



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 года

2016 **Том 22**

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

VESTNIK
OF NEKRASOV
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 1995

2016 **Volume 22**

SERIES
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK.
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

№ 2

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
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ.
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

ШТРАССЕР ГЕРТ

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

**THE EDITORIAL BOARD
OF THE JOURNAL
«VESTNIK OF NEKRASOV
KOSTROMA STATE UNIVERSITY
SERIES: PEDAGOGY, PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK, JUVENOLOGY.
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

- 7 **Булдаков С.К.**
Содержание образования
как дискурс философско-педагогических идей
- 11 **Лях Ю.А.**
Совершенствование системы оценки
качества общего образования
- 14 **Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.**
Анализ результатов проверки заданий с развернутым
ответом единого государственного экзамена
по математике за 2015 год
- 17 **Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В.**
На пути к реализации Национальной Идеи страны
- 22 **Иохвидов В.В., Иохвидов В.М.**
Системный подход к использованию методов,
приемов и средств обучения
- 26 **Шпагина Е.В.**
Основные положения и различия
дистанционного и открытого обучения
- 30 **Плотников К.Ю.**
Планирование предметных результатов освоения об-
разовательной программы – от примерной программы
к рабочей (уровень основного общего образования;
на примере музыки)
- 35 **Ильяшенко М.В., Бакаева О.Н.**
Педагогическое обеспечение процесса развития куль-
туры речевого общения у детей старшего дошкольного
возраста в детском саду и семье
- 40 **Сидаква Н.В.**
Концептуальная позиция в личносно ориентирован-
ном подходе при обучении иностранному языку
- 44 **Баранчук Н.А.**
Педагогическое сопровождение самосовершенство-
вания морально-психологической компетентности
офицерских кадров

ПСИХОЛОГИЯ

- 49 **Бажутина С.Б.**
Роль дихотомии личностных смыслов
в процессе нравственного выбора
- 54 **Борисенко З.В.**
Позиция силы как фактор постановки целей
в процессе переговоров
- 59 **Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С., Гофман О.О.**
Интра- и intersубъективные факторы профессиональной
ответственности персонала в организации
- 64 **Маркелова Т.В., Шуткина Ж.А., Катунва В.В.,
Барыкина А.И., Лобанов С.Н.**
Условия успешности профессиональной деятельности
медицинского работника: постановка проблемы
- 68 **Водопьянова Н.Е., Чесноков В.Б.**
Дискуссионные аспекты психодиагностики
свойств и состояний субъекта труда
- 72 **Кевля Ф.И., Сысоева Е.В.**
Связь представлений студента о времени
с его личностным развитием
- 76 **Ясин М.И.**
Современные направления исследований
в психологии религии
- 79 **Клименко В.В.**
Социально-психологическая помощь ребенку
на этапе вхождения в образовательную среду школы:
диалектика внешнего и внутреннего
- 84 **Воронина М.Е.**
Взрослые дочери и стареющие родители:
особенности отношений

CONTENTS

PEDAGOGY

- 7 **S.K. Buldakov**
The content of education as the discourse
of philosophical-pedagogic ideas
- 11 **Yu.A. Lyakh**
Improvement of system of an assessment
of quality of the general education
- 14 **A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina**
Analysis of results scan jobs with
detailed answer unified state examination
in mathematics after 2015
- 17 **O.A. Koryakovtseva, T.V. Bugaychuk**
On the way to the implementation of the National Idea
- 22 **V.V. Iokhvidov, V.M. Iokhvidov**
A systematic approach to the use of methods, techniques
and training aids
- 26 **Ye.V. Shpagina**
Fundamental principles and differences
of distance and open learning
- 30 **K.Yu. Plotnikov**
Planning for the development of substantive results
of the educational program – for the exemplary programs
to work (level of general education, the example
of the music)
- 35 **M.V. Il'yashenko, O.N. Bakayeva**
Pedagogic support of development culture verbal
communication in children of senior preschool age in the
kindergarten and the family
- 40 **N.V. Sidakova**
Conceptual position in personally oriented approach when
teaching foreign language
- 44 **N.A. Baranchuk**
Pedagogic support
of self-improvement moral and psychological
competence of officers

PSYCHOLOGY

- 49 **S.B. Bazhutina**
The role of the dichotomy of personal meaning
in the process of moral choice
- 54 **Z.V. Borisenko**
A position of power as a factor of setting goals
in the negotiating process
- 59 **N.Ye. Vodop'yanova, G.S. Nikiforov, O.O. Gofman**
Intra and intersubjective factors of professional
responsibility of the workforce in the organisation
- 64 **T.V. Markelova, Z.A. Shutkina, V.V. Katunova,
A.I. Barykina, S.N. Lobanov**
Conditions of success of professional activity of the health
worker: statement of a problem
- 68 **N.Ye. Vodop'yanova, V.B. Chesnokov**
Discussion of psychological aspects of properties and
states of labour subject
- 72 **F.I. Kevlya, Ye.V. Sysoyeva**
Relationships between student's ideas about time with
a level of his personal development
- 76 **M.I. Yasin**
The current research areas areas
in the psychology of religion
- 79 **V.V. Klimenko**
Social and psychological assistance to the child at the stage
of entry into the educational environment of the school:
the dialectic of internal and external
- 84 **M.Ye. Voronina**
Adult daughters and ageing parents: the peculiarities of
relationships

- 90 Севастьянова У.Ю.**
Исследование особенностей межпоколенной связи в семье по мужской линии (дед – отец – сын)
- 94 Черных Н.А.**
Материнство как социально-обусловленный феномен. Эмпирическое исследование тревожности беременных
- 96 Токарева Е.А., Железовская Г.И.**
Модель формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата
- 100 Адева Т.Н.**
Некоторые аспекты социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья
- 105 Поливара З.В., Мамедова К.Б.**
Нейропсихологический аспект анализа школьных трудностей у детей с задержкой психического развития
- 109 Протопопова М.В.**
Аспекты психологических проявлений детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью
- 113 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» (CEI-II)
- 118 Калинин Е.М., Соколовская О.К., Цатурян М.О.**
Возможности применения техники репертуарных решеток Дж. Келли в диагностике Образа-Я подростков
- ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**
- 122 Харламенкова Н.Е.**
Интенсивный стресс и психологическая безопасность личности в пожилом возрасте
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- 127 Грязнова Е.Д.**
Роль вуза в формировании профессиональных ценностей на современном этапе
- 130 Зникина Л.С.**
Организация самообразовательной деятельности студентов: идеи синергетики в педагогике
- 134 Кузнецова Ю.В.**
О категории «взаимодействие» в современном образовательном процессе вуза
- 137 Лобанова Н.А., Сулимова А.В., Цыбина Е.А., Сяпина С.Н.**
Сущность и содержание общекультурных компетенций в профессиональном образовании
- 142 Переславцева Л.И.**
Развитие информационной культуры будущих специалистов в условиях глобализации культуры: диалектика социального и индивидуального
- 148 Ермакова О.Е.**
О подходе к построению модели формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки
- 152 Залетов Ю.С.**
Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования специалистов по таможенным операциям
- 155 Гордиенко Е.А., Сивухин А.А.**
Учет регионализации при подготовке будущих специалистов таможенного дела к межкультурной профессиональной коммуникации в вузе
- 159 Козлов О.А.**
Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД России
- 162 Лапина О.А., Ильясов Р.В., Ильясова И.С.**
Особенности эколого-правовых знаний курсантов образовательных организаций системы МВД России
- 90 U.Yu. Sevastyanova**
Investigation of the features of intergenerational connections in the male line of the family (grandfather – father – son)
- 94 N.A. Chernykh**
Motherhood as a socially-conditioned phenomenon. An empirical study of anxiety pregnant
- 96 Ye.A. Tokareva, G.I. Zhelezovskaya**
Model of formation communicative culture of undergraduate students
- 100 T.N. Adeyeva**
Some aspects of social situation of children with disabilities
- 105 Z.V. Polivara, K.B. Mamedova**
Neuropsychological aspect of the analysis of school difficulties in children with mental retardation
- 109 M.V. Protopopova**
Aspects of psychological expressions of the children with attention deficit disorder with hyperactivity
- 113 S.P. Yelshanskiy, A.F. Anufriyev, Z.F. Kamaletdinova, O.Ye. Saparin, D.V. Semyonov**
Psychometrical indicators of the Russian-language version of the Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II)
- 118 Ye.M. Kalinkina, O.K. Sokolovskaya, M.O. Tsaturyan**
Possible applications of G. Kelly's repertory grid technique in the diagnosis of the teenager's self-image
- COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**
- 122 N.Ye. Kharlamenkova**
Intensive stress and psychological safety of personality in elderly age
- PROFESSIONAL EDUCATION**
- 127 Ye.D. Gryaznova**
Role of higher education institution in formation of professional values at the present stage
- 130 L.S. Znikina**
The organisation of students' self-educational activity: synergetics ideas in pedagogy
- 134 Yu.V. Kuznetsova**
On the «interaction» category in the modern educational process of high school
- 137 N.N. Lobanova, A.V. Sulimova, Ye.A. Tsybina, S.N. Syasina**
The essence and content of general cultural competences in professional education
- 142 L.I. Pereslavl'tseva**
Development of informational culture of future specialists under conditions of culture globalising: dialectics of social and individual
- 148 O.Ye. Yermakova**
On the approach to the construction of a model of formation of individual style of innovative activity of the teacher in the process of professional training
- 152 Yu.S. Zaletov**
Current issues of continuing education experts on customs operations
- 155 Ye.A. Gordiyenko, A.A. Sivuhin**
Consideration of regionalisation during future customs specialists' training for intercultural professional communication in high school
- 159 O.A. Kozlov**
The essence and content of professional training of cadets of the internal troops of the MIA of Russia
- 162 O.A. Lapina, R.V. Il'yasov, I.S. Il'yasova**
The features of the environmental legal knowledge of the cadets of educational organisations of the system of Ministry of Internal Affairs of Russia

165 Дмитриева Л.К.

Проблемы трудоустройства выпускников
юридических вузов

167 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)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**172 Тюлю Г.М., Старшинов В.Н.**

Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза

176 Куприянова С.А.

Учебная задача как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя

180 Карпова Е.М., Крылова Н.Г., Пигузов А.А.

Формирование готовности к межпрофессиональному взаимодействию студентов направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование»

184 Колесова Н.Н.

Проблема отбора жанров медицинского дискурса для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза

187 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»)

191 Фролова Т.П.

Комплекс упражнений в обучении иноязычной диалогической речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной информации

197 Токарева И.Ю.

Результаты теста достижений по формированию культурно-языковой компетенции

201 Морозова С.А.

Модель процесса музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности

206 Щукина О.П.

Развитие самостоятельности и подготовка к профессиональному одиночеству при обучении переводчиков

208 Черняйков М.Н.

Повышение навыков и умений педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности курсантов на этапах стажировки

213 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

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**218 Коровкина Т.Е., Смирнов А.Е.**

Особенности формирования толерантного отношения к детям группы социального риска у инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних

222 Урусова Л.Х.

Система маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике

165 L.K. Dmitriyeva

Problems of employment of graduates of legal high schools

167 Ye.A. Chugunov, O.D. Chugunova

Experience successful training graduates high school to solve the problem of employment in a market economy (the 15th anniversary of the Institute of Economics of Nekrasov Kostroma State University)

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**172 G.M. Tyulyu, V.N. Starshinov**

Project activities as a condition for the integration of scientific research and training students in educational process university

176 S.A. Kupriyanova

The educational task as a means of forming professional competences of future teachers

180 Ye.M. Karpova, N.G. Krylova, A.A. Piguzov

Forming readiness to interprofessional interaction of students who study to become psychologists and psychopedagogic educators

184 N.N. Kolesova

The problem of selecting the types for medical discourse in professional speech training of medical university foreign students

187 Ye. Ye. Kotova, A. Ye. Burova

Educational computer programmes in cross-curricular study skills and personal results achievements of primary school students

191 T.P. Frolova

The set of exercises in training of foreign language dialogical speech activity on the basis of professionally focused information

197 I.Yu. Tokareva

Results of an achievement test of the cultural-lingual competence formation

201 S.A. Morozova

The process model of the teacher musical-pedagogic preparation to cultural and educational activities

206 O.P. Shchukina

Development of self-dependence and preparation for professional loneliness training interpreters

208 M.N. Chernyaykov

Improving skills of teachers in psycho-pedagogic support of educational-professional activity of students during period of probation

213 V.S. Sekovanov, A.S. Babenko,

Ye.M. Seleznyova, A.O. Smirnova

Implementation of multistep mathematical and informational task «discrete dynamical systems», as the means of the students' creativity formation

SOCIAL UPBRINGING**218 T.Ye. Korovkina, A.Ye. Smirnov**

Features of formation of tolerant attitude towards children at social risk from the inspectors of divisions on affairs of minors

222 L.Kh. Urusova

Education of masculinity system in the Adyghe ethnopedagogics

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

228 Репринцева Е.А., Соломахина Т.Р.

Формирование здорового образа жизни студентов в образовательной среде вуза: компетентностный подход

234 Тихомирова Е.В., Уманская И.А.

Мотивы занятия спортом, как психологический ресурс успешной спортивной деятельности

237 Калоша А.И.

Методика проведения занятий по физической культуре с детьми младшего школьного возраста, проживающими в регионах с повышенным содержанием радиации

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

241 Басов Н.Ф., Веричева О.Н.

Теоретические основы социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи

244 Самохвалова А.Г., Олиарник Ю.И.

Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления

249 Ершова В.В., Кизима А.Б.

Комплексное сопровождение детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе

ЮВЕНОЛОГИЯ

252 Барышева Е.И.

Стиль жизни молодежи как отражение содержания субъективного жизненного пространства личности

258 Бугаев В.И.

Образы-символы глобальной культуры в морально-эстетическом воспитании студентов творческих специальностей

СОЦИОКИНЕТИКА

262 Кирпичник А.Г., Трухачева Т.В.

Организуемая общественная жизнь детей: историческое наследие, состояние, перспективы (Часть первая)

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

266 Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

Формирование у школьников активной жизненной и гражданской позиции в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)

270 SUMMARY

284 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

228 Ye.A. Reprintseva, T.R. Solomahina

Formation of a healthy way of life of students in the educational environment of high school: the competence approach

234 Ye.V. Tikhomirova, I.A. Umanskaya

Motives of sports as psychological resource of successful sports activity

237 A.I. Kalosha

The teaching method in physical education with children of primary school age living in areas with increased levels of radiation

SOCIAL WORK

241 N.F. Basov, O.N. Vericheva

Theoretical basis of socio-pedagogic support of disabled children and young people

244 A.G. Samokhvalova, Yu.I. Oliyarnik

Communication difficulties of orphans and their conditions for overcoming

249 V.V. Yershova, A.B. Kizima

Comprehensive support for children with hearing impairments in secondary school

JUVENOLOGY

252 Ye.I. Barysheva

The lifestyle of youth as reflection of subjective vital space of the personality

258 V.I. Bugayov

Images of the characters in a global culture of moral and aesthetic education of students of creative specialties

SOCIOKINETICS

262 A.G. Kirpichnik, T.V. Trukhachyova

Organised social life of children: historical heritage, current state, perspectives (1st part)

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

266 N.K. Kutyakova, V.Yu. Fertser

Forming active attitude towards life and civicism in Soviet pupils during the Soviet Vs Nazi period of the WW II (1941—1945)

270 SUMMARY

284 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДИСКУРС ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ

В статье рассматривается проблема содержания образования как единого комплекса философских науки педагогических идей, а также проблема образовательных революций, меняющих в разных социально-исторических условиях парадигму образования.

Ключевые слова: педагогика, философия, образования, идеи, парадигма, личность, ценности, революция, общество.

Обращаясь к проблеме содержания образования, философия и педагогика вырабатывают единый комплекс образовательных идей, который формирует смыслы уставленного обществом идеала образованности.

Одним из распространенных подходов к пониманию содержания образования является понимание образования как механизма культурного становления человека. Можно сказать, что образование – согласование личного, социального и индивидуального подхода в культуре общества. Такой подход к пониманию содержания образования сложился еще во времена Песталоцци и Фребеля, когда цель образования видели в воспитании человека культуры – и знающего, и способного, и духовного (религиозного). Однако, уже во второй половине XIX столетия и особенно в XX столетии духовного человека культуры стал заслонять специалист. Актуальной становится точка зрения, высказанная М. Вебером, о том, что система образования должна быть ориентирована на стремление к высококвалифицированным специальным знаниям в противовес широко распространенному и расплывчатому представлению о «культурном человеке». В первой половине XX столетия, с переходом к этапу индустриального общества, возобладали именно эта точка зрения, она была подкреплена и авторитетом психологии, утверждавшей, что целью образования является развитие навыков, способностей и умений индивида, а также развитие личности, эффективно действующей в производстве.

Но уже после второй мировой войны стала видна неудовлетворительность подобного подхода. Наметилась тенденция к качественным изменениям философско-педагогического дискурса. В качестве целей образования помимо знаний (предметов), профессиональных навыков и способностей указываются и другие. Например, Джон Э. Смит пишет о трех целях: во-первых, обогащение обучающегося знаниями, привитие и развитие способностей ментального порядка, во-вторых, подготовка личности к выполнению его определенных профессиональных обязанностей, в-третьих, воспитание в процессе обучения цивилизованных личностей, т.е тех, кто сообразует полученные знания с собственной

глубинной душевной потребностью жить в цивилизованном обществе, где могли бы наиболее полно реализоваться свобода и справедливость [10].

Впрочем, и способности ментального характера понимаются сегодня иначе. Если в классическом понимании, отмечает Ж. Буто, это способность сознавать действительность, раз и навсегда данную, то для нас, скорее способность к адаптации. «Фундаменталисты» (одно из направлений реформирования школы), в частности трактуют адаптацию так: «строгое соединение школы с жизнью», «адаптация к требованиям научной и социальной революции», «инкорпорация в интенсивный поток современной жизни». Более конкретно речь идет о развитии когнитивных потребностей и интересов, доведении содержания учебных программ до уровня требований современности, что среди прочего предполагает образование в областях экологического мышления, сохранения мира, воспитания независимого мышления, подготовки к семейной жизни, готовности к инновациям [8].

Происходит смена образовательной парадигмы, в которой образованный человек – это именно человек, а не только специалист или личность, причем человек культурный, подготовленный к жизни. Подготовленный не только к нормальной жизни и отлаженному производству, но и к испытаниям, к сменам образа жизни, к изменениям. Нельзя предполагать, что в эпоху всеобщего кризиса культуры, глобальных преобразований и сдвигов мы избежим изменений, проблем, болезненных метаморфоз. Подобно тому, как стало естественным образовательное требование, связанное с умением обучаться и переучиваться, должно стать естественным требование для образованного человека быть готовым к испытаниям, к обучению знаниям и их усвоению. В ходе образования человек должен осваивать не столько знания, сколько собственно мышление, его методы. Только исходя из этого можно решить проблему выбора нужных учебных содержаний. Необходимо создать на основе современных рефлексивных дисциплин (истории науки, науковедения, методологии, философии и т.д.) принципиально другие учебные содержания а с ними новую образовательную парадигму.

Еще одно требование новой образовательной парадигмы, вытекающее из самого духа нашего времени, а именно – смыкание образования с самообразованием. Не менее существенно, что переход к самообразованию связан с иным типом психологического изменения: образование через самообразование подчиняется в этом случае целям личностного роста и совершенствования, становится моментом психической активности человека, формой его культурного бытия.

Вопрос о целях образования решается в современной теории и практике образования по-разному. Так, Р.С. Петерс обращает внимание на то, что цели образования являются теми чертами развития, которые наиболее желательны в данном обществе, и в тоже время они, в отличие от идеалов (например стремления к истине, счастью, бесклассовому обществу и т.д.), должны быть достижимы.

Петерс выделяет следующие основные цели образования. Во-первых, это ценности, связанные с достижением консенсуса в обществе. Во-вторых, представления об истине. В третьих, ценности, ассоциируемые с достижением личного блага. В четвертых, базовые представления, без которых не может функционировать демократическое общество (выполнение контрактов, уважение собственности, свобода личности и т.д.). В-пятых, это эстетические и религиозные ценности, поскольку их культивирование в курсе образования в полной мере способствует формированию представлений о свободе и терпимости [9]. Как видим, это стандартный набор либеральных ценностей, лежащих в основе современных образовательных концепций.

Если для Р. Петерса религиозные ценности в образовании выступают как равнозначные с другими, то для ряда авторов это главные ценности, определяющие цели и смысл образования. Одним из недостатков сферы образования, с их точки зрения, является то, что современное образование основано на сциентистско-технологической картине мира, на предположении, что научная рациональность, объективность и поэтому независимость от моральных ценностей являются первичными характеристиками знания. Ими утверждается, что природа и высшая цель образования только тогда становятся наиболее понятными, когда совершенствование в процессе образования предстает как вспомогательное средство духовного развития человека.

Известно, что классические образовательные идеи и теории восходят к социальной философии и педагогике Нового времени и Просвещения, периоду, начиная с которого образование примерно в течение примерно 300 лет развивалось в условиях капиталистического общества.

Философским основанием образования в этот период были идеи просвещения, заложившие основы либерально-демократической идеологии. Поэтому нам представляется оправданным для

лучшего понимания современного состояния и перспектив развития образования сделать ретроспективный анализ образовательных идей, обратившись к ключевым категориям образовательной теории этой эпохи.

Центральным понятием философской рефлексии над образованием является категория «образование». Гегелевская трактовка образования как отчужденного природного бытия и восхождения индивида ко всеобщности предполагает понимание связи субъекта образования с образовательным процессом. «Субъективность предстает здесь как способность развернуть себя в культуре и истории...» до степени предметности, до степени правовой, нравственной, религиозной, а также научной деятельности [1, с. 263–283]. В культуре и социуме осуществляется два встречных процесса: первый, по Гегелю, подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть; второй – субъективизация всеобщего опыта и знания в единичных формах. Субъект образования – это человек, расшифровывающий глубинные смыслы, которые стоят за очевидными, поверхностными смыслами. Человеческое «Я» не может быть исключено из смыслополагающей деятельности, целью которой является получение истины. С учетом этого М. Хайдеггер переводит понятие образование как руководство к изменению всего человека в его существе. Между истиной и образованием обнаруживается сущностная связь, которая состоит в том, что существо истины и род ее перемены только и делают возможным «образование» в его основных очертаниях [7, с. 348–351]. Отсюда следует вывод, что человек, который стремится постичь истину, должен быть подготовлен, т.е. образован, что в полной мере истина не может существовать без обращения к субъекту. Знание накапливается в объективном социальном процессе. Субъект воздействует на истину, но и истина воздействует на него – через познание истины реализуется человеческое бытие.

Образование, с нашей точки зрения, – это духовный процесс, включающий в себя опыт, поиск, деятельность, посредством которых субъект осуществляет в себе самом преобразования, необходимые для реализации своих сущностных потребностей и переструктурировании в связи с этим социума. Рассматривая образование как процесс преобразования общества и индивида, мы выходим на категорию идеала образованности. В этой категории фиксируются социально-экономические и мировоззренческие требования общества и личности.

Изменение координат «идеала образованности» на переломе значительных исторических эпох может быть настолько кардинальным, что дает возможность поставить вопрос о применимости по отношению к образованию понятия «революция».

Обратимся к расшифровке этой категории в «Философском словаре».

«Революция – глубокое качественное изменение в развитии каких-либо явлений природы, общества или познания. (Например, промышленная революция, научно-техническая революция, культурная революция, революция в физике, революция в философии и т.д.). Революция означает перерыв постепенности, качественный скачок в развитии [4, с. 584]. Обратившись под этим углом зрения к генезису образования в философской рефлексии над ним, можно выделить два типа образовательных революций: революции «формационного» характера, глобальные, отражающие качественные изменения самого типа цивилизации; и «внутриформационные», локальные, связанные с качественными изменениями лишь в одной или нескольких составляющих жизни общества и осуществляющихся в рамках данного типа общества.

Примерами формационных, глобальных образовательных революций могут являться, как нам кажется, следующие:

– образовательная революция эпохи Нового времени и Просвещения. Эта революция обеспечивает переход общества к этапу классической стихийной истории и определяет становление индустриального общества;

– образовательная революция при переходе к модели постиндустриального или информационного общества, определившая основы существования и развития человечества в XX веке;

– образовательная революция, обеспечивающая переход к постклассическому этапу человеческой цивилизации, образовательному обществу, выступающему как императив преодоления глобальной экологической катастрофы, грозящей обществу в XXI веке.

Локальные образовательные революции, как уже сказано, связаны с крупными изменениями в функционировании образовательных систем в связи с существенными, но не коренными изменениями в социально-экономической, политической и нравственной сферах жизни общества. Примеры этих образовательных революций достаточно многочисленны.

Нам представляется, что первой образовательной революцией в новой истории человечества стало формирование первых европейских образовательных систем (Греция, Рим), которые в основе своей имели социальные и личностные ориентиры, качественным образом отличавшиеся от предшествующих. Это вытекало из изменившихся социально-экономических и политических условий жизни общества, повлекших за собой переход от догосударственной к государственной организации общества. Появляется новая образовательная парадигма, сформулированная в работах античных философов, например Платона, который развива-

ет идею общественного воспитания как функции государства, управлять которым должны наиболее образованные люди. По Платону, добродетель (нравственность) напрямую связана со знанием. Он же указывает и на утилитарную составляющую образования. «Военному человеку их (науки о числах) необходимо знать ради строя, а философу – ради соприкосновения с бытием и выхода мира становления. Очевидно следует законом ввести эту науку и убеждать, кому предстоит принять участие в руководстве государством обратиться к численности и взяться за него не в качестве дилетантов, но заниматься им до тех пор, пока они не достигнут созерцания одной только мыслью природы чисел» [2, с. 22]. С точки зрения Платона, содержанием образования является содержание мира идей. О социальной роли образования и воспитания говорит в своей «Политике» и Аристотель. В качестве цели воспитания он рассматривал развитие высших сторон души – разумной и волевой. Это развитие немислимо без образования, ответственность за которое ложится на государство. Им же сформулирована идея гармонического воспитания.

Таким образом, образовательные идеи и образовательную систему античности можно рассматривать в качестве примера образовательной революции «формационного типа». Другим примером образовательной революции формационного типа может быть смена образовательной программы в XVII–XVIII веках в эпоху Нового времени и Просвещения. С нашей точки зрения, XVII–XVIII век для Западной Европы и России стал периодом начала революционных перемен в сфере образования. Этот период ознаменовался переходом от несистематизированного образования к философски и педагогически обоснованным образовательным системам, в основе которых с теми или иными вариантами, лежала идеология Просвещения. В целом значение для образования просветительских идей выходит за временные рамки эпохи: на их основе во многом формировалась философская и педагогическая мысль следующего столетия. Подход к образованию и воспитанию как средствами совершенствования общества и человека, убежденность в разумности мироздания был характерен для представителей немецкой классической философии, в философских и педагогических взглядах которых нашли свое продолжение и развитие идеи Просвещения.

Примером подобного развития, на наш взгляд, может быть педагогика И. Канта. Хотя он и не изложил свои педагогические взгляды в специальном сочинении, но в своих педагогических пристрастиях и приемах Кант всегда был на стороне реформаторов образования. Он считал, что ни в какой другой области реформа не является столь необходимой, как в сфере образования и воспитания. По Канту, казенная школа была не в состоянии обеспе-

читать необходимое нравственное и интеллектуальное воспитание личности.

О негативном отношении Канта к существующей системе образования пишет Куно Фишер. Он отмечает, что философ большие надежды возлагал в этой связи на частные образовательные учреждения. Из педагогической теории Канта наиболее близка теория воспитания Руссо [5, с. 212]. Поэтому Кант скептически относился к идее реформирования современного ему школьного образования. Он полагает, что совершенно напрасно ждать положительных результатов от постепенно умиряющей школы: «Если из этой школы может возникнуть что-нибудь хорошее, то она должна быть преобразована, ибо она была ошибочна в своем основании... Это может произвести не медленная реформа, а только быстрая революция» [3, с. 213]. Из приведенного высказывания видно, что И. Кант первым употребил понятие «революция» применительно к сфере образования. Представляется, что это было связано с пониманием Кантом необходимости качественных изменений в обучении и воспитании. «Воспитание ставит себе задачей сделать человека искусным, знающим и нравственным: образование в первом смысле слова есть «культура», во втором смысле «цивилизация», в третьем смысле «нравственность», воспитание должно культивировать, цивилизовать и делать людей нравственными. Обе первые цели подчинены последней, но они входят в общее образование человека и требуют, чтобы образование обращало на них свое внимание» [6, с. 214].

Вводя понятие «образовательная революция», мы должны заметить, что такого типа революции не обязательно являются следствием социально-экономических и политических изменений в обществе, хотя на определенных этапах его развития

такая связь прослеживается. Образовательные революции с содержанием и целями могут выражать и качественное изменение роли и функций образования в рамках одного периода исторического развития. Так например, переход в XX веке к «образовательному обществу» может рассматриваться как образовательная революция. Она знаменует качественно новую роль образования в современном обществе, на чем следует остановиться в дальнейшем.

Следовательно, образовательная революция – это коренная смена парадигмы образования как идеи и социального института, имеющая своим основанием переход общества на качественную ступень его функционирования, либо отражающая общественную потребность в такого рода переходе.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Система наук. Часть первая. – СПб.: Наука, 1992. – 465 с.
2. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 525 с.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 836 с.
5. Фишер К. Иммануил Кант. История новой философии. Т. 5. Ч. 2. – СПб.: Жуковского, 1906. – 636 с.
7. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Время и бытие. Статьи и выступления. – М.: Мысль, 1993. – 520 с.
8. Boutaud J. Querelle Decole(s) on Alain, Piaget et les autres. – Paris, 1981.
9. Peters R.S. Philosophy of Education. L.: Routledge & Kegan Paul, 1983.
10. Smith J.E. Three-Dimensional Education // Education. Values. – N.Y., London, 1980. – 107 p.

Лях Юлия Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор
Московский психолого-социальный университет
pani.lyah@gmail.com

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из направлений развития современного образования являются проекты, ориентированные на укрепление единого образовательного пространства. Среди них – проекты создания сбалансированной системы оценки качества образования, способов и инструментов оценки образовательных результатов обучающихся.

Ключевые слова: ГИА, Национальные исследования качества образования (НИКО), всероссийские проверочные работы (ВПР), международные исследования, исследования компетенций учителей, процедуры контроля качества образования.

Словосочетания, вынесенные в заголовок ключевых, практически представляют собой элементы складывающейся системы оценки качества российского образования. Рассмотрим каждый из них более подробно.

НИКО, стартовавшее в 2014 году, предусматривает проведение регулярных исследований качества образования по отдельным учебным предметам, на конкретных уровнях общего образования (не реже 2 раз в год), каждое из которых представляет собой отдельный проект в рамках общей программы. Результаты исследований могут учитываться образовательными организациями, муниципальными и региональными органами исполнительной власти, осуществляющими государственное управление в сфере образования, **для анализа** текущего состояния системы образования и **подготовки программ** ее развития. При этом результаты указанных исследований не могут привлекаться **для оценки деятельности** учителей, образовательных организаций, муниципальных и региональных органов исполнительной власти.

Национальное исследование качества **начального образования** проводится, прежде всего, в целях мониторинга первых результатов работы в условиях ФГОС и направлено на выявление общего уровня подготовки школьников, а также системных тенденций, связанных с выполнением требований ФГОС [2; 4]. Кроме того, в рамках этих исследований предусмотрен сбор научных данных в целях совершенствования содержания образовательных программ начального общего образования, методов и средств обучения в начальной школе [3].

В рамках НИКО исследуются предметные результаты обучения выпускников начальной школы по русскому языку, математике, предмету «Окружающий мир», а также метапредметные результаты и уровень сформированности универсальных учебных действий. Исследование качества начального образования проводилось 14 апреля 2015 года. Им было охвачено 20000 обучающихся 4-х классов из почти 500 школ 80 регионов Российской Федерации. Ключевыми особенностями НИКО в начальной школе являются:

– соответствие требованиям ФГОС;

– соответствие отечественным традициям преподавания учебных предметов в начальной школе;

– учет национально-культурной и языковой специфики многонационального российского общества;

– отбор наиболее значимых аспектов подготовки как с точки зрения применения результатов обучения в повседневной жизни, так и с точки зрения продолжения образования в основной школе.

НИКО по математике среди обучающихся **5, 6 и 7 классов** прошли в октябре 2014 года. В исследовании было задействовано около 49000 обучающихся из 417 школ 70 регионов Российской Федерации. В исследовании участвовали 4000 организаторов и наблюдателей и более 150 экспертов.

В октябре 2015 г. проведено исследование качества образования по учебным предметам «информатика» и «информационно-коммуникационные технологии» в **8 и 9 классах**. Участниками исследования стали 51652 обучающихся 8 и 9 классов из 740 школ 63 регионов Российской Федерации. Национальное исследование качества образования в области информационных технологий проводилось в целях выявления:

– уровня грамотности в области информатики и ИКТ;

– резерва увеличения числа обучающихся, мотивированных на последующую работу в сфере информационных технологий и имеющих высокий уровень подготовки для продолжения образования по специальностям, связанным с информационными технологиями.

Другим направлением деятельности по совершенствованию системы оценки качества образования в 2015 году стала подготовка и проведение тестирования учащихся на представительных выборках в рамках исследований **PISA-2015 и TIMSS-2015**, а также подготовка к проведению исследования PIRLS-2016 и ICCS-2016 (адаптация международного инструментария и его апробация). Создаваемые в процессе НИКО открытые банки заданий (по оценке качества начального образования и ряда других общеобразовательных предметов (математики, информатики)) могут служить единым инструментарием для проведения процедур оценки качества образования, приведения их к единообразию, применяя сертифицированные средства и информационные технологии.

Таким единым инструментарием могут стать *Всероссийские проверочные работы (ВПР)*, апробация которых была проведена в декабре 2015 года в 79 регионах Российской Федерации среди 700000 четвероклассников из 20508 школ. В рамках апробации были поставлены следующие задачи:

- отработка технологии проведения ВПР;
- калибровка измерителей.

В процессе отработки технологии были апробированы различные организационные модели проведения проверочных работ, широко привлекались информационные технологии, в том числе – облачные сервисы. Для всех 20508 школ-участников ВПР были созданы личные кабинеты, через которые доставлялись зашифрованные варианты проверочных работ, а также необходимые инструкции. Здесь нами была апробирована система дистанционного оценивания работ, позволяющая педагогам и экспертам проверять работы в удаленном режиме посредством сети интернет. В ходе проведения ВПР успешно отработаны и технологии контроля за ходом работы со стороны региональных и федеральных координаторов.

Проверочные работы проводились непосредственно образовательными организациями по единым для всей страны вариантам и проверялись по единым критериям. В процессе проверки оценивались все основные элементы подготовки обучающихся по русскому языку и по математике, которые обеспечивают школьникам возможность успешного продолжения образования в основной школе и в определенной мере отражают их способность выполнять свойственные возрасту социальные роли, взаимодействовать с другими людьми в современном обществе.

По итогам проведения ВПР были получены положительные отзывы из регионов, подтверждающие высокое качество предложенных заданий. Результаты проверочных работ будут занесены в единую базу данных и проанализированы на федеральном и региональном уровнях. В 2016 году – ВПР для 4 классов пройдут:

- 11 мая 2016 года – русский язык (диктант),
- 13 мая 2016 года – русский язык (вторая часть),
- 17 мая 2016 года – математика,
- 19 мая 2016 года – окружающий мир.

В 2017 году планируется проведение ВПР в 4-х классах по русскому языку, математике, окружающему миру, а также в 5-х классах по русскому языку, математике, биологии. В дальнейшем предполагается запустить систему регулярных контрольных работ в общеобразовательных организациях Российской Федерации.

Привлекая эти процедуры, можно сформировать картину качества образования не только по итогам окончания основных этапов обучения, но на промежуточных этапах. Руководствуясь при проведении Всероссийских контрольных работ основными принципами единства заданий, единства оценивания, единства проведения постепенно

можно будет подойти и к созданию единого образовательного пространства Российской Федерации.

В то же время, Всероссийские проверочные работы не являются государственной итоговой аттестацией. Это диагностические работы для оценки *индивидуальных достижений* обучающихся. ВПР можно сравнить с годовыми контрольными работами, традиционно проводившимися в прошлые десятилетия во многих регионах и отдельных образовательных организациях. Отличительными особенностями ВПР является единство подходов к составлению вариантов, проведению самих работ и их оцениванию, а также привлечение современных технологий, позволяющих обеспечить практически одновременное выполнение работ обучающимися всей Российской Федерации. Помимо этого, ВПР позволят проводить мониторинг результатов исполнения требований ФГОС.

Следующим направлением совершенствования системы оценки качества образования являются *исследования компетенций учителей*. В апреле–мае 2015 года во всех федеральных округах, практически во всех субъектах Российской Федерации, включая Крымский Федеральный округ, было опрошено около 6000 учителей истории. До начала масштабного исследования проводилась работа по научно-педагогическому тестированию вопросов и методики оценивания ответов, в которой приняли участие эксперты Российского исторического общества, Всероссийской ассоциации учителей истории и обществознания, Института социологии РАН, Государственного академического университета гуманитарных наук и Федерального института педагогических измерений.

Апробация разработанной модели проводилась в рамках семинаров Федерального института педагогических измерений для экспертов субъектов Российской Федерации, а также на семинарах Всероссийской ассоциации учителей истории и обществознания. Анализ работы и результатов нескольких фокус-групп, состоявших как из учителей истории, так и профессиональных экспертов, позволил разработать уникальный и объективный инструментарий для проведения опроса в профессиональном учительском сообществе. 9 сентября 2015 года на общем собрании членов Российского исторического общества были представлены итоги исследования «Портрет учителя истории в современной России», где обозначились проблемные зоны, выработаны направления для дальнейшего совершенствования исследований компетенций учителей истории и обществознания.

Опираясь на апробированную модель исследований компетенций учителей, с учетом ее совершенствования в ноябре 2015 года проведена апробация комплексного исследования компетенций учителей русского языка, математики (предметных, методических, социально-коммуникационных и других).

Данное исследование проводилось в 27 субъектах Российской Федерации, в соответствии с выборкой учителей. В исследовании участвовали около 2000 учителей и порядка 27000 их обучающихся.

Для исследования отбирались образовательные организации, в которых имеются «однородные» результаты единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) 2014 года. То есть, были выбраны образовательные организации трех групп: где высокий процент выпускников имеют высокие баллы ЕГЭ по предмету, где высокий процент выпускников имеют средний балл по предмету и где высокий процент выпускников имеют низкий балл (но с запасом преодолевают минимальную границу). Выборка не является репрезентативной и не позволит сказать о качестве подготовки в целом по стране или регионам, но здесь можно сделать предположение об уровне квалификации учителей, работающих с соответствующими контингентами выпускников. Отметим, что данная стадия исследования так же направлена не на *исследование учителей*, а на *апробацию и валидизацию инструментов*.

Созданные измерительные материалы для исследования компетенций учителей могут применяться для ранжирования компетенций по уровням квалификаций, разработки способов, обеспечивающих взаимосвязь уровня заработной платы педагогических работников с уровнем квалификации, подготовки объективных, валидных и практических критериев оценки различных уровней квалификации педагогических работников, в том числе для применения аттестационными комиссиями.

Еще одним элементом разрабатываемой системы оценки качества образования является *контроль качества* образования (ККО). Актуальные цели развития ККО это:

1. Совершенствование способов саморегулирования качества образования на уровне образовательной организации и региона.

2. Повышение объективности данных о качестве образования, получаемых на школьном и региональном уровнях.

3. Развитие способов повышения квалификации учителей.

В этой связи еще одним важным направлением нашей деятельности для системы образования в целом мы видим создание банков данных измерительных материалов под разные процедуры и исследования, что позволит обеспечить единые, стандартизированные подходы к измерению базового уровня качества образования во всех регионах, с учетом которых могут формироваться и корректироваться планы развития региональных образовательных систем.

Сегодня на самом высоком уровне много говорится о необходимости изменения подходов к выполнению контрольно-надзорных полномочий, пе-

реходу к так называемой «риск-ориентированной» модели. В глобальном масштабе предлагаемые варианты решений пока не получили окончательного оформления. Однако уже сейчас надо думать над введением отдельных новаций в области модернизации контрольно-надзорной деятельности.

Конечно, при этом необходимо учитывать многие факторы: разницу в социально-экономическом положении регионов, отдельных территорий внутри регионов, разные миссии школ, их ориентацию на массовую либо элитарную подготовку учащихся, опыт участия школ в оценочных процедурах, зависящий как от активности образовательной организации, так и от периода ее существования. И таких факторов множество, в связи с чем мы не ставим перед собой цель «выравнивания» образовательного процесса, а считаем необходимым находить индивидуальные пути решения проблем и влияния на «факторы роста».

Одной из основных целей вышеуказанных мероприятий должно стать создание комплексной системы диагностических процедур, проводимых как на федеральном, так и на региональном уровнях и находящихся во взаимосвязи с процедурами Государственной итоговой аттестации. Поэтому будет проведен комплексный анализ результатов диагностических процедур, ЕГЭ, ОГЭ, НИКО и ВПР, который позволит получить разносторонние характеристики качества российского образования [1].

Итак, на федеральном уровне будет продолжаться работа над совершенствованием единой, оптимальной, логично выстроенной серии взаимодополняющих и обеспечивающих преемственность процедур оценки качества образования, каждая из которых будет иметь четкие и понятные задачи, направленные на достижение высокого уровня качества отечественного образования.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 21.12.2012 № 273-ФЗ. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт НОО, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 1 декабря 2007 г. № 309 // Вестник образования. – 2007. – № 24. – С. 26–46.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373, с изменениями от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357, от 18.12.2012 № 1060) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 03.03.2016).

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 им. Н.А. Некрасова

alenbabenko@yandex.ru, nmargolina@mail.ru, tatunja@yandex.ru

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОВЕРКИ ЗАДАНИЙ С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ ЗА 2015 ГОД

В статье описывается динамика изменения среднего балла участников единого государственного экзамена по математике в зависимости от образовательных учреждений Костромской области за 2015 год. Также представлены результаты основного этапа единого государственного экзамена по математике 2005–2015 годов в Костромской области. На основе приведенных данных делаются предположительные выводы о причинах снижения среднего балла, в целом по Костромской области, который все же находится в тренде общероссийских, при этом оставаясь чуть выше среднего по России. Для каждого задания с развернутым ответом проводится анализ результатов его выполнения и выявляется ряд принципиальных особенностей характерных для данной задачи Единого государственного экзамена. В статье, кроме того, содержатся данные о типичных затруднениях, которые испытывают выпускники при решении отдельных задач.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, критерии оценивания заданий с развернутым ответом по математике, анализ результатов, структура заданий, средний балл.

В 2015 году произошли заметные изменения в структуре заданий КИМ ЕГЭ по математике с развернутым ответом и критериях оценивания их выполнения по сравнению с предыдущими годами. Изменения коснулись нумерации заданий, их количества, содержания и оценивания в баллах. Например, тематика задания № 17 (2015 г.) в целом также совпадает с тематикой задания С3 (2014 г.) вариантов КИМ прежних лет – это неравенства, но в 2015 году в задании № 17

требуется решить одно неравенство, а не систему неравенств, как прежде, (см. табл. 1) [4; 7].

Приведем данные об участниках основного этапа ЕГЭ по математике профильного уровня в Костромской области за 2015 год: участвовало 2974 человека, сдавали ЕГЭ по математике на профильном уровне 2434 человек (81,8% участников). В 2014 году в Костромской области ЕГЭ по математике на основном этапе аттестации сдавали 3121 человек. В 2013, 2012 и 2011 годах число уча-

Таблица 1

	Нумерация заданий							Общ. балл
	№ 15	№ 16	№ 17	№ 18	№ 19	№ 20	№ 21	
2015 (7 заданий)	№ 15	№ 16	№ 17	№ 18	№ 19	№ 20	№ 21	
МАХ балл	2	2	2	3	3	4	4	20
2014 (6 заданий)	C1	C2	≈ C3	C4	–	C5	C6	
МАХ балл	2	2	3	3	–	4	4	18

Таблица 2

Образовательное учреждение	Средний балл	Число участников	Число неудовлетворительных оценок
Средняя общеобразовательного школа	42,7	1769	290
Средняя общеобразовательного школа с углубленным изучением отдельных предметов	51	25	2
Гимназия	51,5	291	17
Лицей	55	287	15
Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа	27,4	36	14
Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа при исправительно-трудовых учреждениях (ИТУ) и воспитательно-трудовых колониях	37,2	6	1
Кадетская школа-интернат	35,4	16	4
Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат	25,7	6	3

Таблица 3

Год	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Средний балл	51,9	50,3	50,8	42,6	45,2	43,8	47,4	41,4	48,7	47,3	44,3

щихся на основном этапе аттестации соответственно равнялось 3276, 2761 и 3698 человек. В таблице 2 представлено число участников ЕГЭ по математике в зависимости от образовательного учреждения и средний балл. За 2015 год по Костромской области средний балл экзамена (профильный уровень) составил 44,3; максимальный балл (100) не получил ни один из участников экзамена.

Результаты основного этапа ЕГЭ – 2015 в Костромской области и их сравнения с результатами ЕГЭ в 2005–2014 годах приведены в таблице 3.

По этим данным можно сделать выводы о том, что

1) значение среднего балла по Костромской области находится в тренде общероссийских, оставаясь чуть выше среднего по России;

2) впервые снижение среднего балла можно отметить в 2012 году в связи с перекрытием канала утечки содержания контрольно-измерительных материалов;

3) очередное снижение среднего балла произошло в 2015 году в связи с усложнением заданий профильного уровня ЕГЭ как экзамена, предназначенного для выпускников, собирающихся продолжить свое образование по направлениям подготовки, для которых требуются математические знания. Для выпускников, не планирующих поступать в высшие учебные заведения или желающих продолжить образование по гуманитарным направлениям, существует базовый уровень ЕГЭ.

Если проанализировать результаты выполнения заданий с развернутым ответом, то можно выявить ряд особенностей, которые следует учитывать при разработке элективного курса по подготовке к сдаче единого государственного экзамена, применяя при этом различные формы и методы обучения математике (см. работы [1; 3]). Также можно использовать нестандартные способы закрепления материала и его проверки (см. [5; 6]).

В 2015 году 28,9% участников экзамена получили баллы за задание № 15 (1 балл – 8%, а 2 балла – 20,9%). Задания № 15 занимают одну из важнейших позиций в структуре КИМ. К их выполнению приступает до 60% участников ЕГЭ, а положительные баллы получает от 25 до 30% всех участников. Успешность выполнения заданий этого типа является характеристическим свойством, различающим базовый и профильный уровни подготовки учащихся.

Баллы за задание № 16 получили менее 5% участников экзамена. Задание 16 является практически полным аналогом заданий С2 КИМ предыдущих лет. Стереометрическая задача позиционируется авторами КИМов как задача для большинства успевающих учеников, а не только для избранных. В связи с этим в КИМах предлагается достаточно

простая задача по стереометрии, решить которую возможно с минимальным количеством геометрических построений и технических вычислений. Однако нужно заметить, что задание № 16 этого года было гораздо сложнее, чем задания С2 предыдущих лет. Для полного решения от участника экзамена требовалось построить сечение, обладающее требуемыми свойствами (и обосновать это), определить вид сечения, найти его площадь и, кроме этого, выполнить требуемое в пункте а) доказательство о делении отрезка в данном отношении.

Задачу № 17 можно отнести в разряд неуспешных. Совсем несложное для «хороших» учеников неравенство решили (в том числе с недочетами) около 8% участников.

Задача №18 повышенного уровня по планиметрии. В 2015 году в Костромской области с этим заданием не справился ни один участник экзамена, не смотря на то, что уровень задачи не усложнился по сравнению с предыдущим годом.

Баллы за задание № 19 получили чуть более 1% участников экзамена. Данное задание было новым по сравнению с предыдущими годами и является текстовой задачей повышенной сложности. Она требует от участников экзамена более углубленных знаний, навыков применения различных методов решения текстовых задач и понимания математических объектов.

Задачи 20 и 21 предназначены для учеников, имеющих углубленную подготовку и отличные знания, и могут быть выполнены в отведенное время школьниками только с высоким интеллектуальным уровнем понимания математики.

Хочется надеяться, что в будущем время на выполнение заданий профильного экзамена будет увеличено. Справиться с заданиями в соответствии своему уровню подготовки в этом году могли только «быстро думающие» выпускники. У многих не хватало времени на проверку, что привело к большому количеству «глупых» ошибок и опусков в работах. Во времена «до ЕГЭ» 4 часа отводилось на вступительном экзамене на работу из 5–7 заданий среднего и повышенного уровня сложности. По представленной на сайте ФИПИ демоверсии ЕГЭ по математике профильный уровень на 2016 год составители нашли другой вариант решения проблемы нехватки времени у участников экзамена, а именно сократили число заданий с кратким ответом. По мнению разработчиков это значительно увеличит время на решение других задач.

Библиографический список

1. Бабенко А.С. Развитие креативности студентов при решении «многослойных» задач // Вест-

ник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 1. – С. 126–127.

2. *Бабенко А.С.* Формирование креативных качеств студентов с помощью многоэтапного математико-информационного задания «Системы трех дифференциальных уравнений» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 2. – С. 130–133.

3. *Бурцева Т.А., Коваленко М.Ю.* К вопросу о развитии креативности у старшеклассников (на материалах единого государственного экзамена по математике) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2004. – № 4. – С. 7–10.

4. Кодификатор элементов содержания по математике для составления контрольных измерительных материалов для проведения единого государственного экзамена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

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

6. *Марголина Н.Л.* Развитие математического мышления студентов первого курса путем использования в учебном процессе задач, требующих построение контрпримера // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: Материалы междунар. науч.-метод. конф. (14 мая 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Кострома: КГСХА (Караваяево), 2015.

7. *Яценко И.В., Семенов А.В., Высоцкий И.Р.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy>.

Коряковцева Ольга Алексеевна

доктор политических наук, доцент

Бугайчук Татьяна Владимировна

кандидат психологических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
youth1@mail.ru, mischenko@inbox.ru

НА ПУТИ К РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ СТРАНЫ

Современный этап развития гражданского общества характеризуется ростом интереса к проблеме развития патриотизма и формирования гражданской идентичности личности. Научная статья посвящена исследованию проблемы патриотизма и гражданской идентичности в отечественной науке. На основе результатов эмпирического исследования авторы раскрывают механизмы развития патриотизма и формирования гражданской идентичности молодого гражданина страны.

Ключевые слова: патриотизм, гражданская идентичность, молодежь, механизмы развития патриотизма и формирования гражданской идентичности молодежи.

Идеи патриотического воспитания в последние годы в России приобретают особую актуальность, что обусловлено обострившейся международной обстановкой, глобальной задачей построения гражданского общества в России и многонациональным поликультурным составом ее населения. С 2016 года стала реализовываться Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», которая была утверждена Правительством РФ 30 декабря 2015 года. Ее основные проектно-программные ориентиры сохраняют сложившиеся за последние десятилетия традиции патриотического воспитания граждан Российской Федерации и обеспечивают непрерывность воспитательного и социокультурного процесса формирования патриотического сознания российских граждан в контексте инновационных процессов развития российского общества [6].

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своих выступлениях говорит о патриотизме как Национальной Идее: «У нас нет и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма», – подчеркивает глава государства, – «Это и есть Национальная Идея. Она не идеологизирована, не связана с деятельностью какой-то партии или страной в обществе. Это связано с общим объединяющим началом. Если мы хотим жить лучше, нужно, чтобы страна была более привлекательной для всех граждан, более эффективной», – считает Глава России [4].

Русская православная церковь также призывает российских граждан к воспитанию патриотизма: «Если мы говорим о патриотизме, если мы говорим о государственном подходе, то мы как церковные люди вкладываем в эти слова не политическую идею. Мы не говорим: давайте поддерживать одну партию против другой, – мы говорим о воспитании фундаментальных ценностей в жизни народа. И если они сохраняются, то всегда будет жива Россия, всегда будет сохраняться духовная сила нашего человека. А это важнее всякой политики», – заключает Святейший Патриарх Кирилл [14].

К сожалению, в гражданском обществе сегодня существует неоднозначное понимание и различные трактовки понятий «патриотизм» и «гражданская идентичность»: за красивым «фасадом» этих слов часто скрывается индивидуалистическая сущность.

Очень показательны в этом отношении результаты исследования социально-психологических особенностей и гражданской идентичности участников проекта «Молодежная общественная палата», являющихся наиболее общественно активной частью молодежи регионов, которое было проведено научной лабораторией «Изучение гражданской идентичности студенческой молодежи» Ярославского педагогического университета [8; 9]. В основе исследования лежит серия репрезентативных психологических исследований и анализ статистических данных.

Первичные данные собирались с применением количественных и качественных методов: анкетного опроса и авторского психосемантического метода исследования гражданской идентичности. Они были направлены на актуализацию представлений о преемственности поколений в принятии ценностных установок гражданской идентичности; выявление мотивов патриотических установок обучающихся. Такой подход позволил продиагностировать и соотнести все компоненты гражданской идентичности, а значит в большой мере и патриотичности молодых.

При изучении гражданской идентичности использовалась психосемантическая методика «множественной идентификации», при помощи которой проводятся сопоставление ролевых позиций и выявление стоящих за ними идентификаций посредством описания характерных показателей гражданской идентичности.

Апробация разработанной методики проводилась на материале выборки студентов педагогического университета, которым были представлены 24 возможных компонента, выявленные в ходе анализа научной литературы: готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; желание участвовать в общественно-политической

жизни страны; знание законов; знание о народах и этнических группах России; знание основных исторических событий, влияющих на развитие государства и общества; любовь к природе родного края; межэтническая толерантность; наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям; нетерпимость к антиобщественным действиям и готовность противостоять им; ответственность за собственные действия; патриотизм; признание права каждого человека на свободный и ответственный выбор; признание целостности России; принятие и уважение законов общества; принятие ответственности за судьбу своей страны; принятие ценности другой личности; уважение к истории своей страны; уважение к культуре народов России; уважение ценности семьи; умение вести равноправный диалог на основе взаимного уважения; умение использовать законы на практике; чувство принадлежности к мировому сообществу; чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу; чувство принадлежности к своему этносу.

Компоненты выделялись с учетом их типичности для сопоставляемых культур и естественности для исследуемой социальной группы.

Испытуемые оценивали вероятность каждого поступка по шестибалльной шкале – от 0 до 5, где 0 – отсутствие ориентации на данное качество, а 5 – максимальная выраженность ориентации на данное качество.

Оценка производилась с восьми ролевых позиций: Студент; Идеал гражданина с моей точки зрения; Типичный гражданин; Студент как гражданин сейчас; Студент как гражданин через 10 лет; Преподаватель; Я как гражданин сейчас; Я как гражданин через 10 лет.

Формой обработки данных и одновременно формой их представления явилось построение субъективных семантических пространств с использованием факторного анализа.

Подобные психосемантические техники обладают большей степенью проективности, чем описания человека с помощью перечня его качеств, так как каждый человек домысливает возможные мотивы поступков, исходя из собственных установок и ценностей.

На основе результатов психосемантического исследования гражданской идентичности студенческой молодежи и суммирования результатов ряда других исследований можно утверждать, что молодые активисты Ярославского региона высоко оценивают себя как идеального Гражданина, что, казалось бы, является одним из показателей сформированности гражданской идентичности. Но при ответе на вопросы, связанные с оценкой других людей, они априори проявляют индивидуалистическую позицию, считая других граждан далекими от идеала Гражданина, и принижая тем самым их

гражданское достоинство. Переоценка своих гражданских качеств и недооценивание других людей говорит о формировании «кастового» снобизма в среде молодежного актива. Члены Молодежной общественной палаты попали в психологическую ловушку: где завышенная самооценка и сильные лидерские позиции в среде сверстников сегодня, к сожалению, не только не определяют перспектив их дальнейшего гражданского развития, но и тормозят это развитие, мешают адекватному взаимодействию с другими гражданами.

Обозначившаяся тенденция к снижению готовности участвовать в общественно-политической жизни страны через 10 лет позволяет сделать неутешительный вывод о стремлении молодых людей посредством демонстрации активной деятельности достичь необходимого карьерного роста, положения в обществе «здесь и сейчас». А через 10 лет они хотят «почивать на лаврах», хотя 30–40 лет – самый продуктивный социальный возраст, когда окончательно сформирована гражданская позиция личности.

Молодежная общественная палата – это один из значимых институтов гражданского общества, который должен направлять свои усилия на успешную социализацию молодого поколения, на формирование гражданской идентичности молодых, развитие их патриотизма. Но результаты исследования констатировали, что свою деятельность по воспитанию и развитию подрастающего поколения в духе гражданственности активисты молодежного движения считают бессмысленной, зато с удовольствием ею занимаются в целях достижения личного жизненного успеха и карьеры. Можно ли разрешить данный парадокс?

Как показывает анализ результатов исследования, современная молодежь, даже социально активная, к сожалению, далека от представлений об истинном гражданском долге и патриотизме. И это характерно не только для России. Доказательством общемировой актуальности проблемы служат тысячи молодых добровольцев со всего мира, воюющие в рядах террористов ИГИЛ. Время ставит вопрос о настоящей необходимости разработки технологий и моделей формирования идентичности молодых граждан в постиндустриальном обществе. А главное – о создании адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи с опорой на научные изыскания.

Поиск путей решения обозначенной проблемы требует, прежде всего, обращения к энциклопедическим изданиям и приведение к «единому знаменателю» данные в них определения «патриотизм» и «гражданская идентичность».

В Словаре русского языка С.И. Ожегова содержится определение патриота – «человека, проникнутого патриотизмом...», преданного интересам какого-нибудь дела. Патриотизм – преданность

и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [13, с. 453].

В Политологическом энциклопедическом словаре также представлены категории «патриот» и «патриотизм». Патриот определяется как личность, подчиняющая свою жизнь интересам общества. Патриотизм трактуется как эмоциональное отношение к Родине, выражающееся в готовности служить ей и защищать её от врагов [15, с. 247].

В Философском энциклопедическом словаре помещена значительная по объёму статья, раскрывающая категорию «патриотизм». Указывается на происхождение термина из греческого языка, в переводе обозначающего соотечественника, связанного с Родиной, проявляющего любовь к Отечеству, преданного ему, стремящегося своими действиями служить его интересам. Указывается на то, что исторически элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, языку, традициям формировались уже в древности [18, с. 467].

В Советском энциклопедическом словаре размещена целая серия понятий, связанных с патриотизмом: «патриотический антигитлеровский фронт Румынии», «патриотический народный фронт Венгрии», «патриотический фронт Зимбабве, Лаоса», «патриотическое общество в Польше», «Патриоты Родины» – подпольная антифашистская организация в г. Николаеве в Великую отечественную войну [17, с. 973]. Данным перечнем понятий исчерпывается содержание феномена «патриотизм» по представлениям составителей и редакторов Советского энциклопедического словаря начала 80-х годов XX в.

Интерес к патриотизму в России начал набирать силу в начале 90-х годов прошлого века вследствие образовавшегося пространства в духовной сфере, вызванного крахом господствовавшей до этого марксистско-ленинской идеологии в стране.

Изучая это понятие, философ В.И. Лутовинов обоснованно выделил шесть трактовок патриотизма, дифференцировав всё многообразие его определений [12].

Суть первого определения заключается в многообразном проявлении возвышенного чувства любви к Родине, особенно в духовном и нравственном смысле.

Второе определение наряду с эмоциональной стороной включает и деятельностный момент. Сила патриотического чувства побуждает к активным действиям, поступкам на благо своей Родины.

В третьем – патриотизм рассматривается как общественное явление, содержание и характер которого в значительной степени обуславливались особенностями исторического развития общества, государства, политикой его правящей элиты.

Четвёртое определение можно назвать государственным: патриотизм понимается как проявление его субъектами чувства национальной гордости за

свою державу и предполагает их активное участие в укреплении государства и государственности в качестве первоочередного условия эффективного функционирования социальных институтов, развития общества и личности, в чем и приближается к понятию гражданственности.

Пятое понимание в определённой мере является альтернативным по отношению к предыдущему. Патриотизм определяется как духовно-творческий акт возвышения личности, обладающей важнейшими нравственными качествами, до осознания её нераздельности, единства с Отечеством как высшей ценности, необходимости служения Родине, своему народу. Данную трактовку можно назвать личностным патриотизмом.

Шестое представление о патриотизме во многом связано с предыдущим. Эта связь выражается в том, что очень часто (хотя и не всегда) субъектом патриотизма выступает личность. Сам же патриотизм рассматривается как важнейший момент, этап развития личности, а именно – её духовного самовыражения.

Обобщив все сказанное, мы пришли к следующему определению: патриотизм – одна из определяющих непреходящих духовных ценностей, свойственная человеку, присущая всем сферам жизни общества и государства, положительно характеризующая высший уровень развития личности, степень сплочённости общества и проявляющаяся в активной самореализации на благо общества.

Определившись с понятием «патриотизм», рассмотрим аналогичным образом сущность и содержание категории «гражданская идентичность».

Исследование гражданской идентичности носит междисциплинарный характер и широко представлено в работах социологов и психологов, но недостаточно разработано в рамках политической науки.

Как отмечают в своих статьях Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева актуальность проблемы изучения и формирования гражданской идентичности обусловлена как задачей построения гражданского общества, так и особенностями социальной ситуации в РФ, характеризующейся поликультурным составом населения и его быстрой ассимиляцией [2; 8; 9; 10; 11].

Важным контекстом, обусловившим выход гражданской идентичности на первый план, является недостаточное гражданское самосознание молодежи. Оно у россиян, как отмечают исследователи, «остается противоречивым», проявляется «слабость, недостаточность интенсивности общегражданской идентичности, во многом все еще носящей формальный характер» [3; 5; 7].

Современные тенденции в изучении гражданской идентичности обусловлены актуализацией идентификационных процессов на уровне гражданской общности. Категория идентичности оформилась в качестве важнейшей в рамках осмысле-

ния современных социокультурных процессов. Однако, несмотря на обилие теоретических и эмпирических исследований, она до сих пор является одной из самых сложных и теоретически многозначных. В зависимости от того, в какой области человеческого знания используется термин «идентичность», он приобретает свое значение и смысл.

В качестве самостоятельной проблемы идентичность фигурирует в трудах представителей классической философии. Исследование идентичности – ее содержания, механизмов формирования, функций – привлекало и продолжает привлекать психологов, философов, социологов, антропологов, политологов. Так в свете заявленной проблемы формирования новой идентичности молодых граждан России обратим свое внимание на исследования феномена идентичности в социальных науках, рассмотренные в статье Т.В. Бугайчук и Т.Г. Доссэ «Идентичность как объект исследования социальных наук» [2].

Необходимо отметить, что для отечественной научной традиции понятие гражданской идентичности является относительно новым: до 90-х гг. XX в. оно включалось в рамки концепта этнического, национального самосознания, характеризующего прежде всего принадлежность индивида к этнической общности на основе разделяемых представлений об общей территории, языке, культуре, истории и государственности, а также этнических ценностей, интересов. В своей статье А.Г. Санина отмечает, что данная трактовка используется представителями примордиалистского направления (Ю.В. Бромлеем, Л.Н. Гумилевым), информационной теории этничности (С.А. Арутюновым, Н.Н. Чебоксаровым), конструктивистского направления исследования этнического самосознания (В.А. Тишковым), а также сторонниками мультипарадигмального подхода к изучению феномена национальной идентичности (Ю.В. Арутюняном, Л.М. Дробизевой, А.А. Сусокловым) [16].

В отечественных исследовательских работах все большее распространение получают термины этническая идентичность и национальная идентичность, которые в связи с акцентом на анализ системообразующих и структурно-конституирующих практик этнической группы или сообщества более релевантны социологической и социально-психологической исследовательским парадигмам.

На основании указанных выше научных исследований мы пришли к выводу, что становление гражданской идентичности определяется не только фактом гражданской принадлежности, но тем отношением и переживанием, с которым связана эта принадлежность. Сегодня происходит конвергенция традиционных консервативных ценностей российской культуры и новаций, привнесенных реформированием общества и его открытостью для других культур. И основанием формирования новой идентичности выступает патриотизм.

Таким образом, гражданскую идентичность целесообразно понимать как осознанный процесс соотнесенности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. В настоящее время гражданская идентичность справедливо рассматривается в науке в первую очередь как фактор консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее укорененности в сознании и поведении граждан выступает как залог политической и духовной консолидации, а также патриотического единства общества. Вот почему важно способствовать решению проблемы развития гражданской идентичности студенческой молодежи, выявлять эффективные технологии развития гражданской идентичности в образовательном пространстве вуза, повышать профессиональную компетенцию преподавателей высшей школы в области развития гражданской идентичности молодежи.

Каковы же механизмы развития патриотизма в целом и формирования гражданской идентичности молодежи в частности? Рамки данной статьи не позволяют комплексно ответить на этот актуальный, но, к сожалению, мало изученный вопрос. Но определенные результаты уже есть.

Несомненно, формирование гражданской идентичности процесс долговременный, но если выстроить целостную систему и определить эффективные механизмы действий, то результат будет осязаемым. Важная роль в этом вопросе принадлежит государственной молодежной политике, которую следует коренным образом изменить, уделив особое внимание работе с детьми и подростками.

Ядром отношений, создающих патриотическую гражданскую позицию личности, являются «активность духа» и «активность действий» (такое мнение в свое время высказывал Николай Бердяев) [1]. Уровень духовности общества определяется идеологией и моралью, и не только религиозной, но и той, которую несут государство, общество и, прежде всего, литература и искусство (музыка, кино, театр, народное творчество, живопись и т.п.).

Очевидно, что развитие «активности духа», то есть базисных ценностных ориентаций, должно предшествовать развитию «активности действий», чтобы избежать асоциальности молодых людей и возникновения деструктивных молодежных сообществ. Следовательно, сензитивный возраст для формирования познавательного и мотивационно-ориентированного компонентов в структуре гражданской позиции – это дошкольники и школьники (развитие патриотизма и толерантности, любви к семье и родной природе, освоение нравственных основ и культурных ценностей, представление о деятельности государственных и политических институтов, первые шаги в общественной деятельности и т.п.).

Гражданскую и общественно-политическую активную деятельность личности следует развивать в полной мере у старшеклассников, студенческой и рабочей молодежи. Для этого стоит обратиться к историческому результативному опыту использования долговременных мобилизационных технологий, являющихся факторами регулирования и развития гражданской и политической идентичности молодого поколения, основанной на привлекательной для молодежи Национальной Идее.

К сожалению, на сегодняшний день подавляющее большинство технологий формирования гражданской активности молодежи направлены именно на развитие «активности действий», причем в основном политического характера, при этом не учитывается контекст формирования гражданской идентичности и особенностей современной молодежи.

Итак, современные научные исследования и концепции подчеркивают необходимость организации целенаправленного развития патриотических чувств и гражданской идентичности молодежи посредством учебно-воспитательного процесса, организации мощного педагогического и гражданского воздействия на субъектизацию личности. Системное формирование гражданственности молодежи является особенно актуальным в связи с осложнениями на международной политической арене, поскольку может оказать прямое влияние на решение таких важных социальных задач, как повышение относительно гомогенного патриотического сознания молодежи, легитимация государственной власти и формирование эффективных институтов гражданского общества.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Мое философское мирозерцание // Н.А. Бердяев о русской философии. – Свердловск, 1991. – Ч. 1. – С. 21.
2. Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г. Идентичность как объект исследования социальных наук // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 3. – С. 212–217.
3. Вилкова И.В. К вопросу об определении сущности понятия гражданская идентичность. // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6 (10): июнь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1386> (дата обращения 22.02.16).
4. Владимир Путин поддержал инициативы бизнеса и назвал патриотизм национальной идеей // Российская газета: Столичный выпуск. – № 6890 (22). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2016/02/03/vladimir-putin-nazval-patriotizm-edinstvennoj-nacionalnoj-ideej.html> (дата обращения 23.02.2016).
5. Горшков М.К. Российская идентичность в условиях трансформирующихся процессов // Вестник российской нации. – 2008. – № 1. – С. 177.
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения 23.02.2016).
7. Дробизева Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. – М., 2003. – 376 с.
8. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. – С. 244–256.
9. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1. – № 4. – С. 143–149.
10. Коряковцева О.А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа. – Ярославль: ЯГПУ, 2008.
11. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью. – Ярославль, 2013. – 103 с.
12. Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления // Studia Humanitatis. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.st-hum.ru.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1977. – 848 с.
14. Патриарх Кирилл. Говоря о патриотизме, мы не имеем в виду политическую идею // Православие и мир [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/patriarx-kirill-govorya-o-patriotizme-my-ne-imeem-v-vidu-politicheskuyu-ideyu/> (дата обращения 23.02.2016).
15. Политология: Энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. – 431 с.
16. Санина А.Г. Социальные основания гражданской идентичности в современном обществе: субстанциональный, пространственный и деятельностный аспекты // Вестник Санкт-Петербургского университета 2010. – Сер. 12. – Вып. 4. – С. 289–294.
17. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
18. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

Иохвидов Владимир Вячиславович

кандидат педагогических наук

Филиал Ставропольского государственного педагогического института, г. Ессентуки

Иохвидов Вячислав МихайловичДетская музыкальная школа № 2, г. Кисловодск
vovaio@mail.ru, vlnauka@mail.ru, dmsh2ki@mail.ru**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДОВ,
ПРИЕМОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается системный подход к использованию методов, приемов и средств обучения, исследуются изменения способа формирования системы методов и приемов обучения по теме или разделу. Анализируются возможности матричной формы планирования учебного процесса, которая позволяет наметить один из возможных путей повышения эффективности использования методов и приемов обучения. Матрица вооружает педагога эффективным механизмом, позволяющим конструировать так называемые «эталонные» системы. На матрице можно фиксировать практически неограниченное число уроков: все уроки темы, раздела, курса не только за один, но и за несколько учебных лет. Матричное планирование открывает самые широкие возможности для целенаправленной и обоснованной адаптации системы приемов обучения на всех уровнях – от отдельной темы до курса обучения в целом.

Ключевые слова: методы обучения, приемы и средства обучения, эффективность, урок, дидактические средства, матричное планирование, учитель, учащиеся.

Решение основных задач учебно-воспитательного процесса возможно лишь при условии целенаправленного использования учителем всей совокупности методов и приемов обучения (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова). Аналогичный принцип лежит в основе применения средств обучения. Целесообразное, педагогически обоснованное сочетание методов, приемов и средств обучения, которыми располагает педагогика, является одним из решающих условий, обеспечивающих эффективность воспитательного воздействия урока (Ю.К. Бабанский).

Возникает резонный вопрос, чем же именно обосновывается отбор и сочетание методов и приемов обучения в рамках урока, в практике работы учителя, какими критериями он при этом руководствуется? Преодоление формализма и стандарта в построении и проведении урока и повышение познавательной активности и самостоятельности учащихся в обучении являлось одним из важных средств перестройки учебно-воспитательной работы школы [1, с. 110]. Дидактика и частные методики рекомендуют учитывать: дидактическую цель урока или его этапа, содержание учебного материала и уровень овладения им, который должен быть достигнут на данном занятии; психологические особенности того класса, где проводится урок; характер взаимодействия между учителем и классом; сочетаемость отобранного метода с другими. Эти рекомендации относятся к одному, в редких случаях – к нескольким отдельно взятым урокам. Между тем даже простое сопоставление целей обучения с методами и приемами, посредством которых они реализуются, говорит о необходимости создания их систем, т. е. системы уроков. Решить задачи развивающего обучения, формирования познавательных и общеучебных умений, умений использовать усвоенный

материал в новой ситуации, выбрать или самостоятельно выработать способ действия невозможно в рамках одного или нескольких уроков, используя лишь некоторые методы и приемы обучения. Они могут быть решены только в системе уроков на протяжении всего учебного процесса и при помощи сложного комплекса методов и приемов, разработанных в современной дидактике [2, с. 37].

Цели обучения обуславливают необходимость создания системы уроков, связанных не только содержанием, что традиционно и обязательно, но и совокупностью методов, приемов, средств обучения. Заметим, что такая система объективно существует и функционирует в учебном процессе независимо от того, признаем ли мы это или нет. Однако ее эффективность в значительной мере зависит от того, складывается ли она эмпирически или конструируется целенаправленно на основе экспериментально проведенных, научно обоснованных рекомендаций. В практике обучения системы методов и приемов складываются эмпирически, от урока к уроку. Отбирая и сочетая приемы и методы для конкретного урока, учитель, по существу, создает систему их использования в пределах темы, раздела, курса. Ее достоинство состоит в том, что каждое из звеньев наилучшим образом отвечает особенностям одной конкретной учебной ситуации, в данном случае, урока.

Методы, приемы и средства обучения отбираются, оцениваются и сочетаются не как элементы всей системы уроков по теме, а каждый самостоятельно, исходя из того, насколько он соответствует замыслу отдельно взятого урока. Именно эта характеристика служит главным мерилом эффективности эмпирически созданной системы методов и приемов. Вот почему оценить ее дидактическую направленность и эффективность в пределах темы мы можем лишь весьма приблизительно.

Как и насколько удачно распределено учебное время темы или раздела между продуктивными и репродуктивными видами деятельности? Выбраны ли наиболее целесообразные методы и приемы? Распределены ли они по уровням темы (раздела) наилучшим образом? Можно ли, например, увеличить время (в пределах темы, раздела) на обучение познавательным действиям? На эти и другие вопросы не удается получить обоснованные ответы. Иными словами, критерии, на основе которых можно было бы отбирать и сочетать методы и приемы в системе уроков, отсутствуют. Что касается критериев выбора для отдельного урока, то их можно определить очень четко. Поэтому результаты эмпирически складывающихся систем трудно предусмотреть, а тем более спланировать. И оценить их эффективность можно лишь после того, как уроки уже проведены, и то в самых общих чертах.

Проведенное нами исследование было направлено на изменение способа формирования системы методов и приемов обучения по теме (разделу), получение возможности создавать такие системы целенаправленно, конструировать их; обеспечить наиболее эффективное их сочетание с содержанием темы и адаптировать сконструированную систему так, чтобы она оптимально соответствовала конкретным условиям преподавания. Считаем, что такие возможности предоставляет матричная форма планирования учебного процесса, которая позволяет наметить один из возможных путей повышения эффективности использования методов и приемов обучения. Затем уже непосредственно, в ходе разработки уроков, она дает возможность реализовать некоторые критерии отбора и сочетания методов и приемов обучения для систем уроков, целенаправленно их конструировать применительно к конкретным учебным ситуациям, т. е. преобразовывать эталонные системы в оптимальные.

Матричная форма планирования не предлагает учителю каких-либо новых средств обучения. Она рассматривается нами как инструмент, позволяющий упорядочить использование того, что принято и рекомендовано дидактикой и частными методиками; она не заменяет, а дополняет традиционные рекомендации. Как и традиционное, матричное планирование отражает объективную закономерность учебного процесса – системный характер уроков по теме (разделу). Традиционное планирование отражает эту закономерность с точки зрения содержания учебного материала, матричное – с точки зрения приемов обучения, соотношенных с учебным материалом. Матрица обеспечивает полной, доступной, современной и упорядоченной информацией об использовании методов, приемов и средств обучения, причем в рамках не одного урока, а всех уроков темы, раздела, курса. В матрице номенклатура методов разделена на две части:

используемые при введении материала и при его закреплении. Поскольку для контроля используются те же методы, что и для закрепления, то этот этап специально не выделяется. Очень важно, чтобы их названия давали возможность судить о том, предусматривает ли их реализация репродуктивную или продуктивную деятельность учащихся. Желательно четко выделить те методы и приемы, которые ориентированы на обучение самостоятельному приобретению знаний. В соответствии со спецификой учебного предмета в строках матрицы может быть отражена другая необходимая учителю информация. В номенклатуру наряду с методами и приемами включаются типы средств обучения. В условной матрице методы и приемы, используемые при введении, обозначены буквами B_1, \dots, B_n , а при закреплении – Z_1, \dots, Z_n . Знак «+» означает, что данный прием, например прием введения (B_3), используется на данном уроке (урок № 1, тема № 1). На этом же уроке для закрепления используется прием Z_1 .

Кроме информации о методах и приемах, используемых на каждом из уроков, матрица показывает, с какой интенсивностью они используются. Эта информация содержится в строчках матрицы. Например, прием B_1 используется при введении материала темы № 1 один раз, а темы № 2 – два раза, т. е. всего три раза на 16 уроках. За это же время прием B_2 используется 9 раз, а прием B_n вообще не используется. Кроме того, данные, содержащиеся в строчках матриц, показывают, с какой периодичностью (регулярностью) прием используется. Из матрицы видно, что прием Z_1 используется через каждые 2–3 урока, а прием B_1 используется в одном случае через 8 уроков, в другом – через 6. Таким образом, матрица позволяет получить ответы на три группы вопросов, относящихся к той системе методов и приемов, которая реально применяется или которую предполагается применить, планируя уроки по теме.

Это, во-первых, какие методы и средства обучения применяются (на каких уроках или его этапах)? Во-вторых, с какой интенсивностью применяется каждый метод, прием, средство обучения в пределах темы, раздела, курса (как распределено время между видами, типами деятельности)? В-третьих, с какой периодичностью применяется каждый из методов и приемов (как они распределены по урокам)? Группы вопросов, ответы на которые можно получить с помощью матрицы, рассматриваются нами как системные критерии (охват номенклатуры, интенсивность, периодичность). Системные критерии, в отличие от традиционных, позволяют судить о том, насколько каждый из отбираемых методов и приемов отвечает требованиям всей системы, а не только требованиям нескольких предстоящих уроков. Системные критерии позволяют оценить дидактическую направленность и, в опре-

деленном смысле, эффективность всей системы уроков по теме (разделу). Такая оценка дает достаточное основание для определения путей совершенствования системы.

Используя количественные характеристики критериев, следует иметь в виду, что по самой своей сути учебный процесс допускает лишь вероятностные количественные оценки. Реальная периодичность, как и интенсивность, будет определяться конкретными условиями обучения. Во всех случаях, когда того требуют конкретные условия, заданные периодичность и интенсивность должны быть, безусловно, изменены. С опорой на системные критерии можно: подробно описать и охарактеризовать используемую систему методов и приемов по всем урокам темы (раздела); целенаправленно перестроить такую систему, т. е. ориентировать ее на решение определенных дидактических задач; сопоставив ряд применяемых систем, сконструировать эталонную систему методов и приемов обучения для темы, раздела, курса; адаптировать эталонную систему применительно к конкретным условиям обучения таким образом, чтобы она была преобразована в оптимальную. Рассмотрим, как практически осуществляются эти возможности.

Основываясь на указаниях учебной программы, характере материала и методических рекомендациях, учитель определяет общее направление использования методов и приемов при работе над темой. После их планирования для первых 3–4 уроков появляется возможность основываться на системных критериях с тем, чтобы принять решение, на каких уроках целесообразнее больше времени отвести на проблемное введение, а какие уроки посвятить закреплению. Зная, сколько раз на протяжении темы материал вводится проблемно, можно сравнить время, выделяемое на теоретическую подготовку, с временем, отведенным для практических упражнений. Если данные матрицы покажут, что проблемное введение используется с большой интенсивностью, учитель, имея в виду общую задачу при работе над темой, откажется на каких-то уроках от проблемного введения, заменив его объяснительно-иллюстративным, и использует освободившееся время для закрепления на сложных уровнях. При планировании каждого из уроков значительную помощь учителю окажет критерий периодичности.

Спланировав распределение по урокам основных методов и приемов обучения, преподаватель может, опираясь на содержащуюся в матрице номенклатуру, включить в уроки те методы и приемы, которые используются лишь эпизодически или решают второстепенные задачи. Тогда в его распоряжении окажется вариант системы методов и приемов, т. е. системы уроков по теме (разделу). Его можно рассматривать как полученный в первом приближении.

Представляя себе общую направленность системы, мы приступаем к ее усовершенствованию, с тем, чтобы она как можно полнее отвечала поставленной задаче. Сопоставление методов и приемов с номенклатурой матрицы поможет дать качественную оценку разработанной таким образом системы. Если сопоставление покажет, что существуют эффективные приемы, не вошедшие в первый вариант, они могут быть включены в систему. Затем можно попытаться увеличить интенсивность использования творческих методов, изменить их периодичность. При этом, в процессе усовершенствования системы, вводя новый метод, надо исключать из нее какой-то из уже имеющихся (или, в крайнем случае, уменьшить время на его проведение) т. е. увеличить интенсивность применения другого.

Поскольку данные матрицы дают возможность охватить вниманием всю систему уроков, то, производя изменения, можно предвидеть не только прямые, но и опосредованные результаты, к которым приведут возможные изменения. Перед педагогом, целенаправленно конструирующим систему методов и приемов, стоит сложная проблема. С одной стороны, такая система должна быть целенаправленной, т. е. распределение времени должно отражать главную цель или цели, поставленные при работе над темой. С другой стороны «второстепенные» виды и приемы работ нельзя проводить реже некоторого минимума. Систему методов и приемов можно, разумеется, условно представить в виде уравнения, состоящего из переменных величин, сумма которых постоянна. Каждая из переменных величин – это время, отводимое на метод и прием обучения; их сумма – общее время, отводимое на изучение темы, раздела. Уменьшив или увеличив значение одной из переменных, нужно обязательно изменить значение какой-то другой или других переменных, иначе изменится сумма. В реальных условиях учебного процесса один из путей решения такого уравнения означает последовательный подбор приближенных значений.

Матрица вооружает педагога весьма эффективным механизмом, позволяющим конструировать так называемые «эталонные» системы. На матрице можно фиксировать практически неограниченное число уроков: все уроки темы, раздела, курса не только за один, но и за несколько учебных лет. Если матричным способом планирования пользуется ряд учителей, то можно зафиксировать разработанные ими системы, сопоставить несколько различных вариантов плана и определить, в каком из них наиболее удачно выражена ориентированность системы – отбор методов и приемов, интенсивность и периодичность их использования. Сопоставление нескольких систем, уже использованных при изучении данной темы, открывает возможность для конструирования такой, которая наилучшим образом сочетается со спецификой учебного ма-

териала и с конкретными задачами, решаемыми при работе над темой, с тем чтобы и принять ее за эталон, используя неоднократно при планировании данной темы и в ходе работы над ней.

Опираясь на системные критерии можно путем сопоставления различных систем методов и приемов найти в свою очередь оптимальное распределение учебного времени между творческой и репродуктивной, теоретической и практической, другими видами деятельности не только в пределах учебной темы, но и в пределах раздела и курса в целом. Известно, что задача использования метода и приема с оптимальной эффективностью сводится, по существу, к задаче адаптации, приспособления такого приема или метода к конкретной учебной ситуации. Это же положение справедливо и в отношении системы методов и приемов обучения. Однако при адаптации системы, прежде всего, учитываются те факторы учебной ситуации, которые оказывают долговременное воздействие, – уровень подготовки класса, общий уровень его учебных возможностей, отношение учеников к учителю и предмету, их ориентированность на определенные типы методов, приемов и форм обучения.

Матричное планирование открывает самые широкие возможности для целенаправленной и обоснованной адаптации системы приемов обучения на всех уровнях – от отдельной темы до курса обучения в целом. При этом сама форма такого планирования будет всегда ориентировать учителя только на системный подход – увеличивать, уменьшать и заменять учитель будет обоснованно, компенсируя эти изменения, с учетом как непосредственных, так и опосредованных результатов. Точно зная, какие приемы, методы, на каких уроках и этапах урока уже используются, мы можем судить о том, в каком направлении изменится система, если некоторые из методов и приемов будут заменены. В случае если мы изменим интенсивность использования каких-либо методов и приемов, то содержащиеся в матрице данные подскажут, как изменилось распределение времени между творческой и репродуктивной деятельностью [3, с. 105].

В реальных условиях обучения необходимость адаптации может быть вызвана и другими причинами, например невозможностью выполнить план урока из-за каких-либо организационных мероприятий. В этих условиях, опираясь на матричную форму планирования, можно обоснованно, не ме-

няя характер системы, перенести невыполненные виды работ на другие уроки или заменить их другими видами работ, или вообще отказаться в данном случае от тех, которые используются в системе с большей интенсивностью. Итак, на каком бы уровне ни велась адаптация системы (урок, курс обучения), ее механизм не меняется включая в себя сопоставление результатов обучения с характеризующими систему критериями и системный подход к вносимым изменениям. Этот механизм можно использовать для усовершенствования применяемых систем.

При матричном планировании отбираем методы и приемы, учитывающие средства обучения; иначе сконструировать систему практически невозможно. Использование системных критериев при отборе средств обучения позволяет также в какой-то степени повысить эффективность их психологического воздействия на учеников. Использование критериев интенсивности и периодичности позволяет добиться целенаправленного сочетания различных средств обучения, что, в свою очередь, служит обоснованием для определения насыщенности средствами обучения урока, темы, раздела курса. Можно предположить, что если в школе все учителя будут пользоваться матричным планированием, то появится реальная возможность упорядочения применения средств обучения.

Таким образом, системный подход к использованию методов, приемов и средств обучения дает возможность определить конкретные дидактические цели использования методов, приемов и средств обучения, оценить результаты использования, скорректировать планы в пределах не только одного-двух уроков, но и темы, раздела, курса.

Библиографический список

1. *Иохвидов В.В., Веселова В.Г.* Вопросы повышения эффективности урока в первые послевоенные годы // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. – 2011. – № 1-1. – С. 109–113.
2. *Иохвидов В.В.* Особенности познавательной деятельности в повышении эффективности урока // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 35–39.
3. *Иванов Р.И.* Сравнение как средство сознательного и прочного усвоения знаний // Ученые записки кафедры общей педагогики ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Т. 106. – Ленинград, 1955. – С. 103–109.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И РАЗЛИЧИЯ ДИСТАНЦИОННОГО И ОТКРЫТОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены различные подходы к толкованию терминов «дистанционное обучение» и «открытое обучение». Особое внимание уделено определению критериев открытого обучения с учётом различных точек зрения на данную форму организации обучения. Рассмотрена реализация критериев открытого обучения на примерах учебных курсов российских и зарубежных вузов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, открытое обучение, форма организации обучения, образование взрослых, инновации, критерии, учебный курс, индивидуальный подход.

Дистанционное обучение (ДО) занимает особую нишу в системе образования. Этому свидетельствует популярность данной формы обучения в высших учебных заведениях мира, повышенный спрос потребителей на образовательные услуги такого рода и работа учёных мира по совершенствованию системы ДО и разработке новых методик и подходов. Среди центров, аккумулирующих знания об организации и структурировании ДО в вузах как на уровне государства, так и в международном масштабе, можно отметить Совет по дистанционному образованию и обучению (Distance Education and Training Council, США), Национальный центр дистанционного обучения (Centre national d'enseignement à distance, Франция), Европейскую ассоциацию дистанционного обучения и образования (European Distance Learning and Education Association, Испания), Европейскую ассоциацию дистанционных университетов (European Association of Distance Teaching Universities, Нидерланды).

Внимание центров сосредоточено на построении новых дистанционных курсов, максимально удобных для слушателей с сохранением высокого процента эффективности и качества предлагаемых знаний. Особое значение имеют совершенствование системы обратной связи, разработка компьютерных программ, подготовка тьюторов – именно этим направлениям развития дистанционного обучения сегодня уделяется внимание ведущих исследователей (С. Уайт, М.Г. Мур и др.).

Современная тенденция в построении дистанционных курсов состоит в обеспечении открытости системы ДО. Это подразумевает наделение высшего образования такими характеристиками, как демократичность, доступность, индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Долгое время любое образование на расстоянии считалось дистанционным. Но в 1995 году в статье *Designing for Open Language Learning: Teaching Roles and Learning Strategies* авторы К. Кандлин и Р. Бирнс (Candlin, C., Byrnes, R.) акцентировали внимание на различии понятий «дистанционное обучение» (ДО) и «открытое обучение» (ОО) [7, с. 36].

Проблеме открытого обучения также посвящены работы А.М. Аджины (Agina A.M.),

С. Уайт (White C.), А. Уайли (Wylie A.), Дж. Батчера (Butcher J.), Дж. Роуз-Адамса (Rose-Adams J.), А. Тейта (Tait A.) и др.

Цель открытого обучения – сделать обучение доступным и адаптивным к таким условиям, как уже полученное индивидуальное образование, график работы, психологические особенности и т.д. Студенты дистанционной формы обучения обязаны выполнить задания в срок, утверждённый организацией, но распорядок дня они регулируют самостоятельно в зависимости от своих повседневных условий и нужд.

Актуальными на сегодняшний день остаются вопросы обоснования различий между дистанционным и открытым обучением, а также анализ существующих примеров открытого образования.

Существуют несколько мнений относительно границы между данными понятиями, их основных характеристик и критериев. Большая часть проблемы состоит именно в толковании термина «открытое обучение». С одной стороны, открытое обучение воспринимается как равнозначность дистанционного, с другой – как ответвление.

В 1960-х годах открытым обучением называлась организация учебной работы в начальной школе в Великобритании. Она подразумевала отказ от классно-урочной системы, свободный выбор ребёнком видов и способов учебной работы. Обучение происходило в просторном помещении, разделённом перегородками на несколько зон. Дети могли заниматься как группами, так и индивидуально. В задачи учителя входила помощь ученикам в самостоятельной работе с материалом. Среди достоинств этого подхода было привитие навыков самостоятельной работы, которые способствовали быстрой адаптации ребёнка в школе, открытое эмоциональное общение с учителями. Однако у некоторых детей отсутствие внимания со стороны взрослого вызывало чувство тревожности. В связи с этим ОО как форма организации обучения нашло немало противников среди родителей и учителей [2, с. 182–183].

Сегодня ОО рассматривается как форма обучения взрослых. По мнению К. Кандлина, Р. Бирнса и С. Уайт [7, с. 36–37], понятие «открытое обучение» постепенно отделяется от термина «дистан-

ционное обучение», однако критерии различия остаются спорными среди педагогов. Так, К. Кандлин и Р. Бирнс утверждают, что в основе ДО лежат принципы традиционного обучения, а применяемые подходы и приёмы были экспериментально проверены в условиях аудиторных занятий. В свою очередь, открытое обучение разрабатывает собственные технологии, предназначенные именно для обучения на расстоянии.

А.М. Аджина утверждает, что термины «дистанционное обучение» и «открытое обучение» часто используются как взаимозаменяемые. Разница всё же есть, и, по мнению автора, она состоит в целях данных форм обучения. Таким образом, задачей открытого обучения называется обеспечение доступности образования вне зависимости от вероисповедания, расы и других характеристик. Другими словами, ОО стирает психологические и культурные различия студентов. Дистанционное обучение призвано стирать географическое расстояние и часовые пояса между учащимся и тьютором [3]. Этого же мнения придерживается Ассоциация дистанционного обучения Великобритании и Открытый университет в Лондоне [6].

Большими возможностями наделяется открытое обучение в толковании С. Уайт и А. Уайли. С. Уайт приводит список критериев ОО, выделенных на основе курса в Сан-Диего [7]. Среди них:

1. Материалы курса адаптированы к интересам слушателя.

2. Курс включает видеоматериал, представленный 26 сериями по 30 минут, учебник и фотоматериалы.

3. Свободное и неформальное посещение центра. Так, слушатели курса могут приходить в центр, получать консультации инструктора. Проведение индивидуального занятия также возможно при небольшой загруженности центра. Атмосфера в кабинете неформальная: посетители могут приводить детей в случае, если их не с кем дома оставить, беседовать с другими учащимися.

4. Создание неформальных сообществ среди участников курса, в том числе с целью взаимопомощи.

А. Уайли [5] обращает внимание на большую вариативность и свободу, которую предлагает открытое обучение. Учёный выделяет восемь позиций «свободы»:

1. Кто? (Открытое обучение доступно всем желающим).

2. Почему? (Быстрая реакция на потребности учащегося).

3. Что именно? (Студент может обговорить содержание обучения и учебный план с тьютором и внести изменения).

4. Как? (Возможность выбрать учебные материалы).

5. Где? (Подготовка заданий может осуществляться дома, на работе, в центре).

6. Когда? (Гибкие условия для начала курса, конечных сроков выполнения заданий).

7. Насколько эффективно? (Слушатель курса участвует в оценивании выполненной работы).

8. Кто помогает? (Разные средства связи и помощи студентам).

Открытое обучение в первой версии – это форма обучения, доступная всем желающим вне зависимости от религии, нации, материальной обеспеченности и требующая индивидуального подхода и специально разработанных приёмов.

Вторая версия не противоречит первой. Как известно, с самых истоков обучение на расстоянии было нацелено на распространение образования среди населения, на предоставление возможности получить специальность людям, которым среднее или высшее образование было недоступно. Этот процесс происходил постепенно: сначала обучиться специальности можно было вне зависимости от слоя общества, в 1870-х годах образование стало доступным для женщин и представителей других наций. Сегодня дистанционное образование стало доступным. Его методы и подходы разнообразны, они тщательно оттачиваются, совершенствуются.

Сторонники второй версии уверены, что понятие «открытое обучение» должно быть шире. И в первую очередь оно должно охватывать новые аспекты ДО. Открытое образование призвано быть интересным слушателю и максимально отвечать его индивидуальным особенностям. Программа ОО разрабатывается с учётом нескольких вариантов одного задания. Они могут варьироваться в зависимости от психологических характеристик (зрительная, слуховая, моторная память), технических параметров компьютера, нагрузки и режима рабочего дня студента и т.д. Таким образом, вторая трактовка открытого обучения является расширением полномочий первого суждения.

Рассмотрим несколько примеров курсов, позиционирующихся как образцы открытого образования.

Курс OpenLearn [4], который является адаптированным фрагментом курса программы магистратуры H817 – *Openness and innovation in elearning*. Сроки обучающего курса составляет семь недель.

При этом организаторы отмечают, что слушатель курса будет обособлен от группы магистрантов, проходящих обучение данной дисциплине: он не зависит от сроков, его индивидуальный график не совпадает с общим. В связи с этим, слушатель открытого курса не может принимать участие в форумах и чатах.

В течение каждой недели студенты должны выполнить в среднем четыре задания: чтение учебного материала, просмотр видеолекций, выполнение заданий и ведение блога.

Как правило, задания выкладываются еженедельно, так как это предпочтительнее самими

студентами. Строгих сроков выполнения и порядка сдачи тем нет – студент может корректировать темп занятий под свои возможности. Тем не менее, оптимальное количество учебных часов в неделю составляет 16 часов. OpenLearn разработан для магистрантов, аспирантов. Неофициальные учащиеся могут использовать лишь некоторые из заданий курса.

Таким образом, среди критериев, присущих открытому образованию, в данном курсе можно выделить:

1. Пройти курс обучения может любой желающий, вне зависимости от нации, религии или материального благополучия, однако для прохождения обучения знание английского языка обязательно. Материалы курса предоставлены бесплатно.

2. Относительно свободный график выполнения работ.

3. Относительная свобода в выборе порядка прохождения тем.

Ассоциация «Национальная платформа открытого образования», основанная 18 июня 2015 года [1], нацелена на создание широкого спектра курсов открытого образования. Особое внимание уделяется качеству преподавания дисциплин. Каждый вуз, являющийся членом ассоциации (МГУ, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ «ВШЭ», МФТИ, УрФУ и ИТМО), может предложить курс по приоритетной дисциплине, подготовленный ведущими учёными. По окончании обучения студент получает зачёт или оценку, которая может быть перенесена в зачётную книжку по непосредственному месту обучения.

Работа в режиме открытого обучения протекает в следующем порядке. Ежедневно преподаватель публикует видеолекции и задания. В соответствии с условиями данной формы организации обучения, студент может вернуться к прошлым темам в любой момент прохождения курса. Также учащийся не обязуется выполнять все задания одной темы строго до момента выхода следующей. Единственный дедлайн – дата окончания курса, установленная преподавателем. Однако следует обратить внимание, что невыполнение заданий препятствует получению свидетельства.

Таким образом, из принципов открытого обучения, выделенных во втором определении данного термина, мы можем проследить:

1. Возможность выбора интересующей дисциплины, университета. Студент получает знания от ученых ведущих университетов.

2. Слушателем курса может быть любой желающий, вне зависимости от социального статуса, религии, гражданства, а также имеющегося уровня образования. Важное условие, которое следует обозначить в этом пункте, – хорошее знание русского языка, необходимое для понимания учебного материала. Весь курс рассчитан на программу

бакалавриата, однако учащиеся школ также могут быть допущены к прохождению обучения.

3. Относительно свободный порядок прохождения тем курса. Здесь следует отметить, что доступны лишь те материалы, которые уже были опубликованы в соответствии с графиком преподавателя.

4. Относительная свобода в сроках выполнения заданий курса. Все задания принимаются до утверждённой преподавателем даты.

Исходя из вышеизложенного, мы можем заключить, что понятие «открытое обучение» ещё не получило однозначного толкования, но в научной литературе активно используется. Каждый автор привносит в термин свои критерии, но среди общих характеристик, которые не вызывают разногласий среди учёных, можно выделить:

1. Материалы курса доступны по цене или же бесплатны.

2. Свобода в выборе порядка изучения тем и выполнения заданий.

3. Уровень подготовки слушателя курса предпочтителен, но не обязателен.

Также отдельно следует обозначить критерии, которые открытое обучение приобрело от дистанционного:

1. Подготовка заданий может осуществляться дома, на работе и т.д.

2. Своевременная реакция тьютора на вопросы и проблемы студента.

3. Широкий спектр используемых технологий.

4. Разные средства связи и помощи студентам.

Среди критериев, которые предлагаются А. Уайли, но не нашли воплощения в рассмотренных примерах, можно отметить внесение студентом с одобрения тьютора изменений в содержание обучения и учебный план, выбор учебных материалов учащимся и его участие в оценивании.

Таким образом, открытое обучение представляется одной из форм дистанционного. В первую очередь потому, что ОО базируется на технологии и методах ДО, одной из основополагающих целей которого – сделать образование более доступным. Открытое обучение имеет все характеристики для усиления эффекта от конечного результата – максимальная доступность образования для всех желающих. Однако следует учитывать решающую роль самостоятельности студента в условиях открытого обучения, от которой зависит успех.

В задачи тьютора входит разработать и предложить слушателю открытого курса несколько вариантов одного задания, стимулировать к заинтересованности и выполнению поставленных заданий, направлять и советовать.

Также следует отметить, что одним из отличий обучения на расстоянии от традиционного являются значительные затраты времени и сил на стадии подготовки курса и дальнейшее использование разработанных планов и учебных материалов. Од-

нако открытое обучение представляется ещё более сложной формой организации обучения в плане разработки курса: отсутствие вступительного контроля знаний требует подбор заданий разных уровней сложности, влияние студента на цели обучения – широкой вариативности учебного плана. Для ОО желательно, чтобы материалы были доступны в нескольких видах (электронном, визуальном, аудиальном и т.д.), на нескольких языках. Форма связи с тьютором и слушателем, форма поддержки и темп обучения также оговариваются участниками учебного процесса. Исходя из этого, можно заключить, что открытое обучение является более сложным в отношении материальных и людских ресурсов, но в тоже время – более близким к воплощению идеи индивидуального подхода в обучении.

Проблема различий, достоинств и недостатков дистанционного и открытого обучения достаточно значима и требует дальнейшего изучения, одним из направлений которого может стать сфера приращения ДО и ОО.

Библиографический список

1. Официальный сайт проекта «Национальная платформа открытого образования». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://npoed.ru/faq>.

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энциклопедия, 2002. – С. 182–183.

3. *Agina A.M.* An Analysis Research of the TeleTOP System Performance on Six Different Learning Environments. – 2003. – [Online]. – [Available on]: <http://www.rikmin.nl/Papers/Adel/AginaThesis.htm>

4. OpenLearn: The home of free learning from The Open University. Open Education. – [Online]. – [Available on]: <http://www.open.edu/openlearn/education/open-education/content-section-0>

5. *Tella S.* An ‘Uneasy Alliance’ of Media Education and Multiculturalism, with a View to Foreign Language Learning Methodology. Media Education Centre. University of Helsinki. Department of Teacher Education. OLE Publications 4. – 1997. – Pp. 14–17.

6. UNESCO. Education and ICTs: Distance vs. Open Learning. – [Online]. – [Available on]: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18650&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7. *White C.* Language Learning in Distance Education. Cambridge, UK: Cambridge University Press. – 2003. – 258 p.

ПЛАНИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ – ОТ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ К РАБОЧЕЙ (уровень основного общего образования; на примере музыки)

В статье представлены принципы распределения по годам обучения тех предметных результатов, к которым учителю предстоит подвести учеников. Планирование результатов обучения представлено в системе с обеспечивающей их достижение деятельностью и критериально-оценочной базой (а также факторов такого выбора). На примере образовательной области «Искусство: музыка» представлена логика составления рабочей программы в разделе «Планируемые результаты».

Ключевые слова: *общее среднее образование, стандарт основного общего образования, теория и методика обучения, рабочая учебная программа, планируемые предметные результаты, музыкальное образование.*

Актуальность заявленной темы обусловлена переходом на обучение по ФГОС в 6–8 классах и уже начавшимся обучением по ФГОС – для 5-х классов. В обоих случаях (особенно – во втором случае) можно заявить даже о запоздалом внимании к вопросу планирования предметных результатов. Одним из объяснений (хотя и не оправданием) такого положения может явиться понятное повышенное внимание к другим двум, составляющим в результатах образовательного процесса – к результатам метапредметным (универсальным учебным действиям) и личностным, которые, в отличие от предметных, не рассматривались ранее педагогикой.

Между тем, не только в образовательной области «Искусство: музыка», но и в других предметных областях для уровня основного общего образования можно, в большей или меньшей степени, наблюдать следующие сложившиеся **противоречия**:

- с одной стороны, – уже упомянутая необходимость осуществления обучения по ФГОС, в которых обязательным ориентиром служат государственные «Примерные программы» [15, с. 27–183]; с другой стороны, за исключением истории, математики и технологии, – отсутствие разбивки предметных результатов по годам освоения учебного курса в данном документе, что создаёт сложности школьнику, переходящему в другую школу, учителю – при переходе к обучению по другой программе;

- с одной стороны, – появление новых вызовов (как в плане перспектив, так и в плане рисков!), касающихся использования образовательных возможностей ИКТ в интересах обучающегося (к примеру, для реализации индивидуальных образовательных маршрутов [9, с. 367–368], мониторинга [10, с. 217] и др.); с другой стороны, – очевидное недостаточное отражение этих новых условий при планировании предметных результатов (хотя в разделе о системе оценки планируемых результатов этому вопросу уделяется внимание [15, с. 184–197]);

- в частном случае – для предметной области «Искусство: музыка», в том, что в «Примерной программе» заявлено как «элементы содержания, относящиеся к результатам, которым учащиеся «получают возможность научиться» [15, с. 227], – значительное несоответствие списка описания в содержательной части программы [15, с. 417–418] со списком представления планируемых результатов [15, с. 160–161];

- с одной стороны, расписанные в некоторых авторских программах (утверждённых на федеральном уровне) предметные результаты по классам; с другой стороны, – несоответствие таких списков списку в нормативах примерной программы или довольно абстрактный характер намеченных результатов (как, к примеру, «постижение духовного наследия человечества на основе эмоционального переживания произведений искусства» (В.В. Алев и др. [2, с. 102]);

- и, наконец, с одной стороны, – насущная потребность (о ней свидетельствуют и шаги на федеральном уровне управления образованием, предусматривающие упрощение требований к составлению рабочей программы [4]) в декларации конкретного набора критериев, позволяющих не только методисту, но и учителю-практику выстраивать планирование результатов в предметном обучении как пошаговое освоение курса определённой школьной дисциплины; с другой стороны, – частое отсутствие (в методических рекомендациях, адресованных учителю, в методике подготовки специалистов) такого опорного списка.

Предметное поле рассматриваемой **проблемы** – *осуществления планирования предметных результатов* при составлении на основе примерной программы по школьной учебной дисциплине программы рабочей – кроме собственно проектирования того, что предстоит достичь по итогам обучения в конкретном классе школьнику (в), также включает ещё два взаимосвязанных вопроса, решение которых позволяет учителю:

– надеяться на успех и обеспечить его в достижении обучающимся поставленных перед ним задач (а);

– отследить сам факт, а также – уровень проявления – реализации запланированного в обучении (б).

Другими словами (пользуясь категориями системного анализа), собственно *планирование* предметных результатов (В) *должно рассматриваться в системе* с двумя другими элементами:

– с *деятельностью, обеспечивающей достижение учеником планируемых результатов* (А);

– с *способами и критериями оценивания достигнутого* (Б), что, в свою очередь, входит в компонентный состав системы оценки результатов, в целом, образования (к примеру, Е.Ю. Ривкин, по [2, с. 599], где в представлении педагогического колеса отсутствует имя А. Каррингтона).

(А) В отношении к деятельности, обеспечивающей достижение планируемого, безусловно, решающими факторами являются:

– возрастные особенности определённой категории обучающихся (для которых составляется планирование);

– особенности конкретной предметной области.

Так, странно будет ожидать, к примеру, от 5-классников полноценного постижения сути абстрактных философских категорий или жизненных проблем взрослых и т. п. Если у ответственного учителя, с этой точки зрения, вызывает вопросы какое-то произведение, рекомендуемое для освоения раньше, чем воспитанники смогут адекватно понять его образы, следует найти и предложить художественно равноценную замену.

Музыкальное образование как система воспитания и обучения в области музыкального искусства и музыкального творчества *осуществляется через специфические виды деятельности*, среди которых:

– пение (хоровое, ансамблевое, сольное; в различных манерах народного, академического и эстрадно-джазового вокала; 1) [7, с. 43; 12];

– инструментальное (сольное, ансамблевое, оркестровое; в т. ч. – на элементарных инструментах) музицирование (2) [7, с. 44–46; 14];

– пластическое интонирование (где наиболее обособившимися проявлениями можно считать пластику дирижирования, идущие от идеи эвритмии пластику танца и пляску) и театрализация – не только сцены из музыкального спектакля, но и, в целом, художественного образа музыкального произведения (3) [7, с. 43, 44, 46];

– и, безусловно, слушание музыки (4) [7, с. 43–44], в основе которого должен быть положен не только эмоциональный жизненный опыт, но и опыт перечисленных выше внешне-активных (если слушание посчитать пассивной или внутренне-активной) форм общения с музыкой.

Отдельного рассмотрения заслуживает сочинение музыки (композиторская деятельность; 5),

куда можно отнести (особенно, – принимая во внимание возрастную категорию аудитории, о которой идёт речь в данной статье) создание микстов и обработок, ставшее доступным большому числу любителей музыки, благодаря развитию современных музыкально-компьютерных технологий (МКТ [13, с. 55–56, 62–63]).

Так, к примеру, Г.П. Сергеева (правда, почему-то ссылаясь на учебное пособие для студентов) развёрнуто представляет виды музыкально-практической, творческой деятельности, включая туда: работу «с учебниками и творческими тетрадами, подбор ассоциативного ряда к музыкальным сочинениям; выполнение диагностических заданий, творческих работ, включая поиск и обработку информации из книг, сети Интернет, освоение развивающих мультимедийных программ, электронных образовательных ресурсов» [6, с. 7, 11–12].

Нет сомнений, что в любой области применения педагогических подходов их эффективность по отношению к образовательным продвижениям субъекта будет зависеть не только от результативности отдельного акта (воспитательного события, урока или др. шага в процессе обучения). Важно (выражаясь в терминах военного дела) выстроить не только тактику, но и стратегию продвижения. *Стратегическими для педагогики* как социальной науки *являются целеполагание*, а также факторы, отражающие специфические характеристики данного раздела науки как человеческого. Среди них – *возрастные и индивидуальные особенности субъекта образовательной деятельности* (ученика, воспитанника), а также – *особенности осваиваемого материала* (или материала, с помощью которого человек развивает самоё себя).

На основании педагогической практики и проведённых научных исследований мы пришли к тому, что наиболее точным выражением целеполагания в музыкальном образовании (или, что ещё более точно – образования музыкой) в контексте гуманитарно-целостного подхода (Н.М. Борытко и др.) является *развитие самостоятельного человека (самодетерминация индивида) в культуре* [7, с. 16–18].

Анализ особенностей музыки (как речи или языка; предъявление позиции автора – за рамками данной статьи) и истории её развития позволил нам *положить в основу методики обучения музыке единство двух, противоположных по направленности, путей*: «достижение монодийного ансамбля стихийно-многоголосным сообществом» (1) и «развитие монодии в поддерживающий ансамбль голосов вплоть до полифонии равноправных партий» (2) [7, с. 16–18].

Более успешным видом для реализации 1-го пути на этапе общего школьного образования является вокальная деятельность, для 2-го пути – инструментальное музицирование.

В отношении же остальных видов музыкальной деятельности (см. выше пп. 3–5), можно отметить, что они:

– во-первых, являются не просто одинаково важными (равно как и первые два), а важными настолько, насколько соответствуют творческим устремлениям, индивидуальным дарованиям и т. п. конкретного человека;

– во-вторых, способны стать полем эксперимента и совмещать в себе шаги обоих путей, а значит, – взаимно обогащать опыт в других видах музыкальной деятельности;

– в-третьих, вмещают и используют опыт пения и инструментального музицирования (где наиболее нерегламентированными являются скэт, импровизации на ударных, а также – в пластическом выражении – пляска).

(Б) Преимущества, представленного через социальную природу, взгляда на музыкальное образование состоит не только в отражении в нём этой (не единственной, а наряду с эмоционально-этической, мыслеформенной и пр.) стороны музыки. Предлагаемый подход позволяет отслеживать не только отдельные шаги обучающегося, но и более масштабные (на протяжённых временных отрезках) продвижения в освоении личностью как музыкантской технологии, так и стоящего за этим понимая того, что заключено в музыке. Как показатель внешних проявлений нами описан вектор-алгоритм постижения музыки [7, с. 52].

По отношению к музыкальному образованию осуществление в педагогической практике раскрытых выше позиций соответствует компетентностному подходу.

Однако, при всей популярности и востребованности компетентностного обучения, зачастую в основании мониторинга учебной деятельности (как на уровне средней, так и на уровне высшей школы) закладывается знаниевая модель. Сам по себе данный подход не плох, не хорош – важно при наблюдении за усвоением обучающимся конкретного списка единиц содержания отследить не только факт (*{«вспомнил» – «не вспомнил»}*), *{«ответил» – «не ответил»}* и т. п.), но и:

– действительную реальность усвоения (не списал, не наугад и пр.);

– умение найти (в т. ч. – привлекая средства ИКТ) ответ, оценить источник информации, транслировать далее;

– глубину понимания факта (умение его интерпретировать, найти ему применение во благо и т. д.).

Для общего музыкального образования, осуществляемого в рамках общеобразовательной школы, нами была подготовлена и апробирована система мониторинга [7, с. 53, 56–60], реализующая указанные выше принципы. Среди преимуществ предлагаемой системы:

– реализация в ней единства теоретического и практического освоения обучающимся понятий (единиц содержания) курса;

– использование достоинств современных дидактических средств (электронные учебные плакаты, видеохрестоматия и пр. [8, с. 13–97]);

– отражение субъектом своего (музыкантского, жизненного) опыта в форме, соответствующей собственным предпочтениям и особенностям;

– возможность использования объективных средств фиксации конкретных результатов (МКТ [1, с. 238–239]);

– применение математических методов при отслеживании результативности предметных результатов обучения (через 100-бальную шкалу или в % отношении) [7, с. 60].

Совокупность того, что было сказано в данном разделе «Б» (по системе оценки) и в разделе «А» (по деятельности), позволяет характеризовать представляемый авторский вариант как удовлетворяющий требованиям системно-деятельностного и комплексного подходов, о которых говорится в федеральных нормативах по ОО [15, с. 185–187].

(В). Целостное представление планирования предметных результатов обучения, содержащее в себе: и деятельность, способствующую достижению планируемого (а), и критериев, и способов оценивания уровня достижения (б), несомненно, включает и распределение того содержания, что предстоит освоить и усвоить в конкретном классе.

Эта составляющая планирования, несомненно, должна отражать специфику той области образования, для которой она разрабатывается. К примеру, хронологический принцип более применим в изучении истории (в т. ч. – истории культуры, наук); жанровый – в литературе, искусстве; но чаще всего тематическое строение основано на представлении отдельных разделов науки (например, «Числа», «Статистика», «Геометрические фигуры», «Функции» и пр. – в математике; «Механические явления», «Тепловые явления», «Квантовые явления» и пр. – в физике; и т. д.).

Архитектоника предлагаемого автором статьи курса музыки для 1–8 классов общеобразовательной школы [7, с. 67–223] (доказательства целесообразности такого тематического строения – за пределами данного текста, но можно сравнить с логикой программы В.В. Алеева и др. [2, с. 87–90]) включает такие тематические разделы (общие темы года), как:

– «Музыка – сказка или быль» (1-й класс);

– «Музыка – всегда» (музыка календаря, 2-й класс);

– «Музыка – всюду» (музыка народов России и Мира, 3 и 4 классы);

– «Музыка – всем» («Поют века», 5 кл.; «Играют столетия», 6 класс);

– «Музыка – каждому» (музыка различных культурных слоёв – церковная, джаз, рок-, поп-музыка, 7-й класс);

– «Музыка – твоя, моя, наша» (многообразие культурных традиций, стилей, жанров, 8 класс).

Такое строение курса позволило распределить предметные результаты, достижимые и проверяемые на определённом этапе обучения, фиксированном окончанием учебного года. На примере описания предметных результатов для 5-го класса (табл. 1) приведён вариант такого распределения по школьному курсу музыки для 5–8 классов [11] (*курсивом* обозначены уточнения, внесённые автором по сравнению с текстом «Примерной программы» [15, с. 156–161]).

Распределяя планируемые предметные результаты по годам обучения, мы брали во внимание как положительный опыт, так и некоторые просчёты предшественников. Так, к примеру, у Г.П. Сергеевой и И.А. Переверзевой конструктивно решение вопроса оценки результатов обучения в процессе и по результатам выполнения школьниками предлагаемых заданий, широк спектр видов деятельности, связанных с работой школьников по выполнению данных заданий. Но, с другой сторо-

ны, – имеется явное несоответствие ряда заданий возрастным особенностям той аудитории, для которой они предназначаются:

– работа с текстом «Маленьких трагедий» А. Пушкина в курсе литературы более адекватно наметить на 9–10 классы, а не на 5-й, как в предложено в контексте заданий по творчеству В.-А. Моцарта [6, с. 13–14];

– базовое задание по аргументации высказывания Э. Грига о Моцарте, скорее, претендует на уровень философского размышления [6, с. 13–14];

– знакомство с «Гоголь-сюитой» А. Шнитке [6, с. 32–39] логичнее в 8-м классе (с включением полистилистического фрагмента его «Концерта» № 1), где гоголевского «Ревизора» изучают на уроках литературы;

– при обсуждении образов русской духовной музыки [6, с. 24–28] (есть резон вынести этот раздел из 6-го класса в 7-й) более продуктивным видится применение метода ассоциаций по отношению к жизненным планам, духовным идеалам и т. п. (также считаем обязательным в контексте данной темы приводить примеры не только из православной традиции, но и из музыки ислама, буддизма [7, с. 181–186; 8, с. 90–91]);

Таблица 1

Планируемые предметные результаты: музыка, 5-й класс

Характеристика	Направленность (содержание)
В 5-м классе школьник научится:	
Понимать	– значение устного музыкального творчества в развитии общей культуры народа; – значение интонации в музыке как носителя образного смысла (<i>интонация-призыв, интонация-просьба, интонация-вопрос и др.</i>).
Определять	– основные жанры русской народной музыки: былина, частушка (<i>под язык, др.</i>) и пр.; – характерные особенности музыкального языка в отношении вокальной музыки (<i>дыхание и фразировка, вокальная дикция, отражение эмоционального состояния в художественном образе</i>); – (на слух) мужские (тенор, бас) и женские (сопрано, меццо-) певческие голоса; – разновидности хоровых коллективов по стилю исполнения: народные, академические, а также – по составу: мужские, женские, смешанные, детские; – (на слух) изученные произведения русской и зарубежной классики, образцы народного музыкального творчества, произведения современных композиторов – <i>в кругу вокальных жанров.</i>
Приводить примеры	– <i>на основные жанры вокальной музыки, в т. ч. – музыкально-театральные жанры, использующие пение – опера, мюзикл и т. п.</i> (выдающиеся отечественные и зарубежные музыкальные исполнители и исполнительские коллективы).
Обосновывать	– собственные предпочтения, касающиеся музыкальных произведений различных жанров вокальной музыки (<i>и музыкально-театральных жанров</i>); – <i>на основе эмоционально-образного восприятия</i> характеристику музыкальных произведений – <i>в кругу вокальных (и вокальных театрально-музыкальных) жанров.</i>
Владеть в объёме	– терминология в пределах темы «Вокальная музыка» (<i>основные жанры вокальной музыки; основные вокальные голоса и приёмы вокальной техники</i>); – навыки вокального музицирования (<i>пение скэтом, пение в партии, пение с дирижёром</i>).
Применять	– навыки вокально-хоровой работы при пении с сопровождением (<i>в т. ч. – с самостоятельным подбором фонограммы из ресурсов x-minus.org</i>) и асаpрeлла; – <i>навыки для творческой интерпретации</i> содержания музыкальных произведений (<i>в принимать интерпретацию учителя (дирижёра) или предлагать свою</i>); – современные информационно-коммуникационные технологии (<i>музыкально-компьютерные технологии</i>) для записи и воспроизведения музыки.
В 5-м классе ученик получит возможность научиться:	
Исполнять	– свою партию в хоре в простейших 2-голосных произведениях (<i>с неленточным, контрастно-полифоническим или остинатным голосоведением</i>), в т. ч. – с ориентацией на знакомую нотную запись и по поэтическому тексту.

– в разделе «Музыка и изо» [6, с. 24–28] своевременно будет знакомство с музыкальным театром [7, с. 139, 144; 8, с. 83–84];

– при подборе заданий по разделу «Камерная и симфоническая музыка» более применим принцип контраста, а не (более подходящее для специализированного музыкального образования, причём, на уровне СУЗа или даже ВУЗа) сравнение стиля А. Вивальди и И.-С. Баха [6, с. 28–32].

Выводы. Обобщая вышеприведённые аргументы по проведённому анализу, касающемуся планирования предметных результатов, и переходя от разговора об обучении музыке, к проблемам образования, в целом, отметим следующее:

1. Планирование предметных результатов освоения учебной программы – триединая система, включающая в себя: собственно проектирование результатов предметного обучения, представление деятельности, обеспечивающей их достижение, а также – критериально-оценочной базы, позволяющей констатировать выполнение намеченного.

2. Стратегическими факторами планирования результатов обучения, являются, в целом, – целеполагание; по отношению же к конкретному обучающемуся – его индивидуальные особенности (способности, склонности, предпочтения и пр.), из чего следует необходимость проектирования предметных результатов с возможностью их реализации через спектр форм, в различных видах деятельности.

3. Одним из факторов, влияющим на выбор деятельности, обеспечивающей достижение предметных результатов, а значит, – на распределение планирования, являются возрастные особенности учащихся.

4. Одним из основополагающих принципов распределения планирования предметных результатов обучения является этапность, которая предполагает постепенное расширение и усложнение требований (к примеру, планы на 5-й класс строятся из минимального уровня освоения программы начального образования (к примеру, по музыке – [5, с. 67–72]).

5. Межпредметные связи с курсами иностранного языка, литературы, истории и пр. (включая – выполнение общего учебного проекта) могут и должны использоваться при планировании предметных результатов.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся общеобразовательной школы // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 19. – С. 236–239.

2. Искусство. Изобразительное искусство. Музыка. Искусство. 5–9 классы. / С.В. Степанова,

С.П. Ломов, В.В. Алеев и др. – М.: Дрофа, 2014. – 352 с.

3. Корчажкина О.М. Вербализация целей учебно-познавательной деятельности учащихся с использованием новых ИТ при оценке эффективности обучения // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2014. – № 10. – С. 598–606.

4. О рабочих программах учебных предметов: Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2015 г. № 08-1786 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2015/11/Pismo-MON-RF-o-rabochih-programmah-03-15-755_15-0-0.pdf. (дата обращения: 24.02.2012).

5. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

6. Планируемые результаты обучения. Музыка. Изобразительное искусство. Искусство. Мировая художественная культура. Народное творчество / под ред. Д.В. Корнева, Г.П. Сергеевой. – Балашиха: МБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Учебно-методический центр», 2015. – 208 с.

7. Плотников К.Ю. Информационные технологии в образовании: уроки музыки в общеобразовательной школе: В 2 ч.: Ч. I: Инновационная образовательная программа. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 229 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24835905>. (дата обращения: 24.02.2012).

8. Плотников К.Ю. Информационные технологии в образовании: уроки информатики и музыки в общеобразовательной школе: В 2 ч.: Ч. II: Инновационный учебно-методический комплекс. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 116 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24840533>. (дата обращения: 24.02.2012).

9. Плотников К.Ю. Использование музыкально-компьютерных технологий в основном общем образовании как реализация индивидуальных образовательных маршрутов (на примере уроков информатики и музыки в общеобразовательной школе) // Научное мнение: научный журнал. – 2014. – № 8. – С. 364–368.

10. Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии и мониторинг музыкального развития учащегося // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – Вып. 3 (74). – С. 212–217.

11. Плотников К.Ю. Предметные результаты освоения образовательной программы по музыке (5–8 классы общеобразовательной школы) // Инновационная наука. – 2016. – № 3. Часть 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aeternafu.ru/sbornik/IN-16-3-4.pdf>. (дата обращения: 24.02.2012).

12. Плотников К.Ю. Потенциал певческой деятельности в развитии у подростка уверенности в себе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 23. – С. 216–222.

13. Плотников К.Ю. Роль музыкально-компьютерных технологий в выстраивании и реализации индивидуального образовательного маршрута подростка. – Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 50–65.

14. Плотников К.Ю. Самореализация жизненных планов личности: модель «оркестр» // Иннова-

ционная наука. – 2016. – № 2. Часть 4. – С. 102–108. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-16-2-4.pdf>. (дата обращения: 24.02.2012).

15. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (от 08.04.2015) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf>. (Дата обращения: 11.11.2015).

УДК 373. 2

Ильяшенко Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Бакаева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
marina.ilyashenko@inbox.ru, BakaevaON@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ САДУ И СЕМЬЕ

В статье дается обоснование актуальности и необходимости воспитания культуры речевого общения как одного из компонентов социально-коммуникативного и речевого развития, представляющих основные направления развития и образования детей дошкольного возраста. Авторы акцентируют внимание на социальном окружении ребенка-дошкольника в условиях детского сада и семьи – общения как с другими детьми и сверстниками, так и с взрослыми людьми: родителями и прародителями, педагогами. Для выявления особенностей речевого общения авторы предлагают использовать комплекс диагностических методик, включающих в себя: наблюдения за детьми; анализ педагогической документации детских садов; анализ содержания работы по воспитанию культуры общения, систематичность ее проведения; проективную методику «Рисунок семьи»; беседу с родителями. Анализ литературных источников и результаты диагностического обследования позволили определить условия дальнейшей деятельности дошкольной образовательной организации и семьи по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста культуры речевого общения.

Ключевые слова: речевое общение, культура речевого общения, развитие культуры речевого общения, педагогическое обеспечение процесса речевого общения.

Дошкольный возраст имеет огромное значение в воспитании культуры речевого общения, поскольку именно в этом периоде жизни закладываются основы социально-коммуникативного, познавательного и речевого развития. Данная проблема особенно актуальна на современном этапе в связи с тем, что в условиях постоянного увеличения числа контактов детей (в семье, детском саду, транспорте, во дворе и т.д.) значительно возрастает психическая нагрузка на ребенка даже при доброжелательном общении. На протяжении дня ему приходится контактировать с детьми и взрослыми, имеющими разный возраст, характер, поведение, настроение, способности, интересы, желания и потребности. По мнению Б.Д. Парыгина, в таких условиях дошкольнику необходимо выбрать определенный способ поведения и «встает вопрос о защитном механизме, предотвращающем или локализирующем нервно-психические перегрузки организма» [3, с. 53]. Одним из таких защитных механизмов нервной системы ребенка от перегрузки А.В. Веденов, И.Ю. Войтович, В.М. Соковнин и др. считают формирование у него культуры общения с окружающими людьми.

Психологи и педагоги делают вывод о важности культуры общения для разностороннего развития ребенка дошкольного возраста: А.Л. Мясников показал влияние культуры общения на здоровье человека; Б.Д. Фурст доказал, что одной из причин сердечно-сосудистых заболеваний, неврозов, психоневрозов является отсутствие культуры общения в семье, в коллективе, в общественных местах; по мнению Е.А. Аркина, «только доброжелательное, спокойное общение вызывает у детей положительные эмоции, которые благоприятно влияют на состояние здоровья ребенка» [2, с. 78]; А.В. Запорожец и М.И. Лисина утверждают, что положительное общение способствует психическому развитию дошкольника, которое, как справедливо указывает Е.О. Смирнова, в частности, повышает умственную активность в ходе обучения; согласно исследованиям З.М. Богуславской, Л.И. Дурандиной, Д.Б. Эльконина, в процессе воспитания культуры общения развиваются положительные личностные качества, влияющие на общий уровень деятельности дошкольников.

В теоретических исследованиях понятие «культура общения» встречается достаточно часто. При

этом Б.В. Бушелева, Э.В. Соколов ограничиваются лишь односторонним толкованием ее сущности, понимая под культурой общения «владение этикетом, правилами приличий; нормативными эталонами» [4, с. 26]. Согласно точке зрения Э.В. Соколова, «культура общения» представляет собой коммуникативную деятельность, выраженную с помощью обмена информацией посредством знаков и символов, при котором информация передается целенаправленно и принимается избирательно, а взаимодействие осуществляется в соответствии с определенными правилами и нормами. Культура общения – это прижизненное личностное образование, которое, безусловно, оказывает влияние на качество деятельности общения и формируется благодаря систематическому участию личности в ней [4, с. 34].

В работах Б.В. Бушелевой, О.С. Богдановой, Л.И. Дурандиной, М.Т. Евграфовой, Л.В. Лидак, Т.В. Панченко, Т.В. Пуртовой, Л.В. Чепиковой и др. культура общения рассматривается как составная часть общей культуры поведения и необходимое условие социально-коммуникативного развития личности. А культура поведения представляется как «своеобразная связь человека с человеком, основанная на стремлении к естественному и разумному поведению, ненавязчивому вниманию, тактичности, следованию правилам этики» [6, с. 89].

Функция правил культурного общения состоит в том, что они являются закодированными сигналами отношения человека к окружающим. Культуру речевого общения исследователи связывают с развитием общей культуры человека. Она тесно связана с проблемой восприятия речи, формированием «чувства коммуникативной целесообразности», точности и уместности высказывания в определенной ситуации, а также с воспитанием вежливости и гуманного, уважительного отношения к окружающим. Как справедливо отмечает А.А. Бодалев, «важнейшим компонентом успешного общения, помимо соответствующего развития у человека познавательной и эмоциональной сферы, является его умение выбирать по отношению к другому человеку наиболее подходящий способ поведения, способ обращения с ним» [1, с. 62].

Таким образом, анализ литературных источников показывает, что развитие мотивов культурного общения в большей степени обусловлено не только возрастом, а всей воспитательной работой с детьми в условиях дошкольной образовательной организации и семьи.

Значение семейного воспитания для социально-коммуникативного и речевого развития ребенка трудно переоценить. Ю.П. Азаров, Т.В. Андреева, В.Н. Дружинин, Л.В. Загик, В.М. Иванова, В.К. Котырло, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, Л.А. Петровская, Н.А. Стародубова, А.С. Спиваковская, А.М. Счастливая, В.Я. Титаренко, С.Н. Токарева и др.

утверждают, что семья соответствует требованиям общества постепенного приобщения ребенка к социальной жизни, расширения его кругозора и опыта. Здесь ребенок общается с представителями разного возраста, пола, различных профессий, к тому же родными и близкими ему людьми, что позволяет широко проявлять и развивать эмоциональные и интеллектуальные потребности. Общение в семье, как подчеркивает М.И. Лисина, всегда происходит на эмоциональной основе, для внутрисемейного общения характерно сопереживание. Такое сопереживание важно для развития нравственно-эмоциональной сферы ребенка, оно делает его более отзывчивым, чутким к переживаниям других людей [4, с. 174].

По мнению И.В. Гребенникова, «...если общение родителей и детей насыщено глубоким содержанием и осуществляется в процессе их разнообразной совместной деятельности, то оно сильно и неповторимо влияет на передачу детям нравственно-эстетических, интеллектуальных и эмоционально-психологических ценностей, на поведение и всестороннее развитие подрастающего человека в целом» [5, с. 39].

Продолжительность и успех общения в семье зависят от сложившихся межличностных отношений. Их формирование строится на: внутрисемейной позиции родителей, умении (или неумении) организовать жизнь и деятельность всей семьи (Т.А. Маркова, О.Л. Зверева); эмоциональных контактах между родителями и детьми, позиции самого ребенка (Т.А. Репина, А.Д. Кошелева, Л.А. Арутюнова.); характере внутрисемейных отношений (В. Сагир, А.С. Спиваковская); культурно-образовательном уровне взрослых членов семьи, наличии у них свободного времени и организации досуга (И.В. Гребенников, А.А. Микаелян, Т.М. Баринава, Р.К. Сержникова). Межличностное общение в семье различается по характеру отношения членов семьи друг к другу и по способу выражения этого отношения. При этом с содержательной, внутренней стороны общение выступает как отношение человека к человеку, а обращение выступает как форма, внешняя сторона общения. Как справедливо утверждает В.А. Петровский, совместная деятельность взрослых и детей, их содружество воздействуют на развитие не только личности ребенка, но и взрослого [7, с. 79].

Форма обращения родителей к детям способствует возникновению у них эмоционально-положительных или эмоционально-отрицательных реакций по отношению к общению и формирует понятие у ребенка о норме обращения с окружающими, а также радость, удовлетворение или страх перед речевым взаимодействием со взрослым. Характер обращений зависит от уровня индивидуальной культуры общающихся: чем он выше, тем вежливее, спокойнее будет форма обращения,

несмотря ни на что, так как воспитанные в индивидуальном виде определенные нормы поведения сдерживают проявление эмоций, подчиняя их существующим в обществе правилам этикета.

Таким образом, общение в семье зависит от характера отношений между членами семьи и формы обращения друг к другу. Формируясь в процессе жизнедеятельности семьи под влиянием разных явлений семейной жизни, отношение и обращение определяют и соответствующий тип общения.

В исследованиях Д.Д. Бакиевой, Л.П. Загик, В.М. Ивановой, Г.П. Климовой, Г.А. Новокшоновой, В.В. Поповой, В.И. Сикоровой, Н.А. Стародубовой, Р.К. Сережниковой и др. определены задачи, средства и методы воспитания детей дошкольного возраста требующие, чтобы дети не механически осваивали нормы культуры общения, но и глубоко понимали, почему их нужно придерживаться (культура семьи, культура поведения родителей; уровень педагогических знаний; уровень образования; возраст родителей; тип, структура и состав семьи; характер отношений членов семьи; единство требований к ребенку в семье; общение ребенка со взрослым во время просмотра телевизионных передач, чтения и обсуждения книг, журналов и газет, совместных бесед, прослушивания радиопередач; личный пример родителей; поощрение). Именно при этих условиях ребенок при любых обстоятельствах будет культурно общаться с окружающими.

В ходе констатирующего эксперимента, включающего в себя наблюдения за детьми; анализ педагогической документации дошкольной организации; анализ содержания работы по воспитанию культуры общения, систематичность ее проведения; педагогическая помощь семье по данному вопросу; анализ рисунков детей о своей семье, с помощью которых выявлялось отношение ребенка к членам семьи, его эмоциональное самочувствие в условиях семьи; проведение индивидуальных бесед с родителями, которые были направлены на выяснение того, как в своей воспитательной деятельности родители способствуют развитию культуры речи и общения, насколько используют возникающие ситуации для ознакомления детей с правилами поведения, как часто родители в своей речи представляют образцы формул и выражений речевого этикета.

Анализ планов образовательной работы дошкольных организаций выявил, что педагоги периодически планируют деятельность по воспитанию культуры общения. Но, как правило, они не придают особого значения ее словесному оформлению, поскольку в планах редко ставятся задачи воспитания разнообразных форм культуры поведения. Иногда указывается содержание того или иного правила, но не раскрываются конкретные способы их реализации. Обычно эти задачи и формулируются

в обобщенном виде. При этом абсолютно игнорируется методика работы в этой области. Чаще всего в планах встречаются такие записи: «Приучать детей здороваться», «Добиваться, чтобы дети благодарили за оказанную помощь», «Добиваться, чтобы дети не забывали прощаться, уходя домой», «Добиваться, чтобы дети благодарили, выходя из-за стола» и т.п. Следует отметить, что все усилия дошкольных работников нередко направлены только на формирование морального сознания, т.е. детей знакомят с правилами поведения и рассказывают, как себя вести в разных ситуациях. В образовательном процессе преобладают словесные методы и приемы: указания, замечания, обсуждение поступков литературных героев, назидания. В деятельности педагога недооценивается роль эмоций в общей системе усвоения дошкольниками моральных правил, не используются в должной мере этически ценные ситуации, побуждающие к внутренней активности ребенка. В результате у детей не всегда есть возможность реализовать свои знания в поведении, у них не развиваются социальные эмоции сопереживания, сочувствия, гордости за успехи других людей, а главное – у детей не формируется психологическая готовность действовать правильно по собственной инициативе. Все это приводит к разрыву между знаниями правил морали и умением их применять во взаимоотношениях с окружающими.

В целом можно считать, что образовательный процесс охватывает решение основных задач, направленных на воспитание культуры общения у дошкольников, однако он осуществляется без логической последовательности; воспитательные мероприятия эпизодичны, не предусматривают усложнения, повторения, закрепления знаний, полученных в образовательной или самостоятельной деятельности; педагоги недостаточно используют игровую деятельность для реализации потребности у детей в эмоциональных переживаниях, в увлекательной перспективе, в общении со сверстниками. Они, как правило, стремятся ускорить «взросление» детей, заполнить их жизнь важными с их точки зрения видами деятельности – чтением книг, решением задач, заучиванием стихотворений, рисованием и т.д.

Проводя работу с дошкольниками, с целью изучения эмоционального самочувствия ребенка в семье и выявления особенностей внутрисемейных отношений, была использована проективная методика «Рисунок семьи». Основная задача состояла в том, чтобы на основе выполнения изображения, ответов на вопросы оценить особенности восприятия ребенком отношений в семье, лучше понять характер взаимоотношений между членами семейного коллектива.

Детям была дана инструкция: нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь. После вы-

полнения задания задавались следующие вопросы: Кто тут нарисован? Где находятся родители (сестры, братья, бабушка, дедушка)? Что они делают? Им весело или скучно? Почему ты так думаешь? Почему ты изобразил маму (папу) именно этим цветом? и др. При опросе пытались определить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок забыл нарисовать кого-то из членов семьи и т.д.

Анализ рисунков дошкольников и индивидуальные беседы с ними выявили, что в большинстве случаев (58%) преобладают доверительные отношения ребенка с матерью (дошкольники рисуют маму во всех случаях крупным планом и ярким цветом), с ней ребенок делится своими впечатлениями, чаще играет и общается. Особенно в рисунках девочек (87%) заметно стремление показать свое сходство с мамой, что подчеркивалось различными деталями, цветом. Здесь, на наш взгляд, нашли отражение близкие отношения с мамой, желание подражать ей, брать с нее пример.

В 72% рисунков детей фигуры были расположены рядом – это говорило о сплоченности семьи, о доброжелательных отношениях между ее членами; 28% – фигуры были удалены друг от друга, что свидетельствует о разобщенности и недоверии детей и родителей.

Анализируя свои рисунки, 36% старших дошкольников подбирали неточные выражения, от этого еще более путались, запинались, использовали слова-паразиты, излишне жестикулируя и пытались, таким образом, заполнить возникшие паузы. Воспринимая информацию, они часто перебивали собеседника и проявляли нетерпение, когда говорил взрослый.

Беседуя с родителями (лицами их заменяющими), нас интересовало, знают ли дети вежливые слова, умеют ли пользоваться ими в общении со сверстниками и взрослыми. В процессе бесед ставились следующие вопросы: Какие вежливые («волшебные») слова использует в речи ваш ребенок? Всегда ли он благодарит за оказанную помощь или услугу? Умеет ли ваш ребенок извиниться? Благодарит после приема пищи? Что он вам говорит, проснувшись утром? Как ребенок общается со сверстниками? и т.д.

Из бесед было выявлено, что 96% родителей постоянно воспитывают у детей привычку выполнять определенные правила общения: умения здороваться и прощаться со взрослыми, называть их по имени и отчеству, вежливо обращаться с просьбой и благодарить за оказанную услугу, не вмешиваться в разговор, если нечаянно толкнул – извиниться и т.д. И самое главное, как отмечали некоторые родители (34%), нужно добиваться, чтобы дети не формально пользовались такими словами, а выражали при этом истинные чувства уважения и признательности. 42% родителей отметили

и такой факт, что дети далеко не всегда поступают правильно; их проявления крайне непрочны, они сохраняются лишь в определенных конкретных условиях. Дети не проявляют себя вежливо и с родителями или лицами, их заменяющими. К тому же взрослые чаще напоминают детям о культуре общения по отношению к взрослым и не всегда видят невежливые проявления во взаимоотношениях детей друг с другом.

Наибольшие затруднения вызвал у родителей вопрос о том, как ведет себя ребенок со сверстниками. Ответы «хорошо», «нормально» показывают, что большинство опрошенных родителей (56%) просто не обращали внимания на эту сторону жизни сына или дочери. Для 34% респондентов был характерен следующий ответ: «Со слов сына (дочери) – хорошо». Однако некоторые родители (8%), в основном мамы сыновей ответили: «Воспитатель часто жалуется, что ребенок груб в обращении с товарищами, зачастую использует в качестве обращений прозвища, что приводит к ненужным конфликтам и ссорам».

Таким образом, полученные данные позволили определить задачи и методы дальнейшей работы, связанной с педагогическим обеспечением процесса развития культуры речевого общения в условиях дошкольной образовательной организации и семьи. Оно определяется: созданием развивающей образовательной речевой среды в детском саду и семье; созданием ситуаций речевого общения и взаимодействия; обеспечением и организацией совместных досуговых мероприятий, направленных на моделирование ситуаций взаимодействия детей и взрослых; демонстрацией положительного примера уважительного отношения в диадах: «взрослый – взрослый», «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок»; организацией и проведением разнообразных совместных игр (сюжетно-ролевых, конструктивных, компьютерных, театрализованных, дидактических, игр-драматизаций и др.); организацией совместных экскурсий и прогулок в природу, музеи, выставки и т.д.; посещением культурно-просветительных учреждений; разнообразие содержания и расширение круга общения родителей и детей; а также взаимодействием дошкольной организации с семьей по воспитанию у дошкольников культуры речевого общения; работа педагога по повышению педагогических знаний у родителей.

Создание развивающей образовательной ситуации должно включать: организацию и проведение образовательной деятельности, ситуаций социального развития, бесед с детьми, дидактических игр, чтение художественной литературы, анализ и последующее обыгрывание пословиц и поговорок и т.д. Вместе с детьми и родителями следует организовывать открытые просмотры, благодаря которым, дошкольники будут поставлены в ситуа-

ции речевого взаимодействия, в ситуации сочинять интересные и содержательные рассказы о совместной деятельности и совместном отдыхе; оформлять портфолио, в которых размещаются рассказы детей и родителей обо всем интересном, что происходит в их жизни; оформлять фотоальбомы и т.п. Эти материалы могут послужить поводом для организации родительских собраний и консультативных пунктов в ДОО. Успех этой работы имеет прямую зависимость от заинтересованности родителей, которые с желанием и активностью откликаются на предложения педагога по воспитанию у детей культуры речевого общения.

В качестве педагогического обеспечения работы с родителями по повышению их педагогических знаний являются статьи из журналов «Вопросы психологии», «Дошкольное воспитание» и др., с содержанием которых было предложено ознакомиться разным членам семей. Вот некоторые из них: Ельцова О., Крицкая Л., Шадрова Н. Детское речевое творчество как условие полноценного общения; Клименкова О. Игра как азбука общения; Кривцова С. Как научиться слушать друг друга без предубеждений и пристрастий; Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог; Рябкова Н. Учимся говорить правильно; Сафонова О. Активизация речевого общения старших дошкольников; Яшина В. Речевая среда и дети и др. Последующая работа проводилась с учетом особенностей организации форм взаимодействия ДОО с семьей, предусматривающих обсуждение предложенных материалов: дискуссии, диспуты, круглые столы и т.д.

Только совместная работа педагога с родителями ДОО подведет ребенка к осознанию необходимости общения со сверстниками, с разными членами семьи, уважительного к ним отношения, определению своего места как полноправного партнера общения. Несомненен и положительный результат такой деятельности, поскольку создается реальная возможность ввести детей в круг межвозрастного и межнационального общения, помочь им понять необходимость бережного, заботливого отношения социального окружения, а самое главное, научить их умению общаться со сверстниками и взрослыми и при этом учитывать основные правила и требования культурного обращения и взаимодействия с ними.

Библиографический список

1. Колесов В.В. Культура речи – культура поведения. – Л.: Лениздат, 1988. – 271 с.
2. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. – Киев: Рад. школа, 1988. – 125 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
4. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
5. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1981. – 95 с.
6. Развитие речи и речевого общения дошкольников / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во РАО, 1995. – 152 с.
7. Учимся общаться с ребенком / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина и др. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Реализация высшего профессионального образования осуществляется на основе концептуальной позиции лично-стно ориентированных педагогических технологий обучения, в том числе в области преподавания иностранного языка. Преподаватель-лингвист должен владеть способностью устанавливать взаимоотношения с обучаемыми, характеризующие его профессионализм, как с позиции языковой компетенции, так и с позиций лично-стно ориентированного подхода и субъект-субъектных отношений. В статье также уделяется внимание интерактивным формам обучения и дистанционным технологиям.

Ключевые слова: *высшее профессиональное образование, модернизация, концептуальная позиция, иностранный язык, лично-стно ориентированный подход, субъект-субъектные отношения, интерактивные формы обучения, дистанционные технологии.*

Новая компетентностная модель образования связана со сменой образовательных парадигм, переносащих акценты на усиление личностной и практической направленности, повышение развивающего и творческого характера обучения, где качество обучения представляется как комплексный показатель, синтезирующий все этапы становления личности, педагогические условия и результаты учебно-воспитательного процесса, а также как критерий эффективности деятельности вуза.

В концепции лично-стно ориентированного образования определяются основные цели обучения в современном вузе, важнейшими из которых признана организация наиболее благоприятных условий для развития личности студента как индивидуальности.

Анализируя вопрос лично-стно ориентированного образования, мы обращались к работам Г.М. Андреевой, Е.В. Бондаревской, Т.И. Кузнецовой, К. Роджерса, Н.В. Садовникова, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др., в которых раскрываются основополагающие идеи этого явления.

В частности, И.С. Якиманская рассматривает лично-стно ориентированное обучение как признание индивидуальности, самобытности, самооценки каждого человека, его развитие не как «коллективного субъекта», а прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом [7].

Модель лично-стно ориентированного образования принадлежит известному американскому психотерапевту Карлу Роджерсу. Источники и движущие силы развития и личного роста находятся в самом человеке. Главная задача обучения: помочь личности понять себя, разобраться в своих проблемах и мобилизовать свои внутренние силы и возможности для их решения и саморазвития [2].

Лично-стно ориентированный подход в качестве стратегии высшего профессионального образования, определяющей направление деятельности преподавателя, ориентирован на развитие лично-

сти студента в процессе обучения и воспитания при реализации педагогического взаимодействия как целостного системно-смыслового образования.

Эта парадигма образования коренным образом меняет подходы и идеалы системы, выдвигая в центр внимания студента как активного субъекта, приобретающего образование в форме «лично-стного знания». Последнее делает субъекта личностью, в прямом смысле образует (творит) и образует (развивает) интеллект [3, с. 53].

Личностный подход как путь реализации высшего образования осуществляется на основе общей концептуальной позиции лично-стно ориентированных коммуникативных педагогических технологий обучения, которая выступает дидактической моделью развития личности студента, суть которой состоит в использовании коммуникативных средств и ситуаций, побуждающих студентов к активному поиску лично-стного смысла, ценности коммуникативного опыта для становления личности человека культуры. Стратегия и путь реализации лично-стного подхода в высшем образовании выступают теоретическими основами процесса обучения студентов высших учебных заведений [1, с. 70].

Модернизированное высшее профессиональное образование, ориентированное на обоснованные концептуальные положения о современной высшей школе, является специфическим социокультурным феноменом и актуализирует вопрос создания теоретических основ и новых педагогических технологий в области обучения иностранным языкам. В этом процессе приобретаются определенные ценности, которые отождествляют их профессиональную и общекультурную подготовку как будущих специалистов. Наиболее значимыми ценностями являются получение образования высшего качества, материальное благополучие, самореализация, самосовершенствование, определенность профессиональной цели, жизненных планов и перспектив, являющихся в свою очередь, основой их будущей деятельности. В этом контексте актуализируется задача лично-стно ори-

ентированного подхода в обучении иностранным языкам, что предполагает развитие активности, самостоятельности, творчества, личностного роста.

В этом, на наш взгляд, состоит актуальность данного исследования.

Использование в процессе обучения иностранным языкам коммуникативных технологий личностно ориентированной направленности создает условия для развития личностных свойств сознания студентов: субъективности, смыслотворчества, рефлексивности, толерантности и др. и является системообразующим компонентом профессиональной подготовки специалистов, позволяющим интенсифицировать и интегрировать процесс языковой, методической и психолого-педагогической подготовки студентов. В этой связи мы выделяем некоторые черты личностно ориентированной направленности:

- отношение к студенту как субъекту, способному к культурному саморазвитию и самопознанию;
- создание условий для проявления универсальных личностных способностей: мотивации, смыслотворчества, самореализации, рефлексии и др.;
- обеспечение приоритета развития индивидуальности студента как активного носителя субъектного опыта;
- формирования у будущего специалиста профессиональной компетентности как совокупности профессиональных качеств личности, знаний, умений, навыков.

В процессе обучения в вузе студент становится субъектом образования, активно осваивает его содержание, выстраивает и оценивает способы своей деятельности, анализирует ее результаты. Субъектность как основное свойство личности проявляется в способности делать выбор и брать на себя ответственность за сделанный выбор, проявлять свою индивидуальность и регулировать свое поведение.

Субъектная позиция выражается в устойчивости учебно-познавательной мотивации, способность ставить перед собой цель и определять оптимальные пути ее достижения. Субъект-субъектные отношения преподавателя и студента предполагают, что учеба – это их совместная деятельность (для первого – профессиональная, для второго – учебно-познавательная) [3, с. 122].

По сути, это взаимоотношения людей, являющихся основой ситуации как единицы учебной деятельности, основой общения между обучаемыми и обучающими на фоне их взаимодействия. Здесь уместно вспомнить высказывание В.А. Сухомлинского о том, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. В его словах кроется глубокий смысл, который может быть принятым за основу деятельности преподавателя. Преподаватель должен проявлять подлинный интерес к студентам, сообщать им свое искреннее расположение, уважение, свою заинтересованность в общении.

Во всех сферах профессиональной деятельности, на всех ее этапах педагог сталкивается с постановкой и решением задач коммуникативного содержания. Квалифицированный преподаватель иностранного языка, владеющий навыками применения и передачи необходимых знаний студентам, должен владеть также способностью устанавливать такие взаимоотношения с обучаемыми, которые характеризовали бы его профессионализм не только с позиции языковой компетенции, но и с позиций личностно ориентированного подхода и субъект-субъектных отношений.

Коммуникативная деятельность преподавателя-лингвиста направлена на раскрытие внутреннего потенциала обучаемых, их личностных возможностей в процессе изучения иностранного языка и применения приобретенных знаний в будущей профессиональной деятельности. В этой связи необходимо также учитывать все обстоятельства социального характера.

Современная дидактика обучения иностранным языкам предполагает развитие навыков и умений межкультурной компетентности обучаемых, которая является показателем способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и постигать иноязычную культуру и собственно язык. Использование личностного подхода в формировании коммуникативной компетентности будущих специалистов обеспечивает личностное развитие студентов путем их включения в ситуации межкультурной коммуникации, способствует возникновению личностных смыслов, повышает уровень учебных достижений на основе интереса к межкультурному диалогу в процессе обучения [5, с. 59].

В целях достижения положительного результата в выполнении поставленных задач личностно ориентированной направленности при обучении студентов иностранным языкам, мы предлагаем следующие пути их реализации:

- выработка единой стратегии в профессиональной подготовке студентов вуза средствами иностранных языков;
- в связи с первым положением, пересмотр имеющихся программ и планов по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей;
- обеспечение учебно-методической литературы для аудиторной и самостоятельной подготовки студентов;
- использование в процессе обучения иностранному языку технологий личностно ориентированной направленности и интерактивных средств: всевозможных тестов, коммуникативных ситуаций, деловых и ролевых игр, презентаций, круглых столов, диалогов, монологов с тематикой по избранной специальности;
- использование электронных образовательных технологий в учебном процессе, в том числе методике дистанционного обучения.

Основная цель дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах – последовательное формирование коммуникативной профессиональной компетентности обучаемых, овладение навыками чтения и обработки информации, техникой перевода узкопрофессиональных текстов, совершенствование креативных способностей и речемыслительной активности. В процессе обучения он выступает как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, и является ресурсом для накопления специальных знаний в рамках профессиональной образовательной программы, открывающим перед студентами большие возможности для личностного роста и ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности.

Особое внимание сегодня уделяется внедрению технологий дистанционного обучения, которое может быть как альтернативой традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющее «классические» формы организации образовательного процесса с акцентом на личностно ориентированные методики обучения. Дистанционные методы имеют ряд существенных преимуществ: интерактивное обучение с помощью компьютера проводится без отрыва от работы и практически без выезда с места проживания обучаемых; осуществляется постоянный доступ обучающихся к учебному материалу; получение навыков поиска и систематизации информации; возможность консультирования, тестирования и проведение дискуссий [6]. Дистанционное образование как новая сфера человеческой деятельности служит целям непрерывного образования, и главная его ценность состоит не столько в знаниях, умениях, навыках, сколько в получении и переработке информации. Гибкий график и индивидуальные условия для каждого студента позволяют активизировать личностный подход и повысить продуктивность обучения [4].

Использование гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык», включение его в целевую установку и в содержание обучения страноведческих знаний обеспечивает усвоение студентами реалий другой национальной культуры, расширение общего кругозора, что способствует повышению интереса к изучаемому языку и стойкой мотивации. Ведущая цель курса иностранного языка в неязыковой школе связана с приобретением студентами навыков межкультурной, профессиональной и личностно ориентированной коммуникации. Эти понятия уже прочно вошли в современную лингводидактику.

Для реализации поставленных целей нами проведена работа по пересмотру учебных программ, планов и составлению пособий, предназначенных для обучения иностранным языкам студентов на базовом и профильном уровнях.

Разработанные нами учебные пособия по страноведению: *La belle France – Прекрасная Франция*, *La France par les yeux des touristes* (Франция глазами туристов), *L'esprit scientifique* (Дух науки) отражают некоторые стороны жизни страны изучаемого языка и позволяют почерпнуть информацию об истории, науке, искусстве, культуре и образе жизни народа. Фактологической базой предлагаемых пособий является оригинальная научная и учебная литература, а также аутентичные материалы глобальной сети «Интернет». Это тексты, диалоги и полилоги, моделирующие типичные коммуникативные ситуации реального профессионального общения, переводные и аутентичные материалы профессиональной направленности, сопровождаемые тематико-ситуативно-обусловленной лексикой и системой упражнений, направленных на развитие иноязычных профессиональных компетенций будущих специалистов.

Стратегия личностно ориентированного обучения иностранным языкам предполагает не только знание языковых, предметно-содержательных и психологических компонентов, необходимых для понимания партнера по профессии и коммуникации, но и реализации личной, собственной поведенческой программы, грамотных речевых суждений для решения различного рода коммуникативных задач. И в этой связи необходимо внедрять активные и интерактивные формы обучения.

Активное развивающее обучение позволяет формировать собственно творческое мышление студента, готовое к поиску решения проблем, связанных с профессиональной сферой деятельности, с саморазвитием личности. На практических занятиях используются следующие формы работы: индивидуальная, парная, в мини-группах, общегрупповая (беседа, дискуссия, эссе, сочинение-рассуждение, художественный перевод, моделирование кластеров, творческие упражнения и др.)

При использовании интерактивных методов обучения студенты заранее получают задания для подготовки по учебным пособиям, справочным изданиям и другим доступным материалам и отрабатывают их на практических занятиях. Интерактивные формы предусматривают: использование отдельных компьютерных программ и мультимедийных курсов, презентации с использованием интерактивной доски, просмотр обучающих фильмов, анализ конкретных ситуаций, кейс-заданий и др. Практические занятия проводятся также по типу ролевых и деловых игр в различных проблемных ситуациях, связанных с культурно-бытовой и профессионально-ориентированной тематикой.

Применение таких форм обучения и организация работы направлены на приобретение опыта в моделировании стандартных и нестандартных ситуаций, развитию у обучающихся личностного творчества, креативности мышления, неординар-

ности суждения, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения.

Активные и интерактивные формы обучения зарекомендовали себя как наиболее эффективные не только в плане отработки нового материала, возможности применять усвоенные ранее знания и трансформировать их, но и в плане личностно ориентированных методик в преподавании иностранных языков. На основе данных форм работы осуществляется инновационный процесс поиска и переработки информации, получения новых знаний и выработки новых умений.

Последовательная организация учебной деятельности студентов на основе личностно ориентированного подхода при обучении иностранным языкам, с соблюдением всех норм, задач и следуя поставленным целям, позволяет сделать следующие выводы об условиях ее эффективности:

1. Осуществление в контексте и на основе интеграции содержания и методов преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вуза.

2. Реализация субъект-субъектных отношений, предполагающих совместную деятельность преподавателя и студента и являющихся важнейшей характеристикой межличностной коммуникации.

3. Педагогическое стимулирование работы студентов с целью повышения мотивации к самоизучению, саморефлексии и развитию навыков саморегуляции, что способствует овладению приемами и методами личностно ориентированного обучения языкам.

4. Использование технологии поддержки деятельности студентов в выполнении конкретного задания при активных и интерактивных формах обучения, что повышает уровень самостоятельно-

сти, ответственности, инициативности студентов, формирует личностное творчество, познавательную активность студентов.

5. Обеспечение программными, методическими, учебными материалами, применение дистанционных образовательных технологий, направляют и активизируют развитие иноязычных профессиональных компетенций будущих специалистов.

Библиографический список

1. *Максимова Е.Б.* Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 173 с.

2. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994.

3. *Садовников Н.В.* Фундаментализация современного вузовского образования // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49–54.

4. *Сидакова Н.В., Блиева Ж.М.* Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в высшей школе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2 (17). – С. 207–210.

5. *Сидакова Н.В.* Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 236 с.

6. *Сидакова Н.В.* Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета им. А.Н. Некрасова. – 2014. – Т. 20 – № 5. – С. 201–204.

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

Баранчук Николай Александрович*кандидат педагогических наук
Военная академия РВСН им. Петра Великого
nikolai_baranchu@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ

В статье раскрываются сущность, содержание и технологии самосовершенствования морально-психологической компетентности офицерских кадров, как одного из организационно-педагогических условий повышения эффективности процесса подготовки офицерских кадров к организации морально-психологического обеспечения.

Ключевые слова: морально-психологическая компетентность, морально-психологическое обеспечение, педагогическое сопровождение, самосовершенствование, офицерские кадры, обучающиеся.

Методологической основой формирования теоретико-прикладных положений организации самосовершенствования морально-психологической компетентности (МПК) обучающихся и его педагогического сопровождения являются теоретический анализ и обобщённые эмпирические данные опытно-экспериментальной работы. В свою очередь результатами теоретических и практических положений представляются три группы.

Первой группой представляются работы, авторы которых исследовали вопросы самосовершенствования, как в военной, так и в гражданской школах.

С учетом результатов анализа научных источников под самосовершенствованием МПК будем понимать активный, целенаправленный, сознательно осуществляемый процесс самостоятельной работы обучающихся, направленный на развитие личностных качеств, овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и компетенциями, способствующими успешному решению задач морально-психологического обеспечения (МПО).

Данное определение соответствует формату компетентностного подхода, который предполагает активную самостоятельную работу обучающихся по овладению МПК. В этих условиях педагогической формой оказания помощи обучающимся в самосовершенствовании своей МПК было избрано не жесткое руководство или добровольное консультирование, а педагогическое сопровождение. Именно педагогическое сопровождение, как следует из анализа научной литературы [1; 3; 5; 6; 7], является той педагогической категорией, которая адекватно отражает замысел решения важной исследовательской задачи по обоснованию педагогического сопровождения самосовершенствования обучающихся как одного из организационно-педагогических условий эффективности процесса подготовки офицерских кадров к организации МПО.

С учетом результатов анализа перечисленных научных источников была выстроена методология осуществления педагогического сопровождения. При этом мы в значительной степени опирались на позицию И.А. Липского, который подчеркивая педагогический характер сопровождения, его целью

определяет целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека [4].

Исходя из результатов анализа, правомерно определить педагогическое сопровождение самосовершенствования МПК как целенаправленную совместную деятельность преподавателя и обучающихся по планированию целей самосовершенствования, определению методов, приемов и средств их достижения, а также осуществлению постоянного контроля и коррекции процесса самостоятельной работы в целях ее активизации и повышения эффективности.

Важную группу, методологических ориентиров, в соответствии с которыми осуществляется работа по самосовершенствованию, составляют теоретические и прикладные положения «Я-концепции» [8; 2; 6].

«Я-концепция» включает не только наше восприятие того, какие мы есть («реальное-Я»), но также и то, какими, как мы полагаем, мы должны быть и хотели бы быть, то есть «идеальное-Я». «Идеальное-Я» отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет, это «Я», которое человек больше всего ценит и к которому стремится [8]. Приведенные положения раскрывают психолого-педагогический механизм самосовершенствования, усвоение которого способствует более глубокому пониманию обучающимися сущности и содержания самостоятельной работы над собой.

Как показала практика проведения экспериментальной работы, в организации педагогического сопровождения самосовершенствования офицерских кадров правомерно выделение нескольких этапов.

Содержанием первого этапа является активная работа преподавателя по мотивации обучающихся к самосовершенствованию своей МПК. Для этого правомерно использовать такие приемы, как: показ важности МПО в качественном выполнении задач повседневной деятельности; осознание обучающимися значения качественного решения задач МПО для карьерного роста офицера; использование реальных примеров из жизни войск, свидетельствующих о необходимости овладения теорией и практикой организации МПО; встречи с выпускниками

образовательной организации, мнение которых значимо для обучающихся.

Второй этап педагогического сопровождения самосовершенствования обучающихся связан с оказанием им помощи в изучении теории и практики самосовершенствования. Эта работа осуществляется во внеучебное время и направлена на усвоение целостного характера педагогического процесса самосовершенствования, включающего три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: самообразование, самовоспитание и саморазвитие. В содержательном отношении каждый компонент включает совокупность задач, решение которых обеспечивает достижение общей и частных целей профессионального самосовершенствования обучающихся.

Качественному усвоению обучающимися сущности и содержания процесса самосовершенствования способствовало его представление в виде специально разработанного алгоритма, который включает: изучение требований профессиональной деятельности предъявляемых к офицерским кадрам в части организации МПО; самопознание и самооценка своей МПК, как уровня реальной подготовленности к решению профессиональных задач по организации МПО; самопроектирование желаемого или требуемого уровня МПК путем постановки конкретных целей самообучения, самовоспитания и саморазвития; определение методов, приемов и средств достижения поставленных целей. Разработка программы самосовершенствования; организация практической работы по самосовершенствованию (выполнению запланированных работ и мероприятий); осуществление постоянного самоконтроля, самооценки и самокоррекции работы по самосовершенствованию; анализ и оценка результатов самосовершенствования. Постановка новых целей и задач по дальнейшему самосовершенствованию.

Данный алгоритм и модель самосовершенствования в значительной степени способствуют не только усвоению обучающимися сущности процесса самосовершенствования, но и его реальной реализации в своей практической деятельности.

На третьем этапе педагогического сопровождения предметом деятельности преподавателя является оказание помощи обучающимся в изучении требований профессиональной деятельности, предъявляемых к офицерским кадрам в части организации МПО. Целью данного этапа является осознанное усвоение перечня и содержания требований, предъявляемых к офицеру в части его МПК. Основные требования к офицеру изложены в руководящих документах.

Задачами четвертого этапа педагогического сопровождения самосовершенствования МПК обучающихся являются самопознание и самооценка своей МПК, как уровня реальной подготовленности

к решению профессиональных задач по организации МПО. Сущность данного этапа заключается в выявлении и осознании обучающимися реального противоречия между наличным уровнем МПК (Я-реальное профессиональное) и желаемым или требуемым (Я-идеальное профессиональное).

Задача преподавателя на данном этапе заключается в оказании помощи обучающимся в самопознании и объективной самооценке своей МПК, как уровня реальной подготовленности к решению профессиональных задач по организации МПО.

По существу, осознание несоответствия уровня МПК офицера Я-реального профессионального и Я-идеального профессионального выступает еще и мощным мотивом, побуждающим обучающихся к активной самостоятельной работе по овладению МПК в организации МПО.

Следующим, пятым этапом педагогического сопровождения самосовершенствования МПК обучающихся является организационно-методическое обеспечение самопроектирования обучающимися желаемого образа «офицера исполнителя» или «офицера-организатора» мероприятий МПО. Необходимость использования термина «самопроектирование» обусловлена его семантическим содержанием, адекватно отражающим сущность данного этапа, предполагающего разработку замысла и определение основных целей профессионального самосовершенствования офицерских кадров в сфере МПО.

Основной особенностью педагогического сопровождения на данном этапе является неосознанное стремление многих обучающихся ставить нереальные цели самосовершенствования, особенно применительно к саморазвитию профессионально важных качеств личности. Поэтому задача преподавателя заключается в оказании помощи обучающимся в определении реально достижимых целей профессионального самосовершенствования, как по времени, так и по методам и средствам их достижения.

Итоговым результатом самопроектирования является разработка обучающимися проекта Я-идеального профессионального в виде совокупности целей, определяющих актуальные направления самостоятельной работы по самосовершенствованию. В обобщенном виде они сводятся к следующему: углубление и обновление психолого-педагогических знаний и знаний теории и практики МПО; совершенствование навыков и умений решения педагогических задач и задач МПО; самовоспитание и саморазвитие профессионально важных качеств личности офицера.

В зависимости от общей подготовленности и индивидуально-психологических особенностей обучающихся, акценты в их самостоятельной работе распределяются как между направлениями самосовершенствования, так и в рамках каждого

направления. Так, сравнительный анализ актуальных целей самосовершенствования обучающихся, а также беседы, проведенные с ними, позволил выявить основные факторы, детерминирующие процесс целеполагания. Наиболее важными из них являются следующие: предстоящий характер деятельности офицера в войсках (командно-штабной, инженерно-технический, педагогический); преимущественный познавательный интерес (к педагогике, психологии, другим наукам); тип характера и темперамента (способности к самоконтролю и саморегуляции).

Процесс самопроектирования личности идет гораздо продуктивнее у тех обучающихся, которым свойственна рефлексивность мышления. Они без особого труда проектируют Я-идеальное профессиональное на основе соотнесения своего Я-реального профессионального с обобщенным или конкретным образцом идеального офицера-исполнителя или офицера-руководителя. Такой прием специально предлагался обучающимся, затрудняющимся составить для себя желаемый, но собственный, реально достижимый профессиональный образ.

Содержанием шестого этапа педагогического сопровождения самосовершенствования МПК является оказание помощи обучающимся в определении методов, приемов и средств достижения поставленных целей. По существу речь идет о разработке программы достижения запланированных целей или программы самосовершенствования. Как выяснилось в ходе экспериментальной работы, сложность данного этапа заключалась, с одной стороны, в слабом знании обучающимися технологий и методов профессионального самосовершенствования, а с другой – в недостаточном владении навыками и умениями работы над собой. Поэтому содержанием педагогического сопровождения на данном этапе является совмещение работы по оказанию помощи обучающимся в разработке программ профессионального самосовершенствования с изучением теоретических и прикладных основ этой деятельности.

С этой целью с обучающимися проводились семинарские занятия по обсуждению вопросов самообразования, самовоспитания и саморазвития. Обучающиеся обменивались собственным опытом приобретения навыков и умений работы над собой (самонаблюдения, самоотчета, самоанализа, самотестирования, самоупражнения и др.). Положительно зарекомендовали себя мини-дискуссии по определению наиболее эффективных методов, приемов и средств самостоятельной работы по достижению конкретных целей самообучения, самовоспитания и саморазвития. Формированию осознанного подхода к целенаправленному планированию самостоятельной работы способствовало также уяснение сущности и содержания методики профессионального самосовершенствования.

Анализ практической деятельности по выбору и планированию методов, приемов и средств профессионального самосовершенствования позволил сформулировать ряд требований, соблюдение которых способствует эффективности планирования и самостоятельной работы в целом.

Так, важнейшим требованием, которое должно быть реализовано в ходе разработки программ профессионального самосовершенствования, является требование целеустремленности планирования. Его сущность заключается в том, чтобы в процессе определения методов, приемов и средств самостоятельной работы отбирались только те из них, которые адекватны поставленным целям, и способствуют их достижению.

Другим требованием, предъявляемым к процессу разработки программ профессионального самосовершенствования, выступает требование комплексности планирования. Оно предусматривает комплексирование нескольких методов для достижения одной и той же цели, а также ориентирует обучающихся и обучающихся на выбор тех методов, приемов и средств, которые способствуют одновременному достижению нескольких целей самосовершенствования.

Третье требование – оптимальность планирования предполагает, чтобы составление программ профессионального самосовершенствования осуществлялось: исходя из конкретных целей; с использованием наилучших методов и технологий; с определением оптимальных методов достижения целей в предельно короткие сроки.

Соблюдение преподавателями и обучающимися перечисленных требований обеспечивает индивидуальный характер планирования и способствует отбору наиболее эффективных методов, приемов и средств самостоятельной работы, адекватных структуре, содержанию и сложности целей профессионального самосовершенствования, а также времени, необходимого для их достижения.

Следующий, седьмой этап педагогического сопровождения самосовершенствования МПК заключается в оказании помощи обучающимся в организации практической работы по самосовершенствованию, то есть речь идет о выполнении запланированных работ и мероприятий. В ходе бесед с преподавателями, осуществляющими педагогическое сопровождение, были установлены следующие направления этой работы: углубление и обновление психолого-педагогических знаний и теории и практики МПО; овладение общепедагогическими умениями решения задач; самовоспитание и саморазвитие гражданско-патриотических, нравственных, военно-профессиональных и педагогических качеств; формирование и развитие общей, правовой и психолого-педагогической культуры; формирование устойчивой мотивации личностного саморазвития; выработка навыков

и умений самоконтроля и саморегуляции; формирование и развитие рефлексивных умений; формирование и развитие аналитико-синтетического склада мышления.

Реализация основных направлений профессионального самосовершенствования участников формирующего эксперимента осуществлялась в трех взаимосвязанных формах: самообразование, самовоспитание, саморазвитие. Анализ их содержания, в ходе самостоятельной работы обучающихся, позволил установить, что эффективность самообразования, как процесса приобретения, углубления и обновления профессионально-педагогических и других научных знаний, достигается использованием следующих методов: самостоятельным поиском и усвоением профессионально значимой информации из различных литературных источников (учебников и учебных пособий, диссертаций и монографий, приказов, наставлений и директив и т.д.); изучением передового опыта войск и образовательных организаций в ходе открытых и инструкторско-методических занятий, профессиональной практики и стажировок; участием в различных научно-практических конференциях и семинарах по проблеме организации МПО; анализом, обобщением и закреплением собственного профессионального опыта.

Основными методами самообразования (самообучения) обучающимися в организации МПО являются самостоятельное изучение учебной и научной литературы и самоупражнение. Анализ применения данных методов показал, что самоупражнение целесообразно использовать для овладения МПК, а также навыками и умениями решения ситуационных задач (диагностических, прогностических, организационно-коммуникативных и др.).

Самовоспитание обучающихся заключается в целенаправленной самостоятельной работе по формированию и совершенствованию своих профессионально важных качеств личности и преодолению негативных качеств и привычек. С этой целью используются методы самоубеждения, самопоощрения, самоупражнения, следования примеру. Особенности применения методов самовоспитания являются, с одной стороны, формирование и развитие у них профессионально важных качеств личности (наблюдательность, тактичность, оптимизм, эмпатия, доброжелательность и т.д.), а с другой – создание положительного эмоционального настроя на самостоятельную работу (самопоощрение).

Основными методами и средствами саморазвития интеллектуальных качеств обучающихся являются моделирование ситуаций, прогнозирование различных вариантов решения ситуационных задач, участие в научно-исследовательской работе. В своей совокупности перечисленные методы способствуют формированию и развитию творческого мышления офицерских кадров. С этой целью обу-

чающимся рекомендовалось заниматься постоянным самоанализом своей деятельности, с целью осознания теоретических и прикладных оснований ее осуществления. Также им предлагалось развивать способность к двойной саморефлексии: самооценка своего поведения «как я выгляжу в собственных глазах», самооценка своего поведения «как я выгляжу в глазах окружающих».

Содержание восьмого этапа педагогического сопровождения самосовершенствования МПК заключается в оказании помощи обучающимся в осуществлении постоянного самоконтроля, самооценки и самокоррекции своей самостоятельной работы. Выделение данного этапа в качестве самостоятельного носит условный характер, потому что самоконтроль и самокоррекция осуществляются обучающимися на протяжении всего процесса самосовершенствования.

В то же время следует отметить, что подавляющее большинство обучающихся в качестве целей саморазвития определяют способность к самоконтролю и саморегуляции. Поэтому используемые ими в процессе самосовершенствования методы самоконтроля (самонаблюдение, самоотчет, самокритика) и саморегуляции (самоорганизация, самопринуждение, самовнушение) позволяют не только успешно управлять процессом профессионального самосовершенствования, но и способствовать формированию и развитию психологической готовности к профессиональной деятельности по организации МПО и эмоционально-волевой устойчивости, необходимой для ее осуществления.

Девятый этап является завершающим в процессе педагогического сопровождения самосовершенствования МПК обучающихся и заключается в оказании им помощи в анализе и оценке достигнутых результатов. Сущность этой работы состоит в определении степени достижения запланированных целей. Осуществляется эта процедура путем сравнения целей и результатов. Следует иметь в виду, что проведение анализа и оценки результатов самосовершенствования является хорошим инструментом развития рефлексивных способностей обучающихся. Преподавателям целесообразно использовать эту возможность в целях развития рефлексии обучающихся. Также на этом этапе осуществляется постановка новых целей и задач по дальнейшему самосовершенствованию.

Таковы основные этапы педагогического сопровождения самосовершенствования МПК обучающихся. Знание их содержания и особенностей позволяет не только осуществлять подробное проектирование процесса педагогического сопровождения, но и на любом этапе осуществлять его коррекцию.

Осуществление мероприятий педагогического сопровождения самосовершенствования МПК обучающихся позволяют выявить совокупность

условий, способствующих повышению эффективности самостоятельной работы обучающихся.

Наиболее значимым условием эффективной самостоятельной работы обучающихся является уровень сформированности мотивации профессионального самосовершенствования. В целях актуализации профессиональных и познавательных мотивов в ходе формирующего эксперимента использовались следующие меры: обеспечение рефлексивного усвоения обучающимися теории и практики МПО; осознание конкретных требований, предъявляемых к обучающимся в сфере МПО путем изучения квалификационных требований и руководящих документов.

Важным условием эффективности процесса самостоятельной работы обучающихся является овладение ими теоретическими и прикладными основами профессионального самосовершенствования. При этом особое внимание, как показывает опыт, целесообразно сосредоточить на овладении методикой самодиагностики, рефлексивными умениями и методами самоконтроля и саморегуляции.

Не менее важным условием эффективности процесса профессионального самосовершенствования, является изучение и внедрение передового опыта, причем как самосовершенствования, так и решения задач МПО. В качестве основных источников опыта использовались: педагогические, военно-педагогические издания; беседы с офицерами, поступившими в академию из войск; научно-практические конференции и семинары; открытые, показательные, пробные и инструкторско-методические занятия; посещение занятий, проводимыми опытными педагогами.

Также эффективности процесса профессионального самосовершенствования способствуют полнота и качества помощи, оказываемой со стороны опытных педагогов. В наибольшей степени в помощи нуждаются обучающиеся не имеющие опыта профессиональной деятельности. Как показывает практика преподавателей, активную помощь необходима в самодиагностике личностных качеств, формулировке целей и задач самосовершенствования, разработке программы самосовер-

шенствования и осуществлении коррекции самостоятельной работы.

Таким образом, педагогическое сопровождение самосовершенствования МПК представляет собой целенаправленную совместную деятельность преподавателя и обучающихся по планированию целей самосовершенствования, определению методов, приемов и средств их достижения, а также осуществлению постоянного контроля и коррекции процесса самостоятельной работы в целях ее активизации и повышения эффективности.

Библиографический список

1. *Александрова Е.А.* Сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006. – 40 с.
2. *Волковицкий Г.А.* Мотивация военно-профессионального самосовершенствования. – М., 1994. – 53 с.
3. *Зайцев Н.Н.* Педагогическое сопровождение развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... кан. пед. наук. – СПб., 2014. – 23 с.
4. *Литский И.А.* Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280-287.
5. *Логашенко О.И.* Педагогическое сопровождение научно-практической деятельности в профессиональной подготовке психолога-преподавателя: автореф. дис. ... кан. пед. наук. – Томск, 2009. – 26 с.
6. *Сарсенбаева Б.И.* Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 416 с.
7. *Сопильняк Ю.Н.* Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки специалистов в области правоохранительной деятельности: автореф. дис. ... кан. пед. наук. – Майкоп, 2007. – 24 с.
8. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс 2000. – 672 с.

РОЛЬ ДИХОТОМИИ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА

Статья посвящена исследованию дихотомий нравственных категорий, их роли в моделировании человеком мира и себя для осуществления выбора. Автором доказывается необходимость принятия четкой биполярности смыслов дихотомии «добра/зла» в процессе общения и сотрудничества с матерью, а также влияние этого феномена на качество выборов субъекта.

Ключевые слова: дихотомия личностных смыслов, Я-идентичность, духовно-нравственный выбор, ценностные ориентации, биполярность смыслов.

В условиях современного мира, когда от качества жизненной позиции субъекта нередко зависит судьба многих, а книжные, философско-нравственные баталии неожиданно могут обретать зримое практическое воплощение, проблема выбора человека становится особенно важной. Выбором, в конечном итоге, определяется и сущность человеческого Я, осуществляется поиск своего неповторимого, индивидуального лица. Об этом писали многие философы и психологи, как зарубежные, так и отечественные. Думается, что особое место среди многих в этом ряду занимают работы Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, П.А. Флоренского, К. Юнга, К. Левина, Э. Фромма, А. Маслоу, В. Франкла, Р. Мейя, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, В.П. Зинченко, Ф.С. Василюка и Д.А. Леонтьева.

По мнению авторов, выбор, в том числе и выбор нравственный, – это неотъемлемая составляющая всей человеческой жизни, так как человек практически постоянно сталкивается с возможностью строить свое поведение по нескольким альтернативным вариантам. В детстве, особенно до подросткового, селекцию вариантов осуществляют родители, они предлагают ребенку и стараются внушить ему необходимость определенных форм и способов поведения. Повзрослев, человек делает это сам. Опираясь на особенности своей Я-идентичности, устойчивость своей системы ценностей, силу и самостоятельность своего Я, человек осуществляет выбор в сложном потоке противоречивых или похожих вариантов. Именно этим и объясняется особая важность самого процесса идентичности Я и обучение индивида одной из его составляющих – правильности выбора (читай: выбора, обеспечивающего жизнеспособность, благополучие, максимально возможную гармонию отношений с миром и людьми).

Прежде чем перейти к конкретной цели нашей статьи обозначим содержание основных понятий, которые будут базовыми для наших рассуждений, так как на сегодняшний момент в литературе все они еще достаточно активно дебатированы.

«Идентичность Я» – сложное системное явление, характеризующее и процесс, и результат образования в сознании человека двух целостных, структурно сложных, достаточно завершенных моделей: Модели Мира, Модели Я, и – самое главное, четко понимаемого субъектом отношения, в котором смоделированное им Я находится с миром. Способность человека всякий раз правильно и адекватно оценивать эти отношения и позволяет личности, в конечном итоге, определять смысл и миссию своего существования, выстраивать дальнейшее свое развитие и осуществлять трансценденцию себя в будущее. Глубокий теоретический анализ феномена идентичности можно найти в книге М.В. Заковоротней «Идентичность человека» [2].

Выбор авторами определяется как элемент активности Я, возникающий вследствие обострения внутренних противоречий (ситуативных, мотивационных, ценностных и т.д.) в процессе идентичности. Противоречие усиливается наличием множества альтернативных способов поведения. Благодаря выбору личность для самой себя делает наиболее важной какую-либо одну из конкурирующих в ее сознании альтернатив. Конкретизируя содержание этого понятия, Г.И. Малейчук писал: «Я постоянно осуществляет выбор, уточняет свои границы, что находит отражение в наличии внутреннего диалога, или диалогичности Я, проявляющейся в рефлексии» [5]. Таким образом, выбор осуществляется благодаря рефлексии и диалогичности самосознания.

Духовно-нравственная составляющая личности предполагает развитие в человеке высших форм идентичности, самостоятельности и подлинной свободы, а значит, и способности нести ответственность за каждое совершаемое ею действие. Это личность, отличающаяся ярко-выраженной гуманистической и созидательной направленностью, впитавшая в себя богатство национальной, этнической культуры и хорошо ориентирующаяся в культурах других народов, личность – деятельная, ищущая, творческая, всегда готовая дарить плоды своего труда людям.

Цель данной статьи разобраться в том, какую роль в выборе человека играет дихотомия и биполярность духовно-нравственных смыслов, имеющих в субъективной картине мира человека, и что именно «позволяет» субъекту «склоняться» к какой-либо из представленных в сознании альтернатив.

При разработке эмпирического исследования мы использовали идеи Джорджа Келли о дихотомии и биполярности личностных конструктов, с помощью которых индивид структурирует в своем сознании окружающий мир и прогнозирует свое поведение в нем. Личностные конструкты индивидуальны и содержательно наполнены субъективными смыслами. Однако при этом в конструктах нередко встречаются знакомые всем дихотомии. Так, например, в ситуациях нравственного выбора человек часто использует одну из основных дихотомий «добра/зла». Ее-то мы и взяли в качестве основной для организации исследования. Предполагалось, что вокруг двух ее полярных полюсов будут группироваться различные объекты, явления, ситуации окружающей действительности. Интересно было посмотреть, с чем именно будут группироваться понятия «добра» и «зла» у наших респондентов.

Для реализации этой задачи была взята методика ЦТО («Цветовой тест отношений», А.М. Эткин, 1986 г.), адаптированная нами к целям нашего исследования. Данная методика использовалась еще и потому, что она позволяет выявлять не только оцениваемый сознательно выбор личности, а и нащупывать дихотомии, заложенные в подсознание еще ребенка, в самом раннем детстве, сформировавшиеся там путем идентификации смыслов, оценок, эмоционального отношения к соответствующим явлениям близких маленькому человеку людей. Это дает возможность, как нам представляется, ближе подобраться к истокам формирования личностных смыслов субъекта и обнаружить некоторые интересные закономерности.

Методикой, используемой в нашем исследовании для определения духовно-нравственных ориентиров личности, была методика жизненных *credo*, которые испытуемые должны были ранжировать по степени их участия в создании для субъекта ощущения счастливой жизни. Всего предлагалось 16 суждений. Они отражали основные нравственно-позиционные установки, как-то: уважительные, гармоничные отношения с людьми, эгоистическое педалирование собственного Я, почитание денег и других материальных благ, центрация на силе власти, профессиональное совершенствование и т. д. Каждый испытуемый должен был определить ранг всех 16 *credo*. Исследование проводилось в г. Луганске и Луганской обл. в довоенный и послевоенный периоды. Только за послевоенный период данными методиками мы обследовали 265 чел.

Систематизация и анализ полученных результатов позволил выявить следующее. Во-первых, действительно подтвердилась идея дихотомического деления мира в процессе самоидентичности. Так, в выборке, состоящей из 75 респондентов, которой была предложена дихотомия «добра/зла» 56 человек (75%) продемонстрировали принятие добра и отвержение зла – это нормативный смысловой выбор. А в выборке из 191 человека, в которой была дана более «взрослая» дихотомия «уважительное отношение к человеку/ насилие над человеком» 109 человек (57%) показали нормативный смысловой выбор. (Доминирование дихотомического выбора фиксировалось и во всех исследованиях довоенного периода) [1].

Таким образом, смысловая полярность явно присутствует в процессе структурирования мира. Заметим, что основная дихотомия «добра/зла» появляется, как показывают исследования, уже в выборках детей-дошкольников как доминирующая.

Вокруг двух полюсов, имеющих полярный нравственно-ценностный смысл, начинают группироваться другие смысловые структуры. Вокруг «добра» – *мама, Я, отец, духовные ценности, любимое занятие* и т.д., вокруг «зла» – *боль, ссора, разруха, насилие над человеком*. Во всех выборках отмечалась очень тесная корреляционная связь между «добротой» и отношением к матери. Так, в последней выборке из 75 респондентов коэффициент корреляции «добра» был $r = 0,380$ при $p < 0,001$, а «зла» – $r = -0,483$ при $p < 0,001$. (Подобные корреляции наблюдаются практически во всех выборках) Устойчивость этих корреляций позволяет утверждать, что именно мать является главным воспитателем человека, именно она ориентирует совсем маленького ребенка на то, что есть добро, а что – зло.

Мы обратили внимание еще на тот факт – при нарушении у респондентов выделенного нами дихотомического единства во всех выборках наблюдаются все три типа нарушений: 1) принимается отрицательный смысловой полюс, отрицается положительный; 2) и отрицательный, и положительный полюса принимаются; 3) и положительный, и отрицательный полюса отрицаются. При этом прослеживается следующая закономерность – чаще отвергается положительный смысловой полюс, нежели принимается отрицательный. Так, в выборке 75 чел., из 19, нарушивших дихотомию, отрицание добра продемонстрировали 17 чел. (89%), а принятие зла – 12 чел. (63%); в выборке 191 чел. из 82 чел.: 79 показали отрицательное отношение к полюсу «уважительное отношение к человеку» (96%) и 31 чел. – положительное к полюсу «насилие над человеком» (36%). Видимо это потому, что при воспитании ребенка его внимание чаще фиксируют на том, что «плохо», «нельзя», а не на положительных моментах происходящего вокруг.

Неумение видеть и наблюдать рядом с собой проявления чего-либо хорошего и у взрослых людей создает в сознании путаницу смыслов, а главное – путаницу отношения и грамотного эмоционального оценивания происходящего. Отсюда явление *уважительного отношения к человеку* воспринимается как незначимое или даже явно отвергаемое испытуемыми.

Мы полагаем, что выявленные нами дихотомические нарушения происходят не столько в сфере понимания, сколько преимущественно в сфере принятия/отвержения. То есть на уровне рассудочных суждений наши респонденты, скорее всего, смогли бы объяснить все «как надо», вполне правильно, а вот их эмоциональное отношение к явлениям окружающего мира, людям оказывается при этом другим. Нам думается, что испытуемые с нарушенной дихотомией смыслов находятся в состоянии некоторого внутреннего диссонанса между личным пониманием духовно-нравственных категорий, явлений (а через них и понимание, и восприятие окружающих людей, себя) и объективно существующими значениями данных категорий. Чем более образован будет человек, тем яснее он будет ощущать этот диссонанс, тем чаще у него будут включаться механизмы защиты для нейтрализации этого противоречия.

В качестве иллюстрации к сказанному приведем еще ряд данных. Нами было проведено сравнение групп с нормативной формой дихотомий и групп с размытой дихотомией полярности смыслов. Нас интересовало качество отношений респондентов к различным, важным для человека объектам, явлениям окружающего мира. Мы полагали, что при этом обнаружатся некоторые особенности моделируемой человеком картины Мира и отдельных элементов собственной личности, а это, в свою очередь, позволило бы выявить и особенности Я-идентичности респондентов.

Существенная разница в группах нормативной и нарушенной дихотомии смыслов наблюдается по характеру отношений к самым близким людям. Покажем это в таблице (табл. 1).

Из таблицы явствует, что отношение к самым близким людям и отношение к людям своего ближайшего окружения в двух группах действительно очень разное. Мы видим, что особенно показательным является деформирование эмоционального принятия матери в группе с разрушенной дихото-

мией, при том, что в этой же группе отмечается достаточно высокий процент респондентов, принимающих отца. (В таблице 1 мы не показали процент респондентов, с невыраженным явно отношением к понятиям.) Такие показатели позволяют предполагать, что именно мать и выраженная эмоциональная привязанность к ней ребенка являются фундаментом, на котором строится нормальное осмысление важнейших нравственно-оценочных дихотомий личностных смыслов субъекта. Возможно, что в наших семьях матери по-прежнему больше участвуют в формировании понимания Мира ребенком, а значит, и больше помогают маленькому человеку создавать свои личностные конструкторы.

С другой стороны, высокий процент испытуемых, продемонстрировавших явное принятие отца, наводит на мысль (отметим, что в этой группе у 50% респондентов зафиксировано эмоциональное непринятие матери), что отцы этих испытуемых сами имеют разрушенные дихотомии смыслов, сами не способны демонстрировать четких нравственных ориентиров в жизни и четкой нравственной позиции. Возможно, что многие отцы в своем реальном опыте сами столкнулись уже с конкретизацией абсолютного смысла нравственных понятий, «якобы заменой содержания» полюса на противоположное. Об этом феномене писал русский философ Н.О. Лосский, размышляя о зле на войне, «зло используется так, что среди следствий его находятся какие-либо виды добра, так что зло никогда не бывает абсолютным» [4, с. 167]. Действительно, диалектика многих дихотомических понятий такова, что в определенные моменты их использования субъект сталкивается с тем, что в каких-то ситуациях данные понятия могут менять свое содержание и начинают нести в себе, применительно к данной ситуации, прямо противоположный их начальному значению смысл. Помочь человеку сделать нравственный выбор в запутанных обстоятельствах может, помимо знаний и анализа ситуации, еще и четко усвоенное на фоне любви к матери ощущение того, что есть «добро» и что есть «зло», что – «хорошо», а что – «плохо». Таким образом, логика подобных ситуаций проверяется памятью о близости к защищавшей ребенка матери: «добро» там, где тебя защитят, где есть человечность и уважительное отношение к человеку. Это нельзя понять только умом, нужен, как писал А. Достоевский, – «ум сердца».

Таблица 1

Сравнение показателей двух групп с нормативной и размытой дихотомией смыслов

Группа \ Понятие	«моя мать»		«мой отец»		«мой друг»		«враг»									
	принятие	непринятие	принятие	непринятие	принятие	непринятие	принятие	непринятие								
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%								
Нормативная дихотомия	50	89	2	3,5	33	14,5	12	21	34	61	8	14	1	0,01	52	93
Размытая дихотомия	10	53	9	47	15	75	4	21	7	37	9	47	12	63	5	26

Анализ результатов наших испытуемых говорит, что картина мира тех, кто продемонстрировал правильность дихотомического выбора действительно более человеческая, о чем свидетельствует хотя бы отношение к друзьям и врагам (см: табл. 1). Показательным было и отношение к «*близкому человеку*», положительное в группе с нормативной дихотомией смыслов показали 46 чел. (82%), а с размытой – 11 чел. (57%). К *насилию* в выборке из 191 чел., в группе с размытой идентичностью продемонстрировали положительное отношение 31 чел. (36%), неопределенное – 29 чел. (35%), а в группе с нормативной дихотомией смыслов (всего 110 чел.) 108 испытуемых (98%) высказались явно отрицательно в адрес этого явления.

Подобные различия наблюдаются в группах с разрушенной дихотомией смыслов и относительно образа своего Я, и относительно других явлений духовно-нравственного характера. Приведем несколько примеров. Переживание своего *обычного настроения* в группе с разрушенной дихотомией смыслов (из 75 чел.) как отрицательное обозначило 10 чел. (53%) испытуемых, в то время как в группе с нормативной дихотомией смыслов его воспринимают как положительное – 40 чел. (71%); жажда *личной свободы* в первой группе продемонстрировали 11 чел. (57%) испытуемых, при этом готовность *нести ответственность* показали только 5 чел. (26%), соответственно во второй группе: 45 чел. (80%) и 31 чел. (55%). Явное отрицательное отношение к *духовным ценностям* выразили 11 чел. (57%) респондентов из первой группы, в то время как во второй 44 чел. (79%) испытуемых высказались за их явное принятие. Наконец, *готовность к сотрудничеству* в группе с разрушенной дихотомией смыслов дала те же 11 чел. (57%), а в нормативной – 46 чел. (82%) испытуемых. И еще два примечательных показателя: к *любимому делу* в группе с размытой дихотомией смыслов положительное отношение выказали только 7 чел. (37%) в то время как во второй – 51 чел. (91%). Таким образом, проведенное сравнение показателей двух групп наглядно доказывает, что у субъектов с разрушенной дихотомией смыслов восприятие картины окружающего мира и себя в нем достаточно сильно деформировано, что, безусловно, отрицательно влияет и на весь процесс самоидентичности субъектов.

Посмотрим, что происходило при этом с системой ценностных ориентаций наших испытуемых? Напомним, нами для диагностики использовалась не обычная система ценностей, а ценности, имеющие выраженный духовно-нравственный смысл. Представлены они были в виде *credo*, которыми можно руководствоваться в своей жизни. Путем ранжирования испытуемые показывали, насколько значимо для них то или иное *credo*, руководствуются они им при достижении собственного счастья

или нет. Заметим сразу, что по разным группам системы ценностных выборов оказались разными. Они отличались друг от друга и частично от довоенных выборов. Хотя основная ценность в выборке из 191 респондента, ценность семьи, совпала с основной ценностью довоенных выборов. Посмотрим, как же были распределены *credo* в группах с нормативной и размытой дихотомией смыслов в двух наших выборках. Выборка из 191 человека, группа с нормативной дихотомией смыслов. *Credo* были распределены следующим образом. Покажем четыре первых места.

1. Семья, домашний уют, дети – вот смысл жизни.
2. Здоровье – вот главное счастье в жизни!
3. Главное – оставаться в согласии со своей Совестью.
4. Жизнь в согласии с людьми, в уважении ими, позволяет чувствовать себя счастливым.

Группа с размытой дихотомией смыслов из этой выборки.

1. Здоровье – вот главное счастье в жизни!
2. Семья, домашний уют, дети – вот смысл жизни.
3. Главное – быть профессионалом своего дела!
4. Главное в жизни – это Я, мое душевное состояние и материальное положение.

Выборка из 75 человек. Группа с нормативной дихотомией смыслов.

1. Главное – оставаться в согласии со своей Совестью.
2. Деньги, позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше.
3. Только любовь, только наслаждение любовью!
4. Постоянная возможность созидания и творчества – вот главное счастье в жизни!

Группа с размытой дихотомией смыслов из этой выборки.

1. Главное – быть профессионалом своего дела!
2. Карьера, вот что главное!
3. Деньги, позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше.
4. Главное в жизни – это Я, мое душевное состояние и материальное положение и Главное иметь власть над людьми и уметь ими управлять (оба *credo* набрали в среднем одинаковое количество баллов).

Как видим, в группах с нормативной дихотомией смыслов среди приоритетных ценностей обязательно встречаются ценности духовно-нравственного плана, а также имеющие социальную направленность, несущие смысл какой-либо пользы для других людей. Сопоставляя выборы нравственных ценностей по группам, можно заметить и две общие закономерности, которые характеризуют респондентов с размытой идентичностью: их выборы, во-первых, отличаются большей центрированностью на себе, своем здоровье и благополучии только своего Я, а, во-вторых, явной противоречивостью между осознанным выбором

и тем глубинным эмоциональным отношением, которое реально возникло в совместной с матерью жизнедеятельности по освоению ценностей мира. Так, среди явно приоритетных и в той и в другой группе с размытой идентичностью респондентами была выделена ценность профессионализма. Вместе с тем, испытуемые этих групп демонстрировали неприятие *активности в познании окружающего мира* 49 чел. (58%) (в первой группе) и отрицательное отношение к любимому делу показали 12 человек из 19 (63%) (во второй группе). Понятно, что стать настоящим профессионалом, не принимая активности в познании или испытывая негатив к делу, которым ты занимаешься, просто нельзя. Подобного рода противоречия очень часто встречаются в личностных конструктах людей этой группы, они проявляют нечувствительность к биполярности смыслов, и в индивидуальных беседах по поводу содержания полярности смыслов, часто «замыливают» ее какими-либо туманными рассуждениями.

Таким образом, можно констатировать, что размытость дихотомических смыслов, с помощью которых субъекты моделируют мир, оказывает влияние и на выбор духовно-нравственных ценностей, определяющих жизненную позицию человека. Получается, что процесс Я-идентичности личности, предполагающий структурирование окружающей действительности и «Модели Я» в сознании, закрепляющий результаты духовно-нравственного поиска в позиции и характере активности индивида, зависит во многом от четкости, осмысленности и глубины переживания некой системы дихотомических и биполярных смыслов. По всей видимости, постигая себя как человека в конкретной предметной и социальной среде, осваивая ее культуру и решая вопросы смысла собственного существования, индивид все время сталкивается с проблемами бесконечных выборов из двух, а то и более альтернатив. Отсюда, чем четче обозначаются в его сознании полярности, тем осознаннее и адекватнее будет его выбор. Однако одних холодных, логических рассуждений недостаточно для понимания биполярности содержания смысловых полюсов. Особенно если это содержание духовно-нравственного характера. Для их освоения нужен еще и опыт сердца, «мудрость» чувств, которые человек может получить только через глубокую эмоциональную связь с матерью, в тесном общении и сотрудничестве с ней. Заметим, что все ниши респонденты из группы в 75 чел. были родителями старшекласников. Исследование их взаимодействия со своими детьми (а оно является проекцией

их собственной детско-родительской ситуации) по методике М.И. Марковской [6] показало, что в группе с размытой дихотомией смыслов у 13 чел. (68%) фиксируется эмоциональная дистанция с ребенком и отсутствие сотрудничества, а 9 чел (47%) дают разную степень отвержения своего сына или дочери. Эти данные еще раз доказывают важность качества отношений с матерью при формировании личностных конструктов детей. Значимыми являются отношения, наполненные безусловным принятием ребенка, сотрудничеством с ним и уважительным отношением к личности друг друга.

Выводы. В процессе формирования собственной идентичности и поиска жизненных смыслов человек практически постоянно находится в ситуации духовно-нравственного выбора. Если он будет гуманным и созидательным – это сделает человека счастливым. Наши эксперименты показали, что направленность выбора зависит от четкости сформированных в сознании субъекта биполярных смыслов, их количества и разнообразия и от того, на фоне каких отношений с матерью происходило это формирование. Ясное представление о содержании смысловых полюсов нравственных категорий при явных позитивных переживаниях отношений с матерью позволяет индивиду объемнее и реалистичнее структурировать картину мира и себя в нем, видеть мир более человечным и положительным, лучше ориентироваться в системе нравственных ценностей и, в конечном счете, жизнь свою делать полнее и счастливее.

Библиографический список

1. *Бажутіна С.Б.* Діагностика етнічної самосвідомості особистості // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12: Психологічні науки: Збірник наукових праць. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – № 11 (35). – С. 105-110.
2. *Заковоротная М.В.* Идентичность человека: Социально-философские аспекты. – Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. – 200 с.
4. *Лосский Н.О.* Условия абсолютного добра: Основы этики. Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
5. *Малейчук Г.И.* Психологические аспекты выбора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/762/> (дата обращения: 18.01.2016).
6. *Марковская М.И.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2002. – 150 с.

ПОЗИЦИЯ СИЛЫ КАК ФАКТОР ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕГОВОРОВ

Постановка цели – основной компонент переговорного процесса. В исследовании представлено сравнение постановки целей в переговорах при заданной извне позиции силы и при возможности принятия позиции силы любым участником переговорного процесса. Анализ материалов видеорегистрации показал, что участники переговоров демонстрируют различные тактики целеполагания, а особенности позиции определяют направленность и разнообразие целевых предложений.

Ключевые слова: целеполагание, переговоры, позиция силы, активность, успешность.

В первую очередь важно рассмотреть категорию общения с точки зрения философского подхода. В философском плане категория общения представлена как способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми. Общение как специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми. Тем не менее, положение о взаимной направленности связей, устанавливаемых в процессе общения, достаточно условно. В данном аспекте, наиболее важно отразить направление общения личности и степень значимости именно этого акта общения, а также способ отражения общения как элемента в структуре личности. Социальный компонент общения отражает реализацию потребности человека в нахождении в обществе, в отражении его социальных связей. Так, можно говорить о достаточно широкой трактовке категории общения в философии.

В психологии общение имеет ряд специфических особенностей. В первую очередь отечественные исследователи (в частности, Г.М. Андреева) [1] выделяют три стороны общения: информационную, интерактивную и перцептивную. Информационная сторона общения характеризует содержание сообщения, передаваемого посредством общения, особенности его формулирования и восприятия, а также многочисленные преграды, возникающие в процессе передачи сообщения. Интерактивная сторона общения отражает процесс построения взаимодействия с учетом социальных и личностных составляющих. Перцептивная сторона общения, представлена восприятием партнера по общению и процессом его познания. Эта сторона затрагивает глубинные личностные структуры отражения других, познания себя через осознание различных аспектов поведения других людей.

В системном подходе (Б.Ф. Ломов) [5] общение рассмотрено как один из интегрирующих процессов личности, поскольку в процессе общения формируются и проявляются личностные особенности, отражается потребностно-мотивационная сфера личности и происходит реализация деятельности.

Процесс переговоров прежде всего представлен в психологии общения, чаще всего как частный вид общения. Отличительной чертой переговоров

в первую очередь является стремление к достижению определенной цели.

Изначально исследование процесса постановки целей представлено в работах О. Зельца. С его точки зрения цель – это компонент мышления, отражающий результат, который еще не может быть актуализировано представлен в сознании. Поскольку в данном случае он уже был бы решением и перестал быть целью. Смутный образ поиска решения задан целью мыслительных операций. В дальнейшем, исследование понятия «цель» было проведено в Вюрцбургской школе К. Левиным, А. Карстеном, Ф. Хоппе и др.

Деятельностный подход в психологии рассматривает процесс целеполагания как компонент процесса мышления: постановку целей в процессе решения задач (О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина) [7]. Дальнейшие исследования актуализируют необходимость отражения в понятии целеполагания также мотивационных структур личности (Д.А. Леонтьев, О.Н. Арестова) [6].

Переговоры объединяют целеполагающий элемент личностной организации и способность достижения не только личностных целей, но и целей, согласованных с целями других участников переговорного процесса.

В деятельностном подходе структура деятельности представлена следующим образом [4]: мотивационный уровень отражает деятельность в целом, более низкий по отношению к мотивационному уровень постановки целей представлен действиями. В данном случае основной характеристикой цели является предвосхищение результата. Эта сторона цели позволяет согласовывать полученный результат с априорным представлением этого результата. Более того, образ конечной цели значим не только на конечном этапе действия, но и в процессе, когда выполнение действия согласуется с образом конечного результата. Составная часть действия – операция – представлена условиями, в которых она совершается. Таким образом, можно говорить как о мотивационном аспекте, так и мыслительном компоненте цели.

Тем не менее, важно говорить не только о цели, как о промежуточном или конечном этапе мотивации, или же образе конечного результата, а о про-

цессе постановке целей – целеполагании. В этот процесс включены не только личностные компоненты и процессы, но и ситуационные, связанные с оценкой ситуации постановки цели, своих представлений о возможных результатах. Более того, процесс изучения постановки целей в переговорах осложнен социальными компонентами: представление о возможностях других участников переговорного процесса, их ролевых и социальных позициях.

На процесс переговоров оказывают влияние некоторые факторы, которые условно можно разделить на личностные (индивидуальные и поведенческие) и ситуационные. С этой точки зрения интересно рассмотреть явление позиции силы, поскольку этот аспект субъективно воспринимается как один из наиболее значимых в процессе переговоров.

Сила позиции – совокупное представление о том, что какой-либо человек обладает средствами влияния на исход переговорного процесса в степени, большей, чем остальные участники. Часто силу позиции ассоциируют с более высоким статусом участника и наличием материальных и нематериальных возможностей повлиять на ход переговоров.

Некоторое время среди исследователей переговоров существовало мнение, что сила позиции определена в первую очередь статусно-ролевыми составляющими участника. Дальнейшие исследования (Ч.Л. Каррас) [3] показали, что сила позиции чаще представлена субъективными представлениями участников о ролевых и статусных составляющих того или иного участника переговорного процесса.

В связи с этим, важно представить особенности восприятия личностью ролевых позиций.

Навязанные и принимаемые личностью роли.

Практически с рождения ребенок оказывается в среде, разделенной на ролевые позиции. В раннем детстве ребенок усваивает роли и в процессе игры пробует принять те или иные ролевые позиции. Далее, в подростковом возрасте, происходит существенный пересмотр ролевых позиций и специфики взаимодействия субъекта с другими представителями социума.

Одним из критериев зрелости личности является сознательный компонент тех ролей, которые представлены в жизни человека. Осознание ролей и принятие их – показатель психологического комфорта личности.

Таким образом, субъективность в представлении роли является существенным компонентом. Тем не менее, на степень принятия роли оказывают влияние и некоторые компоненты структуры личности.

При рассмотрении проблематики позиции силы, в первую очередь важно отметить, что позиция силы является субъективным фактором. Существующие объективные элементы, утверждающие приоритет позиции одного переговорщика над другим, функционируют только в поле субъек-

тивного принятия позиции оппонента как сильной. Даже объективно представленная условием задачи позиция переговорщика как сильная может быть не учтена оппонентами. Более того, уверенность в своей правоте и отстаивание своих интересов является основой для субъективного представления о силе своей позиции.

Многие придерживаются мнения о том, что внешние обстоятельства определяют силу или слабость той или иной стороны в переговорном процессе. С этой точки зрения важно рассмотреть особенности задач, предоставляемых участникам в процессе переговоров. В данном случае нас интересуют задачи дивергентного типа, то есть имеющие не единственно верное решение, а предполагающие несколько верных решений.

Одним из значимых факторов в процессе ведения переговоров обозначено распределение ролей в процессе переговоров. Бытует мнение, что «хорошая» позиция во многом определяет исход переговорного процесса. Есть исследования, в которых изучены некоторые аспекты этого явления.

Ролевое распределение в процессе переговоров в первую очередь определяет соотношение сильных и слабых сторон.

Часто ролевые позиции, принимаемые субъектом, связаны с восприятием соотношения свободы и детерминизма личности. Мнение исследователей по этому вопросу разделено от позиций крайнего детерминизма до крайнего проявления свободы личности (Д.А. Леонтьев, Т.О. Гордеева) [6; 2]. В различных школах разные представления о степени свободы личности. Например, гуманистическое направление в психологии постулирует наличие различных видов свободы: внешней и внутренней (Э. Фромм) [8]. При этом внешние обстоятельства могут ограничить свободу внешнюю, но ограничение внутренней свободы связано только с индивидуальными представлениями и социально-личностными установками субъекта.

Возможно, механизм восприятия силы позиции связан с процессами определения свободы личности.

Таким образом, проблематика, связанная с вопросами целеполагания, является достаточно широкой, и не все аспекты данного вопроса представлены в экспериментальных исследованиях, что обуславливает актуальность представленного исследования.

В данном исследовании была рассмотрена связь позиции силы с постановкой целей и успешностью в процессе переговоров.

Для изучения переговоров является значимым создание ситуации переговоров, в которой каждый из участников может проявить свои поведенческие особенности и стили построения взаимодействия. Поэтому изучение переговоров было проведено с помощью ситуационно-поведенческого теста.

Исследование переговоров методом ситуационно-поведенческого теста имеет как свои преимущества, так и недостатки. Среди очевидных плюсов – изучение переговорного процесса непосредственно в ситуации переговоров: исследователь наблюдает реальное поведение, а не декларируемое.

В нашем исследовании мы предполагали (основная гипотеза), что характер постановки целей и успешность будут зависеть от особенностей субъективного восприятия позиции на переговорах.

В исследовании приняли участие студенты факультета психологии Филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. Была организована 1 контрольная группа и 2 экспериментальные группы (по 3 человека).

Исследование было построено следующим образом. В качестве основного метода исследования выбран ситуационно-поведенческий тест. Этот метод позволяет изучать непосредственно процесс переговоров, протекающий в данный период времени, зафиксировать данные с помощью видеорегистрации с тем, чтобы в дальнейшем детально проанализировать полученный материал. Помимо этого, в методе ситуационно-поведенческого теста есть возможность моделирования переговорной ситуации с параметрами, которые требуются к изучению. В данном случае была выбрана задача, направленная на распределение ресурсов. Этот тип задач позволяет стимулировать активную дискуссию и исследовать индивидуальные поведенческие особенности участников в процессе переговоров. Также, важно избегать тех задач, которые отражали бы интеллектуальные навыки либо эрудицию участников, поскольку эти показатели не являются универсальными при решении переговорных задач. В задаче, представленной к решению, была заданная по условию неравнозначность ролей участников. Задача «Тетя и племянники». Инструкция. «Представьте себе такую ситуацию: умер богатый человек и оставил наследство. По завещанию свое наследство он распределил таким образом, что тете достается 40% наследства, а пятерым племянникам по 12% наследства. Но в завещании было еще одно условие: те, кто сумеет объединить свое наследство так, чтобы получилось 50% всего наследства – получают всё и могут распоряжаться им по своему усмотрению». Таким образом, участник, назначенный тетей, отразил объективную позицию силы.

На первом этапе (контрольная группа) исследования эти роли были заданы ведущим, то есть, наведены участникам: ведущий произвольным образом назначает одного из участников на роль «тети». На втором этапе исследования (экспериментальная группа), участники могли сами выбирать роль, которая связана с позицией силы. В инструкции это звучит следующим образом: «Кто из Вас хочет быть “тетей”?»

В данном случае, наиболее интересным для исследования является факт субъективного принятия объективной позиции силы в процессе решения задачи.

Таким образом, в исследовании были прослежены следующие переменные: субъективное принятие позиции силы, активность участника, успешность решения задачи по распределению ресурса, особенности постановки целей.

Субъективное принятие позиции силы отражено спецификой выбора участником переговорного процесса определенной роли.

Для оценки поведенческой составляющей решения задачи испытуемыми, был выбран критерий вербальной активности, представленный количеством реплик от каждого участника. Для объективизации этих данных вербальная активность вычислена как отношение процентного количества реплик к среднему числу по группе. Так, критерий вклада в групповое решение, равный единице отражает среднюю активность субъекта относительно остальных участников группового решения. Таким образом вычисляются средние значения активности, нивелирующие индивидуальные особенности активности в течение решения задачи.

Успешность участника оценена следующим образом. В первую очередь необходимо определить диапазон возможных результатов. «Племянник» может рассчитывать минимум на 25% (задано условием), максимум на 50% (при условии объединения «племянников» и распределении всего ресурса между ними поровну). Разница между этими показателями составляет 25 единиц. Расчет успешности производится вычитанием из результата, полученного в решении 25, а затем делением на 25. После этого умножаем на 100, чтобы получить процентное отношение. Оценка успешности «тети» производится сходным образом. Минимальный результат 50%, максимальный 100%. Разница составляет 50 единиц. Из полученного в дискуссии результата вычитаем 50, полученный результат делим на 50. После этого умножаем на 100, чтобы получить процентное отношение.

Особенности критерия целеполагания представлены в первую очередь спецификой озвученных в процессе решения целей, а также изменением целей в процессе решения задачи.

Анализ полученных результатов был проведен в несколько этапов:

1) Оценка успешности участников, обладающих различной позицией силы (внешней или внутренней).

2) Оценка постановки целей участниками, обладающими различной позицией силы (заданной ведущим или принятой самостоятельно).

3) Представление активности участников, обладающих объективной позицией силы и не обладающих (вклад в групповую дискуссию).

1. В данном исследовании проведен анализ соответствия роли с позиции силы и успешности.

В качестве одного из результатов, стоит отметить, что участник, инициировавший роль позиции силы, не отражает успешного решения по результатам переговорного процесса. Так, в обеих экспериментальных группах участник, принявший роль тети, по результатам решения получает 33% наследства.

Результаты решения первой группой (контрольной) представлены следующим образом. Успешность участников по решению задачи составляет по 35% ресурса у участников У1 и У3, и 30% ресурса у участницы У2. Такой результат во многом обусловлен позицией участницы У2, по условию задачи обладающей силой позиции. Особенности постановки целей участницы У2 представлены следующим: в начале решения задачи участница заявила как желаемую цель в 50% ресурса, в средней части решения она снизила цель до 30%. Во многом это связано с позицией участника У1, заявившего в начале решения задачи 50% и не снижавшего эту позицию до завершающей стадии решения задачи. Несмотря на то, что позиция участника У1 объективно не связана с позицией силы, его поведение существенно повлияло на ход переговоров и распределение ресурса в пользу «племянников». Результат участника У3 обусловлен в большей степени распределением ресурса участником У1.

Во второй части исследования участникам была предоставлена возможность выбора роли с разной позицией. Выбор роли «тети», обладающей позицией силы происходил достаточно быстро (до 30 секунд). Тем не менее, в обеих группах результат решения был представлен разделением общего ресурса достаточно равномерно между участниками.

Вторая группа, экспериментальная, распределила ресурс так: 40% ресурса участнику У5, представившему позицию силы, а остальным участникам (У4 и У6) по 30% ресурса. Участник У5 первым предложил для себя роль «тети», но результаты решения задачи свидетельствуют о неуспешности решения задачи этим участником. Результат представлен 40% ресурса, что в относительной успешности составляет неуспех на 20%. Относительная успешность участников У4 и У6 составляет 20%.

Третья группа, экспериментальная, распределила ресурс сходным образом: по 33% каждому из участников. При этом относительная успешность участника У8, принявшего позицию силы, составляет неуспех на 34%, а относительная успешность участников У7 и У9 составляет успешность на 32%.

Так, можно предположить, что участники, принявшие роль с позиции силы в условиях, когда этот выбор был сделан ими в процессе решения задачи, менее успешны по результатам решения задачи. В качестве критерия, подтверждающего эту особенность, можно рассмотреть стратегию постанов-

ки целей этими участниками в процессе решения задачи.

2. Стратегии постановки целей участниками, обладающими позицией силы представлены следующим образом.

Участница У2, представляющая позицию силы по условию задачи (контрольная группа), заявляет начальные достаточно высокие цели (50% всего ресурса или эквивалент распределения ресурса по изначальному условию). При этом после взаимодействия с участником У3, не обладающим позицией силы, но отстаивающим распределение ресурса аналогичным образом, но в его пользу, снижает предлагаемые цели до минимальных. Это снижение и является основой низкого результата и соответственно отрицательной успешности.

Участник У5 заявленную изначально цель в 50% ресурса достаточно быстро снижает после того, как участниками У4 и У6 озвучена возможность объединения между собой и соответственного разделения ресурса без участия «тети». После обозначенного представления о позиции силы обоими участниками, ею не обладающими («У тебя-то больше всего наследство» «Ты по сути решаешь»), участник У4 продолжает настаивать на распределении ресурса в свою пользу и получает 40% ресурса.

Интересна стратегия постановки целей участника У8. Изначально заявлена позиция в 51% ресурса, что выше, чем определено по условию. После этого, не найдя отклика у «племянников», участник У8 снижает требования и предлагает равномерное распределение ресурса. После некоторого повышения целей участников, не обладающих силой позиции (У7 и У8 предлагают по 40% ресурса каждому), участник У8 повышает цели до первоначальных, но потом без видимых причин опять снижает свою позицию к распределению «поровну». Подобного рода стратегия постановки целей отражает высокие стремления к результативности, но не отмечена высоким уровнем успешности, поскольку наличествующие снижения целей отражаются в представлениях других участников и являются основой для установления ими более высоких целей.

Так, снижение целей участником значительно отражается на его результативности в группе. Даже если остальные участники на этапе предъявления низкой цели не отмечают вербально эту позицию, тем не менее, в момент повышения целей участником, его оппоненты отмечают его низкую цель как вероятную и апеллируют к эмоциональному принятию низкой цели, поскольку она уже единожды была заявлена этим участником.

В целом, успешность в экспериментальной группе выявлена ниже, чем в контрольной. Это может быть элементом специфики принятия роли с позиции силы. В контрольной группе позиция силы «навязана» определенному участнику ве-

дущим по условию задачи. Этот момент внешнего распределения позиций отражается на более четкой и устойчивой стратегии постановки целей участником, при этом цели в среднем выше, чем в экспериментальной группе. Возможно, локус установления позиции силы (внешний – ведущим или внутренний – самим участником) далее находит отражение на качестве и устойчивости целевых позиций в процессе решения задачи, то есть, сказывается на стратегии целеполагания. Возможно, осознание того факта, что в момент выбора позиции, все участники находились в равных условиях, и принятие позиции силы не оказывает значительного влияния на процесс отстаивания своей позиции как сильной с соответствующими высокими целями.

3. Активность участников, обладающих позицией силы и не обладающих. Поскольку участники решали задачу разное количество времени, активность участников оценена как значение вклада в групповое решение: при равномерном распределении активности участников этот показатель будет равен единице.

Рассмотрим активность участников, решающих задачу с позиции силы.

В группе 1 участница У2 проявила активность (вклад в групповое решение) на уровне 1,31, что выше среднего по группе. В группе 2 участница У5 проявила активность на уровне 1, что отражает среднегрупповой результат. В группе 3 участница У8 проявила активность на уровне 2,73, что значительно выше среднего. Таким образом, средние результаты вклада в групповое решение участников, решающих задачу с позиции силы, составляют 1,68 единицы, а средние результаты вклада в групповое решение участников, не обладающих позицией силы при решении задачи, составляет 0,99 единицы. Так, можно предположить наличие прямой связи между наличием позиции силы и активностью участника.

Таким образом, можно выделить следующие основные результаты.

В первую очередь, активность участия в решении задачи участниками с объективной позицией силы и объективным отсутствием позиции силы

существенно различна. Тем не менее, отмеченный критерий может быть одним из факторов, свидетельствующих о субъективном принятии позиции силы даже в ситуации ее объективного отсутствия.

Во-вторых, успешность как качественный показатель решения задачи, не связан напрямую с позицией силы, а в ситуации принятия позиции силы в процессе решения может даже явиться показателем, отрицательно сказывающемся на успешности.

В-третьих, особенности постановки целей в процессе решения задачи представлены следующим образом. Так, участник, обладающий позицией силы, ставит цели в количественном отношении больше, чем участники, не обладающие позицией силы. Также, стратегия постановки целей имеет большую связь с успешностью, чем позиция силы. Озвученное участниками снижение целей скорее приведет к невысоким результатам, чем если бы этого снижения не было.

Так, основная гипотеза подтвердилась частично: качественно представлена связь позиции силы с процессом целеполагания в процессе переговоров. При этом не удалось проследить зависимость успешности от особенностей субъективного восприятия позиции на переговорах.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 375 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, Академия, 2006. – 336 с.
3. Каррас Ч.Л. Искусство ведения переговоров. – М.: ЭКСМО, 1997. – 400 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
7. Тихомиров О.К., Телегина Э.Д., Волкова Т.К. Психологические проблемы целеобразования. – М.: Наука, 1977. – 258 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2008. – 578 с.

Водопьянова Наталия Евгеньевна

доктор психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет

Никифоров Герман Сергеевич

доктор психологических наук, профессор
Санкт-Петербургский государственный университет

Гофман Ольга Олеговна

ЗАО «Геострой», г. Санкт-Петербург
vodop@mail.ru, Professional.psychology@spbu.ru, ms.gofman@mail.ru

ИНТРА- И ИНТЕРСУБЪЕКТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА В ОРГАНИЗАЦИИ*

Статья содержит выявление личностных и организационных детерминант ответственности персонала строительной фирмы в ситуации организационного кризиса 2015–2016 гг.

Результаты: 1. Принадлежность к профессиональному сообществу, ориентация на интрасубъектную систему ценностей положительно коррелирует с эмоциональным и поведенческо-результативным компонентами ответственности. Социально-психологическая («вербальная») зависимость положительно связана с эмоциональным компонентом ответственности и отрицательно с инициативностью. 2. Чем моложе специалист, тем больше выражен эмоциональный компонент ответственности и оценка профессионально-личностных ресурсов коллектива в будущем, т.е. меньше уверенности в ресурсах организации. 3. Поведенческо-результативный компонент ответственности положительно коррелирует с образом «Я как профессионал», удовлетворенностью профессиональной востребованностью. 4. Чем больше выраженность базовой смысловой установки «ответственность за себя», тем сильнее стремление работника к конкуренции, ориентации на внешние стимулы и критерии успешности. «Ответственность за других» положительно коррелирует с ориентацией на внутреннюю систему ценностей и осознанность внутренних потребностей, стремление к сотрудничеству и поиску способов управлять своим поведением, с учетом внешней среды. 5. Чем больше выражен когнитивный компонент ответственности, тем выше оценка профессионально-личностных ресурсов коллектива в настоящем времени, т.е. больше доверие к коллективу.

Ключевые слова: ответственность, ресурс, типы, компоненты ответственности и структура, организационная модель ответственности.

Проблема ответственности становится все более актуальной в условиях экономических, социальных и культурных перемен, когда общество приобретает новые отличия: дискретность, взаимовлияние различных подходов и культурных представлений, мозаичность сознания индивида. Х. Гайсельхарт отмечает, что детрадиционализация и уничтожение границ не представляют больше рамочных условий существования и задача отдельного человека брать на себя ответственность за свои действия, и посредством дисциплинарного поведения вырабатывать характер и совесть. Можно отметить, что низкая личная ответственность является актуальной проблемой современного этапа развития России, в которой исторически сформирован коллективный тип мировоззрения, проявляемый в принадлежности к группе, конформизме мышления, ориентации на внешние обстоятельства (Л.И. Дементий, Д.А. Леонтьев).

Л.И. Дементий понимает ответственность как способность личности соотносить оптимальным способом внешние требования и возможности личности, вырабатывать личностно-оптимальный способ разрешения трудностей и противоречий, самостоятельно, качественно, осмысленно, стратегически выстраивать жизненный путь, являясь «автором» своей жизни. Ответственность стимули-

рует творческий и самостоятельный выбор, детерминирует саморазвитие, стремление к позитивному взаимодействию с внешним миром в целях его изменения и совершенствования. Другими словами ответственность это – ресурс личности [3; 4].

Особый научно-практический интерес представляет изучение структурно-функциональных переменных ответственности. А.И. Ореховский [5] предложил структуру ответственности, состоящую из трех элементов: а) субъект ответственности (кто отвечает); б) инстанция или мера ответственности (перед кем субъект отвечает и какова степень его ответственности); в) объективная основа ответственности (за что и во имя чего отвечает субъект). В.Г. Сахарова дополняет структуру четвертым элементом – санкция (как отвечает, предполагаемая мера воздействия или наказания) [7]. Результаты А.В. Ремизовой о мере ответственности в семейной и трудовой сферах подтверждают, что в трудовой сфере мера ответственности проявляется в объектной форме (в простой исполнительности и дисциплинированности), в отличие от семейной жизни, где доминирует субъектная форма ответственности [6].

Т.Г. Гаевая выделила три уровня развития качества моральной ответственности: высший, средний, низший уровни [2]. Л.И. Дементий, оценивая когнитивный, эмоциональный и поведенческо-результативный

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Теоретико-методологические основы ресурсного подхода к психологическому обеспечению профессионального здоровья руководителей» № 15-06-10638.

тивные компоненты ответственности эмпирически определила следующие типы: оптимальный, исполнительский, избегающий, ситуативный [3].

На основе теоретического анализа мы рассматриваем профессионально-организационную ответственность как центральное понятие становления и развития субъекта труда и выделяем три модуля:

- в процессе профессионализации и развития профессиональной идентичности (осознания и принятия морально-нравственных профессиональных ценностей) работник переходит от позиции «объекта ответственности» к активной позиции «субъект ответственности»;

- широта, фокус, сферы профессиональной ответственности связаны с развитием морального сознания: от эгоцентризма (ответственность только за себя) к этноцентризму (ответственность за другого, коллегу, отдел, компанию) и далее к миротризму (ответственности за все человечество, независимо от расовой, половой или идеологической принадлежности);

- изменение фокуса профессиональной ответственности за результат труда от «здесь и сейчас» к обязанности «ответствовать» за будущее. «Этика будущего» обладает дальностью предвидения, протяженностью принимаемой ответственности во времени.

Очевидно, что модулы ответственности взаимосвязаны.

Практика показывает, что ресурс ответственности в российских организациях используется скорее в нормативном контексте и связан с исполнением должностных обязанностей, необходимостью отчитываться за их выполнение. Хотя профессионально-организационная ответственность является системным понятием, которое включает не только личную ответственность, но и требует профессиональной включенности и осознанности. Так, И. Адизес понимает ответственность в организации как способность «каждого нести ответственность за происходящее, за собственный вклад в решения, которые принимает и реализует команда» [1, с. 190].

Цель настоящего исследования – определить интра- и интерсубъектные детерминанты профессионально-организационной ответственности и наметить направления работы по ее формированию.

В исследовании проверялась основная гипотеза о зависимости ответственности от таких интра- и интерсубъектных качеств как внутренняя каузальная ориентация, профессиональная идентичность, позитивный образ «Я как профессионала», представления о профессионально-личностных ресурсах трудового коллектива.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучить связь эмоционального, поведенческо-результативного и когнитивного компонентов ответственности работников организации;

2. Определить уровни ответственности у работников разных профессиональных категорий и пола в ситуации организационного кризиса.

3. Выявить интра- и интерсубъектные детерминанты разных компонентов ответственности.

В исследовании использовались следующие *методы*: авторская анкета «Оценка профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом, настоящем, будущем»; стандартизированное интервью для оценки когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов ответственности (Л.И. Дементий, 2005); опросник каузальных ориентаций (Д.А. Леонтьев, О.Е. Дергачева, 2008); методика базовых смысловых установок (А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова, 2006); профессиональная востребованность (Е.В. Харитонов, Б.А. Ясько, 2009), профессиональная идентичность (Л.Б. Шнейдер, 2001).

Выборка: обследованы 159 сотрудников организации, из них 128 мужчин и 31 женщина в возрасте от 19 до 67 лет (средний возраст 36 лет). Неравное количество респондентов по полу связано с тем, что в строительных профессиях преобладают мужчины, способные работать в физически тяжелых и некомфортных социально-бытовых условиях стройки. Для обработки результатов исследования применялся контент-анализ стандартизированного интервью, статистические методы: описательная статистика, корреляционный, регрессионный анализ.

Результаты и их обсуждение. Выявлено, что среди сотрудников организации как мужчин, так и женщин наиболее часто встречается исполнительский тип ответственности (61% респондентов). При этом структура компонентов ответственности различна у мужчин и женщин. Мужчины отличаются высокой поведенческо-результативной ответственностью и средним уровнем эмоционального и когнитивного компонентов ответственности. Женщины характеризуются высоким уровнем эмоционального, поведенческо-результативного компонентов ответственности и средним уровнем по когнитивной составляющей ответственности. Статистически значимое различие в гендерных группах обнаружено только по эмоциональному компоненту ответственности ($p \leq 0,01$). Данный компонент ответственности отражает эмоциональный уровень ее регуляции, эмоциональные переживания за качество и сроки выполнения производственных задач или в случае невыполнения должностных обязанностей. Таким образом, результаты говорят о том, что женщины в большей степени эмоционально вовлечены в решение организационных задач по сравнению с мужчинами.

Выявлена положительная корреляционная связь между эмоциональным и поведенческо-результативным компонентами ответственности.

тивными компонентами ответственности ($p \leq 0,01$). Эмоциональный компонент ответственности имеет положительные корреляционные связи с оценкой профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в будущем, по шкалам: активность ($p \leq 0,01$), профессионализм ($p \leq 0,01$), потенциалы коллектива ($p \leq 0,05$). Также существует отрицательная корреляционная связь эмоционального компонента с возрастом ($p \leq 0,01$), стажем в компании ($p \leq 0,05$) и стажем в профессии ($p \leq 0,01$).

Обнаружены положительные корреляции поведенческо-результативного компонента ответственности с образом «Я как профессионала» – профессиональной востребованностью. А именно, с удовлетворенностью реализацией профессионального потенциала ($p \leq 0,01$), профессиональной компетентностью ($p \leq 0,01$), профессиональным авторитетом ($p \leq 0,05$), оценкой результатов профессиональной деятельности ($p \leq 0,05$), самоотношением к себе как профессионалу ($p \leq 0,05$), общим уровнем профессиональной востребованности личности ($p \leq 0,01$). Обнаружены отрицательные корреляции поведенческо-результативного компонента с базовыми смысловыми установками субъектной автономности: чем выше поведенческая зависимость, тем ниже ответственность. В частности, с вербальной зависимостью от мнения окружающих ($p \leq 0,05$), с зависимостью от требовательности к другим ($p \leq 0,01$), и к себе ($p \leq 0,01$), с зависимостью от достижений ($p \leq 0,05$), т.е. чем меньше выражена субъектность, тем меньше поведенческо-результативная ответственность сотрудников. Блок-схема связей представлена на рисунке 1.

Стоит уделить особое внимание, переменным, которые влияют на эмоциональный и поведенческо-результативный компоненты. Так, автономная каузальная ориентация ($p \leq 0,01$) и принадлежность к профессиональному сообществу (профессиональная востребованность) ($p \leq 0,01$) имеют положительные корреляционные связи с эмоциональным и поведенческо-результативным компонентом. Вербальная зависимость (базовые смыс-

ловые установки) имеет положительную связь с эмоциональным компонентом ($p \leq 0,05$) и отрицательную связь с поведенческо-результативным компонентом ($p \leq 0,05$).

Таким образом, эмоциональный компонент ответственности связан с возрастом, профессиональным стажем (чем старше становится работник, тем более рациональным становится его поведение). Переживание за качество работы, стремление преодолеть трудности формирует вовлеченность работника и представление о компании в будущем, как сильной и профессиональной. Результаты исследования представляют существенную связь данного компонента с профессиональной востребованностью и отношением к себе как значимому для других профессионалу, т.е. работник через самостоятельное преодоление трудностей, доведение деятельности до результата формирует ответственность.

Не обнаружены значимые корреляции поведенческо-результативного компонента ответственности с возрастом, стажем в профессии, стажем в компании. Данный факт может быть связан с кризисной ситуацией, в которой ценностно-смысловые интрасубъективные факторы могут оказывать более сильное влияние, чем демографические.

Когнитивный компонент ответственности имеет положительную корреляционную связь с интегральной оценкой профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в настоящем времени ($p \leq 0,05$). В нашем исследовании данный компонент эмпирически не связан с другими компонентами. Возможно, это связано, во-первых, с исполнительским типом ответственности, который подразумевает исполнение положенного без предвидения результатов труда, без осознания сущности ответственности и ее составляющих, во-вторых, это может быть связано с переживаем кризиса в организации, а значит с «разбалансированностью» компонентов ответственности.

Результаты множественного регрессионного анализа показали следующее. Значимый вклад

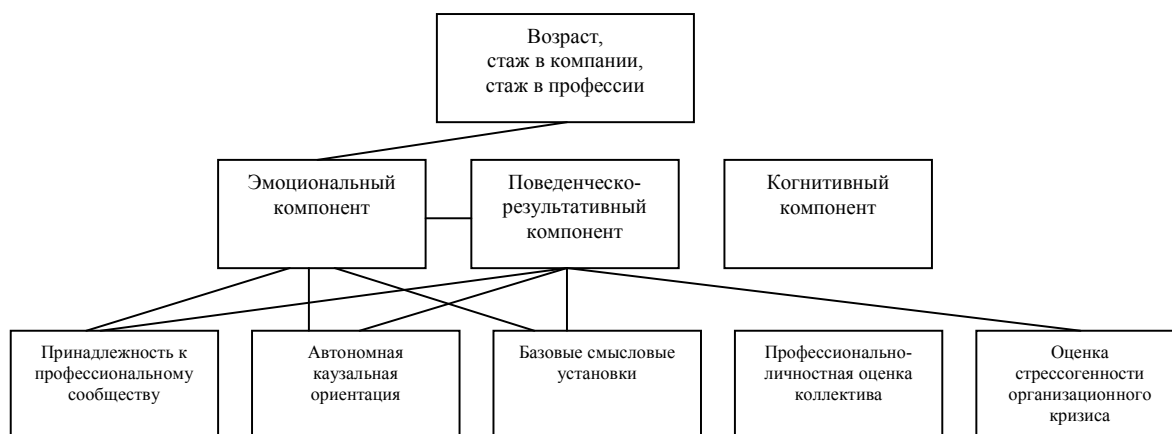


Рис. 1. Блок-схема связей компонентов ответственности с ценностно-смысловыми характеристиками

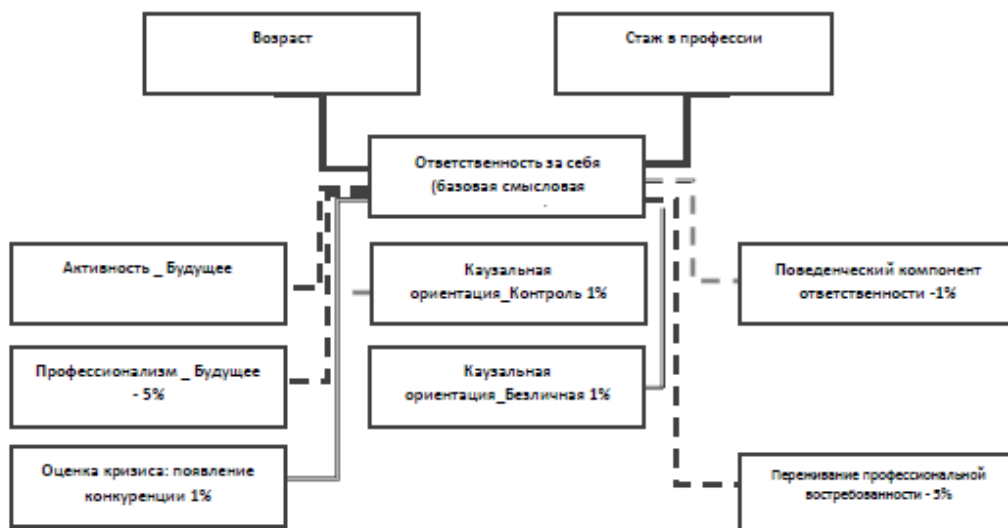


Рис. 2. Корреляционные связи между базовой смысловой установкой «ответственность за себя», возрастом, стажем в профессии, субъективными оценками профессионально-личностных ресурсов, каузальными ориентациями, профессиональной востребованностью личности.
Уровень значимости: 1% и 5%

в когнитивный компонент ответственности (зависимая переменная) вносят представления о наличии профессионально-личностных ресурсов коллектива в настоящем времени (R-квадрат = 0,029, Дурбин-Уотсон = 2,130), а в эмоциональный компонент ответственности – позитивный образ (уверенность) в профессионально-личностные ресурсы коллектива в будущем времени (R-квадрат = 0,092, Дурбин-Уотсон = 2,046). Таким образом, представления о профессионально-личностных ресурсах коллектива в настоящем и вера в будущие ресурсы коллектива оказывают регулирующее влияние на проявления когнитивной и эмоциональной составляющих ответственности.

В поведенческо-результативную ответственность (зависимая переменная) вносят наибольший положительный вклад представления работников о «профессиональной компетентности» трудового коллектива (R-квадрат = 0,397), «каузальная ориентация на автономию» (R-квадрат = 0,279) и отрицательный вклад – высокая «требовательность к другим» (R-квадрат = 0,226), «безличная каузальная ориентация» (выученная беспомощность) (R-квадрат = 0,340, Дурбин-Уотсон = 1,949). Это означает, что поведенческо-результативная ответственность в значительной мере определяется такими качествами субъекта коллективной деятельности, как доверие к профессионализму коллег, отсутствие феномена «беспомощности» и равная требовательность к себе и коллегам в отличие от односторонней требовательности к другим.

Важными для исследования являются выводы по ценностно-смысловым компонентам базовых смысловых установок «ответственность за себя» и «ответственность за других» (рис. 2 и 3).

Как видно из рисунка 2, базовая смысловая установка «ответственность за себя» имеет по-

ложительные корреляционные связи с возрастом ($p \leq 0,05$), стажем работы в профессии ($p \leq 0,05$), с каузальными ориентациями: контроль ($p \leq 0,01$) и безличностная ориентация ($p \leq 0,01$), конкуренцией в организации ($p \leq 0,01$). Получены отрицательные корреляционные связи «ответственности за себя» с оценками профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в будущем времени по факторам активность ($p \leq 0,05$), профессионализм ($p \leq 0,05$), а также переживанием профессиональной востребованности ($p \leq 0,05$) и поведенческо-результативным компонентом ответственности ($p \leq 0,01$).

Таким образом, ответственность за себя связана со стремлением человека к сверхдостижениям. У лиц с высокой ответственностью за себя (эгоцентричность) преобладает низкая самодетерминация, с автоматическими поведенческими паттернами. Ответственность за себя формирует у работника конкурентную позицию в организации. Чем выше ответственность за себя, тем ниже работник оценивает профессионально-личностные ресурсы трудового коллектива в будущем времени (профессионализм, активность коллег) и тем меньше работник переживает о невозможности максимально реализовать себя в профессиональной деятельности, не принимает в расчет важность результатов своей профессиональной деятельности для других и организации в целом.

Базовая смысловая установка «ответственность за других» (рис. 3) имеет положительные корреляционные связи с возрастом ($p \leq 0,05$), принадлежностью к профессиональному сообществу ($p \leq 0,01$), с каузальными ориентациями: контроль ($p \leq 0,01$) и безличностная ориентация ($p \leq 0,01$). Чем больше «Ответственность за других», тем ниже работники оценивают спокойствие ($p \leq 0,05$), профессиональ-

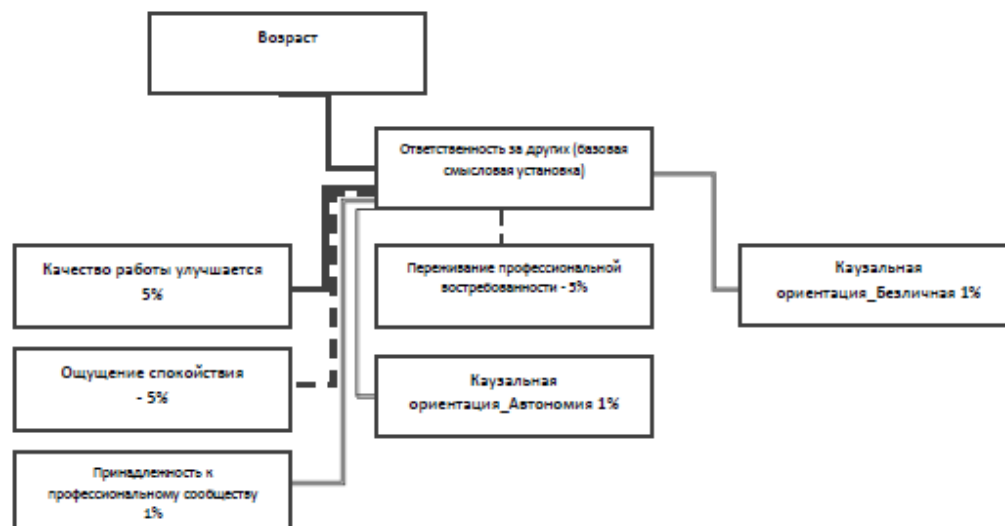


Рис. 3. Корреляционные связи между базовой смысловой установкой «ответственность за других», возрастом, субъективными оценками профессионально-личностных ресурсов, каузальными ориентациями, профессиональной востребованностью личности.
Уровень значимости: 1% и 5%

ную востребованность ($p \leq 0,05$) и выше улучшение качества работы в кризисе ($p \leq 0,05$).

Ответственность за других формирует ориентацию на внутреннюю систему ценностей и осознанность внутренних потребностей, работник способен управлять своим поведением, с учетом внешней среды переводить автоматизированное поведение в новое более эффективное. С развитием ответственности за других у работника формируется потребность в принадлежности к профессиональному сообществу, представлению о собственной уникальности; такой работник способен к интеграции внешних и внутренних ресурсов деятельности, дифференцированному пониманию ценности результата деятельности для коллектива и организации в целом. Стоит отметить, что развитие ответственности за других является возрастной особенностью: чем старше работник, тем потребность в выходе за пределы себя становится более характерной.

Стоит отметить, что выраженность ответственности за себя или других влияет на все другие смысловые установки личности (вербальная, эмоциональная, результативная зависимости, требовательность к себе – другим).

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что феномен профессиональной ответственности обусловлен комплексом интра- и интересубъектных факторов – автономностью, позитивным образом сильного «Я как профессионала», представлениями о наличии в коллективе личностно-профессиональных ресурсов по параметру «профессионализм» в настоящем и будущем. Можно предполагать, что кризисная ситуация обуславливает формирование ответственности у работников

как коллективного субъекта труда, опирающейся на представления о ресурсах всего трудового коллектива.

Результаты могут использоваться для разработки и внедрения интегрированных стратегий по развитию ресурса ответственности работников организации, развитию субъектной позиции в трудовой деятельности. Только развитие творческого потенциала, уникальности субъекта труда может гарантировать выживание организаций в период экономических и организационных кризисов и развитие организаций в будущем.

Библиографический список

1. Адизес И. Как преодолеть кризисы менеджмента: Диагностика и решение управленческих проблем. – СПб.: Бест Бизнес Букс, 2007. – 288 с.
2. Гаевая Т.Г. Моральная ответственность как качество личности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 278 с.
3. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности. – М.: Информ-Знание, 2005. – 187 с.
4. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнестойкости: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2005. – 350 с.
5. Ореховский А.И. Проблема ответственности в развитии общества. – Новосибирск: АСТ: ЗАО НЛП «Ермак», 2005. – 158 с.
6. Ремизова А.В. Мера ответственности личности в семейной жизни и трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2009. – 195 с.
7. Сахарова В.Г. Психология ответственности и возможности ее исследования // Вестник гуманитарного института ДВГМА. – Владивосток, 2001. – № 2. – С. 191–199.

Маркелова Татьяна Владимировна*доктор психологических наук, профессор***Шуткина Жанна Александровна***кандидат педагогических наук***Катунова Валерия Валерьевна***кандидат биологических наук, доцент***Барыкина Анастасия Ивановна****Лобанов Сергей Николаевич***Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского**(Национальный исследовательский университет)**markelova16@yandex.ru, zhannashutkina@mail.ru, katunova@mail.ru,**aicher2466@gmail.com, serj008@bk.ru*

УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье представлен анализ основных показателей профессиональной успешности медицинских работников с точки зрения разных научных психологических подходов и попытка обоснования авторских взглядов на проблему условий успешности профессиональной деятельности медицинского работника в контексте феномена деонтологического оптимизма субъекта труда.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная успешность, медицинский работник, профессионализм, эффективность деятельности, детерминация профессиональной деятельности, активность личности, профессиональная ответственность, деонтологический оптимизм.

Одной из ключевых проблем психологии труда является изучение условий успешности реализации профессиональной деятельности. В данной статье предпринята попытка обобщения различных научных подходов и обоснование наших взглядов на проблему условий успешности профессиональной деятельности медицинского работника.

Актуальность разработки данной проблемы тесно связана с поиском путей повышения качества труда как характеристики, отражающей трудовые затраты, психологическую и физиологическую «цену» деятельности, показатели здоровья и развития личности работника. Большую значимость имеет повышение качества труда медицинских работников, отличающегося высоким уровнем сложности, ответственности и общественной значимости [2; 5; 13]. Системообразующим фактором профессиональной деятельности является результативность труда, под которой понимают количественные и качественные изменения объекта воздействия. Степень позитивности полученного результата отражается в эффективности деятельности (А.И. Губинский, 1991). А.К. Маркова отождествляет понятие эффективности труда с понятием профессионализма: «Профессионализм, безусловно, означает эффективность труда, то есть достижение достаточно высокого социально-значимого результата, получение продуктов труда (материальных, духовных), соответствующих требованиям общества» [3, с. 116]. Наличный уровень профессионализма характеризуется внутренним локусом профессионального контроля, стремлением к профессиональному и личностному саморазвитию, объемом осознаваемых признаков профессионала, целостным образом представления себя как профессионала и другими признаками.

Эффективность деятельности выражается в объективных и субъективных показателях. К объективным, основным параметрам эффективности деятельности, Б.Ф. Ломов отнёс производительность, качество, надежность, которые тесно взаимосвязаны (Б.Ф. Ломов, 1989). Субъективные показатели эффективности могут выражаться степенью успешности профессиональной деятельности и оцениваться по уровню психофизиологических затрат и удовлетворённости человека своим трудом.

Некоторые учёные рассматривают удовлетворённость трудом как независимую составляющую успешности профессиональной деятельности. Удовлетворённость трудом медицинских работников в разных её аспектах изучали Ф.В. Хузиханов, П.М. Котляров, Л.С. Агроскин, Е.Б. Гусева, Н.В. Фомина и др. [10; 12]. В ряде исследований успешность деятельности понимается как синоним её эффективности. В исследованиях М.И. Жуковой, К. Муздыбаева, В.С. Мерлина успешность трактуется как факт внутреннего момента деятельности, осознания, отражения особых ситуаций осуществляемой деятельности, переживания по её ходу, чувствование успеха, показатель освоения нового уровня профессионализма.

Толковый словарь русского языка трактует понятие успешности как удачу в достижении чего-либо, общественное признание, а также хорошие результаты в работе, учёбе (С.И. Ожегов, 1999).

В когнитивной психологии успешность тесно связывают с процессом каузальной атрибуции, адекватности когниций, связанных с опытом человека и обусловленных социальными факторами и условиями (мировоззрением, социоэкономическим статусом, национальными особенностями, организационной деятельностью и т.д.) (Б. Хелмицкий, 1997).

Исследование успешности деятельности связывается с такими показателями каузальной атрибуции, как внешний и внутренний локус контроля, глобальность – как повторяемость причины во многих ситуациях, стабильность, специфичность – как проявление причины в конкретных ситуациях.

В экзистенциально-гуманистической психологии успешность определяют через принцип стремления к напряжению. Это связано с пониманием человека как осознающего смысл своего жизненного назначения, поэтому успешность деятельности совпадает с успешностью жизненного пути.

В психоаналитическом направлении успешность исследуется через изучение глубинных истоков, детерминирующих этот процесс.

В бихевиоризме проблема успешности выводится за пределы личности, рассматривается как производная внешнего мира (социальные установки, социальный контроль, система поощрений) и определяется стилем и результатом процесса научения.

В нашем исследовании успешность профессиональной деятельности трактуется как отношение достигнутого результата к максимально достижимому и заранее спланированному, и определяется социальной ситуацией осуществления деятельности, профессиональной средой, формирующей идеалы и ценности, нормы и правила.

При этом можно говорить о внешних и внутренних критериях оценки успешности профессиональной деятельности. Внешние критерии опираются на оценки, даваемые экспертами, внутренние – на собственную оценку успешности деятельности. В профессиональной деятельности медицинских работников традиционной является ориентация на внешние критерии успешности деятельности.

Анализируя имеющиеся исследования, связанные с изучением условий успешного осуществления профессиональной деятельности, следует отметить, что в качестве предпосылок успешности чаще всего рассматриваются способности человека, мотивация выбора профессии, уровень развития профессионально важных качеств, особенности индивидуального стиля деятельности, мастерство как вершинный этап профессионального становления специалиста и другие параметры.

В качестве детерминант успешности медицинского работника выделяют его психофизиологические особенности, функциональные состояния, психологические качества, профессиональные характеристики, коммуникативную компетентность, структуру профессиональной мотивации, взаимопонимание и контакт между больным и врачом и другие [1; 4; 7; 8; 14; 15].

Одним из важных условий успешности труда является внутренняя детерминация профессиональной деятельности. Внутренне детерминиро-

ванная профессиональная деятельность является более успешной. Те работники, которые осознают, что сами организовали свою работу и сами следят за тем, чтобы она была хорошо выполнена, добиваются лучших результатов.

Внутренняя мотивация предполагает наличие внутреннего центра контроля и внутреннего центра причинности поведения, является отражением индивидуальных ценностей субъекта профессиональной деятельности, которые и задают направления желательного преобразования действительности и самого себя. Стремясь выполнять деятельность, в которой человек компетентен, он получает возможность ощущать внутреннюю причинность своего поведения, неразрывную связь ощущений внутренней причинности и компетентности. В ситуации восприятия личностью себя как деятеля, первопричины изменения действительности, имеет смысл говорить о его внутреннем центре контроля, управлении своей профессиональной деятельностью.

При внутренней мотивации поведения работник использует собственное «личностное средство» – волю. В результате процесса саморегуляции происходит изменение смысла действий: человек действует не потому, что этого кто-то требует, а потому, что это соответствует его принципам, позволяет самоутвердиться как субъекту жизни, профессиональной деятельности.

Результаты исследования говорят о том, что люди с внутренним локусом субъективного контроля более уверены в себе, настойчивы и последовательны в достижении цели, уравновешены, независимы, склонны к самоанализу, то есть проявляют признаки субъектного поведения (Е.Ф. Бажин, С.А. Голынкина, А.М. Эткинд, 1984).

Особенности мотивации медицинских работников исследовали К.Л. Полежаев, А.А. Фитьмова [6; 9] и другие. Интринсивная мотивация с внутренним детерминированным контролем и внутренним центром причинности собственного поведения насыщает поведение активностью, спонтанностью, креативностью. Показатель активности имеет большое значение для успешного осуществления профессиональной деятельности и является исходной характеристикой субъектности.

Активность субъекта характеризуется как интегративное свойство личности, которое позволяет осуществлять целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; мобильно оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально изменённых условиях; инициативно и критически относится к выдвигению новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации; творчески и вариативно прогнозировать результаты своей деятельности (К.А. Абульханова-Славская, 1980; Л.И. Анцыферова, 2000; В.Г.Асеев, 1993 и др.)

Активность личности заключается в индивидуальной организации процесса жизнедеятельности. В этом процессе личность осознанно приближает одни ситуации и умышленно отодвигает на второй план другие, придает единый осмысленный характер всему, что с ней происходит, что она сама совершает и к чему стремится.

Особенности потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы определяют степень вовлеченности личности в процесс, в профессиональную деятельность и степень профессиональной ответственности. Профессиональная ответственность предполагает выбор альтернатив и принятие решений. Это не только адаптивное приспособление, но и возможность понять и изменить себя, свое место в жизни вопреки трудностям и случайностям.

В современных исследованиях выделяются два основных подхода к разработке проблемы профессиональной ответственности. В первом из них профессиональная ответственность рассматривается как набор личностных черт: характер отношения к труду (трудолюбие), к коллективу (доброжелательность, отзывчивость, пунктуальность), к самому себе (самоконтроль, самокритичность) (В.А. Бодров, 2006 и др.) Второй подход акцентирует внимание на системе личностно-социального взаимодействия, отношении личности к труду, поведенческих особенностях выполнения трудовых обязанностей. В данном контексте ответственность – это, прежде всего, способность субъекта придерживаться принятых в профессиональном сообществе норм и требований, отвечать за свои действия (К. Муздыбаев, 2010 и др.). Центральным в структуре профессиональной ответственности является фактор принятия ценностей и норм профессиональной деятельности.

Профессиональная ответственность представляет собой интегративное качество, проявляющееся в способности принимать обоснованные решения в сфере своей профессиональной деятельности, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и готовность отвечать за их результаты и последствия, в достижении личностью результата деятельности собственными усилиями (Н.Н. Семененко, 1998).

В. Франкл, говоря о свободном человеке, писал: «Быть свободным – это только негативный аспект целостного феномена, позитивный аспект которого – быть ответственным. Свобода может вырождаться в простой произвол, если она не проживается с точки зрения ответственности» [11, с. 17]. Поэтому атрибут свободы всегда сопряжен с ответственностью и принятием человеком этой ответственности, так как через ответственность выражаются нравственные характеристики личности, показывающие её ценность. Таким образом, возможность выбора создает предпосылки для рождения ответственности.

Ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения социальных и нравственных требований. Ответственность может анализироваться в различных направлениях: как коллективная и индивидуальная, как внешняя и внутренняя, как ретроспективная (ответственность за прошлое, вина) и перспективная (ответственность за будущее, обязанность).

Интерпретируя прошлые события или предсказывая исход настоящего, люди оценивают собственные способности, усилия, трудность задачи, судьбу. В результате одни из них возлагают ответственность за события своей жизни на других людей, социальное окружение, случайные обстоятельства – это указывает на их экстернальный контроль. Интернальным контролем объясняется приписывание ответственности за происходящее лично себе. Наличие внутренней детерминации профессиональной деятельности предполагает приписывание субъектом труда ответственности за её результаты себе, объясняет выбор целей, содержания, способов осуществления деятельности, исходя из собственных возможностей, способностей, особенностей характера.

Изучение места профессии в мотивационной иерархии субъекта, степени интегрированности профессии в личностные смыслы субъекта может стать перспективным направлением исследования феномена профессиональной ответственности как одного из важнейших условий успешности профессиональной деятельности.

Изучение профессиональной ответственности медицинского работника предполагает исследование личностных смыслов, ценностных ориентаций и установок субъекта труда в контексте таких понятий, как профессиональный долг, медицинская этика и вера. Эти высшие духовные ценности интегрируются в профессионально-важном личностном образовании медицинского работника, названном нами деонтологический оптимизм.

Под деонтологическим оптимизмом медицинского работника мы понимаем профессионально важное личностное образование субъекта труда, включающее альтруистическую направленность, ответственность и ориентацию на преодоление проблем и обеспечивающее сознательный выбор активных стратегий профессионального поведения на основе нравственных убеждений. Деонтологический оптимизм – это проявление долга, веры и просоциальных установок личности как субъекта труда на уровне профессионального поведения. Деонтологический оптимизм отражает веру медицинского работника в позитивный сценарий событий, в свою самоэффективность, в целесообразность своего выбора в применении тех или иных медицинских методов и технологий.

Таким образом, нами поставлена проблема исследования успешности профессиональной дея-

тельности медицинского работника в контексте феномена деонтологического оптимизма субъекта труда. Мы предполагаем, что деонтологический оптимизм является духовно-нравственной основой профессионального поведения субъекта труда и одним из важнейших условий успешности профессиональной деятельности медицинского работника. Психологической детерминантой деонтологического оптимизма является альтруистическая направленность личности, придающая нравственный вектор профессиональному поведению, поведенческими маркерами – выбор активных стратегий профессионального поведения. Доказательство истинности данных предположений является перспективой наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Баклаев А.В.* Влияние индивидуально-типологических особенностей анестезиологов-реаниматологов на уровень их профессиональной успешности (системный анализ): дис. ... канд. мед. наук. – М., 2002. – 205 с.
2. *Ершова Е.В.* Клинико-психологические факторы прогноза успешности профессиональной деятельности персонала скорой медицинской помощи // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – № 18. – С. 100–103.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Междунар. гумм. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. *Москаленко В.Ф., Яворовский А.П., Свинцицкий А.С.* Значение кодекса врачебной этики в подготовке врачей-интернов // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2011. – № 11. – С. 526–528.
5. *Петраш М.Д.* Синдром «эмоционального выгорания» как вид эмоциональной истощенности и редуцированной работоспособности в профессиональной деятельности медперсонала скорой помощи // Скорая медицинская помощь. – 2012. – № 1. – С. 17–20.
6. *Полежаев К.Л.* Мотивация труда врачей крупной многопрофильной больницы: дис. ... канд. мед. наук. – Омск, 2005. – 260 с.
7. *Смолин Д.А., Логинова А.Е., Махиянова А.Ф., Грозина И.А., Дренкова Е.А.* Некоторые психологические аспекты в профессиональном формировании личности врача-хирурга // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2010. – № 5. – С. 164–166.
8. *Тимофеев В.А., Мадзигон Л.К.* Функциональное состояние организма у врачей-интернов с разным уровнем успешности деятельности в экстремальных условиях в процессе суточного дежурства в клинике // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2008. – № 3. – С. 63–67.
9. *Фитьмова А.А.* Система оптимизации профессиональной мотивации будущих врачей // Актуальные вопросы современной науки. – 2011. – № 17–2. – С. 82–89.
10. *Фомина Н.В.* Переживание удовлетворенности трудом в структуре профессионального самосознания врача // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3–1. – С. 100.
11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
12. *Хузиханов Ф.В., Котляров П.М., Агроскин Л.С., Гусева Е.Б.* Оценка удовлетворенности врачей-рентгенологов своим трудом методом анализа «важность-исполнение» (по материалам Республики Марий Эл) // Медицинский альманах. – 2012. – № 5 (24). – С. 26–29.
13. *Черепова А.А.* Медико-социальное обоснование системы охраны здоровья и труда медицинских и фармацевтических работников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996. – 27 с.
14. *Bakić-Mirić N.M., Bakić N.M.* Successful doctor-patient communication and rapport building as the key skills of medical practice // Facta Universitatis. Series: Medicine and Biology. – 2008. – Vol. 15. – № 2. – P. 74–79.
15. *Miles S., Leinster S.J.* Identifying professional characteristics of the ideal medical doctor: The laddering technique // Medical Teacher. – 2010. – Vol. 32. – Issue 2. – P. 136–140.

Водопьянова Наталия Евгеньевна*доктор психологических наук, доцент***Чесноков Владимир Борисович***кандидат психологических наук, доцент**Санкт-Петербургский государственный университет
vodop@mail.ru, 1@vc10472.spb.edu*

ДИСКУССИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ СВОЙСТВ И СОСТОЯНИЙ СУБЪЕКТА ТРУДА*

В статье рассмотрены методологические принципы диагностики профессиональной деятельности. На основе обобщения научных публикаций последних 30 лет, посвященных оценке личностных особенностей и психофизиологического статуса человека, а также собственного эмпирического опыта выделены методически сбалансированные принципы построения диагностического системного комплекса.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, диагностика, прогноз, ресурсный подход.

Эффективное решение научно-прикладных задач психологического обеспечения профессиональной деятельности существенно зависит от качества используемых методических средств и невозможно без достаточно надежной диагностики и прогноза с учетом психофизиологического статуса человека на разных этапах профессионализации. Психофизиологический статус понимается нами как совокупность психофизиологических особенностей человека в целом – психо-энергетический уровень регуляции различных видов деятельности человека [15; 16].

Прежде чем выстраивать систему психологического обеспечения с учетом этапов профессионализации необходимо определить особенности соответствующих психических явлений и прогнозировать их изменение или развитие в условиях конкретной профессиональной деятельности. Данной проблематике посвящен ряд исследований психодинамических изменений и деформаций специалистов разных профессий [3; 7; 8; 10; 11]. Исследователи отмечают, что профессиональная деятельность откладывает большой отпечаток на личность и профессиональное здоровье. В данном контексте можно говорить как о позитивном влиянии, так и негативных последствиях профессии [2].

Научно-методическую сложность осуществления надежной психодиагностики и прогноза психофизиологического статуса субъектов труда представляет с одной стороны, системность, взаимопроницаемость, взаимообуславливаемость психических явлений и разнообразие видов трудовой деятельности, с другой стороны – отсутствие среди психологов единого мнения о единице анализа психики. Обобщение собственного эмпирического материала связанного с исследованием различных видов трудовой и спортивной деятельности [3; 4; 5; 6; 7; 9 и др.] позволяют констатировать, что надежность психодиагностики актуальных психических явлений и прогнозирования их будущей динамики обеспечиваются соблюдением сбалансированного сочетания двух методических принципов:

1) соответствие особенностям оцениваемого психического явления (предмету исследования).

2) адекватность специфике выполняемой человеком деятельности и ее практическим требованиям [15; 16].

Относительно сложности и важности выполнения первого принципа отметим следующее. Все выделяемые на системном уровне психические явления (процессы, состояния, свойства, синдромы) являются полиструктурными, полифункциональными и многоуровневыми [1; 5; 8; 15; 16 и др.]. Системность и главное взаимопроницаемость многих психических явлений обуславливают отсутствие единого мнения о единице анализа психики, ее компонентном составе и структуре. Для надежной диагностики и практически действенного прогноза необходимо определить, какие относительно самостоятельные и, в ряде случаев, полярные проявления психических явлений непосредственно отражают их специфику.

В этом плане необходимо отметить уже наметившееся в психологии дихотомическое деление психики по разным основаниям: временному, интенсивностному, пространственному, информационному, энергетическому [5]. Первые два признака: длительность и интенсивность – выступают в психологической науке наиболее отчетливо. Так, очевидно, можно считать общепринятым деление всех психических явлений по временному признаку на «свойства» и «состояния».

Свойства человека (врожденные и приобретенные) сохраняются на годы или на протяжении всей его жизни. Состояния – это, в основном, обратимые явления психики. Диапазон их сохранения весьма широк. Состояния подразделяются, как правило, на перманентные, длящиеся недели и месяцы и оперативные, длительность которых измеряется секундами, максимум часами [6; 7; 8; 10; 11; 12; 13 и др.].

В соответствии с этим мы выделяем долгосрочный, текущий и оперативный прогнозы. Долгосрочный прогноз должен быть связан с выявлени-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Теоретико-методологические основы ресурсного подхода к психологическому обеспечению профессионального здоровья руководителей» № 15-06-10638.

ем у человека тех врожденных и приобретенных свойств, которые благоприятствуют достижению и сохранению высокой продуктивности и самореализации в избранной профессиональной деятельности через относительно большой временной период. С этой целью приоритеты должны отдаваться диагностике типологических (психофизиологических) свойств индивида. Текущий прогноз должен ответить на вопрос: благоприятствует ли перманентное состояние человека успешной самореализации, продуктивности его работы в настоящем и ближайшем будущем, профессиональному и душевному благополучию – факторам, противодействующим профессионально-личностным деформациям и снижению профессионального здоровья. Оперативный прогноз должен отвечать на вопрос соответствует ли оперативное состояние человека готовности работать в ближайшие минуты и часы с высокой эффективностью (надежностью, производительностью и качеством).

С позиций концепции профессионального здоровья все виды прогноза в той или иной мере должны давать ответы на вопросы о влиянии диагностируемых свойств и состояний на вероятность негативной динамики профессионально-личностных деформаций, профессиональных заболеваний, утраты работоспособности. По интенсивному или энергетическому признаку психические явления также как и по временному, можно разделить на два противоположных полюса. Это относится как к свойствам, так и к состояниям. Так на психофизиологическом уровне в качестве противоположных полюсов выделяются сила и слабость нервной системы, на уровне темперамента: холерика и флегматики, на личностном уровне: активные (энергичные) и пассивные (вялые), оптимисты и пессимисты. Дихотомическое деление касается также и состояний. На психофизиологическом уровне это состояние дистресса и эвстресса, на психологическом: состояние операциональной и эмоциональной напряженности и др. [4; 12].

В соответствии с энергетическим принципом деления психических явлений возникает, в основном, два диагностических вопроса. Какие свойства, различающиеся по психоэнергетическим (интенсивностным) характеристикам будут способствовать высокой эффективности выполнения деятельности и, какая для этого нужна интенсивность психического состояния, например, уровень психической напряженности?

Наиболее дискуссионным и мало разработанным является вопрос о классификации психических явлений по *пространственному и информационному признакам*. Нам известно только две системные концепции, связанные с данным вопросом. Первая, – теория П.В. Симонова, согласно которой в отличие от когнитивных процессов «эмоция сама по себе никакой информации не

несет» [14, с. 121]. Эмоция, по его мнению, есть только переживание силы потребности и информации (вероятности удовлетворения потребности). Второй подход к классификации психических явлений принадлежит В.А. Ганзену [5]. Согласно его концепции классификация психических явлений возможна в системе четырех координат – пространство, время, энергия и информация.

Поскольку вопрос о том, что такое психическое пространство также не ясен, как и не ясна категория информационности или неинформационности различных явлений психического, слова «пространство» и «информация», мы будем использовать только как рабочие термины. За термином «пространство» предположительно стоят границы психического как целой формы отражения и регуляции. За термином «информация» очевидно, кроются ответы на вопросы: какие это измерения, чем содержательно и функционально они отличаются друг от друга и как взаимодействуют их полюса? При этом с позиций субъектно-ресурсного подхода психическое пространство может быть описано как система ресурсов или механизмов психической регуляции, выполняющих многообразные функции управления деятельностью человека в определенной ситуации [1].

Анализ различных концепций психического состояния, в которых ставятся различные и часто противоположные акценты на разных его признаках, а также обобщение собственных результатов практической работы позволяет представить пространство психических явлений, в том числе и состояний как симптомокомплекс, который может быть описан с помощью семи пар взаимопроникающих полярных переменных. Каждая пара переменных характеризует психическое пространство и выполняет определённую регулируемую функцию.

1. Когнитивно-координационные – аффективно-активизационные, выполняющие функцию сличения «актуального с эталонным» образцом посредством либо когнитивного и координационного преодоления, либо – энергетического преодоления (эмоционального переживания).

2. Специфические (по отношению к конкретной профессиональной деятельности) – неспецифические (непосредственно не связанные с ней).

3. Предвосхищающие – следовые.

4. Социальные – индивидуальные.

5. Отражающие – регулирующие.

6. Сознательные – неосознаваемые.

7. Резервирующие (закрепляющие, сохраняющие и «накопляющие») – реализующие (мобилизующие, изменяющие и «растрчивающие»). Раскрытие взаимодействия резервирующих и мобилизующих переменных позволяет выявить диалектическое взаимоотношение свойств и различных состояний, а следовательно наметить методические пути их оценки.

Любое психическое состояние содержит в себе оперативные, текущие и перманентные составляющие. В зависимости от степени доминирования резервирующих либо реализующих составляющих, психическое состояние может быть направленно в большей мере на длительное (перманентное) сохранение и восполнение резервов психики организма, либо преимущественно на их быстрое (оперативное) извлечение для достижения ближайшего конкретного результата в деятельности.

Доминирование резервирующих переменных вызывает в психическом состоянии преобладание процессов, направленных на перманентные изменения. Резервирующие компоненты переводят оперативные изменения в текущие, далее в перманентные и, наконец, в мало обратимые или необратимые свойства, тем самым «закрепляя» не только «полезные», но и «вредные» изменения (стереотипы, болезни, психические комплексы, потребности во вредных привычках и т.д.). В то же время они способствуют накоплению потенциальной энергии, закреплению когнитивно-координационных ресурсов (знаний, навыков, умений) и, в той или иной мере, могут влиять на длительность изменений в различных подсистемах психологического пространства – «ресурсной базы» [1; 17]. Резервирующие переменные в большей мере доминируют во время сна, релаксации, комфортного покоя и под воздействием успокоительных внешних факторов. Можно предположить, что оптимальные текущие психофизиологические состояния характеризуются сбалансированностью и неконкурентностью резервирующих и реализующих переменных психики.

Рост доминирования реализующих переменных обуславливает преобладание оперативных изменений, как в психике, так и в организме человека. Реализующие компоненты переводят потенциальную энергию в кинетическую. Кроме того, мобилизуют координационный потенциал психики человека и способствуют достижению ближайших во времени целей деятельности. Наиболее ярким примером таких состояний являются «оперативные» психические состояния спортсменов непосредственно до или после соревнования и особенно в процессе соревновательной борьбы.

Не претендуя на конечность количества измерений пространства психических явлений, и не вдаваясь в подробные описания различных элементов структур и доминирующих функций, заметим, что в зависимости от индивидуально-типологических особенностей человека, его предшествующего состояния и характера выполняемой деятельности, в определенный момент времени одна из полярных групп переменных может стать доминирующей. Это обуславливает качественное своеобразие конкретного психического состояния (его информационную характеристику) и его регулируемую функцию в профессиональной деятельности.

В процессе работы по психологическому обеспечению профессиональной деятельности, например, в процессе оценки психического состояния при снижении эффективности работы человека, для более полной диагностики и прогноза в соответствии с вышеперечисленными семью парными переменными, практическому психологу необходимо ответить на следующие вопросы:

1. В какой степени снижение или повышение эффективности профессиональной деятельности связано с когнитивными процессами (например, с тем, что требования неупорядоченной проблемной ситуации объективно превышают интеллектуальные ресурсы человека), а в какой степени – с дефицитами мотивационно-волевых ресурсов или ресурсов эмоциональной устойчивости?

2. В какой мере изменение эффективности деятельности связано с требованиями, условиями работы и процессом ее выполнения, организационным контекстом, и в какой мере – с внедеятельностными факторами и внесубъективными факторами (внесубъективными ресурсами)?

3. Является ли изменение эффективности деятельности следствием неприятных событий в прошлом, либо результатом переживания предстоящего будущего, т.е. ресурсами ценностно-временной ориентации?

4. Имеется ли связь эффективности деятельности с потерей смыслов профессиональной деятельности в настоящем и будущем, например, вследствие профессионального выгорания или «выученной беспомощности»?

5. Является ли изменение эффективности деятельности следствием организационных и социальных конфликтов в организации (следствием угрозы или потери интересующих ресурсов) или личных переживаний дефицита профессиональных компетентностей, ошибок или истощения здоровья, что также возможно как следствие профессионального выгорания?

6. Является ли данный феномен обратимым? Насколько устойчиво и длительно ухудшение психологического статуса субъекта труда?

7. На каком этапе (приеме, переработки информации или в процессе принятия решения и его реализации) совершаются ошибки и насколько адекватно осознается это человеком?

Второй принцип диагностики относится к адекватности диагностического тест-комплекса специфике исследуемой деятельности и требованиям практики. Хорошо известно, что особенности конкретного вида профессиональной деятельности предъявляют специфические требования к различным уровням нервно-психической регуляции человека и к развитию определенных профессиональных качеств. Применительно к описанной выше теоретической модели семи полярных блоков переменных психических явлений это означа-

ет, что каждый вид профессиональной деятельности в соответствии со своей спецификой требует относительного доминирования какого-то одного в каждой паре полярных блоков. Это соответственно следует учитывать при разработке психодиагностического тест-комплекса.

Исследование проблемы психодиагностики свойств и состояний человека в процессе профессиональной деятельности позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Эффективность психодиагностики свойств и состояний человека в профессиональной деятельности во многом зависит от методически сбалансированных принципов: адекватность предмету исследования (особенности оцениваемых психических явлений) и соответствие объекту исследования (специфики профессиональной деятельности и практическим требованиям).

2. Свойства и состояния психики человека находятся в диалектической взаимосвязи и требуют как общего, так и дифференциального психодиагностического подхода. Те и другие могут быть оценены и методически отражены в семи измерениях по степени относительного преобладания одной из полярностей: Когнитивно-координационной – некогнитивно-координационной; специфической-неспецифической; предвосхищающей – следовой; социальной – индивидуальной; отражающей – регулирующей; сознательной – неосознаваемой; резервирующей – мобилизующей.

3. Свойства как устойчивые, малообратимые явления не требуют многократного тестирования, знания индивидуальной нормы, выявления временных и интенсивностных характеристик.

4. Любая профессиональная деятельность может быть описана и методически смоделирована в соответствии с ее пространственной характеристикой с помощью семи пар вышеописанных измерений.

Библиографический список

1. *Водопьянова Н.Е.* Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2014. – 48 с.

2. *Водопьянова Н.Е., Шестакова К.Н.* Позитивный подход к противодействию профессиональному выгоранию // *Современные исследования*

социальных проблем (электронный научный журнал), *Modern Research of Social Problems*. – 2014. – № 3 (35). – С. 253–265.

3. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

4. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.

5. *Ганзен В.А.* Системное описание в психологии. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1994. – 176 с.

6. *Забродин Ю.М.* Методологические проблемы исследования и моделирования функциональных состояний // *Психические состояния и эффективность деятельности*. – М.: Изд-во АН СССР. – 1983. – С. 3–27.

7. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

8. *Ильин Е.П.* Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2001. – 412 с.

9. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

10. *Организационная психология* / под общей ред. А.Б. Леоновой. – М.: Инфра-М, 2013. – 429 с.

11. *Психология состояний* / под ред. О.А. Прохорова. – М.: «Когито-Центр», 2011. – 624 с.

12. *Сафонов В.К., Суворов Г.Б.* Проявление свойств личности и нервной системы в деятельности авиадиспетчера // *Личность и деятельность. Экспериментальная и прикладная психология*. Вып. II. – Ленинград, 1986. – С. 84–90.

13. *Сафонов В.К., Суворов Г.Б., Чесноков В.Б.* Диагностика нейродинамических особенностей. – СПб., 1997. – 97 с.

14. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 216 с.

15. *Суворов Г.Б.* Функциональный состав психического состояния в деятельности // *Вестник ЛГУ*. – 1985. – № 13. – С. 57–59.

16. *Суворов Г.Б., Чесноков В.Б.* Концепция психологического обеспечения психофизиологического статуса человека: психомоторная составляющая // *Вестник Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 12*. – 2009. – Вып. 2. – Ч. II. – С. 14–19.

17. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика* / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 816 с.

Кевля Фаина Ильинична
доктор педагогических наук, профессор
Сысоева Екатерина Валентиновна
Вологодский государственный университет
fkevlya@mail.ru, ksysoeva1@yandex.ru

СВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТА О ВРЕМЕНИ С ЕГО ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ

Цель данной статьи – рассмотреть, как связаны представления студента о времени с уровнем его личностного развития, так как идея опережения (опережающей педагогической поддержки студента) – одна из ведущих в нашем исследовании. Чем выше концепция представления о времени у студента, тем выше его уровень личностного развития. Прослеживается четкая связь между уровнем личностного развития и представлением субъекта о своем будущем. Те лица, которые боятся будущего, не имеют четких планов и не готовы к изменениям при осуществлении задуманного – недостаточно развиты, имеют узкое представление о будущем. Поэтому задача преподавателя – формировать у студентов адекватное представление о своем будущем.

Ключевые слова: представления о времени, личностное развитие, организация высшего образования, опережающая педагогическая поддержка студента.

В условиях быстрых изменений жизни человеку необходимо рационально планировать свое время и обоснованно принимать решения. Тот, кто справляется с этой задачей, более успешен в учебной и трудовой деятельности, более психологически устойчив.

Цель данной статьи – рассмотреть, как связаны представления о времени у студента с его личностным развитием, так как идея опережения (опережающей педагогической поддержки студента) – одна из ведущих в нашем исследовании.

В психолого-педагогической литературе термины «развитие личности» и «личностное развитие» употребляются, как правило, в качестве синонимов. Однако, понятие «личностное развитие» шире, чем «развитие личности». Цель первого – социализация субъекта в социуме, а второго – прежде всего, развитие его самосознания. Начальный этап обучения в организации высшего образования является адаптационным и направлен на социализацию студента в коллективе для успешности дальнейшей деятельности. Уровень развития самосознания студента выступает одним из компонентов, которые влияют на социализацию.

Мы рассматриваем понятие «личностное развитие» в рамках гуманистического и системного подходов. От того, каким будет представление субъекта о себе самом, зависит, в каком направлении будет осуществляться его личностное развитие. Для нас важно, что личностное развитие человека зависит от его стремления к самоактуализации.

В основе целостной структуры личности, разработанной Б.Г. Ананьевым, лежат принципы подчинения и согласования. Элементы данной системы: индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность [3, с. 780–781]. Рассмотрение индивидуальности (ядра личности) как закрытой встраиваемой системы всех противоречивых свойств человека как индивида, личности и субъекта в открытую систему (взаимодействие с миром)

нам представляется перспективным направлением в изучении личности человека.

Личностное развитие осуществляется путем восхождения от индивида с набором определенных физиолого-психологических характеристик до индивидуальности как интегрального понятия, обозначающего человека как био-психо-социокультурного существа. Таким образом, в основе личностного развития лежит социализация с последующей индивидуализацией.

Период студенчества интересен нам тем, что личностное развитие студента в этот период принимает социогенный характер. Поэтому студенчество мы рассматриваем как благоприятный период для формирования личности, а «личность» – как особое свойство индивида, приобретаемое им в обществе.

В нашем исследовании «личностное развитие студента» понимается как особое противоречивое становление нравственной целостности; как сложный непрерывный процесс самореализации студента в обществе, помогающий ему преодолевать внутриличностные конфликты и жизненные кризисы, разумное разрешение которых способствует формированию психо-социальных новообразований более высокого порядка.

Мы солидарны с исследователем В.Г. Бочаровой, рассматривающей личностное развитие как нравственное [3, с. 72]. От уровня личностного (нравственного) развития студента в организации высшего образования, по нашим наблюдениям, зависит его успешная адаптация на младших курсах и деятельность на более старших курсах. Представляется, что понятие «нравственность» и глобальное значение времени связаны друг с другом, поскольку имеют общую основу – возвышение над субъектностью человека.

В.А. Петровский говорит о возвышении над субъектностью человека как о надситуативной активности. Под ней ученый понимает способность субъекта подниматься над уровнем требований

ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи [14, с. 15]. Мы солидарны с В.А. Петровским в том, чтобы рассматривать надситуативную активность как один из путей развития личности.

Стремление к саморазвитию является целью личностного развития. Важна связь определений «личностное развитие» и «саморазвитие», которую проследила Ф.И. Кевля. По мнению ученого, «личностное развитие» – противоречивый процесс становления личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания; наращивание физиологических, психических и социальных новообразований за счет освоения человеком внутреннего и внешнего потенциала, то есть личностное развитие и саморазвитие взаимосвязаны, взаимопроникают и обогащают друг друга [8, с. 22].

Как показала наша практика, в процессе социализации и воспитания студентов младших курсов возникает возможность повлиять на их представление о времени, поскольку уровень личностного развития студента зависит от осознания перспектив своего развития, избавления от страхов, связанных с будущим.

Понятие «время» является философской категорией. Представление о времени возникло еще во вненаучных формах знания – мифах и религии. Однако мифическое представление о времени не носит исторического характера, оно циклично и необратимо. Во времена Античности начинает возникать историчность времени. Время трактуется как способ изменения материи, как длительность существования материи (Аристотель, апории Зенона). В Средние века появляется идея линейности времени. В Ветхом Завете возникает начало движения. В Новое время складывается естественно-научное представление о времени (Г. Галилей, И. Ньютон и др.).

Впервые о времени как об априорной категории говорит И. Кант в трактате 1786 года «Предполагаемое начало человеческой истории». В процессе превращения животного в человека большую роль играет разум. Философ рассматривает ступени («шаги разума»), которые возвышают человека над животным. «Рассудочное ожидание будущего» является, по мнению И. Канта, третьей ступенью («шагом разума») после инстинкта пищи и пола. Способность «рассудочного ожидания будущего», – считает И. Кант, – не только наслаждаться настоящим, но и приблизить к себе часто весьма отдаленное время – является решающим признаком преимущества человека, так как позволяет ему подготовиться соответственно своему назначению к отдаленным целям и равным образом неисчерпаемому источнику забот и огорчений, которые порождает неизвестное будущее и от которых животные избавлены [12, с. 48].

В дальнейшем психология и педагогика начинают изучать категорию времени. Рассматривая понятие «представление о времени», мы опирались на работы К.А. Абульхановой, Е.И. Головахи, В.С. Мухиной, Т.Н. Денисовой и других.

Следует отметить, что первоначально понятие «время» появилось в физике, а затем в психологии. При этом в физическом понимании время – это величина, обозначающая вечное, неизменное движение материи. Психология трактует время как субъективное восприятие настоящего, прошедшего и будущего времени.

К.А. Абульханова рассматривает время с точки зрения осознанности личности организовать свое время и предлагает 4 направления изучения времени:

1. Отражение объективного времени сознанием.
2. Временные характеристики самой психики, связанные с ритмами биологических, органических, нейрофизиологических процессов.
3. Способность психики к регуляции времени, движений и деятельности.
4. Личностная организация времени жизнедеятельности [1, с. 16].

Таким образом, психолог устраняет разрыв в понятии о времени в физике и психологии. Временная линия – это последовательность образов (мысленных картин), в которых индивидуум представляет события своего прошлого, настоящего и возможного будущего [1, с. 107].

К.А. Абульханова выделяет 3 типа жизненных перспектив: когнитивная, личностно-мотивационная и жизненная [1, с. 39]. Когнитивная перспектива связана с осознанным планированием своего будущего. У субъектов с личностно-мотивационной перспективой высок уровень мотивации достижения и нет осознанности в представлении о будущем. Жизненная перспектива основана только на прошлом опыте, благодаря которому осуществляется планирование своего будущего.

На наш взгляд, данная типология согласуется с уровнями представления о времени в «системе перспективных линий» А.С. Макаренко, в идеях, предложенных Т.Н. Денисовой, с понятием о ближайшей и отдаленной временной перспективе К. Левина, с понятиями «жизненные цели» и «жизненные планы» Е.И. Головахи.

В методике А.С. Макаренко («система перспективных линий») важным компонентом выступает «завтрашняя радость». Развитие человека активизирует ощущение радостного будущего, которое проектирует педагог.

База методики «системы перспективных линий» заключается в прогнозировании постепенного возвышения перспектив (цели, мечты, проекта): от близких – через дальние – к далеким. От более простых радостей (примитивного удовлетворения) следует идти к более сложным («молчаливому

нравственному обязательству») через «авансирование» личности [10, с. 40]. Близкая перспектива – это завтра; она подходит для маленьких детей, у которых еще не сформированы выдержка и настойчивость в осуществлении своей мечты. Средняя перспектива (мероприятие, проект), которая требует радостной подготовки и находится в несколько отдаленном будущем, подходит для школьников. Близкая и средняя перспективы неотделимы от дальней перспективы – будущего всего коллектива и отдельной личности. Считается, что перспективы присутствуют и в общей «стандартной» программе развития человека, и в ее «индивидуальном коррективе» [10, с. 10]. Согласимся с А.С. Макаренко, что без такой развернутой программы развития личности человека не обойтись, и что она должна выступать целью воспитания [10, с. 10]. Уметь прогнозировать, предвидеть перспективы развития личности человека способен лишь мудрый педагог, мыслящий широко и творчески.

В теории Т.Н. Денисовой лежит распределение времени на точечное, циклическое и глобальное [5, с. 26–27].

Так, для лиц с точечным восприятием времени характерно ориентирование на настоящее, недостаточность рефлексии, слабость навыка целеполагания, непонимание причинно-следственных связей. Время для него конечно, связи между прошлым, настоящим и будущим нет. Субъект с циклическим пониманием времени действует с опорой на прошлый опыт, стремится с переменным успехом планировать свое будущее. Плоское рассмотрение времени.

Глобальная концепция времени предполагает многомерное последовательное рассмотрение времени в динамике. Надличностная характеристика времени в глобальной концепции времени связана с масштабностью точки зрения человека, его качеством.

В зарубежной психологии термин «временная перспектива» впервые научно обосновал К. Левин. По его мнению, «временная перспектива» включает психологическое прошлое и психологическое будущее на уровне реальности и различных уровнях ирреальности. Человек наблюдает не только за своим настоящим, он имеет также мечты, страхи, желания о своем будущем. Часто человек обладает ложным представлением о своем прошлом. Тем не менее, даже ложное представление является «уровнем реальности» прошлого [9, с. 74].

Таким образом, согласно теории поля, разработанной К. Левиным, любой тип поведения зависит от всего поля, включая временную перспективу в это (данное, конкретное) время [9, с. 74]. В другое время (и соответственно, другие временные перспективы) будет наблюдаться и другой тип поведения. Разделение перспективы на ближайшую и отдаленную является важнейшим этапом развития личности [4, с. 4].

Для нашего исследования актуально то, что только у 75% студентов жизненные перспективы когнитивно определены [1, с. 41]. Можно предположить, что неопределенность представления о будущем зависит от возраста. Однако, с точки зрения В.С. Мухиной, осознание ответственности за себя в настоящем и будущем не коррелирует с возрастом [11, с. 154].

Мы считаем, что основой представления субъекта о времени является уровень его личностного (нравственного) развития. Уровень личностного развития студента мы зафиксировали в критериях (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) и показателях: открытость новому опыту, мотивация достижения, ориентация на нравственные ценности; любознательность, понимание мотивов поведения, прогнозирование последствия действий; воображение, лидерские и коммуникативные умения; рефлексия, самооценка, саморегуляция.

Выявленные нами показатели перекликаются с показателями К.А. Абульхановой: мотивацией достижения, типом ответственности и уровнем тревожности субъекта, его готовности к изменениям и трудностям на пути осуществления задуманного, направленности из будущего в настоящее как основы для прогнозирования своей деятельности [1, с. 41–42, 49].

Направленность из будущего в настоящее обозначает широту представления себя в будущем и четкое планирование и осуществление перспектив с постоянной рефлексией, применением значительных личностных усилий в изменении намеченных планов. Менее прогрессивный вектор из настоящего в будущее означает неопределенность позиции и зависит от событий, происходящих в жизни субъекта. В любой момент субъект может отказаться от своих планов в будущем.

Е.И. Головаха отмечает истинную ценность прошлого и настоящего человека только лишь в связи с будущим [4, с. 4]. Деятельность субъекта имеет смысл только тогда, когда она имеет цель. Поэтому необходимо прогнозировать будущее и создавать его.

Однако, существует диалектика в представлении будущего человеком. С одной стороны, необходима цель будущего, представляющая собой идеальный результат. С другой стороны, создается воображаемый образ будущего, который отвлекает человека от повседневных забот. Следовательно, необходимо определить границы, в которых человек станет определять свое будущее, наметить жизненные планы. Для этого потребности человека должны совпадать с его возможностями создавать свое будущее. Необходимо изучать потребности и возможности субъекта. Современный преподаватель может получить представление о реальном уровне развития студента исследуя его «зону ак-

туального развития». Чтобы обоснованно выбрать форму работы со студентом и затем планировать работу по саморазвитию, требуется определить его «зону ближайшего развития».

При групповой форме работы осуществляется дифференциация, если назначается лидер внутри группы – индивидуализация. Однако, внутри группы иногда остаются студенты, которые ничем не заняты. Поэтому следует находить средства индивидуальной помощи. Однако, методы индивидуальной помощи разработаны еще недостаточно. В нашей работе используются методы, направленные на приобретение навыков взаимодействия в группе, самопознание и самопринятие. Совершенствуются методы индивидуального консультирования, альтруистической деятельности, авансированной характеристики, укрепления здоровья и т.п.

В.С. Мухина, рассматривает психологическое время личности, которое определяет уровень развития личности. Под психологическим временем личности исследователь понимает индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни [11, с. 154]. Интенсификация развития личности, как считает В.С. Мухина, идет в двух направлениях: овладение всем социальным пространством и стремление к рефлексии на свой внутренний мир. Многие ученые (Е.И. Головаха, Ф.И. Кевля, Э. Рубин и др.) утверждают, что уровень развития временной перспективы связан с уровнем и психологического и социального развития личности [4; 8, с. 32].

Одна из целей нашего исследования – повышение уровня личностного развития студента средствами опережающей педагогической поддержки. Задача спецкурса, разработанного и внедряемого на младших курсах сельхозакадемии – на основании диагностики и самодиагностики личностного развития студента формировать у него уверенность в себе, своем будущем, своей профессии. Постановка перспективной задачи и составление индивидуального плана работы, определение «зоны ближайшего развития», использование дифференцированного и индивидуального подходов в обучении и воспитании студента – необходимые условия для повышения его уровня личностного развития.

Следует констатировать, что прослеживается четкая связь между уровнем личностного развития и представлением субъекта о своем будущем. Те лица, которые боятся будущего, не имеют четких планов и не готовы к изменениям при осуществлении задуманного – недостаточно развиты, имеют узкое представление о будущем. Поэтому задача преподавателя – формировать у студентов адекват-

ное представление о своем будущем. В связи с тем, что идея опережающей педагогической поддержки студента является продуктивной, необходимо продолжить её разработку (ставить перед студентами перспективные, далеко идущие задачи; учить их выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с разноуровневой перспективой; формировать у них уверенность в будущем).

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии: В 2-х т. Т. 2: Развитие и воспитание личности. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 964 с.
3. *Бочарова В.Г.* Социально-педагогическая парадигма реформирования образования // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2010. – № 1. – С. 69–74.
4. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/435/427.php> (дата обращения 5.12.2015).
5. *Денисова Т.Н.* Время в образе мира человека: норма и патология. – Вологда: ВГПУ, 2008. – 162 с.
6. *Денисова Т.Н.* Особенности представлений о времени у школьников и студентов с различной выраженностью мотивации достижения // Вестник Моск. ун-та. Серия: Психология. – 2013. – № 1. – С. 111–122.
7. *Ильин В.В.* История философии. – СПб.: Питер, 2003. – 732 с.
8. *Кевля Ф.И.* Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. – Вологда: Легия, 2009. – 226 с.
9. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. – СПб: Сенсор, 2000. – 368 с.
10. *Макаренко А.С.* Проблемы школьного воспитания: Лекция 1. Методы воспитания. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.makarenko.edu.ru/files/problemy_shkolnogo_sov_vospitania.doc (дата обращения 14.12.2015).
11. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия Личности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «Модэк», 1999. – 640 с.
12. *Кант И.* Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 710 с.
13. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
14. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ

Психология религии рассматривается как под отрасль психологии, обозначены основные методологические проблемы психологии религии на современном этапе развития. Проведен теоретический обзор проблемной области. Анализ публикаций в научной периодике позволил выделить основные актуальные вопросы психологии религии.

Ключевые слова: психология религии, история психологии, методология психологии, актуальные проблемы, направления исследований.

Исследования религиозности имеют довольно долгую предысторию и довольно короткую историю. Феномен религиозности исследовался с самых начал выделения психологии как отдельной науки. Знаменитая работа У. Джеймса «Многообразие религиозного опыта» выходит в 1902 году. Единичные яркие работы по теме психологии религии возникали на протяжении всего XX века: это и отдельные размышления З. Фрейда и других психоаналитиков, и работы К.Г. Юнга, посвященные бессознательному. Особую роль сыграли гуманисты: Г. Олпорт и его книга «Индивид и его религия» («The Individual and His Religion», 1950), труды Э. Фромма, А. Маслоу. Это далеко не полный обзор исследований, которые производились в Европе, США, а изредка и в других уголках света на протяжении второй половины XX века. Основная задача этой краткой исторической справки – показать, что исследования были, в них уже можно рассмотреть определенную тематическую специализацию, однако как отдельная подотрасль психология религии не была нигде зафиксирована.

В Американскую психологическую ассоциацию (АПА) заявка на признание психологии религии приходила трижды. Инициаторами этого движения были религиозные деятели, заинтересованные в наличии такого подраздела в официальных списках наук. В 1976 АПА наконец признала психологию религии (Psychology of Religion) и присвоила ей код «отдел 36» [11], это название на долгие годы закрепилось в качестве своеобразного профессионального сленга. Однако это решение многие психологи признают скорее дипломатической уступкой, нежели решением научного сообщества [11; 13].

Началом истории психологии религиозности как отдельной подотрасли символически можно обозначить конец XX века, когда накопленные знания потребовали создания мировой научной площадки для обсуждения важных вопросов психологии и религии. Такой площадкой послужил «Международный журнал психологии религии» (International Journal for the Psychology of Religion), который начал издаваться в 1991 году. Именно благодаря строгому научному фильтру, который создает академическое периодическое издание, были

выработаны методологические принципы психологии религии.

Психология религии является молодой субдисциплиной, она проходит период формирования, на этом этапе неизбежны методологические споры и обширная критика. Некоторые исследователи полагают, что психологии религии не хватает единого и комплексного теоретико-методологического подхода. Р.Ф. Палоутсон и К.Л. Парк говорят о том, что на протяжении целого века производились исследования в области психологии религии, но это были исследования отдельных психологических явлений. Никакой психологической теории религиозности не случилось. До недавнего времени это был набор совершенно разрозненных данных, которые никто даже не пытался объединить [11]. За философско-теологический характер, и отсутствие психологии как таковой, критикует ее Н. Русью. Он же указывает на богатство рассуждений наряду со слабостью психологических теоретических объяснений [14].

Российская психология религии оказывается в еще более сложном положении, ведь ее срок развития еще более короток, чем в тех странах, где религия всегда оставалась одним из важных социальных институтов и не подвергалась гонениям. «Несмотря на свою актуальность, фундаментальные эмпирико-теоретические исследования религиозности в отечественной психологии представляют чрезвычайную редкость и ждут своих исследователей», – отмечает Т.И. Ачинович [2, с. 222]. А.М. Двойнин указывает на отсутствие серьезных концептуальных обобщений в психологии религии, на фоне относительного богатства разрозненных эмпирических данных [6].

К частным методическим проблемам можно так же отнести специфику работы с респондентами, отмеченную Ю.В. Сметановой [9]. Отсутствие «словаря» психологии религии, на что указывают Д.И. Дубровский [7], А.М. Двойнин [6]. Еще одна проблема – попытка применить привычные концепты к объяснению религиозных феноменов. Однако эти концепты не всегда оказываются адекватными. К примеру, М. Азарбаджани и С.М. Мусави-Асл справедливо заметили, что научная психология скорее станет исследовать влияние генетики и социального окружения, чем

уделит внимание феномену осознания незримого божественного присутствия в жизни верующего, что составляет центральное звено религиозного мировосприятия [1]. Развитие словаря, концепций и методов для психологии религии пока остаются в перспективе.

Теоретическая «оснащенность» – еще один актуальный вопрос субдисциплины. Д. Вульф отмечает, что литература по психологии религии очень обширна, гораздо обширнее, чем это может показаться, но нет признания ее как самостоятельной подотрасли в виде образовательных программ и учебников [11]. В России ситуация выглядит, похоже, обратным образом: отдельные статьи с трудом можно разыскать в периодических изданиях, не существует специальных научных журналов по проблеме, монографий, посвященных отдельным аспектам психологии религии крайне мало. Однако вышел ряд учебников и можно видеть психологию религии в программах ряда ВУЗов.

В отечественной психологии религии мы можем отметить уклон в философскую и теологическую сторону. Эмпирические психологические исследования начинают появляться [4; 5; 6], однако их доля не имеет критической массы для организации отдельных коммуникативных площадок. Интерес к проблеме религиозности высок, так как проблематика обладает большим гуманистическим потенциалом [2; 9].

В Российской Федерации отсутствуют специализированные журналы (по данным списков ВАК), посвященные именно психологии религии. Религиозная тематика раскрывается в периодике исторической, философской и культурологической направленности, таких как «Государство, религия, церковь в России и за рубежом», «Религиоведение», «Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета», «Вестник Русской христианской гуманитарной академии». В «Психологическом журнале» за два последних года (2014, 2015) вышла лишь одна тематическая статья.

Для того, чтобы обозначить ведущие темы исследований в области психологии религии, мы предлагаем результаты качественно-количественного анализа публикаций в «Международном журнале психологии религии» (International Journal for the Psychology of Religion) 2012–2016 годов (первый номер 2016 года). Анализировались аннотации ко всем публикациям, исключая редакторскую колонку и анонсы книг. Выделялась основная тема статьи, или несколько тем, если статья затрагивала ряд предметов и ее невозможно точно отнести к одной теме.

Мы получили следующие результаты:

На первом месте по частоте публикаций тема *здоровья и религии* (48 публикаций за указанный период). Исследуется связь религиозности и религиозного мировоззрения на физическое и ду-

шевное здоровье, взаимодействие психотерапии и религиозной духовной помощи. При этом большее число публикаций посвящено именно проблеме душевного здоровья. Эти исследования имеют, как правило, в своей основе «сплошную» выборку глубоко верующих, людей, относящих себя к определенной конфессии и атеистов. Далее исследуется частный вопрос, например, подверженность стрессам или успехи психотерапевтической работы с верующими и неверующими.

Заметное число работ посвящено темам, находящимся на пересечении психологии религиозности и вопросов патопсихологии, к примеру, анализируется внутренняя душевная борьба в связи с патопсихологическими процессами при шизофрении.

Физическому здоровью так же посвящен ряд статей, где рассматривается влияние религии на здоровый образ жизни или практики обращения за медицинской помощью.

На втором месте по частоте публикаций – *социально-психологические процессы и религия* (43 публикации). Здесь подавляющее число публикаций посвящено вопросам формирования социальных стереотипов, установок и предрассудков. Например, исследуются анти-исламские и анти-семитские установки в среде немецких традиционалистов (протестантов и католиков). Или может быть прослежена связь авторитарных установок и религиозности.

Еще два направления в этом разделе составляют исследования вопросов социализации в рамках различных конфессий и социокультурной среды и межгрупповых отношений.

Следующей по частоте встречаемости в публикациях оказалась тема *внутренней борьбы*. Она рассматривается и как вариант внутреннего конфликта между противоречивыми ценностями и требованиями окружающего мира и религии, и как попытка совладания с обстоятельствами или собственными проявлениями с позиций религиозных представлений индивида (41 публикация).

На четвертой позиции оказались две темы: построения *религиозных образов* и представления о *смерти* (по 34 публикации). В работах, посвященных образам, описываются когнитивные процессы, задействованные в формировании индивидуальных представлений верующих. Они касаются и религиозной тематики и общечеловеческих измерений, например, таких как время или воображаемые персонажи. Исследования на тему смерти включают представления о смерти, страх смерти и его преодоление, значение умирания для осознания смысла жизни и еще ряд вопросов.

На следующем месте – *психология личности* и вопросы психологии религии. Здесь рассматриваются различные типы личности и личностные черты, формирующиеся и работающие в различных религиозных контекстах, проблема культуры

и личности, ценностные структуры и их формирование (33 публикации).

Далее по получившимся рейтингам идут *методологические проблемы* психологии религии. Это обзоры различных теорий психологии, применяемых для исследования религиозности, собственно теории психологического обоснования существования религии, и ряд частных методологических вопросов (27 публикации).

Следующее место разделили вопросы *эмоций* и религиозности как *поисковой активности* личности. В первом случае рассматриваются различные эмоциональные переживания в связи с религиозными практиками и влияние религии на эмоциональное отреагирование различных жизненных ситуаций. Во втором – поисковая активность выступает в качестве одной из объяснительных моделей потребности человека в религии, так же поисковая активность рассматривается как один из стилей религиозности, наряду с внешней и внутренней религиозностью (по 18 публикаций).

Наша статистика призвана показать некий временной срез основных проблем, поднимаемых психологией религии в настоящее время. Тематика современных исследований религиозности довольно богата, предмет этой отрасли психологии оказался довольно емким. Представлены как прикладные исследования, так фундаментальные. Есть и специфические для психологии религии темы, опирающиеся на частные теории, например исследования образа бога и внутренней мотивационной борьбы, осмысления феномена смерти в перспективе концепта о посмертном существовании.

Методология и парадигма продолжают вызывать наиболее горячие обсуждения, к такому мнению склоняются Ю.В. Сметанова [9], С.А. Вихорев [3], Р.Ф. Палоутсон и К.Л. Парк [12], Д. Вульф [11], Н. Русьо [14]. К психологии религии пытаются подойти с общепсихологических позиций, не учитывая ее особенного предмета, указывают ряд авторов: Р.Ф. Палоутсон, К.Л. Парк, Ю.В. Сметанова, М. Азарбаджани, С.М. Мусави-Асл, Д. Вульф [1; 9; 12]. Еще одно направление критики, часто отмечаемое самими учеными, – это сложности использования исследовательских методов в психологии религиозности [3; 9; 10]. Однако есть работы, в которых показано, что проблема методов скорее мнимая. Для исследования религиозности вполне пригоден существующий в психологии инструментарий [15].

Психологию религии на современном этапе развития можно охарактеризовать как субдисциплину, обладающую большим научным потенциалом. Информационный обмен между психологией религии, другими направлениями психологии и общепсихологической теорией – обещает быть плодотворным. Эта подотрасль уже обладает внутренней дифференциацией – есть определенные за-

крепившиеся направления исследований, которые довольно хорошо разработаны. Такие, как: социальная психология религии, когнитивная психология религии, вопросы ценностно-смысловой сферы, религия и здоровье, воздействие религии на аддиктивное поведение, религия и кризисные состояния и ряд других. Однако речь идет в основном о зарубежной психологии: в России, в силу более длительного перерыва в исследованиях, достижения психологии религии и ее внутренняя структура пока не настолько заметны. В целом психология религии – перспективное направление, которое может дать многое как фундаментальной науке, так и служить задачам прикладного характера.

Библиографический список

1. Азарбаджани М., Мусави-Асл С.М. Введение в психологию религии. – М.: Вече, 2012. – 192 с.
2. Ачинович Т.И. Актуальные проблемы исследования религиозности в современной отечественной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Т. II: Психолого-педагогические науки. – С. 218–222.
3. Вихорев С.А. История, теория и психология религии. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – 120 с.
4. Гусева Е.С. Гендерные аспекты индивидуальной религиозности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 2-2. – С. 329–332.
5. Гусева Е.С. Эмоциональное отношение к богу как важнейший компонент религиозности // Культура. Духовность. Общество. – 2015. – № 19. – С. 69–81.
6. Двойнин А.М. Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности. – СПб.: Речь, 2011. – 224 с.
7. Дубровский Д.И. Проблема субъективного: Субъективная реальность. – М.: Канон+, 2002. – 368 с.
8. Сметанова Ю.В. Психология религии: методологические и историко-психологические перспективы // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 130–135.
9. Ясин М.И. Поворот психологической мысли в 60-е годы XX столетия // Психология XXI века: теория, практика, перспективы: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Прага: Изд-во «Социосфера». – 2012. – С. 12-15.
10. Bergin A.E., Payne I.R. & Richards P.S. Values in psychotherapy / In E.P. Shafranske (Ed.), Religion and the clinical practice of psychology. – Washington, DC: American Psychological Association. – 1996. – Pp. 297–325.
11. Handbook of The Psychology of Religion and Spirituality / Ed. by Paloutzian R.F., Park C.L. – New York, London, 2013. – P. 579.
12. Paloutzian R.F., Park C.L. Integrative Themes in the Current Science of the Psychology of Religion //

Handbook of The Psychology of Religion and Spirituality. – New York, London, 2013. – Pp. 3–21.

13. Psychology of religion: autobiographical accounts / Ed. by. Belzen, Jacob A. – New York: Springer, 2012.

14. Roussiau N. «Psychologie sociale de la

religion» / Publisher: PU Rennes 2009. – P. 252.

15. Yasin M.I. Psychology of Religion: Objectives and Methods // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives Proceedings of the 5th International symposium. Koenig L. (Ed.). – Vienna. – 2014. – Pp. 143–146.

УДК 159.922.7 ; 37

Клименко Владислав Владиславович

кандидат психологических наук, доцент

Воронежский государственный педагогический университет
sitov82@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ШКОЛЫ: ДИАЛЕКТИКА ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО

Автор статьи концентрирует внимание на проблемах социализации учащихся в начальный период обучения в школе, оказании им продуктивной социально-психологической помощи. Процесс социализации школьников во многом осложняется деструктивными тенденциями в развитии общественной морали, приводящей к духовной дезориентации личности в социокультурном пространстве. В поле зрения автора оказываются парадоксы социального развития личности, психологическая готовность ребенка к обучению в школе, личностное и социальное становление младшего школьника.

Ключевые слова: социализация, младший школьный возраст, социальное развитие личности, социально-психологическая помощь детям, когнитивное развитие ребенка.

Всматриваясь в контуры будущего мироустройства, размышляя о системе ценностей и нормах строительства отношений между людьми, современные мыслители констатируют «колоссальный отрыв общественных ожиданий от реальных условий социального бытия людей». В частности, размышляя о проблемах социализации молодежи, И.Е. Булатников отмечает: «Действительно, современная цивилизация, научно-технический прогресс создали невиданную прежде основу для комфортной жизни человечества, для всеобщего счастья и блага, но, оказывается, что доступ к этим благам имеют далеко не все люди, что пользуются благами цивилизации незначительная часть людей, тогда как большинство населения дрейфует в социальное дно, в маргинальную часть общества, влечит нищенское существование, оказывается на пороге физического исчезновения» [3, с. 25]. Не случайно, – пишет И.Е. Булатников, – некоторые мыслители даже говорят о «конце культуры»!.. Может ли человечество уберечь себя от этого опасного шага? Может ли остановить «кризис культуры»? Или нужно безжалостно выкорчевывать «отжившее», открывая дорогу «новому», «прогрессивному», идущему на смену «старым догмам» и «консервативным идеям»? Вписывается ли российское общество в общую логику «прогрессивного мирового развития»? [3, с. 25].

Понятно, что рыночные отношения в обществе во многом деформируют и дезориентируют личность, задавая рыночные цели и ценности ее движения по жизни. Об этом весьма красноречиво пишет в своих многочисленных работах А.В. Репринцев:

«Рыночный тип личности – вполне определенный социальный типаж, органично вписывающийся в консьюмеристскую мораль потребительского общества» [9, с. 19]. По его мнению, «модернизация всей системы российского образования в первое десятилетие XXI века вылилась в откровенную и циничную ревизию всех ценностно-смысловых основ исторически складывавшейся теории и практики социального воспитания молодежи, ее инкультурации, в откровенное выхолащивание сути социализации личности, понимания результатов воспитания и образования, места и роли институтов социализации в этих процессах. Вся правовая база деятельности современных образовательных институтов в России обращена к воспроизводству рыночного типа личности, вписывающейся в законы существования торгово-предпринимательского (купеческого!) мира, ориентированного не на внешнюю социальную среду, не на созидание добра, не на общественно-полезный, производительный труд во благо всего общества, а на удовлетворение исключительно индивидуальных, личных материальных потребностей и интересов. Причем, статус морали, духовно-нравственной культуры в системе жизненных координат рыночного типа личности оказывается анахронизмом, не попадает в базовые, фундаментальные ценности гражданина, не оказывается жизненным приоритетом и смыслом существования основного экономического субъекта буржуазного общества. Отсюда становится понятна и идеология реформирования отечественной системы образования: институты образования – инструменты социальной селекции, социальной стратификации общества, усиления

процессов социальной сегрегации... Доступ к качественному образованию предопределяет в буржуазном обществе социальный статус личности, ее стартовые возможности на этапе вхождения юного гражданина в самостоятельную социальную жизнь» [9, с. 20].

Социальное и профессиональное становление личности – сложная и чрезвычайно важная траектория движения человека к собственной жизненной цели. В каждом возрасте содержательное наполнение этого движения имеет выраженную специфику, особенности. Развитие социально-профессиональной траектории учащихся – это процесс, который зарождается «не вдруг». Он имеет вполне определенное начало, которое обязательно включает в себя период становления школьного детства и в частности психологической готовности к обучению в школе. Учебную деятельность ребенка можно представить не просто базисом, но фактором развертывания социально-профессионального развития учащегося. Так или иначе, но объективно встают задачи адекватного психологического сопровождения ребенка – школьника, которые помогают ему развивать талантливость, укрепляют положительную индивидуальность, помогают ему быть успешным, что, собственно, и наполняет социально-психологическую помощь. Современная педагогическая психология и другие, связанные с нею науки, должны в буквальном смысле «выполнить свою миссию», т.е. на теоретическом и особенно практическом уровне показать, что из себя представляет «современный» ребенок. Это в полной мере соответствует «зlobe дня», т.к. современный ребенок – это не явление, поддающееся статистической оценке, а жизненная позиция, отражающая своеобразные «требования» со стороны детей к окружающим их взрослым, особенно тем, кто непосредственно причастен к развитию подготовки детей к жизни, к оказанию им помощи в проектировании их жизни. Смысл перспективных изменений заключается в изменении психолого-педагогического содержания и особенно рабочего инструментария по обеспечению развития. Нынешний ребенок «не другой», т.к. он так и остается ребенком, а «другими» должны быть те, кто отвечает перед обществом за его развитие, за его подготовку к изменяющимся условиям жизни.

В понимании сложности работы с детьми «нашего времени» очень важно сохранить такой стиль, который не позволит впасть в крайности и тем самым спонтанно нанести вреда ребенку и его окружению. Не случайно В.В. Розанов писал: «Современность режет только пустого человека. Поэтому и жалобы на современность пусты» [10, с. 149]. Современный ребенок проявляет в своем развитии большую динамичность, и научно-практические средства его изучения и подготовки к жизни должны соответствовать этой динамике. Затянувшийся

кризис сегодняшнего российского образования – это не только метафора, но и весьма осязаемая в психолого-педагогической практике реальность, которая имеет конкретные «точки» проявления и, в частности, готовности ребенка к школе. Ребенок уже в самом начале обучения объективно ставится в условия резкого отделения от детства и даже «разрыва» с ним. Это определяется переходом к новой для него деятельности – учебной, которая сменяет игровую посредством резкого расширения круга делового общения, сферы общественных обязанностей, повышением требований к его личности со стороны школы, семьи, учителей и т.д. Не всегда ребенок благополучно переживает подобную ситуацию, что может неблагоприятно отразиться на его дальнейшей жизни.

Состояние развития ребенка перед школьной отражает общий уровень психического развития ребенка [5, с. 127]. Терминологически психологическая готовность к школе представляется многими понятиями [6, с. 237], каждое из которых выделяет свой аспект детской личности. В силу этого применяется термин «компонентов» психологической готовности. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе содержательно отражает не только состояние психологического развития ребенка, но и способствует выявлению его «учебных качеств» [5, с. 127], ориентируется на задачи его обучения и воспитания в школе, а также обеспечивает эффективную помощь в его личностном становлении. Разговор в этом случае идет о конкретных сторонах этого процесса и является парафразой понятия перспективы, а это чрезвычайно важно в отношении приходящего в школу ребенка. «Узкий» подход к понятию «психологическая готовность к школе» неэффективен, хотя бы потому, что на практике он может повлиять на ситуацию, когда эта готовность только «декларируется». Это утверждение вытекает из того, что еще в достаточной степени не решен, к примеру, вопрос «соединения» на уровне конкретной детской личности отдельных компонентов психологической готовности (в том числе мотивационной, волевой, интеллектуальной и коммуникативной). Подобное положение можно в полной мере считать своеобразным «вместилищем» целого набора парадоксов, которые настоятельно требуют своего разрешения.

Первый парадокс заключается в оценке психологических качеств ребенка, сконцентрированных в понятии «психологическая готовность к школе». Существует своеобразный «зачаточный» подход, при котором эти качества считаются в ребенке еще не развитыми в достаточной степени, но они уже должны составлять психологический базис его будущей учебной деятельности. Формально этот подход можно считать правильным, но он же невольно затрудняет возможность реально взглянуть

на необходимые характеристики развития личности ребенка перед школой. Особенно это противоречивое состояние касается мотивации учебной деятельности, мышления, характерологических показателей, особенностей его общения и всей детской личности в целом.

Вторым парадоксом является понятие «кризиса семи лет». Эта важная научная дефиниция, отражающая существенные особенности развития личности ребенка в 6–7 лет, тем не менее, начинает входить в определенное противоречие с необходимым содержанием практической работы с точки зрения сегодняшних способов и методов его преодоления у ребенка. В настоящее время назрела необходимость продолжения исследований, которые могли бы углубить и «осовременить» представление о множественных состояниях личности ребенка, которые относятся к категории «кризисных состояний». Причем эти результаты исследований не должны быть «постаментом», а представлять возможности основательно служить практике детского развития, а при необходимости и оказания ребенку коррекционно-развивающей помощи. Само понятие «кризиса» и возможная односторонность его понимания могут сильно повлиять на желание взрослых направить вектор решения проблем ребенка в его «собственную сторону» и этим самым спровоцировать ситуацию «практического бесплодия». Современное образование пока еще не готово в полной мере встать на сторону ребенка, опереться на принципы гуманизма, развития, сделать обучение ребенка «школой радости» (В.А. Сухомлинский). Образование в наши дни вынуждает учителя быть «негуманным» по причине интенсивности разворачивающегося учебного процесса, необходимой сложности учебных программ, усилением формального подхода к ребенку только как к «обучающемуся», как к «субъекту познания», повышенными требованиями к готовности ребенка к школьному обучению. Состояние готовности ребенка к школе, его развитие чрезвычайно важно учитывать не только ко времени начала обучения, но и для жизни ребенка на протяжении всего последующего школьного детства, то есть сопровождать работой проекционного содержания.

Нет сомнения в том, что эта проблема нуждается в резком расширении ее научно-практического контекста. В готовности ребенка к школе выделяют его личность как таковую, обращаясь к психологической теории личности. Вектор решения многих вопросов развития ребенка перед школой проходит непосредственно через его личность [1]. Время показало необходимость, в частности, решительного обращения к «персонологическому подходу» [11] к личности ребенка – дошкольника, что усиливает перспективу успешного соединения в различных жизненных обстоятельствах многих сторон ее существования. Сегодняшняя практика обучения

и воспитания ребенка позволяет полагать, что его психолого-педагогическая готовность к обучению в школе не должна трактоваться как пусть и сложный, но комплекс соответствующих ей качеств, а «реально» быть им. В силу этого культурно-исторический подход уместен здесь не только в виде методологического принципа (по Выготскому), но и обеспечивать понимание необходимых условий, а через них влиять на состояние ребенка, создавать условия развития его психологических качеств, совмещенных в первую очередь с предстоящей учебной деятельностью.

В этой связи обращает на себя внимание та сторона личности дошкольника, которая обозначается как *культурный потенциал ребенка*. Именно он может послужить не только ведущим условием соединения многих «школьных» качеств, но и серьезным показателем, помогающим объективизировать состояние готовности к школе. Именно культура личности может стать комплексным производным от детской деятельности, игры, обучения ребенка перед школой и естественным образом «увязать» все те проблемы, которые сопровождают переход ребенка к школьному детству. На фоне культуры личности хорошо выделяется интересующие учебно-воспитательную практику субъективные процессы освоения ребенком культуры, т.е. что от нее захотел и сумел взять дошкольник. Культура личности дошкольника может выступать ведущей составляющей психолого-педагогической готовности ребенка к школе, как «сплав» приобщения его самого к культуре, обязательно соединенного с культурой его семьи и общественной жизни.

По мнению Е.Б. Старовойтенко, личность – это фокус окружающей ее жизни и особенно ее понимания, что глубоко отражено в науке, искусстве и многом другом. Глубоко изучить ее позволяет персонология или «наука личности», но, разумеется, во взаимодействии со многими другими отраслями знаний, составляющими проблему «гуманитарного познания». Это познание осуществляется «в расширенном пространстве межличностных исследований» [11, с. 6]. Достаточно новый в психологической науке персонологический подход к личности опирается на его призвание собрать воедино множественные знания о личности. На этот процесс сильно влияет и расширение «культурного и научно-практического контекста изучения личности» [11, с. 6]. Все это может быть не только использовано, но и приумножено проблематикой психологии детского развития, которая в состоянии оказаться очень «восприимчивой» к идеям становления человека в контексте развивающейся личности в культуре. Так или иначе в ребенке крайне необходимо выявлять и развивать основную человеческую способность: желание и возможность стать личностью. Это положение диктует задачу выделения «личности» как важнейшего состояния

ребенка, в том числе и в дошкольном периоде развития. Но невозможно «объять необъятное» (по Пруткову), т.е. того, что из себя представляет личность в целом, в том числе и детская. Здесь нас интересует ее отдельная, достаточно практичная для познания дошкольного детства проблема – культурная сторона или «культура личности».

Определение понятия «культура личности» в основном касается того, что происходит с человеком при усвоении им норм и ценностей культуры своего этноса, народа, своего окружения. Это происходит посредством организации обществом процесса воспитания людей, пребывания их в определенной социально-культурной ситуации. Ценности культуры как таковые существуют объективно за счет существования среды и общества, но каждой личностью (в том числе и детской) они воспринимаются («востребуются») субъективно. Вопрос о том, как личность усваивает культуру своего народа и человечества является не только теоретически не простым, но и чрезвычайно актуальным для существования самого общества, для его воспитательной практики. Среди «механизмов» наследования ценностей культуры ведущим, по мнению А.В. Репринцева, является характер, близость, добровольность общения личности с другими, общение с человеческим коллективом. На основе анализа усвоения культуры еще одним необходимым механизмом выступает развитие в личности самооценки, эмпатических особенностей [8, с. 53–56].

Третьим парадоксом является то, что основополагающие идеи, богатый в прошлом практический опыт воспитания культуры личности ребенка, в том числе и в дошкольные годы, а тем более выяснения на этой основе степени его готовности к обучению в школе оказались в определенном отдалении от сегодняшней психолого-педагогической практики. Вопрос становления культуры человека и всей его личности остается далеко не риторическим и в наши дни. Полагаем, что культура личности ребенка обладает свойством не только общего, но и базового условия развития ребенка, из которого необходимо исходить, в том числе и при оценке его психолого-педагогической готовности к обучению. Если мы не имеем достаточно аргументированного представления об этой стороне развития ребенка, то мы обрекаем себя на множественные ошибки в начальный период организации школьного детства, на издержки адаптации к школьной среде, на различные трудности в обучении.

Четвертый парадокс. Современная психолого-педагогическая практика, желая этого или не желая, но стремится как можно скорее избавить ребенка от детства. Между тем, опираясь на идею культуры личности, передовые ученые не отвергают феномена детства, но обозначают его как дополнительную опору в становлении личности ребенка не только на протяжении детства, но и всей последующей взрос-

лой жизни. В нашей современной общественном быте появляется и набирает силу явление «утраты детства», что неизбежно влечет за собой утрату «настоящей зрелости». Таким образом, парадокс заключается в том, что детский возраст – это основательная часть платформы, на которую опирается Личность. А это ставит педагогов и родителей в положение не «втаскивания» ребенка во взрослость, а умелого обращения «с феноменом детства» [8, с. 53–56]. Поэтому готовящийся к школе ребенок не только приобретает нужные для учебы психологические качества, но и «приспосабливает» себя к будущей учебной деятельности.

Пятый парадокс указывает на то, что углубленное изучение психологической готовности ребенка к школе – это остро ожидаемый ответ на навязчивое стремление реформировать «сверху» всю образовательную систему России. К этой тенденции особенно чувствительно дошкольное и начальное образование. В этой связи возникает ещё одна парадоксальная проблема развития современного ребенка в наши дни. Формально разность в развитии детей (иногда довольно значительная) перед школой составляет явление «нормальное» (привычное), но фактически, судя по примерам школьной жизни, подобное различие в учебной деятельности детей начальной школы вырастает в серьезную трудность, преодолевать которую приходится учителю начальных классов «один на один».

Шестой парадокс. Современный учебно-воспитательный процесс предъявляет к психологической науке обоснованные требования по укреплению связей с реальными условиями жизни ребенка, практикой его обучения и воспитания в школе, семье и особенно – по оказанию психологической помощи его развитию. Для успешного выполнения этой задачи необходимо своевременно, с учетом детского возраста, выявлять особенности его индивидуальности, в первую очередь в направлении умственного развития или «умственного воспитания». В этот процесс входит учебная развивающая работа с ребенком не только учителей, но и родителей (уже в кругу семьи). Соединение одного с другим может быть осуществлено в условиях организации детской предметной деятельности с использованием в развивающей работе с ребенком, особенно дошкольного и младшего школьного возраста, объемных предметов. На первый взгляд это выглядит несовременно, особенно если это касается интеллектуального развития. Действительно, возможности XXI века в отношении процесса детского «поумнения» неизмеримо выросли, но одновременно выросли и требования к их умственному потенциалу. При оценке этого положения совершенно не подходит ситуация, которую в практической психологии метко назвали «здесь и сейчас». Логика процесса интеллектуального развития упирается в проблему *состояния начального уровня*

развития, для которого тоже необходимы время и силы.

Еще А.С. Пушкин говорил о том, что гениальный, способный к активному познанию ум сопрягается «дружбой» с парадоксами:

О, сколько нам открытий чудных

Готовят просвещения дух,

И опыт, сын ошибок трудных,

И гений, парадоксов друг.

Обстоятельства в современном психолого-педагогическом процессе порождают парадоксы во множестве. Их не нужно игнорировать, а стараться привлекать к достижению важных для современного ребенка целей. На одну из них в своем известном интервью мудро указал талантливый кинорежиссер Ал. Митга, говоря о том, что духовная, а вместе с ней и культурная жизнь народа должна быть «здоровой». Тем более это относится к важнейшему условию формирования личности ребенка – организуемой перспективе его жизни, в том числе – социальной и профессиональной.

Разумеется, вхождение ребенка в образовательную систему школы сопряжено с освоением социально-типичного, активным развитием приспособления, адаптации, когда ребенок получает возможность идентификации себя с окружающими сверстниками, но при этом осознать необходимость обособления, обретения собственного Я, поиска своей индивидуальности, обретения опыта противостояния давлению внешней социальной среды, преодоления неизбежного морального и психологического давления. Понятно, что в этих ситуациях чрезвычайно важна роль социально-психологической помощи ребенку, позволяющей преодолеть возникающие затруднения, снять внутреннее морально-психологическое напряжение, сформировать устойчивые навыки защиты от давления, конфликтогенности внешней социальной среды. Не случайно, размышляя о роли внешней социальной среды, И.Е. Булатников отмечает: «Еще со времен культурно-исторической концепции Л.С. Выготского речь идет о роли внешней социальной действительности в развитии высших психических функций человека, об эволюции традиционных форм социального контроля. – Насколько обобщенными оказываются те культурные нормы, соблюдения которых требует от своих членов общество, насколько велика самостоятельность индивида в принятии соответствующих решений, является ли он их активным субъектом или только пассивным исполнителем и какое значение придает нравственная культура общества внутренней, мотивационной стороне поведения личности? С другой стороны, в индивидуально-психологическом плане речь идет о формировании внутренней структуры моральных норм и представлений – тех субъективных «инстанций» личности, структур-

ных компонентов ее морального сознания, которые предопределяют степень внутренней психологической причастности индивида к конкретному социуму, идентификации себя с реальной социальной общностью, внутренней осознанности тех норм и принципов, которым индивид сознательно подчиняет себя или с которыми соотносит свое поведение на разных этапах своего онтогенеза» [2, с. 43–57].

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. *Булатников И.Е.* Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3. – С. 43–57.
3. *Булатников И.Е.* Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4. – С. 23–35.
4. *Булатников И.Е.* Этические основы русского образования в философско-педагогической концепции Е.П. Белозерцева // 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. 73–74.
5. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
6. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
7. *Репринцев А.В.* Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
8. *Репринцев А.В.* Миссия институтов образования в приобщении молодежи к ценностям Добра, Красоты, Истины [Текст] // Истина, добро и красота в постсовременной картине мира: Мат-лы междунар.науч.-практ. конф. – Курск: МЭБИЕ, 2014. – С. 53–56.
9. *Репринцев А.В.* Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
10. *Розанов В.В.* Опавшие листья: Лирико-философские записки / сост., вступ. ст. А.В. Гулыга. – М.: Современник, 1992. – 542 с.
11. *Старовойтенко Е.Б.* Персонология: жизнь личности в культуре. – М.: Академический проект, 2015. – 431 с.

ВЗРОСЛЫЕ ДОЧЕРИ И СТАРЕЮЩИЕ РОДИТЕЛИ: ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ

В статье изложены результаты исследования возрастной специфики отношения женщины среднего возраста к родителям. Описаны взаимосвязи между отношением взрослой женщины к родителям и её психологическим благополучием в разные возрастные периоды. Показано, что количество взаимосвязей между отношением к родителям и психологическим благополучием женщины с возрастом уменьшается, при этом связь психологического благополучия женщины с уверенностью в отношениях, ощущением свободы от родителей усиливается в период средней взрослости.

Ключевые слова: женщина среднего возраста, отношение к родителям, психологическое благополучие, личностное развитие, забота, чувство вины, стиль жизни.

Период средней взрослости (от 40 до 60 лет) – это период глобальных изменений системы семейных отношений женщины (реконструкция семейной системы как диады; формирование новой системы её отношений с детьми по типу «взрослый-взрослый»; принятие недееспособности и возможной смерти родителей [2]), которые носят стрессогенный характер и требуют от неё максимальной актуализации личного ресурсного потенциала (физического, социального, психологического), и при этом катализируют процесс личностного развития.

Особенности образа жизни людей среднего возраста определяются их особым положением в ряду поколений. Они несут ответственность и за старшее, и за младшее поколение. Качество выполнения женщиной своих возрастных задач, преобладание позитивного или негативного смысла её отношений с близкими людьми определяется основным личностным выбором, который женщина делает на данном возрастном этапе: между *продуктивностью* и *инертностью* (по Э. Эриксону). Продуктивность предполагает прогрессивную линию развития и связана, по Эриксону, с *заботой* «о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Инертность ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями и соответствует регрессивной линии развития [9]. При этом сделанный выбор предполагает реализацию взрослой женщиной соответствующего жизненного стиля (как уникального для каждого человека способа взаимодействия с жизненными обстоятельствами и приспособления к ним [1, с. 8–9]), который условно можно отнести к одному из двух типов: эвдемоническому или гедонистическому. Эвдемонический стиль жизни предполагает реализацию человеком собственного личностного потенциала в соответствующей ему деятельности, выход за пределы собственной личности и заботу о Другом, гедонистический – достижение человеком субъективных переживаний радости, удовольствия, других приятных ощущений, смысл жизни при этом ограничивается аутозаботой [3].

При реализации в зрелости эвдемонического жизненного стиля женщина принимает на себя от-

ветственность за сохранение семейных традиций, семейной истории. Роль «хранителя семьи» во многом связана для женщины с усилением взаимодействия со старшим поколением – в первую очередь со своими родителями.

На протяжении всего жизненного пути детско-родительские отношения – это двухполюсные отношения, и родитель, и ребёнок активно влияют на развитие этих отношений, хотя, роли обоих значительно изменяются по мере перехода от одного возрастного периода к другому. На ранних этапах отношений особенности детско-родительских отношений в большей степени определяются отношением родителя к ребёнку. С возрастом всё большую роль в отношениях приобретает активность ребёнка [2; 12]. Взрослея, при достижении определённого уровня личностной зрелости, человек становится основным автором отношений с родителями. В среднем возрасте человек чаще всего освобождается от родительских комплексов (перестаёт быть носителем непрожитой родительской жизни) и это приводит к изменению отношения к родителям [8]. По мнению Н.А. Шемановой, освобождение от родительских комплексов даёт человеку свободу. В более ранних культурах человек обязан был уважать родителей. На современном этапе это уважение принимается сознательно, через выбор [11]. При этом снижение уровня психического и физического здоровья родителей значительно ограничивает свободу выбора взрослым человеком стратегии взаимодействия с родителями, в первую очередь это касается женщины, которая вынуждена постоянно и интенсивно заботиться о них.

Доминанта отношений взрослой дочери и родителей пенсионного возраста – забота со стороны дочери. Особый смысл это имеет для русской православной культуры, в которой сильны семейные межпоколенные связи. Уважение к старшим, их неоспоримый авторитет – важный элемент психологии русского человека на сознательном и бессознательном уровне.

Однако на современном этапе эти установки противоречат реальным условиям жизни, когда

связи между поколениями постепенно ослабевают (М.К. Горшков, Б.В. Дубин, И.Н. Круглова, М.В. Сапоровская, Е.В. Стригунов), что, вероятно, приводит к формированию глубокого чувства вины по отношению к родителям. Чувство вины выступает одним из регулятивных компонентов отношения взрослой дочери к родителям: «здоровая» вина позволяет установить оптимальную психологическую дистанцию с ними, иррациональная вина заставляет взрослую дочь нарушать свои личностные границы, возвращать родителям «неисчерпаемый долг» и снижает её психологическое благополучие.

Один из самых распространённых способов преодоления чувства вины женщиной – реализация заботливой, альтруистической формы поведения по отношению к родителям. Заботу можно рассматривать как интегральную характеристику специфики, качества, направленности отношения взрослой дочери к родителям.

Смысл заботы в обеспечении человеку (объекту заботы) состояния благополучия, психологического комфорта, посредством удовлетворения его потребностей (Д. Боулби, Г.В. Бурменская, А. Маслоу, Г.Г. Филиппова, Э. Шостром и др.).

Некоторые авторы различают заботу-любовь и заботу-опеку [10]. Если говорить о родителях, то в первом случае отношение заботы к ним формируется на эмоциональном уровне через уважение, нежность, близость, привязанность. Во втором случае забота о родителях в большей степени связана с определёнными когнитивными установками, в которых отражаются социальные нормы заботы о старшем поколении, осознание своего долга перед родителями.

Кроме того, некоторые исследователи источником заботливого отношения личности к Другому рассматривают глубокие потребности человека в самоосуществлении. Отдающий свою любовь, заботу другим переживает огромную силу и могущество [7]. Большую роль в личностном развитии и психологическом благополучии *забота о Другом* играет в жизни взрослой женщины, поскольку ориентация на созидание социальных отношений, как утверждает У. Эрхардт, является спецификой женского пути развития. «...Многие женщины ... стремятся скорее к зависимости, чем к уверенности в собственных силах» [13, с. 17]. У. Эрхардт даёт достаточно негативную оценку данной особенности женской психологии, в то время как нам больше импонирует другой взгляд на проблему женской автономии – подход к психологии женщины, центрированный на отношениях (Дж. Миллер, К. Гиллиган).

В русле этого подхода авторы пересматривают негативный смысл понятия «зависимость». Анализируя этот подход, Р. Фрейджер и Д. Фейдимен пишут о том, что «зависимость» является положи-

тельным качеством, необходимым для здорового психологического развития и личностного роста. Независимость и самостоятельность слишком высоко ценятся в нашем обществе, а это неминуемо ведет к девальвации человеческих отношений [6].

При этом столь же важным источником личностного роста взрослого человека является забота о самом себе. Так, например, В. Сатир пишет о том, что забота о самом себе – важный источник ощущения «полноты жизни» [5]. Мы считаем, что забота о стареющих родителях – это в определённой степени забота взрослого человека о самом себе (через совершенствование своей личности). Однако забота о родителях может полностью исчерпать основной ресурс, необходимый для реализации других компонентов аутозаботы, – время. В этой ситуации взрослая дочь испытывает сильный внутрличностный конфликт между удовлетворением личных потребностей и потребностей родителей.

В то же время важно помнить, что близкие, эмоционально-позитивные отношения женщины со «счастливыми стареющими» родителями являются мощным источником социальной поддержки, ресурсом, который позволяет ей легко справляться с разными трудными жизненными ситуациями, семейными кризисами (Г. Крайг, А.А. Реан, А.Я. Варга, Л.Б. Шнейдер, О.А. Карабанова, Т.В. Андреева).

В целом можно сказать, что отношение женщины к родителям в период средней зрелости имеет определённую специфику по сравнению с предыдущими возрастными этапами и потенциально обладает высокой степенью противоречивости, неоднозначно связано с её психологическим благополучием. Психологическое благополучие (опираясь на теорию К. Рифф) мы понимаем как отражение в сознании человека высокой степени удовлетворённости основных экзистенциальных потребностей – связи с другими, свободы, осмысленности жизни, контроля над окружающей средой, принятия себя, саморазвития, которое рождает переживание полноценности своего бытия.

Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей отношения женщины среднего возраста к родителям и его взаимосвязей с психологическим благополучием женщины на разных возрастных этапах. Мы предположили, что сила и плотность этих связей на этапе средней зрелости увеличивается, изменяется их структура.

В исследовании приняли участие 96 женщин. По критерию возраста выборку можно разделить на три основных группы. Первая группа состоит из 38 женщины среднего возраста от 38 до 49 лет. Вторая группа состоит из 23 женщины среднего возраста от 50 до 56 лет. Все эти женщины заботятся о стареющих родителях. Третья группа состоит из 35 молодых женщин (от 24 до 34 лет), которые имеют родителей и поддерживают с ними регулярные контакты.

Для оценки эмоционального компонента отношения была использована методика «Типовое семейное состояние» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого с модифицированной инструкцией, опросник по изучению межличностной вины IGQ (L.E. O'Connor, J.W. Berry, J. Weiss, M. Bush & H. Sampson), авторское интервью «Мои родители» (модификация полуструктурированного «Интервью о привязанностях для взрослых» М. Мэйн). Для оценки когнитивного и поведенческого компонентов – методика «Образ родителей» (вариант метода «Семантический дифференциал»), «Опросник стиля привязанности» (J.A. Feeneey, P. Noller, 1994). Особенности психологического благополучия женщин мы оценивали с помощью методики К. Рифф «Шкалы психологического благополучия» (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко, 2005). Для статистического анализа результатов были использованы корреляционный анализ (R – критерий Спирмена), метод множественного регрессионного анализа.

На первом этапе исследования мы анализировали взаимосвязи между возрастом женщины и различными компонентами её отношения к родителям (табл. 1).

Полученные результаты показывают, что с возрастом значимо усиливаются практически все формы *чувства вины* перед родителями, при этом родители начинают восприниматься как менее *автономные*, как зависимые и слабые («они как дети, на них нельзя кричать», «её привязанность ко мне сильно усилилась», «что старый, что малый»). Вероятно, это связано с негативными изменениями в здоровье родителей. Кроме того, ввиду регрессивных изменений личности, родители становятся эгоистичны, капризны, требуют к себе много внимания. Уровень требований со стороны родителей и собственные идеальные представления женщины о качестве и количестве заботы о родителях не совпадают с реальными возможностями женщины её оказывать («внимания хочется уделять больше, но не разорвёшься», «туда надо, сюда надо – не

Таблица 1

Взаимосвязь отношения к родителям и возраста женщины (n=96)

Компонент отношения	Spearman	p-level
Автономия родителей	-0,250992	0,013640
<i>Свобода от родителей</i>	<i>0,186259</i>	<i>0,069219</i>
Вина отделения	0,218592	0,032384
Вина ответственности	0,361926	0,000291
Уверенность в отношениях	0,230192	0,024055
<i>Погруженность в отношения</i>	<i>-0,189558</i>	<i>0,064348</i>

Таблица 2

Взаимосвязи между когнитивными компонентами отношения к родителям и психологическим благополучием у женщин молодого и среднего возраста

	Женщины от 24 до 34 лет, n=35 (r; p-level)	Женщины от 38 до 49 лет, n=38 (r; p-level)	Женщины от 50 до 56 лет, n=23 (r; p-level)
Близость и управление средой	0,32 ; 0,06	-	-
Близость и цели в жизни	0,32 ; 0,06	-	-
Близость и осмысленность жизни	0,31 ; 0,07	-	-
Близость и самопринятие	-	-	<i>-0,38</i> ; 0,07
Близость и человек как открытая система	-	0,36 ; 0,02	-
Близость и автономия (ключ Фесенко П.П.)	-	-	0,53 ; 0,009
Автономия родителей и позитивные отношения	0,35 ; 0,03	-	-
Автономия родителей и цели в жизни	-	0,40 ; 0,01	-
Автономия родителей и человек как открытая система	-	0,46 ; 0,003	-
Автономия родителей и осмысленность жизни	-	0,43 ; 0,005	-0,47 ; 0,02
Автономия родителей и автономия (ключ Фесенко П.П.)	-	-	0,43 ; 0,03
Свобода от родителей и позитивные отношения	-	0,40 ; 0,01	-
Свобода от родителей и управление средой	0,32 ; 0,05	0,48 ; 0,002	-
Свобода от родителей и цели в жизни	-	0,52 ; 0,0007	-
Свобода от родителей и личностный рост	-	0,34 ; 0,03	-
Свобода от родителей и самопринятие	-	0,42 ; 0,007	-
Свобода от родителей и баланс аффекта	-0,32 ; 0,05	-	-
Свобода от родителей и человек как открытая система	-	0,53 ; 0,0005	-
Свобода от родителей и осмысленность жизни	-	0,59 ; 0,00007	-

хватает ни времени, ни сил», «отца иногда приходится обрывать, когда он начинает требовать, а это невозможно выполнить»). В то же время, мы видим, что у взрослой дочери с возрастом есть тенденция к увеличению ощущения своей *свободы* в отношениях с родителями, уменьшению *погружённости в отношения*, значимо увеличивается *уверенность в отношениях* («с возрастом стало легче общаться – раньше я её побаивалась, а теперь такого нет», «мне стало легче с ними – я стала их больше понимать», «отношения стали ближе, больше доверия»). Скорей всего, это обусловлено основным психологическим новообразованием средней взрослости – переходом «от исполнения заложенного родительской социализацией сценария к авторскому жизненному проектированию» [4]. В этот период взрослая дочь начинает управлять отношениями с родителями и чётко это осознаёт (возможно, именно ощущение собственной свободы усиливает у женщины чувство вины перед родителями).

На следующем этапе анализа данных мы сравнивали особенности взаимосвязей между компонентами отношения взрослой женщины к родителям и её психологическим благополучием в трёх группах женщин разного возраста. При сопоставлении взаимосвязей между когнитивными компонентами отношения к родителям (связанными с восприятием женщиной межличностных границ в отношениях с родителями), у женщин разного возраста с их психологическим благополучием были получены следующие результаты (табл. 2).

Плотность взаимосвязей между *близостью* родителей для женщины и различными компонентами её психологического благополучия невелика на всех возрастных этапах, однако всё же несколько выше у молодых женщин. Вероятно, это связано с тем, что в молодости женщины испытывают большую потребность в эмоциональной поддержке со стороны родителей, чем на более поздних возрастных этапах, когда повышается степень самодостаточности личности, «опорную» функцию начинают выполнять другие близкие отношения («сейчас уже такой возраст, что не все личные проблемы можно рассказать родителям», «неприятностями своими лучше с сестрой поделюсь, чтобы маму не травмировать», «свои личные проблемы на них не вешаю – общаюсь с друзьями»).

Наибольшее количество взаимосвязей между *автономией родителей* (3 из 10-ти возможных), ощущением собственной *свободы от родителей* (8 из 10-ти возможных) и психологическим благополучием наблюдается у женщин среднего возраста в период от 38 до 49 лет. Регрессионный анализ показал, что ощущение *свободы от родителей* значимо влияет на *автономию* ($B=0,34, p=0,03$), *управление средой* ($B=0,54, p=0,0005$), *личностный рост* ($B=0,46, p=0,003$), *цели в жизни* ($B=0,56, p=0,0002$), компонент *самопринятие* ($B=0,53, p=0,0006$), *осмысленность жизни* ($B=0,59, p=0,00007$). С большой долей вероятности можно предположить, что это обусловлено переходом женщины от первичной социализации к вторичной, когда она должна окончательно определить своё отношение к жиз-

Таблица 3

Взаимосвязи между эмоциональными компонентами отношения к родителям и психологическим благополучием у женщин молодого и среднего возраста

	Женщины от 24 до 34 лет, n=35 (r, p-level)	Женщины от 38 до 49 лет, n=38 (r, p-level)	Женщины от 50 до 56 лет, n=23 (r, p-level)
Общая неудовлетворённость ситуацией и позитивные отношения	-0,46; 0,005	-0,31; 0,06	-
Общая неудовлетворённость ситуацией и управление средой	-0,34; 0,04	-	-
Общая неудовлетворённость ситуацией и цели в жизни	-0,34; 0,04	-0,30; 0,06	-
Общая неудовлетворённость ситуацией и самопринятие	-0,37; 0,02	-	-
Общая неудовлетворённость ситуацией и баланс аффекта	0,49; 0,002	-	-
Общая неудовлетворённость ситуацией и человек как открытая система	-	-0,43; 0,006	-
Общая неудовлетворённость ситуацией и автономия (ключ Фесенко П.П.)	-	-	-0,38; 0,07
Общая неудовлетворённость ситуацией и осмысленность жизни	-0,38; 0,02	-0,38; 0,01	-
Нервно-психическое напряжение и позитивные отношения	-0,58; 0,0001	-	-
Нервно-психическое напряжение и личностный рост	-	-0,39; 0,01	-
Нервно-психическое напряжение и самопринятие	-0,39; 0,01	-	-
Нервно-психическое напряжение и баланс аффекта	0,53; 0,0009	-	-
Нервно-психическое напряжение и человек как открытая система	-	-0,35; 0,02	-
Тревожность и позитивные отношения	-0,43; 0,008	-	-
Тревожность и самопринятие	-0,34; 0,04	-	-
Тревожность и баланс аффекта	0,45; 0,006	-	-
Тревожность и человек как открытая система	-	-0,29; 0,07	-

**Взаимосвязи между стилем привязанности и психологическим благополучием
у женщин молодого и среднего возраста**

	Женщины от 24 до 34 лет, n=35 (r, p-level)	Женщины от 38 до 49 лет, n=38 (r, p-level)	Женщины от 50 до 56 лет, n=23 (r, p-level)
Уверенность в отношениях и позитивные отношения	0,51 ; 0,001	0,29; 0,07	0,54 ; 0,007
Уверенность в отношениях и управление средой	0,35 ; 0,03	0,29; 0,07	-
Уверенность в отношениях и автономия	-	-	0,50 ; 0,01
Уверенность в отношениях и цели в жизни	-	-	0,40; 0,06
Уверенность в отношениях и личностный рост	-	-	0,41 ; 0,04
Уверенность в отношениях и самопринятие	-	-	0,52 ; 0,01
Уверенность в отношениях и баланс аффекта	-0,38 ; 0,02	-	-0,45 ; 0,03
Уверенность в отношениях и человек как открытая система	-	-	0,44 ; 0,03
Уверенность в отношениях и осмысленность жизни	-	-	0,53 ; 0,009
Дискомфорт от близости и позитивные отношения	-0,50 ; 0,001	-	-0,46 ; 0,02
Дискомфорт от близости и автономия	-	-0,30; 0,06	-
Дискомфорт от близости и автономия (ключ Фесенко П.П.)	-	0,43 ; 0,006	-
Потребность в одобрении и позитивные отношения	-0,45 ; 0,006	-	-0,47 ; 0,02
Потребность в одобрении и автономия	-0,63 ; 0,00004	-0,48 ; 0,001	-
Потребность в одобрении и управление средой	-0,37 ; 0,02	-	-
Потребность в одобрении и цели в жизни	-0,38 ; 0,02	-	-
Потребность в одобрении и самопринятие	-0,59 ; 0,0001	-0,36 ; 0,02	-
Потребность в одобрении и баланс аффекта	0,64 ; 0,00002	0,41 ; 0,01	0,56 ; 0,005
Потребность в одобрении и осмысленность жизни	-0,31; 0,06	-	-
Потребность в одобрении и автономия (ключ Фесенко П.П.)	0,53 ; 0,0009	0,48 ; 0,001	-
Погружённость в отношения и позитивные отношения	-0,42 ; 0,01	-	-
Погружённость в отношения и автономия	-0,56 ; 0,0004	-0,43 ; 0,006	-
Погружённость в отношения и управление средой	-0,65 ; 0,00001	-0,37 ; 0,01	-
Погружённость в отношения и цели в жизни	-0,44 ; 0,007	-0,29; 0,07	-
Погружённость в отношения и самопринятие	-0,51 ; 0,001;	-0,55 ; 0,0003	-
Погружённость в отношения и баланс аффекта	0,67 ; 0,000008	0,48 ; 0,001	-
Погружённость в отношения и осмысленность жизни	-0,50 ; 0,001	-	0,41 ; 0,05
Погружённость в отношения и автономия (ключ Фесенко П.П.)	0,41 ; 0,01	0,46 ; 0,004	-
Погружённость в отношения и человек как открытая система	-	-	0,41 ; 0,04
Вторичность отношений и позитивные отношения	-0,47 ; 0,003	-	-0,49 ; 0,01
Вторичность отношений и управление средой	-0,32 ; 0,05	-	-
Вторичность отношений и личностный рост	-	-	-0,52 ; 0,009
Вторичность отношений и баланс аффекта	0,52 ; 0,001	-	-

ненной модели родителей, принять или отвергнуть её, и занять авторскую позицию по отношению к собственной жизни. Переживание этого личностного кризиса у большинства женщин, по всей видимости, заканчивается к 50-ти годам (у женщин среднего возраста в период от 50 до 56 лет взаимосвязи между ощущением своей независимости от родителей и психологическим благополучием практически нивелируются).

При анализе взаимосвязей между эмоциональными компонентами отношения к родителям и психологическим благополучием у женщин разного возраста обнаруживается тенденция к постепенному снижению с возрастом их плотности (табл. 3).

После 50-ти лет этих взаимосвязей практически совсем нет. Вероятно, именно в период от 38 до 49 лет большинство женщин приобретает эмоциональную независимость от родителей («я чувствую себя уже взрослым, стабильным человеком», «сейчас у меня созерцательное отношение к матери – я не нервничаю, независимо от того, что она делает», «у меня есть ощущение, что я переросла своих родителей»). Кроме того, достигшая 50-ти лет женщина, длительное время наблюдая за физическим и психическим угасанием родителей, вероятно, смиряется с фактом их приближающейся смерти, дистанцируется от них в эмоциональном смысле.

Обращает на себя внимание изменение структуры взаимосвязей между интересующими нас переменными, которое происходит при переходе женщин от молодого к зрелому возрасту. В период от 38 до 49 лет появляются взаимосвязи между всеми эмоциональными компонентами отношения к родителям и восприимчивостью к новому жизненному опыту. Чем больше женщина на данном жизненном этапе испытывает тревогу, напряжение, неудовлетворённость в отношении к родителям, тем менее она склонна к целостной интеграции нового жизненного опыта, независимо от позитивной или негативной оценки этого опыта.

Обратимся к сопоставлению взаимосвязей между стилем привязанности женщины и её психологическим благополучием в разные возрастные периоды.

Наши данные (табл. 4) показывают, что взаимосвязи четырёх переменных (из пяти), описывающих стиль привязанности, с компонентами психологического благополучия с возрастом уменьшаются по количеству и ослабевают. При этом плотность и сила взаимосвязей компонента стиля привязанности *уверенность в отношениях* с различными компонентами психологического благополучия значимо увеличивается в возрастном периоде от 50 до 56 лет. Регрессионный анализ показал, что *уверенность в отношениях* значимо влияет на *позитивные отношения* ($B=0,50$, $p=0,01$), *автономию* ($B=0,47$, $p=0,02$), *самопринятие* ($B=0,59$, $p=0,003$), *баланс аффекта* ($B=-0,45$, $p=0,03$), компонент *человек как открытая система* ($B=0,45$, $p=0,03$), *осмысленность жизни* ($B=0,57$, $p=0,004$). Некоторые из этих связей (с *автономией*, *личностным ростом*, *осмысленностью жизни*, *самопринятием*, компонентом *человек как открытая система*) являются уникальными именно для данного возрастного этапа. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что качество близких отношений, в том числе с родителями, для женщины является смысло-жизненным критерием оценки своего бытия («сейчас в этом смысл жизни», «самое главное для меня – забота о близких», «дороже родителей, только мой ребёнок») в процессе интерпретации прожитого этапа жизненного пути (а этот процесс интенсифицируется у женщин после достижения 50-ти лет). Эту мысль также подтверждает прямая взаимосвязь между *погружённостью в отношения* и компонентом психологического благополучия *человек как открытая система* и обратная взаимосвязь между *вторичностью отношений и личностным ростом* (данные взаимосвязи также характерны именно для женщин в возрасте от 50 до 56 лет).

В целом можно сделать вывод, что существует устойчивая тенденция к уменьшению с возрастом количества и силы взаимосвязей между отноше-

нием женщины к родителям и психологическим благополучием. Особенно отчётливо эта тенденция проявляется после достижения женщиной 50-ти лет. Однако плотность и сила взаимосвязей некоторых компонентов отношения к родителям и психологическим благополучием женщины значимо увеличивается в период средней зрелости. В период от 38 до 49 лет таким компонентом отношения становится ощущение своей *свободы от родителей*. В период от 50 до 56 лет с психологическим благополучием тесно связан компонент *уверенность в отношениях*. Можно предположить, что формирование этих компонентов отношения является благоприятным итогом переживания женщиной личностного кризиса среднего возраста, в процессе которого одна из основных линий развития – трансформация отношения к родителям.

Библиографический список

1. Адлер А. Наука жить // Электронная библиотека RoyalLib.ru. – URL: royallib.ru/book/adler_alfred/наука_git.html (дата обращения: 24.12.15).
2. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
3. Левит Л.З., Радчикова Н.П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 81–89.
4. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология зрелости. – М.: Смысл, 2013. – 767 с.
5. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
6. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. Теории личности и личностный рост. – М.: Изд-во «Мир», 2004. – 2095 с.
7. Фромм Э. Душа человека. – М.: АСТ, 1998. – 664 с.
8. Холлис Дж. Перевал в середине пути. – М.: Когито Центр, 2009. – 208 с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
10. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. – М.: Логос, 1999. – 199 с.
11. Шеманова Н.А. Психологическая характеристика возрастных переходов во взрослом периоде жизни по материалам художественной литературы // Психология зрелости и старения. – 2014. – № 3. – С. 5–24.
12. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперёд. – СПб.: Питер, 2013. – 368 с.
13. Эрхардт У. Хорошие девочки отправляются на небеса, а плохие – куда захотят, или Почему послушание не приносит счастья. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 176 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖПОКОЛЕННОЙ СВЯЗИ В СЕМЬЕ ПО МУЖСКОЙ ЛИНИИ (дед – отец – сын)*

В статье отражены результаты исследования межпоколенной связи и наследования в семье по мужской линии (дед – отец – сын). В исследовании приняли участие три поколения мужчин в рамках одной семьи (32 семьи). Дается описание особенностей отношений между тремя поколениями по мужской линии (дед – отец – сын). Анализируется взаимодействие поколений внутри семьи.

Ключевые слова: межпоколенная связь, межпоколенное наследование, преемственность поколений по мужской линии.

В настоящее время в психологии возрос интерес к изучению межпоколенной преемственности. Анализ литературных источников показал, что проблема межпоколенной преемственности относится к одной из наиболее острых, поскольку сам термин не имеет четкого понятийного аппарата, не изучены психологические и социально-психологические механизмы функционирования межпоколенной связи и наследования в семье (особенностей стиля взаимодействия между поколениями) [10].

Межпоколенная связь – это процесс, предполагающий передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением (М.В. Сапоровская, 2012) [7]. Концепция М. Мид предполагает, что межпоколенная трансмиссия культуры включает в себя информационный поток не только от родителей к детям, но и от детей к родителям [6]. Молодежь по-своему интерпретирует сложившиеся современные ситуации и культурное наследство и этим оказывает сильное влияние на старшее поколение. Однако какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны, по мнению И. Кона, на опыте прошлых поколений и на определенной культурной традиции [5]. Поэтому межпоколенную связь можно рассматривать как показатель соединенности, общности разных поколений; она предполагает передачу и прием опыта как в направлении от предков к потомкам, так и от потомков к предкам.

На основе теоретических данных прослеживается необходимость эмпирического исследования межпоколенного отношения (связи) в трех поколениях дед – отец – сын. Целью нашего исследования и стало изучение особенностей межпоколенного отношения в трех поколениях дед – отец – сын.

В исследовании приняли участие 32 семьи, 96 человек разного возраста: мужчины старшего поколения, (средний возраст $M = 73$); мужчины среднего поколения (средний возраст $M = 49$); юноши (средний возраст $M = 19$). Старшее поколение выступает носителем традиционного социального сознания и проявляет социальную инертность.

Среднее поколение – это родительское поколение относительного молодого поколения, с определенными социальными статусами в семейной и профессиональной сфере деятельности, имеющее достаточно устойчивую систему ценностей. Младшее поколение находится в стадии становления, формирования структуры ценностной системы, выбора профессионального и жизненного пути [3].

В диагностических целях были применены следующие методики: Проективный ситуативный рисунок «Bubbles» (модификация Е.В. Куфтяк, 2013); методика «Самооценка генерализованного типа привязанности» (RQ) К. Бартоломью, Л. Горовица; методика Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.Л. Крюковой); Опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д. Олсон, адаптация А.Г. Лидерс, Э.Г. Эйдемиллер, 2007); Тест жизнестойкости (Д.А. Леонтьев).

Для сравнения выборок использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Данные показали, что значимые различия по шкалам совладающего поведения у трех поколений не обнаружены (статистически значимых отличий не выявлено).

В изучении совладающего (копинг) поведения у разных поколений по мужской линии, мы установили, что проявления родительского опыта совладания присутствует во всех поколениях. В результате трансляции опыта каждое последующее поколение присваивает и воспроизводит образцы копинг-поведения, демонстрируемые в семье старшим поколением [8]. У каждого поколения формируется представление о трудных жизненных ситуациях и их субъективная оценка. Костромские исследователи Т.В. Гущина (2005), М.В. Сапоровская (2002–2010) также подчеркивают значимость наследуемости стилей совладающего поведения представителями более младших поколений у старших поколений [2; 7].

Также не были выявлены различия в семейной адаптации и в семейной сплоченности у исследуемых групп (таблица 1). У всех мужчин степень

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект №13-06-00582).

Таблица 1

Среднее и стандартное отклонение показателей семейной сплоченности и адаптации у трех групп мужчин разных поколений

Показатели	Младшее поколение, сыновья (n = 32)		Среднее поколение, отцы (n = 32)		Старшее поколение, дедушки (n = 32)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Семейная сплоченность	38,6	2,4	38,2	3,2	38,1	3,4
Семейная адаптация	32,6	2,1	29,0	1,8	31,1	2,8

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

эмоциональной связи высокая, значимых различий не выявлено.

У всех мужчин в семье преобладает высокий уровень адаптации и сплоченности. В исследовании выявлено большое количество сбалансированных семей. Что свидетельствует о четко определенных семейных позициях и принятии решений в результате совместного обсуждения.

Таким образом, опыт предков является фактором личностного развития потомков, что является важнейшим показателем наличия межпоколенной связи.

Стили взаимодействия между поколениями в семье изучались с использованием ситуативного рисунка «Bubbles». Участникам исследования в визуальной форме был представлен рисунок, изображающий ситуацию с участием людей, отражающий аспект исследуемой темы. Участников попросили вписать реплики в пустые «пузыри bubble». В «пузырях» необходимо было написать, что думают, чувствуют и делают изображенные на рисунке люди [4].

Анализ рисунков позволил нам выделить несколько стилей межпоколенного взаимодействия. Наиболее часто в рисунках выражен «активный» стиль. Мужчины сконцентрированы на выполнении различных дел, как личных (индивидуальная активность на работе), так и дел, связанных с семьей («домашние дела»). В большей степени у отцов и сыновей присутствует желание заработать деньги для обеспечения семьи (прорисовывание денежных знаков, продуктов в сумке; фразы «Я иду зарабатывать деньги», «Я покупаю машину»).

У мужчин старшего поколения преобладает «активный заботливый» стиль. Также как и в стиле

«активный», член семьи преимущественно сконцентрирован на выполнении различных дел, как личных (индивидуальная активность на работе), так и в равной степени дел, связанных с семьей («домашние дела»). У старшего поколения преобладает в рисунках совместное выполнение дел, проведение совместного отдыха (фразы «Поехали вместе на теннис?», «Пойдем смотреть футбол?»). Однако еще одной важной сферой в жизни выступает забота об близких: заинтересованность их делами, готовность помочь (фразы «Тебе нужны деньги?», «Я тебе помогу все донести»).

У мужчин среднего поколения нет явно выраженных стилей взаимодействия друг другом. Им свойственны в равной степени «активный», «индивидуальный заботливый» и «самоустраняющийся».

У младшего поколения выражен «самоустраняющийся» и «активный игнорирующий» стили. Мужчины сконцентрированы на выполнении личных дел, о других членах семьи не заботятся, в случае необходимости отказывают им в помощи, избегают участия в общесемейных делах (фразы «Мне нужна машина, купите мне», «Я пошел на футбол», «Пойду к другу посмотреть собаку»).

Проанализировав таблицу 2, можно увидеть, что преобладающий стиль взаимодействия между поколениями в семье «активный». Также преемственность между поколениями выявлена в наличии у мужчин индивидуального заботливого стиля. Причем в большей степени он выражен у старшего и среднего поколений. Во всех трех поколениях выявлен «превозмогающий» стиль взаимодействия. Члены семьи осознают свою беспомощность, но не просят помощи у близких, пытаются справиться с возникшими трудностями самостоятельно.

Таблица 2

Типы межличностного взаимодействия поколений внутри семьи

Тип взаимодействия	Старшее поколение, дедушки (n = 32)	Среднее поколение, отцы (n = 32)	Младшее поколение, сыновья (n = 32)
Активный	8	8	6
Активный заботливый	14	6	
Самоустраняющийся	3	8	10
Индивидуальный заботливый	6	8	2
Активный игнорирующий			8
Превозмогающий	2	2	2
Индивидуальный целеустремленный			4

Можно сделать вывод, что у мужчин сохраняется тенденция к традиционному исполнению семейных функций, активной роли в семье, таких как, обеспечение и содержание семьи, защита матери и ребенка. «Самоустраняющийся» стиль прослеживается во всех трех поколениях, причем увеличивается у среднего и младшего поколений. Данный стиль характеризуется концентрацией на личных делах, стремлении избегать взаимодействия с другими членами семьи, избеганием участия в общесемейных делах. Данный тип поведения характерен молодому поколению [9].

Изучение генерализованного типа привязанности, как стиля значимых отношений, устанавливаемого у индивида, позволило получить подтверждение о том, что у мужчин преобладает тип А (безопасный стиль: мне приятно испытывать близость или взаимозависимость). Данный тип преобладает у трех поколений, причем наиболее он выражен у младшего поколения (внуки). Второе место занимает тип В (тревожно-противоречивый), характеризующийся негативным представлением о себе и позитивным о других. Этот тип преобладает у старшего поколения, и его выраженность снижается у среднего и младшего поколений. Таким образом, старшее поколение транслирует положительный тип привязанности (табл. 3).

При оценке влияния привязанности на жизнестойкость в уравнение регрессии были включены следующие предикторы: принятие риска, контроль, вовлеченность, жизнестойкость.

Регрессионное исследование первой группы мужчин старшего поколения (дедушки) показало следующие результаты. Коэффициент корреляции R отражает связь зависимой переменной «контроль» с независимой переменной – «отстраненно-избегающий тип» (С) и равен 0,264, а значение R-квадрат составляет 0,599 и показывает, что

59,9% дисперсии переменной «контроль» обусловлено влиянием данных предикторов.

У второй группы мужчин, среднее поколение (отцы), коэффициент корреляции R отражает связь зависимой переменной «вовлеченность» с независимой переменной – «боязливый» (D) и равен 0,246, а значение R-квадрат составляет 0,501 и показывает, что 50,1% дисперсии переменной «вовлеченность» обусловлено влиянием данного предиктора.

У третьей группы мужчин младшее поколение (сыновья) коэффициент корреляции R отражает связь зависимой переменной «принятие риска» с независимой переменной – «надежный/безопасный» (А) и равен 0,198, а значение R-квадрат составляет 0,392 и показывает, что 39,2% дисперсии переменной «принятие риска» обусловлено влиянием данного предиктора.

Коэффициент корреляции R отражает связь зависимой переменной «принятие риска» с независимой переменной – «отстраненно-избегающий (С)» и равен 0,515, а значение R-квадрат составляет 0,265 и показывает, что 26,5% дисперсии переменной «восхищение родителя» обусловлено влиянием данного предиктора.

Далее оценим вклад влияния привязанности на жизнестойкость в триаде дед – отец – сын (табл. 4).

Старшее поколение имея убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, даже если это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, проявляет позитивную модель о себе и негативную модель Другого (beta=0,444). Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь. Пожилые люди в течение жизни часто сталкивались со сложными жизненными ситуациями и искали выход, надеясь только на себя. Поэтому они позитивно оценивают

Таблица 3

Типы генерализованной привязанности у мужчин в трех поколениях

Тип взаимодействия	Старшее поколение, дедушки (n = 32)	Среднее поколение, отцы (n = 32)	Младшее поколение, сыновья (n = 32)
Надежный/безопасный А	9	11	15
Тревожно-противоречивый В	10	8	5
Отстраненно-избегающий С	7	7	5
Боязливый D	6	6	7

Таблица 4

Оценка вклада типа привязанности на жизнестойкость у мужчин трех поколений

Группа	Диагностический показатель	Показатель ПОО	Beta	p
1 группа (мужчины старшего поколения)	контроль	отстраненно-избегающий тип	0,444	0,0000
2 группа (мужчины среднего поколения)	вовлеченность	боязливый тип	-0,377	0,0000
3 группа (мужчины младшего поколения)	принятие риска	надежный/безопасный	0,203	0,0000
	принятие риска	отстраненно-избегающий	-0,163	0,0000

себя как творца своей судьбы и негативно других (возможно как людей не справившимся со сложной ситуацией, которые не могут самостоятельно решить проблему).

Что касается вовлеченности типа жизнестойкости среднего поколения, то она зависима от типа D (негативно к себе и другим), это ярко выраженная обратная связь ($\beta = -0,377$). Мужчины с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности и окружающих и в меньшей степени негативно относятся к себе и другим.

Представители младшего поколения убеждены в том, что все то, что с ним случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Молодые люди, рассматривающие жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. Такие мужчины характеризуется позитивным взглядом на себя и других ($\beta = 0,163$).

Анализ данных по всей выборке показал, что жизнестойкость влияет на тип D, это ярко выраженная обратная связь ($\beta = -0,612$ при $p < 0,005$). Все мужчины с высоким показателем жизнестойкости в меньшей степени относятся негативно к себе и другим.

Показатели взглядов старшего и среднего поколений сходны в оценке таких характеристик как контроль, вовлеченность, принятие риска. Что говорит о переходе личностной характеристики «жизнестойкость» из поколения в поколение.

Таким образом, опыт предков, в котором отражаются произошедшие события и явления, является одним из условий формирования и развития у потомков личностных качеств, которые обеспечивают жизнестойкость, совладание с трудными жизненными ситуациями. Все это может рассматриваться как демонстрация наибольшего сходства между поколениями, что позволяет говорить о передаче опыта по мужской линии.

Полученные в результате исследования данные об особенностях межпоколенной преемственности по мужской линии значительно расширяют и углубляют представления о закономерностях, механизмах трансляции, факторов семейного наследования, вносят вклад в формирование целостного подхода к пониманию феномена межпоколенной связи в семье.

Библиографический список

1. Боуэн М. О процессах дифференциации Я в родительской семье // Теория семейных систем М. Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: Когито-центр, 2008.
2. Гуцина Т.В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2005. – 228 с.
3. Куфтяк Е.В. Семейно-поколенческое исследование: теория и практика // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 139–144.
4. Куфтяк Е.В. Семейно-поколенческое исследование: аспекты межпоколенной передачи // Социальный мир человека. – Вып. 5: Материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций». 17–19 апреля 2014 г., г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2014. – С. 305–307.
5. Кон И.С. Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа. – 2003. – № 4. – С. 17–20.
6. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. – М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1988. – 270 с.
7. Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования: электрон. научн. журн. – 2009. – № 3. – www.psystudy.ru.
8. Севастьянова У.Ю. Изучение отцовства в психологии: теоретический обзор // Педагогика и психология: общая и специальная: сб. науч. трудов / отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Вып. IV. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 90–97.
9. Севастьянова У.Ю. Особенности стилей взаимодействия между поколениями семьи (дед – отец – сын) // Психология общения и доверия: теория и практика: Сборник материалов Междунар. конф. УРАО, ПИ РАО, МГУ / под ред. Т.П. Скрипкиной. – М.: Университет РАО, 2014. – С. 351–354.
10. Сизова М.А. Взаимосвязь межпоколенных отношений и функциональности семьи: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2012.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999.
12. Barth S. Vaterschaftim Wandel // Sozialmagazin. 2000. Heft 1. – P. 14 – 22.

**МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННЫЙ ФЕНОМЕН,
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ БЕРЕМЕННЫХ**

В статье рассматривается материнство как социально-обусловленный феномен, так как в это время у женщин происходит адаптация как физиологическому и психологическому состоянию, так и к принятию роли матери и формированию материнской позиции. Отмечается, что первая беременность часто сопровождается негативными эмоциональными состояниями: раздражительностью, неясностью жизненной перспективы, ощущением одиночества, что связано с физиологической перестройкой организма, а также недостатком информации о предстоящем протекании беременности и родах. Приводятся данные исследования тревожности беременных на материале работы межобластного кабинета пренатальной диагностики.

Ключевые слова: институт материнства, социально-обусловленный феномен, тревожность, страхи, пренатальная диагностика, беременность.

В современной науке материнство считается социокультурным, социально-историческим феноменом. Действительно, положение женщины в обществе и отношение к ней всегда были связаны с её ролью в продолжении рода. Многочисленные образы женщин, запечатлённые в различных произведениях духовной и материальной культуры – тому подтверждение.

Институт материнства складывался многие столетия. Он обеспечивает взаимосвязь индивидов и способствует удовлетворению их духовных потребностей. Разные народы имеют своё представление о материнстве и свой образ женщины-матери, который напрямую связан с культурой.

Однако в современном мире традиционный стереотип восприятия женщины, её предназначения оказывается размытым. Образ матери и хранительницы очага заменяется образом деловой женщины, хотя в самом словосочетании с точки зрения теории социальных ролей содержится парадокс. Увеличивающееся среди молодёжи количество гражданских браков также не способствует росту ценностей материнства.

В связи с этим наблюдается девальвация брачных, семейных ценностей, материнства как на индивидуальном уровне, так и на общественном.

Институт материнства можно рассматривать с двух сторон – как фактор, обеспечивающий условия для полноценного и всестороннего развития ребенка (конкретно материнско-детские взаимоотношения), и как особую часть жизни личности, женщины-матери (удовлетворение потребности быть матерью) [4].

Кроме того, некоторые исследователи называют материнство «социально-обусловленным феноменом» и предлагают рассматривать его как ситуацию адаптации с двух сторон: к физиологическому и психологическому состоянию; к принятию роли матери и формированию материнской позиции. При этом саму ситуацию беременности и материнства можно рассматривать как острейший кризис, поскольку происходит коренной перелом и изменение всех сторон жизни женщины [2].

Первоначально материнство являлось объектом рассмотрения естественных наук: медицины, физиологии, биологии поведения, однако к середине XX века данная сфера стала объектом изучения и гуманитарных наук: психологии, социологии, педагогики.

В конце XX века в отечественной психологии возникло научное направление – «психология материнства». В рамках этого направления материнство рассматривается как «часть личностной сферы женщины – системное образование, включающее потребности, ценности, мотивы и способы их реализации» [1].

Потребность иметь детей – это социально-психологическое свойство социализированного индивида, проявляющееся в том, что без наличия детей и подобающего их числа индивид испытывает затруднения в личностной самореализации [2]. Психологи отмечают, что материнские установки являются компонентом потребностно-мотивационной сферы женщины, т.е. важнейшим компонентом системы ценностных ориентаций.

Психологическое состояние женщин во время вынашивания ребёнка рассматривается в работах В.И. Бутмана, А.Я. Варга, М.С. Радионовой, Г.Г. Филипповой, И.Ю. Хамитовой и других. Внимание психологов прежде всего привлекает эмоциональное состояние женщин во время беременности, которое, безусловно, зависит от многих факторов: семейной ситуации, самочувствия женщины, количества предыдущих беременностей и др. Колебания гормонального фона могут привести к частым сменам настроения, усилению тревожности, быстрой утомляемости и другим изменениям. Изучение психологии беременных позволяет специалистам утверждать, что на разных сроках вынашивания плода обостряются либо ослабевают имеющиеся у женщин проблемы.

Так, в первом триместре могут обостриться отношения с матерью и супругом, во втором и третьем – появляется избегание отрицательных эмоций, связанных с родственниками и усиливается

страх перед родами и событиями послеродового периода. К концу беременности снижаются страхи, характерные для предыдущих периодов. Обратная ситуация может свидетельствовать о снижении ценности ребёнка.

Специалисты отмечают, что первая беременность на субъективном уровне может сопровождаться негативными эмоциональными состояниями: раздражительностью, неясностью жизненной перспективы, ощущением одиночества. Это, прежде всего, связано с физиологической перестройкой организма, а также недостатком информации о предстоящем протекании беременности и родах. При этом полное отсутствие негативных эмоций не является признаком психологического благополучия и считается симптомом отказа от усилий по преодолению кризиса [5].

Г.Г. Филиппова выделяет шесть стилей переживания беременности: адекватный (без сильных и длительных отрицательных эмоций), тревожный (страх, беспокойство в первом триместре), эйфорический (неадекватная эмоциональная окраска, некритичное отношение к проблемам), игнорирующий (чувство досады и неприятного удивления), амбивалентный (сходный с тревожным), отвергающий (резко отрицательное эмоциональное переживание своего состояния, аффекты) [3, с. 95].

Типичными страхами беременных (особенно первородящих) являются: «страх непривлекательности» для мужа; страх потери ребёнка («невывашивания»), страх кардинальной перемены жизни; страх «быть плохой матерью».

Психологи и медики отмечают, что тревожность у беременных – это временное состояние, которое они могут преодолеть самостоятельно или с помощью близких. Однако если женщина постоянно находится в угнетённом состоянии, которое сопровождается бессонницей, потерей или снижением аппетита, апатией, чувством безысходности – это признаки депрессии. Это может негативно сказаться как на течении беременности и здоровье плода, так и на состоянии матери и ребёнка в послеродовом периоде. Поэтому изучение тревожности и выявление случаев патологии является чрезвычайно важным аспектом работы психологов и специалистов пренатальной диагностики.

Целью нашего исследования являлось изучение тревожности беременных г. Борисоглебска (Борисоглебского района) и Волгоградской области (г. Урюпинск и Урюпинский район). Базой выступал межобластной кабинет пренатальной диагностики, расположенный в г. Борисоглебск Воронежской области. Контингент испытуемых (экспериментальная группа) – 113 женщин в возрасте от 19 до 38 лет. В качестве контрольной группы выступали 95 небеременных женщин в возрасте от 18 до 40 лет.

Для диагностики тревожности испытуемых нами была использована методика «Шкала тревож-

ности» Дж. Тейлора, дополненная Т.Г. Немчиновой и В.Г. Норакидзе, которая не только позволяет определить уровень тревожности, но и уровень искренности ответов респондентов. Исследование проводилось анонимно. От испытуемых требовалось указать только своего возраста.

Из опрошенных нами женщин 37% (42 чел.) были первородящими, 47% (53 чел.) – вторая беременность, 13% (15 чел.) – третья беременность, 3% (3 чел.) – четвёртая.

Показатель очень высокой тревожности не был выявлен у исследуемых женщин. Высокая тревожность была диагностирована у 11% опрошенных (13 чел.). При этом из них 6 чел. (46%) вынашивали первого ребёнка, 4 чел. (31%) – второго, 2 чел. (15%) – третьего и 1 женщина была беременна четвёртым ребёнком.

Средний уровень (с тенденцией к высокому) был отмечен у 41% (46 женщин), из них 19 чел. (41%) вынашивали первенца, 19 чел. (41%) – второго ребёнка, 7 чел. (15%) – третьего и 1 женщина была беременна в четвёртый раз.

Средний уровень тревожности, с тенденцией к низкому был выявлен у 41% женщин (46 чел.). Из их числа у 17 чел. (37%) была первая беременность, у 25 чел. (54%) – вторая, у 4 чел. (9%) – третья беременность.

Низкий уровень тревожности был зафиксирован у 8 женщин, что составляло 7% от общего количества беременных, принявших участие в нашем опросе. Интересно то, что в данном случае показатель низкой тревожности встречается как у женщин с четвёртой (1 балл), так и со второй (2/4 балла), третьей беременностью (3/4 балла).

Что касается небеременных женщин, опрошенных нами, то из 95 человек у 25% (24 чел.) диагностирован высокий уровень тревожности, у 47% (45 чел.) – имеется тенденция к высокому уровню, у 22% (21 чел.) – к низкому, а 5% (5 чел.) находятся на низком уровне данного показателя.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в целом показатель тревожности у опрошенных нами беременных женщин не является очень высоким. Однако среди первородящих выявлено достаточно большое количество женщин с высоким, средним уровнем и с тенденцией к высокому, что в целом подтверждает результаты предыдущих исследований в этой области. В то же время у контрольной группы в основном выявлен средний (стремящийся к высокому) показатель тревожности. Учитывая тот факт, что многие из данной группы являются потенциальными матерями, данный показатель является настораживающим.

В то же время достаточно много беременных вторым ребёнком также испытывают тревогу (находятся на среднем уровне с тенденцией к высокому). Это может свидетельствовать о том, что в настоящее время, в ситуации общей нестабильности,

даже опытные матери могут испытывать эмоциональные трудности в процессе беременности. При этом они могут быть совершенно не связаны со здоровьем женщин, а обусловлены исключительно социальными факторами.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что ситуация первой беременности действительно является для многих будущих матерей стрессогенным фактором. Такие беременные являются группой риска и нуждаются в особом наблюдении психологов и специалистов пренатальной диагностики.

Библиографический список

1. Психологическая готовность к материнству: хрестоматия по перинатальной психологии / сост. А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – 328 с.

2. Скрицкая Т.В. Материнство как социально-обусловленный феномен. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: hpsy.ru/public (дата обращения 20.01.16).

3. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

4. Шведко Т.В. Материнство как социальный институт современного общества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grani2.kznscience.ru/participants/sekciya2/ShvedkoTV/> (дата обращения 21.01.16).

5. Эмоциональное состояние женщин во время беременности: теоретические подходы к проблеме. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nicemed.ru/nmed-407.html> (дата обращения 19.01.16).

УДК 378.013

**Токарева Елена Александровна
Железовская Галина Ивановна**

*доктор педагогических наук, профессор
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
ele53959942@mail.ru, olgaolga87@bk.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

В настоящей статье предлагается авторская модель формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата. В предлагаемой модели выделяются взаимосвязанные блоки: целевой, организационно-деятельностный, содержательно-технологический и оценочно-результативный. Целевой блок обеспечивает направленность изучаемого процесса. Организационно-деятельностный определяет средства, этапы и функции. Содержательно-технологический блок включает методы и формы формирования коммуникативной культуры. В оценочно-результативном блоке сосредоточены критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной культуры. Внедрение описанной модели формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата, осуществляющееся на базе Саратовского государственного университета, показало положительную динамику в коммуникативном развитии студентов, повышение уровня их самооценки и самоуважения, уверенности и смелости в коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная культура, модель формирования, структура модели, компонентный состав.

Разработка модели формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, современная ситуация в обществе предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным качествам будущего специалиста, поэтому образование должно обеспечить целостное развитие личности студента: обладание высоким уровнем коммуникативной культуры, творческим мышлением, способностью решать традиционные и нестандартные задачи, находить оптимальные пути их решения. Во-вторых, образование должно способствовать развитию и формированию студента не только как носителя совокупности знаний и норм поведения, но также общечеловеческих и профессиональных ценностей.

Первое направление моделирования – это определение базовых принципов как исходных положений, на которые будет опираться наша теоретическая позиция. На наш взгляд, формирование коммуникативной культуры студентов бакалавриата обеспечит следующая система принципов:

- принцип активности;
- принцип эмоциональной доминанты личностного развития;
- принцип дифференцированного подхода;
- принцип системности;
- принцип коллективизма;
- принцип гуманности.

Исследование проводилось на базе факультета экономики и менеджмента Саратовского государственного аграрного университета им. Н.В. Вавилова. Предлагаемая нами модель организации обучения касается, прежде всего, будущих экономистов. Но мы полагаем, что она может быть использована при обучении студентов разных специальностей.

На основе работ И.А. Зимней, Б.Н. Боденко, Т.А. Кривченко, Н.А. Морозовой, Ю.К. Бабанского, Л.В. Поздняка, Л.Г. Семушиной [2, с. 55–165], посвященных рассмотрению модели как системы со множеством взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и образования, мы выделили

следующие блоки: целевой, организационно-деятельностный, содержательно-технологический и оценочно-результативный.

Целевой блок разработанной модели обеспечивает направленность изучаемого процесса и включает в себя: социальный заказ, цель, задачи педагогической деятельности. С учетом социального заказа общества на высококвалифицированных специалистов, умеющих успешно справляться со своими профессиональными задачами, а также с учетом требований новых профессиональных стандартов, ориентиром которых является повышение качества образования студентов, выделена главная цель процесса моделирования – повышение уровня сформированности коммуникативной культуры в процессе обучения и воспитания.

Для достижения цели необходима реализация следующих задач: формирование мотивационно-ценностного отношения к коммуникативной культуре в целом и ее структурным формам в частности; построение особой воспитательной среды образовательного пространства с целью воздействия на целевые и жизненные ориентиры студентов с учетом их индивидуальных личностных особенностей; развитие умений и навыков коммуникации.

Формирование коммуникативной культуры студентов бакалавриата реализуется посредством определенных средств, этапов и функций, которые составляют **организационно-деятельностный блок** настоящей модели. К основным средствам формирования коммуникативной культуры относятся сказкотерапия, арт-терапия, игротерапия, творческие задачи.

Нами были выявлены следующие функции коммуникативной деятельности: развивающая, коммуникативная, социокультурная, воспитательная, обучающая, творческо-преобразующая.

Процесс формирования коммуникативной культуры проходит в три этапа, образующих замкнутый цикл: на подготовительном этапе происходит анализ и диагностика мотивов, ценностей, сформированности знаний и умений в области коммуникации. Преобразующий этап включает в себя формирование коммуникативных умений и навыков, опыта саморегуляции, управление педагогическим процессом, коррекцию и самокоррекцию взаимодействия участников педагогического процесса. Заключительный этап содержит диагностику и анализ результатов педагогического процесса, сравнение результатов с поставленной целью и определением необходимых мер коррекции для эффективной реализации педагогической модели формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата.

Содержательно-технологический блок включает в себя методы и формы формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата.

К основным методам относятся объяснительные и логические, которые необходимо использовать на первом этапе формирования коммуникативной культуры. Значимым является метод проблемного обучения; метод креативного решения проблем; кейс-метод; подготовка научных докладов к конференциям, коллоквиумам; игропрактикум; групповые дискуссии, диспут; диалог; викторины, «круглые столы». Создаваемые условия для самостоятельного осмысления проблемы (представляются противоположные точки зрения на проблему, высказываются сомнения в достоверности выводов, предоставляется возможность находить собственные примеры), находятся в приоритете.

В процессе педагогической деятельности предлагается использование различных форм деятельности: аудиторные и внеаудиторные занятия, самостоятельная работа. На аудиторных занятиях рассматриваются вопросы, которые требуют глубокого теоретического осмысления. Такие занятия способствуют проявлению самостоятельности студентов при изучении отдельных теоретических вопросов, формируют начальные умения, учащиеся знакомятся с принципами анализа различных проявлений коммуникативной культуры и в разных ситуациях, а также – с основными принципами анализа элементов коммуникативной культуры, развивают и закрепляют социальные навыки коммуникации.

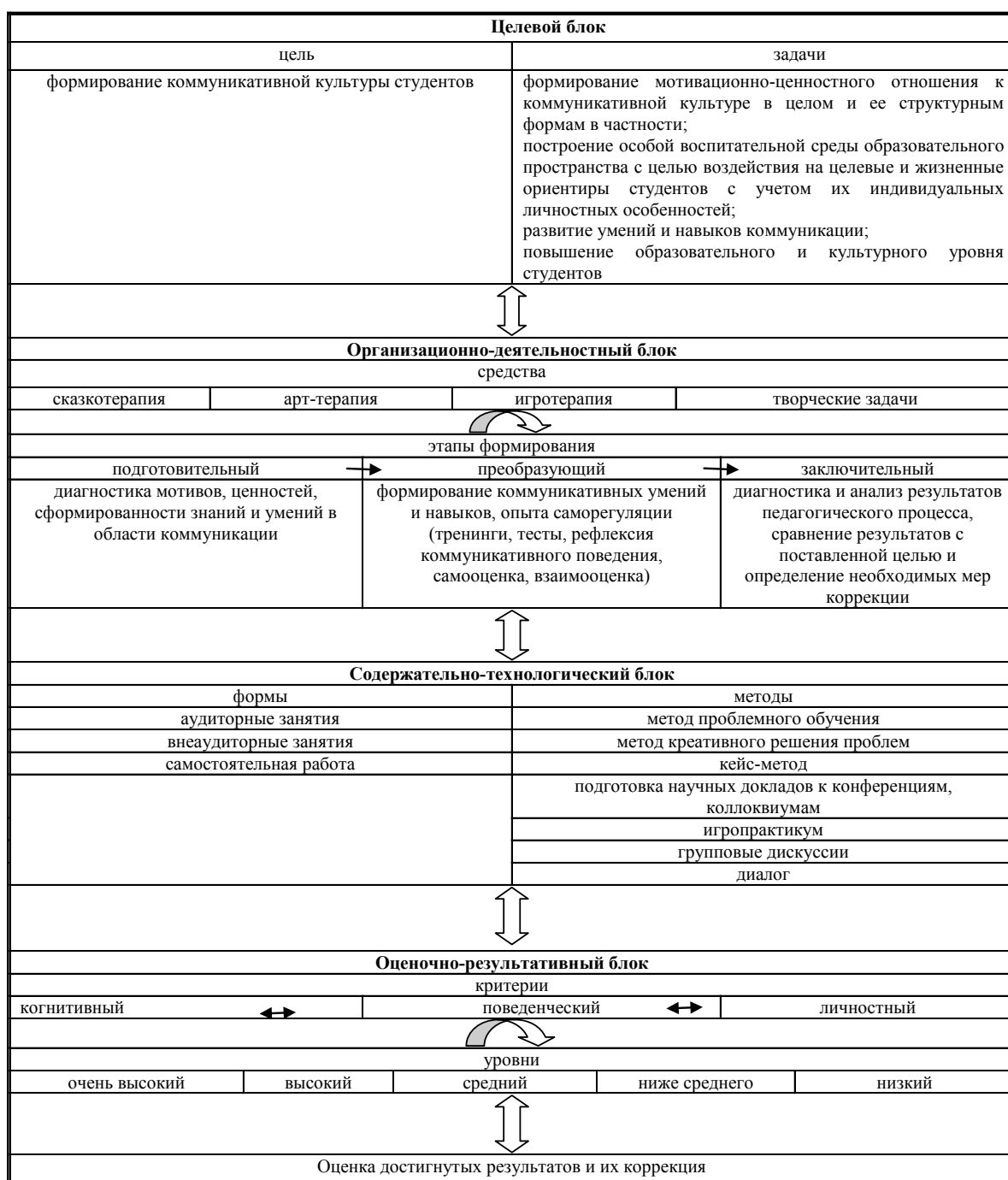
Во внеаудиторных занятиях важно правильно провести инструктаж, использующийся в процессе педагогической практики непосредственно перед выполнением учебной или практической работы и включающий в себя объяснение цели предстоящей работы, описание организации и технологии выполнения, опору на ключевые понятия и упражнения, основная цель которых – совершенствование и коррекция общения в процессе практики, закрепление коммуникативных навыков и поведения в ситуациях, реально встречающихся в процессе практики.

Самостоятельная работа студентов представляет собой деятельность без помощи и поддержки преподавателя. Основное внимание уделяется коммуникативной деятельности студента, побуждающей к самоанализу и совершенствованию этой деятельности.

Одним из важных блоков процесса формирования коммуникативной культуры является **оценочно-результативный блок**, в рамках которого осуществляется мониторинг динамики формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата. Данный блок включает в себя критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной культуры.

Проблемой выявления уровней и критериев сформированности коммуникативной культуры студентов бакалавриата занимались многие исследователи.

Модель формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата



дователи (А.Л. Андреев, О.Г. Назарова, А.К. Маркова, О.Н. Ионова, Д.А. Иванов, Н.В. Кузьмина и др.). В настоящей работе мы придерживаемся пятиуровневой шкалы, принятой в системе высшего образования, включающей в себя следующие уровни сформированности коммуникативной культуры студентов: низкий, средний, выше среднего, высокий, очень высокий, которые мы охарактеризовали определенными количественными и качественными показателями.

Под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка, определе-

ние или классификация чего-либо, мера суждения, оценки какого-либо явления. Наполнением критериев сформированности коммуникативной культуры служат определенные знания, умения, способности и личностные качества студента. Синтез когнитивного (собственное убеждение в способности успешного поведения в коммуникативной деятельности, наличие уверенности), поведенческого (применение отдельных коммуникативных техник, инициатива в межличностном взаимодействии) и личностного (высокий уровень самооценки и самоуважения человека: личностный комфорт, сте-

пень самоприятия, источник самоудовлетворенности самим собой; личностная позиция) критериев позволяет выявить и описать уровни сформированности коммуникативной культуры студентов бакалавриата.

В целом, модель формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата может быть представлена в виде таблицы, разработанной нами в процессе исследования (см. табл. 1).

Все компоненты модели формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата взаимосвязаны и представляют собой целостность. Так, цель формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата определяет содержание процесса ее формирования; цель и содержание требуют определенных методов, средств и форм организации процесса формирования коммуникативной культуры; необходимы контроль и оценка процесса формирования коммуникативной культуры. Взаимосвязь блоков является предпосылкой целостного и непрерывного процесса подготовки будущих специалистов.

Предложенная нами модель основана на комплексном, многоаспектном подходе, предполагающем тесную взаимосвязь аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной деятельности. Она представляет собой сложное структурное образование, комплекс целевого, организационно-деятельностного, содержательного-технологического и оценочно-результативного блоков. Внедрение описанной выше модели формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата, осуществляющееся на базе Саратовского государственного университета, показало наличие положительной динамики в коммуникативном развитии, повышение уровня самооценки и самоуважения, уверенности и смелости в коммуникативной деятельности. Эти результаты позволяют

говорить об эффективности предложенной модели формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата.

Библиографический список

1. *Андреев А.Л.* Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 55–65.
2. *Григорьев И.Н.* Социально-культурные условия формирования гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. – 179 с.
3. *Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А.* Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – С. 61–66.
4. *Косникова А.Ю.* Модель формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков в процессе обучения переводу // Известия высшего учебного заведения. Поволжский регион. – 2013. – № 1. – С. 172–179.
5. *Мироненко А.В.* Этнокультурная социализация подростков в процессе освоения регионально-фольклорного танца: дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2014. – 193 с.
6. *Павицкая З.И.* Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 175 с.
7. *Романова О.В.* Особенности организации образовательного процесса в структуре информационной дидактики // Известия Тульского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 517–527.
8. *Ядровская М.В.* Модели в педагогике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-v-pedagogike> (дата обращения: 22.12.2015).

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрываются некоторые аспекты социальной ситуации развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Основными параметрами анализа являются особенности социальных установок в отношении детей с особенностями развития, специфика родительских отношений, ожиданий и требований к детям с различными видами дизонтогенеза.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, социальные установки, родительские отношения, дизонтогенез.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – достаточно сложная категория детей с психолого-педагогической точки зрения. Одной из важнейших проблем при работе с данной категорией детей является проблема организации адекватной коррекционной работы, выявление потенциала детей, выбор адекватных средств, методов, форм обучения, воспитания, социализации детей с различными физическими и психическими патологиями. В целом можно говорить о проблеме организации эффективной системы реабилитационных мероприятий в отношении ребенка, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных или утраченных функций организма, восстановление, компенсацию способностей ребенка к выполнению определенных видов деятельности.

В специальной педагогике и психологии накоплен большой теоретический и практический материал о специфике физического и психического развития детей с различными видами дизонтогенеза, о методах, формах коррекционно-педагогической работы, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Важным аспектом построения коррекционно-педагогической работы с детьми является анализ структуры дефекта, выявление сильных сторон в развитии ребенка, возможных способов компенсации нарушений, построение плана реабилитационной работы.

Не менее важным направлением анализа будет определение специфики различных сторон социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку именно внутри социальной ситуации развития происходит формирование психических новообразований [3, с. 586].

Согласно определению социальной ситуации развития ребенка, данному в Новейшем психологическом словаре, основными параметрами анализа, должны стать особенности отношений между ребенком и средой, которые включают оценку объективного места ребенка в системе социальных отношений; ожидания и требования, предъявляемые обществом ребенку; особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми; отношение ребенка к своей позиции.

Специфика социальной ситуации развития в определенной степени задает параметры социальной зрелости, понимаемой как «готовность и способность человека к осуществлению общественно-полезной деятельности, предписанных возрастному этапу социальных ролей, к проявлению социальной активности на основе усвоения, принятия, интериоризации личностью культуры общества» [2, с. 159]. Анализ специфики социальной ситуации развития особенно актуален в настоящее время в связи с декларируемыми изменениями в системе образовательных возможностей детей с различными видами дизонтогенеза.

Анализируя теоретические основы социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья, мы подчеркивали важность стихийных воздействий в процессе личностного становления ребенка и специфику влияния данного вида воздействий в процессе социального развития детей с различными видами дизонтогенеза [1, с. 180]. В настоящей работе предполагаем более подробно проанализировать параметр оценки объективного места ребенка в системе социальных отношений, ожидания и требования, предъявляемые ребенку обществом. С этой целью рассмотрим психологические установки в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, а также некоторые аспекты родительского отношения к детям с особенностями развития.

В исследовании особенностей социальных установок в отношении детей с особенностями развития приняло участие 135 человек. В зависимости от социального статуса респондента, были выделены три основные группы опрошенных:

– студенты, направления подготовки которых связаны с работой с данной категорией детей (студенты направления подготовки: специальная дошкольная дефектология 15 человек; студенты ЯГМУ факультета педиатрии 10 человек);

– специалисты, работающие в сфере товаров и услуг; в сфере транспорта и связи (20 человек), а так же студенты направления подготовки: психология (15 человек), иностранный язык (10 человек), менеджмент (10 человек);

– специалисты специальных учреждений. В опросе приняли участие специалисты учрежде-

ний Департамента социальной защиты и попечительства Костромской области из 18 муниципальных образований Костромской области (55 человек).

В качестве основного метода был выбран опрос. Перечень вопросов был составлен на основе опросника Ф.Э. Шереги, и адаптирован с учетом поставленных цели и задач исследования. Вопросы были разделены на 3 блока.

Первый блок вопросов: информированность граждан о проблеме инвалидности. Информированность общества о людях с ограниченными возможностями здоровья является одним из необходимых условий успешной социальной интеграции данной категории лиц.

При анализе *первого блока* вопросов получены следующие результаты.

Анализируя ответы респондентов на первый блок вопросов можно сделать вывод о преимущественно низком уровне информированности о детях и взрослых с ОВЗ, и проблемах с которыми сталкивается данная категория лиц. Согласно официальной статистике, на данный момент в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями, что составляет 8% всей детской популяции, из них около 700 тысяч – дети с инвалидностью. Согласно ответам опрошенных, в общественном мнении доминирует показатель «сотни или десятки тысяч». Такая оценка характерна для большинства опрошенных социальных групп; 8% опрошенных оставили этот вопрос без ответа. От общего числа респондентов, лишь 10% (в основном, специалисты учреждений соцзащиты) имеют представление о численности детей с ОВЗ, которое совпадает с данными официальной статистики. Данные оценки, возможно, являются следствием недостаточно четкого понимания самого термина люди с ограниченными возможностями.

В получении дополнительной информации были заинтересованы 42% опрошенных, 21% относятся к данному вопросу нейтрально, 37% не заинтересованы. Данная позиция преобладает среди специалистов в сфере услуг и связи, а также среди студентов направлений подготовки: психология, иностранный язык менеджмент. Они отмечают, что, в основном, получают информацию эпизодически из средств массовой информации. В группе респондентов, профессионально не связанных с детьми с ОВЗ, 65% опрошенных отмечают отсутствие информации о данной группе детей. В определении источников получения информации о проблемах детей с ОВЗ респонденты делятся на две группы. Первая группа включает в себя студентов-дефектологов и работников специальных учреждений. Они отмечают, что получают информацию непосредственно от людей с ОВЗ, от родителей детей с ОВЗ, в профессиональном общении. Вторая группа включает в себя респондентов, чья профессиональная деятельность не связана с данной категорией

детей. Источником информации для них являются средства массовой информации. Среди предложенных вариантов в 54% случаев респонденты выбирают такой источник информации как интернет, и в 36% предпочтение отдается прессе. В данном случае информация имеет опосредованный характер, и важным становится способ ее подачи.

Большую часть респондентов, проявляющих интерес к получению дополнительной информации о проблемах детей с ОВЗ, составляют специалисты специальных учреждений, будущие педагоги-дефектологи – 87%. Преобладание отсутствия интереса опрошенных к проблеме инвалидности может быть обусловлено низкой освещенностью ее в различных средствах массовой информации, а также отсутствием личной заинтересованности. Данный факт весьма значим в связи с развитием системы инклюзивного образования. Эффективность инклюзии во многом будет зависеть от готовности ее принятия всеми субъектами образовательного процесса, а готовность предполагает наличие знаний об особенностях и проблемах детей с ОВЗ.

Респонденты всех социальных групп отмечают, что основными проблемами, с которыми сталкиваются люди с ОВЗ, являются доступность образования, возможность посещать досуговые развлекательные центры, возможность устанавливать дружеские контакты с другими людьми, адаптация в учебном или трудовом коллективе.

В ответах на вопрос: «Что необходимо предпринять для изменения положения людей с ОВЗ?» большинство опрошиваемых отмечают, что необходимо предпринять не единичные меры, а комплекс мероприятий, таких как: улучшение финансирования семей, развитие служб психолого-педагогической помощи, развитие частных детских домов, развитие доступности получения образования и трудоустройства.

На данный вопрос отдельными респондентами были предложены свои варианты ответов. Так, например, одной из предложенных мер является «создание качественной безбарьерной среды во всех сферах деятельности». Иным предложенным вариантом является «индивидуальный подход в оказании помощи родителям, имеющих ребенка с ОВЗ».

При анализе *второго блока* вопросов оценивался уровень толерантности по отношению к людям с ОВЗ, адекватность понимания термина инвалидность, а также представления о личностных характеристиках, приписываемых данной группе.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, и проявляется в готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям.

Группа респондентов, включающая студентов направлений подготовки дошкольная дефектология и педиатрия, преимущественно характеризует инвалидность как состояние, обусловленное стойким расстройством функций организма – 76%.

Специалисты специальных учреждений так же чаще соотносят инвалидность с ограничением возможностей здоровья – 67%. Респондентом данной социальной группы был предложен собственный вариант ответа. Согласно предложенному определению инвалид – это человек с расширенными потребностями, не отличающийся от остальных людей при условии создания необходимых условий.

Среди студентов направлений подготовки психология, иностранный язык, менеджмент, а также специалистов в сфере услуг и связи преобладает понимание инвалидности как ограничения возможностей человека. Однако среди ответов вышеуказанной группы в 33% случаях опрошенные определяют инвалидность как наличие физических и других недостатков, лишающих возможности вести нормальную жизнь, а 18% респондентов связывают инвалидность с утратой трудоспособности.

В качестве ведущей характеристики детей с ОВЗ внутри каждой социальной группы называется жизнестойкость. Согласно определению С. Мадди и Д. Кошаба, понятие жизнестойкость отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека. В пользу данной характеристики высказалось 55% опрошенных. Наряду с жизнестойкостью респонденты отмечают, что людям с ОВЗ присуще такое качество как трудолюбие – 21%. Необходимо отметить, что в ряде ответов присутствуют несколько характеристик. По мнению респондентов, предложивших собственный вариант ответа по данному вопросу, все предложенные варианты характеристик, а именно агрессия и раздражительность, инфантильность, жизнестойкость, трудолюбие, иждивенчество можно отнести к лицам с ограниченными возможностями в зависимости от их жизненных приоритетов, каждый человек индивидуален.

В соответствии с ответами респондентов на вопрос: «Какие чувства Вы испытываете по отношению к детям с ОВЗ?», среди всех социальных групп опрошенных чаще всего отмечались такие характеристики как жалость и сострадание по отношению к данной категории детей.

Внутри каждой социальной группы превалирует такая оценка отношения к особым детям как сострадание. Наиболее высокий процент ответов с вышеуказанной оценкой встречается среди специалистов специальных учреждений – 69%, и студентов направлений подготовки дошкольная дефектология и педиатрия – 60%. Чаще всего свое отношение характеризуют как жалость опро-

шенные студенты направлений подготовки психология, иностранный язык, менеджмент, а также специалисты в сфере услуг и связи – 34%. Преобладание данного отношения к детям с ограниченными возможностями может опосредованно свидетельствовать об отчуждении респондентов, как от самих детей, так и от проблем с которыми сталкиваются семьи воспитывающие особого ребенка. Мы предполагаем, что чувство жалости к людям с ограниченными возможностями указывает на отношение к данной категории людей как к более слабой и беспомощной. От общего числа ответов 14% опрошенных отмечает, что испытывает иное чувство (но без комментария) по отношению к детям с ОВЗ. Среди ответов всех групп опрошенных открыто не встречаются такие характеристики отношения как безразличие и пренебрежение, что может свидетельствовать об отсутствии однозначно негативного отношения к детям с особыми потребностями, а также о социальной желательности ответов.

Третий блок вопросов направлен на оценку уровня принятия и включения в общество детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практически 80% опрошенных всех групп считают, что ребенок с ОВЗ должен проживать и воспитываться в семье, отметим, что 18% опрошенных в группе специалистов сферы услуг и связи, студентов непрофильных направлений подготовки затруднились дать ответ, оставив его без комментария. В качестве альтернативного варианта, респонденты указывали, что решение зависит от тяжести заболевания, а также от его специфики.

Достаточно противоречивым в связи с предыдущим вопросом является мнение об оправданности отказа от ребенка с нарушениями в развитии. От общего числа опрошенных, 24% выступают против отказа от ребенка, однако преобладающее число опрошенных отмечают, что выбор зависит от нарушения и степени его тяжести – 76%.

Довольно противоречивы и оценки возможностей получения образования и трудоустройства людьми с ОВЗ. С одной стороны, респонденты всех социальных групп отмечают, что на современном этапе отсутствуют достаточные возможности получения образования и трудоустройства инвалидов по приобретенной ими профессии. Наиболее компетентными в данном вопросе представляются специалисты специальных учреждений. Согласно ответам данной социальной группы, 78% утверждает, что люди с ограниченными возможностями здоровья с трудом находят возможности для получения образования и трудоустройства. Аналогичный вариант ответа выбирает 52% опрошенных студентов направлений подготовки дефектология и педиатрия и 59% третьей группы респондентов. Респонденты уточняют, что чаще всего работодатели не желают брать на работу ин-

валидов ввиду того, что рабочие места не обустроены с учетом их потребностей. С другой стороны, оценивая возможный уровень развития и получения образования, специалисты сферы услуг и связи, студенты направлений подготовки: психология, иностранный язык менеджмент, а так же студенты направлений подготовки дефектология и педиатрия, преимущественно, отмечают среднее общее образование в качестве доступного уровня получения образования лицами с ОВЗ. Специалисты специальных учреждений, имеющие личный опыт общения с людьми с особыми потребностями, отмечают в качестве доступного получение среднего профессионального образования для 30% детей и высшего образования – для 34% детей с дальнейшим трудоустройством.

Таким образом, социальные установки в отношении людей с ОВЗ противоречивы. С одной стороны, при характеристике респондентами подчеркиваются положительные личностные качества людей с ОВЗ, присутствует понимание некоторых проблем (обучение, социальные контакты, трудоустройство). С другой стороны, отмечается дистанцирование от проблем данной категории людей, «обесценивающее» отношение.

Другим важным параметром социальной ситуации развития ребенка является родительское отношение, поскольку оно формирует самоотношение ребенка, представление о себе как о личности, транслирует уровень требований к ребенку.

Для исследования специфики родительского отношения было проведено пилотажное исследование с использованием опросника родительских отношений А.Я. Варги, В.В. Столина; модифицированной методики «Незаконченные предложения» (А.М. Щетинина). По данному тесту оценивались следующие параметры: качества, которые родитель видит в своем ребенке, оценка родителями отдаленного будущего ребенка, оценка собственных родительских функций. Выборку составили 10 родителей детей с типичным развитием младшего школьного возраста, 10 родителей детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста, 10 родителей детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, 10 родителей детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста. Возраст родителей 30–40 лет, образование среднее и высшее.

Для родителей детей с нарушениями зрения ($p=0,005$) и родителей детей с ЗПР (при $p=0,003$) довольно часто возможным типом отношения является отвержение, по сравнению с родителями детей с типичным развитием. При таком типе отношений характерна недостаточность эмоционального взаимодействия, внимания к потребностям ребенка, игнорирование его интересов. Возможно, что не учитываются особенности развития ребенка. В то же время при оценке собственных роди-

тельских функций по методике «Неоконченные предложения» родители детей с ОВЗ выделяют как значимую функцию «эмоциональное подключение» к ребенку (12 выборов у родителей с ОВЗ и 5 у родителей детей с типичным развитием).

Родители детей с нарушениями зрения ($p=0,00$) и задержкой психического развития ($p=0,001$) в большей мере проявляют отношение по типу «маленький неудачник» по сравнению с родителями детей с типичным развитием. Родители детей с ОВЗ видят своего ребенка более младшим по сравнению с его реальным возрастом, инфантилизируют ребенка. Интересы, увлечения, мысли и чувства, возможно, кажутся родителям детскими, несерьезными. В связи с этим родители стараются оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия. Соотносимыми с данными показателями будут результаты оценки родителями будущего своего ребенка по методике «Незаконченные предложения». Родители всех категорий детей не отмечают как значимую характеристику самостоятельность ребенка, что выглядит несколько странно в отношении родителей детей с типичным развитием. Однако, для родителей детей с типичным развитием будущее ребенка более менее определено «будет учиться в школе», «выберет профессию», то в ответах родителей детей по данному вопросу чаще присутствует выбор «неопределенность будущего» (8 выборов) или ответ «будет хорошим человеком» (11 выборов).

Родители детей с нарушениями зрения в большей степени, чем родители детей с типичным развитием проявляют симбиотические отношения с детьми ($p=0,004$). Для данного типа отношений характерно стремление полностью оградить ребенка от трудностей, удовлетворение его потребностей, а также размытость границ между родителем (чаще матерью) и ребенком, что ведет к трудности формирования личностной сферы ребенка, накоплению им собственного опыта переживаний и решения трудных ситуаций.

У родителей детей с типичным развитием преобладающим типом отношений является отношение по типу кооперации, по сравнению с родителями детей с ЗПР (при $p=0,001$). Это свидетельствует о том, что родители детей нормы заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются оказать ему помощь. Родители довольно адекватно оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных.

У родителей детей с ЗПР значительно выражено родительское отношение по типу «Авторитарная гиперсоциализация» ($p=0,019$), чем в семьях с детьми с типичным развитием. Это свидетельствует о том, что в родительском отношении данной категории семей отчетливо просматривается авторитаризм.

Родители детей с типичным развитием отмечают среди наиболее ярко проявляющихся качеств своего ребенка «энергичность, активность» (11 выборов), среди родителей детей с нарушениями слуха и задержкой психического развития данная характеристика встречается в два раза реже (5 и 4 выбора соответственно). Среди значимых качеств ребенка родители детей с нарушениями слуха и задержкой психического развития называют доброту (11 выборов). Определение данного качества не встречается в ответах родителей детей с типичным развитием. Характеристика «развитие не по возрасту» чаще встречается в ответах родителей детей с ОВЗ (10 выборов), в большей мере – у родителей детей с нарушениями слуха. Родители всех категорий детей отмечают, что ребенок вызывает положительные эмоции (родители детей с типичным развитием 16 выборов, родители детей с нарушениями слуха – 12 выборов, родители детей с ЗПР – 14 выборов). Отрицательные эмоции в три и в два раза реже связаны с ребенком в группе родителей детей с типичным развитием (5 выборов) и в группе родителей детей с нарушениями слуха (6 выборов). В группе родителей детей с ЗПР эмоциональное отношение к ребенку амбивалентно (ребенок вызывает отрицательные эмоции, в нем замечаются отрицательные качества – 14 выборов). Значимым, на наш взгляд, является отсутствие ответов о значимых качествах ребенка (7 случаев),

что может свидетельствовать о неоднозначности родительского отношения.

Анализируя специфику социальных установок и родительского отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, можем отметить некоторые сходные черты: противоречивость и амбивалентность. Противоречивость параметров определяет нестабильность социальной ситуации развития ребенка в целом, несбалансированность требований и ожиданий.

Библиографический список

1. *Лопатин А.Р.* Теория и практика педагогического обеспечения процесса формирования социальной зрелости школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 158–160.

2. *Тихонова И.В., Адеева Т.Н., Голубева М.С.* Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 178–181.

3. *Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В.* Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 806 с.

Поливарова Зинаида Васильевна

доктор филологических наук, кандидат педагогических наук, профессор

Мамедова Кюнель Беймирзаевна

Тюменский государственный университет

Polivara.z@mail.ru, ira_mamedova71@mail.ru

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрыты концептуальные основы нейропсихологического анализа школьных трудностей у детей с задержкой психического развития. Установлены причинно-следственные связи между характером ошибок на письме и характером нейропсихологических нарушений, возможности влияния локальной функциональной недостаточности на характер ошибок. Показаны направления нейропсихологических диагностических и коррекционных программ на развитие у учащихся с ЗПР необходимых предпосылок формирования школьных операций.

Ключевые слова: задержка психического развития, когнитивные процессы, нейропсихология, минимальная мозговая дисфункция, СДВГ.

В современной школе дети с ЗПР составляют самую многочисленную группу среди всех категорий детей с отклоняющимся развитием. В связи с этим появилась потребность более пристального обращения внимания на воспитание и обучение детей с задержанным психическим развитием. По данным Министерства образования Российской Федерации дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют примерно 50% неуспевающих школьников. Говоря о ЗПР, речь идет не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Согласно ряда исследований [2; 5; 15; 16], при ЗПР имеется диффузное поражение мозговых структур, что обеспечивает лучший прогноз в целом. Тенденции последних десятилетий таковы, что дети с ЗПР успешно интегрируются в условиях массовых (общеобразовательных) школ. В 90-х годах прошлого века в России была создана система КРО (коррекционных классов). В этих классах по преимуществу работали опытные педагоги без специальной подготовки, поскольку считалось, что такие учителя не могут работать с детьми с «органическими дефектами», но они могут работать с запущенными детьми, у которых якобы только функциональные проблемы. Современные научные знания позволяют с уверенностью говорить, что ранняя социальная запущенность ведет не только к функциональным, но и функционально-органическим проблемам, и ход психического развития у таких детей может быть глубоко изменен [2; 4; 8; 14]. Поэтому актуальными являются научные разработки: создание оптимальной образовательной среды, разработка специфических моделей, методов обучения и воспитания, методик и средств реализации образовательного процесса для данного контингента детей.

Термин «школьная нейропсихология» был введен в 1981 г. известным американским уче-

ным специалистом по проблемам развития и обучения Джорджем Хиндом (Handbook of School Neuropsychology, 2006; Handbook of School Neuropsychology: A practitioner's Guide, 2004) [2; 4; 15; 16]. Но нельзя забывать, что и наши отечественные ученые Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др. заслужили всемирное признание за свой вклад в развитие психологической и нейропсихологической диагностики и коррекции нарушений ВПФ. В научном обиходе получило популярность упрощенное толкование основы трудностей учения, обозначенное как синдром «минимальной мозговой дисфункции» (ММД). Представителями как зарубежной, так и отечественной нейропсихологической школы были разработаны новые, более конкретные методологические основы понимания механизмов отклонений в развитии. Из диффузной картины ММД был выделен синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), были показаны особенности мозговой организации таких детей и разработаны направления психолого-педагогической помощи (Hynd et al., 1990) [9]. Многочисленные работы [10; 12; 15], посвященные изучению разных механизмов трудностей учения, позволили выявить связь между выраженными затруднениями в овладении чтением и нарушением миграции нейронов во время развития плода (Galaburda et al., 1985) [3], что может вести к атипичному развитию речевых зон мозга (Hynd et al., 1990) [9], а в дальнейшем к снижению слухоречевой памяти и речевым проблемам (Kibby et al., 2004, Polivara, 2015) [10; 14]. Психогенетические исследования, проведенные в последние 15 лет, показали, что трудности чтения могут быть связаны с наследуемыми хромосомными изменениями, показана связь фонологических процессов и аналитического чтения с хромосомой 6, тогда как узнавание слов (преимущественно холистическое) связано с хромосомой 15; есть данные и о связи трудностей чтения с хромосомой 18 (Pennington, 1999; Gayan, Olson, 2001) [13; 4]. Наличие генетических или структурных изменений не означает неизбежного появле-

ния отклонений в психическом развитии. Влияние среды и возможностей самоорганизации функциональных систем объясняет многочисленные наблюдения того, что воздействие одного и того же патогенного фактора может приводить у разных детей к неодинаковым эффектам. Taylor (Taylor et al., 2004) [15], показал, что маловесные дети при рождении (750–1500 гр.) в дальнейшем в дошкольном возрасте чаще всего имеют в качестве резидуально-органических последствий проблемы в формировании пространственных представлений и функций программирования и контроля. Однако, как показывает лонгитюдный анализ выполнения чувствительной к этим функциям, пробы с кубиками Кооса («Конструирование» из методики Векслера), эти же дети в подростковом возрасте демонстрируют «веер» возможностей от низких до высоконормативных. Можно констатировать, что связь мозговой организации и функциональных проявлений не носит жестко детерминированного характера. Этому соответствует современное представление о понимании нейропсихологических основ развития психики ребенка, признание сложного и тесно переплетенного взаимодействия факторов среды и наследственности, конструктивной самоорганизации структурно-функциональных систем, важности ранних этапов развития ребенка.

В зарубежной школе за последнюю четверть века было обнаружено и подтверждено много фактов, которые говорят об огромной значимости раннего опыта для формирования структурно-функциональных систем мозга и их эффективности (Knudsen, Neckman et al., 2006) [11; 7].

Таким образом, в отечественной педагогической среде существует ошибочное объяснение природы «школьных трудностей»: неумение слушать объяснение учителя, невнимательность при письме, небрежное отношение к работе и т. д. На самом деле в основе подобных ошибок лежат серьёзные причины. Как показали исследования причиной такого явления может являться локальная функциональная недостаточность отдельных зон головного мозга, которая и обуславливает нарушения высших корковых функций, играющих основную роль в реализации механизмов процесса письма, чтения, счёта [1].

Материалы собственных исследований.

С целью установления возможных причинно-следственных связей между характером ошибок на письме и характером нейропсихологических нарушений, установления возможности влияния локальной функциональной недостаточности на характер ошибок, нами проведено изучение механизма дисграфий у младших школьников с ЗПР.

Для исследования состояния письменной речи использовался принятый в отечественной логопедии и нейропсихологии метод исследования письменной речи (Лурия, 1969). Для диагностики

функциональных отклонений была использована методика адаптивного нейропсихологического исследования, предназначенная для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Симерницкая, Скворцов, Московичуте и др., 1988).

Полученные результаты и выводы. В процессе работы были выявлены 27 вариантов нарушений высших корковых функций, а также 12 видов ошибок на письме.

Анализируя характер и выраженность затруднений, которые испытывают дети с ЗПР при обучении в школе, степень эффективности дополнительных занятий, проводимых педагогами, результаты обследования устной речи детей, особенности письма и чтения, можно сделать вывод о различной природе этих затруднений и выделить особую группу учащихся, нуждающихся в специальной логопедической и нейропсихологической коррекции.

У детей с ЗПР были обнаружены следующие виды дисграфии: дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, акустическая дисграфия, оптическая дисграфия, а также дисграфия на почве слабости дифференциального торможения. Выявлено, что для данной группы испытуемых наиболее часто встречающимися специфическими ошибками являются: пропуски букв, слогов, слов, аграмматизм предложений, смешение по акустико-артикуляционному сходству, персеверации и смешение по кинетическому сходству. Установлено, что наиболее часто встречающимися функциональными нарушениями высших корковых функций для данной группы детей с дисграфией являются нарушения зрительно-пространственной организации движений, нарушение пространственного восприятия, нарушение реципрокной координации, нарушение слухового восприятия, нарушение кинетической основы движений, а также инертность движений.

Установлено, что между специфическими ошибками на письме и функциональными нарушениями высших корковых функций, существуют как отрицательные, так и положительные связи. Это свидетельствует о влиянии состояния высших корковых функций на письменную речь, а именно: о ведущем влиянии таких функциональных нарушений высших корковых функций, как зрительно-пространственная организация движений, пространственное восприятие, реципрокная координация, слуховое восприятие, кинетическая организация движений, инертность движений. Так как различные виды функциональных нарушений высших корковых функций говорят о функциональном состоянии определённых локальных первичных и ассоциативных представительств их в коре больших полушарий, можно предположить, что и в наших исследованиях, согласно которым между состоянием письменной речи и высшими корковыми

функциями существует тесная связь. Отмеченные нарушения письменной речи свидетельствуют о наличии локальных нарушений функционального состояния участков коры больших полушарий. Наибольшее число специфических ошибок на письме указывает на возможность того, что ведущей причиной различных видов дисграфии могут являться функциональные нарушения в теменных и лобных областях коры головного мозга.

Как показали результаты исследования, наиболее характерные зависимости выявлены между нарушениями письма и нарушением анализаторных и исполнительных механизмов письменной речи. Наличие на письме персевераций может быть вызвано совокупностью нарушений: инертностью движений, нарушением слухового восприятия, нарушением мышления, нарушением пространственного восприятия, при отсутствии нарушений схемы тела и нарушений произвольной организации движений. Наличие на письме антиципации может быть вызвано совокупностью отклонений: нарушением зрительно-пространственной организации движений, нарушением слухового восприятия, при условии отсутствия нарушений мышления. Такие ошибки на письме, как вставки, возникают при условии отсутствия нарушений зрительно-пространственной организации движений. Наличие на письме смешений по акустико-артикуляционному сходству может быть вызвано совокупностью отклонений: нарушением произвольной организации движений, нарушением мышления, нарушением пространственного восприятия, при условии отсутствия нарушений зрительно-пространственной организации движений. Наличие на письме смешений по кинетическому сходству может быть вызвано совокупностью отклонений: нарушением произвольной организации движений, нарушением мышления, нарушением пространственного восприятия, при условии отсутствия нарушений зрительно-пространственной организации движений. Наличие на письме смешений по кинетическому сходству может быть вызвано совокупностью отклонений: нарушением пространственной организации движений, нарушением пространственного представления. Наличие на письме пропусков может быть вызвано нарушением реципрокной координации. Наличие на письме аграмматизма предложений может быть вызвано совокупностью отклонений: дезавтоматизацией и замедленностью запоминания, при условии отсутствия инертности движений.

Для таких ошибок, как контаминации, причинно-следственных связей с нарушениями высших корковых функций не установлено. Наличие на письме слияния слов может быть вызвано совокупностью отклонений: дезавтоматизацией, нарушением пространственного восприятия, тормозимостью следов зрительной памяти. Наличие на письме разделения частей слова может быть вызвано нарушением пространственного представления. Несоблюдение строки в вертикальной и горизонтальной плоскости может быть вызвано замедленностью запоминания. Установлено наличие влияния локальной функциональной недостаточности коры головного мозга на возникновение специ-

фических ошибок на письме. Ведущей причиной возникновения специфических ошибок является локальная функциональная недостаточность в теменных и лобных областях коры головного мозга. Несколько меньшее значение имеют поражения височных и срединных областей коры головного мозга, а также поражения теменных, затылочных зон левого полушария и поражения теменных, височных, затылочных, теменных зон правого полушария.

Установлено, что специфическими ошибками при функциональной недостаточности теменных отделов коры головного мозга могут быть смешения по кинетическому сходству и разделение частей слова, т.е. появление на письме данного вида ошибок может служить симптомом нарушения в функционировании теменных отделов коры головного мозга. Выявлено, что функциональная недостаточность лобных областей коры головного мозга может сопровождаться на письме такими ошибками как: персеверации, аграмматизм предложений, слияние слов, смешение по акустико-артикуляционному сходству, однако не может вызвать такой тип ошибок, как антиципации. Специфических ошибок для данной локализации нарушений не выявлено. Установлено, что при диффузных поражениях лобных, височных, затылочных, теменных областей коры головного правого полушария типичными ошибками являются несоблюдение вертикальной и горизонтальной плоскости строки, а также аграмматизм предложений. Выявлено, что диффузные поражения теменных и затылочных областей коры головного мозга левого полушария сопровождаются такими ошибками на письме, как слияние слов. Установлено, что функциональная недостаточность височных областей коры головного мозга может сопровождаться такими ошибками на письме, как персеверации и антиципации. Выявлено, что специфическими ошибками при функциональной недостаточности срединных областей коры головного мозга и межполушарных комиссур может быть пропуск букв, слогов, слов на письме, т.е. появление на письме данного вида ошибок может служить симптомом нарушений в функционировании срединных областей коры

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования данные, подтверждают необходимость создания специальных нейропсихологических диагностических и коррекционных программ, направленных на развитие у учащихся с ЗПР необходимых предпосылок формирования школьных операций.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века. Докла-

ды II Междунар. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / под ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. – М., 2003. – С. 181–189.

2. *Farah M., Shera D.M., Savage J.H., Betancourt L., Giannetta J.M., Brodsky N.L., Malmud E.K., Hurt H.* Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development // *Brain Research*. – 2006. – Vol. 1110, issue 1. – P. 166–174.

3. *Galaburda A.M., Sherman G.F., Rosen G.D., Aboitz F., Geschwind N.* Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies // *Annals of Neurology*. – 1985. – № 18. – P. 222–233.

5. *Ginsborg J.* The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use // *Clegg J. and Ginsborg J. (ed.) Language and Social Disadvantage: Theory into Practice*. – Wiley, 2006. – P. 196–176.

6. *Hale J.B., Fiorello C.A.* Handbook of School Neuropsychology: A practitioner's Guide // *The Guilford Press*. – 2004. – P. 812–824.

7. *Heckman J.J.* Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children // *Science*. – 2006. – Vol. 312. – P. 1900–1902.

8. *Hensch T.K.* Critical period plasticity in local cortical circuits // *Nat Review Neuroscience*. – 2005. – № 6 (11). – P. 877–878.

9. *Hynd G.W., Reynolds C.* School neuropsychology: The evolution of a specialty in school psychology. In *Handbook of School Neuropsychology* / Edited by R.C. D'Amato, E. Fletcher-Janzen, C.R. Reynolds. –

New York, Guilford Press, Plenum Press, 2006. – P. 919–926.

10. *Kibby M.V., Kroese J. M., Morgan A.E., Hiemenz J.R., Cohen M.J., Hynd G.W.* The relationship between perisylvian morphology and verbal short-term memory functioning in children with neurodevelopmental disorders // *Brain and Language*. – 2004. – № 89. – P. 122–135.

11. *Knudsen E.I., Heckman J.J., Cameron J.L., Shonkoff J.P.* Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce // *PNAS*. – 2006. – № 103 (27). – P. 10155–10162.

12. *Meaney M.J.* The development of individual differences in behavioral and endocrine responses to stress // *An. Rev. Neurosc.* – 2001. – № 24. – P. 1161–1192.

13. *Pennington B.F.* From single to multiple-deficit models of developmental disorders // *Cognition*. – 2006. – Vol. 101, issue 2. – P. 385–413.

14. *Polivara Z.V.* Psychophysiological Mechanisms of Linguistic Modeling of The World Structure in the children-bilinguals with speech dysfunctions // *Advances in Environmental Biology*. – 2014. – № 8 (10) June. – Pp. 508–512.

15. *Taylor H.G., Minich N.M., Klein N., Hack M.* Longitudinal outcomes of very low birth weight: Neuropsychological findings // *J. of the International Neuropsychological Society*. – 2004. – № 10. – P. 149–163.

АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

В статье раскрыты аспекты психологических проявлений детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Выявлена специфика эмоциональных проявлений детей с обозначенным синдромом, уровень их психологической готовности к школьному обучению. На основании проведенного исследования обозначен психологический возраст данных детей.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, младшие школьники, готовность к школьному обучению, эмоции.

Анализ литературы по проблемам психического развития в младшем школьном возрасте позволил выявить целый ряд психологических черт и характеристик, качественно отличающих этот период развития от других.

Первая особенность, характеризующая этот психологический возраст, касается нового вида деятельности, который возникает и развивается на протяжении младшего школьного возраста. Учебная деятельность, получившая статус ведущей, в младшем школьном периоде развития, позволяет научить ребенка учиться (Д.Б. Эльконин).

По данным целого ряда авторов становление и развитие учебной деятельности связано с целым рядом психологических характеристик ребенка (Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман и др.) При этом одной из центральных характеристик являются особые произвольные формы общения, которые позволяют детям выделять и принимать учебную задачу [4].

Другая особенность, характеризующая младший школьный период развития, связана с особым отношением детей этого возраста к учителю (М.Н. Волокитина, Н.С. Лейтес и др.). Дети во многом даже некритично воспринимают любые слова учителя, стараются изо всех сил выполнить все его требования, строят свои межличностные отношения с одноклассниками, исходя из отношения учителя к ним. Именно эта черта младших школьников позволяет сформироваться центральному психологическому новообразованию данного возраста – произвольному вниманию (Л.С. Выготский, Е.Л. Горлова и др.).

Третья особенность развития в младшем школьном возрасте касается памяти, которая, по данным возрастной психологии, трансформируется из механической в произвольную и опосредствованную. Как следует из результатов психологических исследований, условия становления памяти как высшей психической функции, связаны с возможностью классификации на разных основаниях (Е.Е. Кравцова, Е.Л. Горлова и др.).

Поступление ребенка в школу изменяет и его эмоциональную сферу, т.к. расширяется содержание деятельности и увеличивается количество эмоциональных объектов. У ребенка младшего школь-

ного возраста появляется способность сдерживать волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции, вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции. Л.С. Выготский писал, что потеря непосредственности означает привнесение в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком. В каждом переживании, в его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент [2, т. 4, с. 377].

В отличие от своих сверстников младшие школьники с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ) характеризуются впечатлительностью, импульсивностью, навязчивостью, чрезмерностью, дезорганизованностью, агрессивностью [7]. Кроме этого, у таких детей отмечается лабильность настроения, возникновение беспричинных приступов злости, ярости, гнева [10]. Вместе с тем, проблемы во взаимоотношениях с окружающими [9], низкий самоконтроль и произвольная регуляция также являются значимыми составляющими обсуждаемого синдрома, который присутствует у 5–20% детей школьного возраста [1].

При этом дети с СДВГ, отстают в развитии от других детей, но стараются занять лидирующую позицию – руководить. В силу своих особенностей и частого неприятия сверстниками у них оказывается мало средств для реализации руководящей позиции, и они строят свои отношения с более младшими детьми [8]. В современной психологии доказан тезис о том, что эмоции оказывают исключительно сильное влияние на деятельность этих детей. Эмоции средней интенсивности могут ее активизировать, однако при дальнейшем повышении эмоционального фона деятельность может быть полностью дезорганизована, а все только что усвоенное – разрушено (В.В. Лебединский, Е.Р. Никольская).

Некоторые авторы подчеркивают, что значительное число детей приходят в школу психологически не подготовленными, что с самого начала проявляется, как в результатах их обучения, так и в особенностях поведения (Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова, Т.А. Болотова и др.). Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью яв-

ляются одной из наиболее ярких категорий детей, имеющих проблемы в развитии и испытывающих трудности в обучении [6].

В проведенном исследовании мы попытались решить следующие задачи: выявить уровень психологической готовности к школьному обучению младших школьников с наличием СДВГ, а также особенности психологического возраста этих детей. При этом мы ориентировались на результаты исследования Е.Е. Кравцовой, показавшей, во-первых, что психологическая готовность к школьному обучению является результатом прохождения ребенком кризиса семи лет. Помимо этого, во-вторых, ею было установлено, что наличие психологической готовности к школьному обучению является показателем вхождения ребенка в младший школьный период развития и обеспечивает формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте [5].

Значимыми для нас явились также исследования Н.Н. Заваденко, который выявил, что постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения ребенка с СДВГ к отдельным школьным предметам и перспективам, связанным с учебой, педагогам, которые испытывают определенные сложности в работе с гиперактивными детьми, являются фактором эмоционально-оценочного, личностного компонента школьной дезадаптации ребенка [3].

Эмпирическую базу исследования составили родители с детьми младшего школьного возраста. Исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 101», МОУ СОШ № 114 г. Барнаула.

На начальном этапе исследования путем анализа индивидуальных медицинских карт 622 детей младшего школьного возраста была выявлена группа из 62 испытуемых, имеющих диагноз «Синдром дефицита внимания с гиперактивностью». Эти дети и их родители были включены в экспериментальную группу в количестве 171 человек.

Контрольную группу составили 176 человек, из них 62 ребенка, не имеющие признаков синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, посещающие те же образовательные учреждения, что и участники экспериментальной группы и их родители.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой, «Задачи» Е.Е. Кравцовой, «Ступеньки» Е.Е. Кравцовой, опросник «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка» Г.А. Шалимовой, «Анкета для родителей» Н.Н. Заваденко, методика «Рисунок человека».

Для выявления особенностей психологической готовности детей к обучению в школе мы использовали методики «Да и нет не говорите», «Задачи», «Ступеньки» Е.Е. Кравцовой. В таблице 1 представлены результаты исследования психологической готовности к школьному обучению у младших школьников с наличием/отсутствием СДВГ.

Как видно из данных таблицы, у детей с СДВГ выявлен низкий уровень сформированности произвольно-контекстного уровня общения с взрослым по методике «Да и нет не говорите», большинству из них характерен низкий уровень «кооперативно-соревновательного» типа общения, отвечающего

Таблица 1

Анализ психологической готовности к школе экспериментальной и контрольной групп

Методики	Младшие школьники без СДВГ	Младшие школьники с СДВГ
«Да и нет не говорите»	III (среднее количество верных ответов детей 74,5%)	I (среднее количество верных ответов детей 27,5%)
«Задачи»	II (18,2%), III (81,8%)	I (66,7%), II (33,3%)
«Ступеньки»	II (30%), III (70%)	II (75%), III (25%)

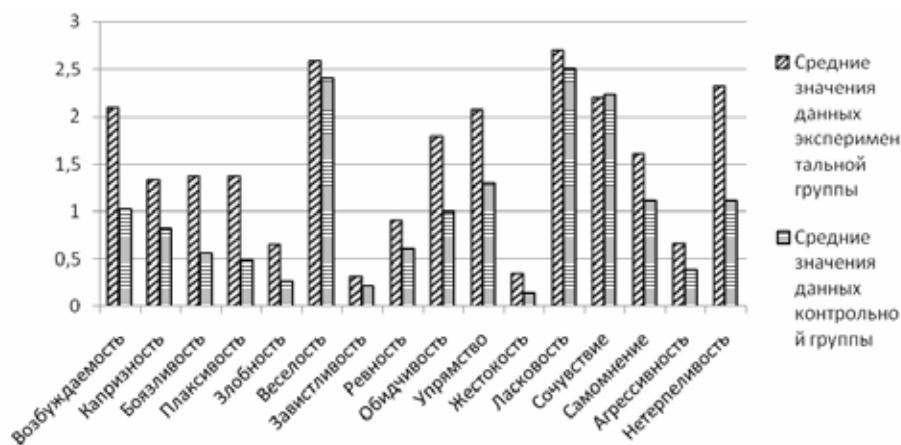


Рисунок 1. Показатели средних значений данных экспериментальной и контрольной групп по «Оценочной шкале эмоциональных проявлений ребенка»

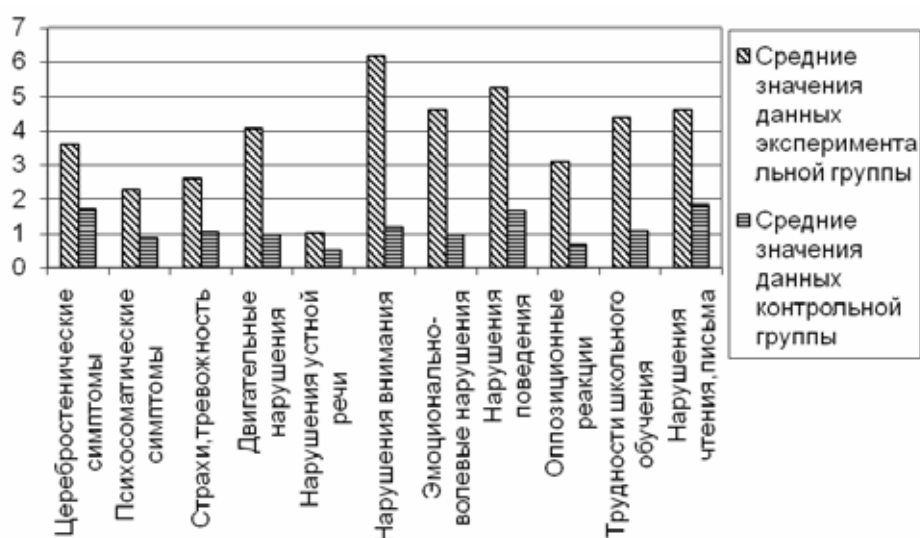


Рисунок 2. Анализ средних значений данных экспериментальной и контрольной групп по шкалам «Анкеты для родителей»

за успешность овладения общим способом решения задач. Кроме того, только 25% обследованных детей с СДВГ присуща адекватная самооценка, в отличие от 70% детей без обсуждаемого синдрома. Таким образом, в результате анализа результатов данного этапа исследования было установлено, что у младших школьников с СДВГ не сформирована психологическая готовность к школьному обучению в отличие от их сверстников. Это означает, что они по своему психологическому возрасту являются дошкольниками.

На втором этапе мы попытались исследовать особенности эмоциональной сферы, поскольку, согласно данным возрастной психологии, эмоции являются центральной психической функцией дошкольного периода развития, а также выяснить, есть ли отличия эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста с СДВГ от эмоциональной сферы его сверстников. С этой целью мы использовали методику «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка» Г.А. Шалимовой. Результаты исследования экспериментальной и контрольной групп представлены в диаграмме (рис. 1).

Достоверность различий средних значений данных в экспериментальной и контрольной группах подтверждена с помощью критерия Манна–Уитни.

В результате анализа были обнаружены достоверные различия по следующим характеристикам эмоциональных проявлений детей: возбудимость, капризность, боязливость, плаксивость, злобность, обидчивость, упрямство, ревность, самомнение, нетерпеливость. Статистическая тенденция различия была выявлена по шкале агрессивности. Таким образом, эмоции детей с СДВГ существенно отличаются от эмоций их сверстников в виде повышенного уровня астенических эмоций.

Далее мы исследовали особенности эмоционального развития детей с СДВГ с помощью ме-

тодики «Нарисуй человека». В ходе качественного анализа рисунков были выявлены экстравертированность младших школьников с СДВГ, их стремление к общению и действию, однако при этом обнаружилась их недостаточная умелость в социальных отношениях и потребность в опоре. В 71% рисунков отмечена тревожность, что согласуется с выявленной средней степенью выраженности показателя тревожности у детей с СДВГ. В 52% рисунков выявлены признаки страхов, что подтвердилось результатами нашего исследования с помощью «Оценочной шкалы эмоциональных проявлений» (по параметру «боязливость») и в беседах с родителями.

Итак, младшие школьники с СДВГ, по нашим данным, являются по своему психологическому возрасту дошкольниками, но они отличаются отрицательными эмоциональным фоном по сравнению с детьми дошкольного возраста. Помимо этого, у них высокая тревожность и страхи. В сочетании с этими качествами младшие школьники с СДВГ, с одной стороны, стремятся к действию и даже к руководству, но не имеют соответствующих социальных навыков.

Для уточнения характеристик младших школьников мы использовали «Анкеты для родителей» Н.Н. Заваденко. Полученные результаты представлены в диаграмме (рис. 2).

Как следует из диаграммы, младших школьников с СДВГ, отличает определенный симптомокомплекс, что подтвердило репрезентативность выборки. Значительная часть выделенных родителями симптомов была обнаружена нами в предыдущих частях исследования.

С помощью «Анкеты для родителей» мы уточняли, есть ли значимые различия по шкалам, характеризующим состояние ребенка, между детьми с СДВГ и их сверстниками.

В ходе анализа были выявлены достоверные различия средних значений данных по следующим показателям: церебростенические симптомы, психосоматические нарушения, тревожность, страхи и навязчивости, нарушения двигательного контроля, нарушения внимания, эмоционально-волевые нарушения, нарушения поведения, агрессивность и реакции оппозиции, трудности школьного обучения, нарушения чтения и письма.

Кроме того, было обнаружено, что эмоционально-волевые нарушения детей с СДВГ корреляционно связаны с двигательными нарушениями, с нарушением внимания, нарушением поведения, церебростеническими и психосоматическими симптомами.

Важно отметить, что эмоциональный фон, присущий детям с СДВГ, имеет достоверные отличия от эмоций детей без указанного синдрома. Младшим школьникам с СДВГ присущи возбуждаемость, капризность, плаксивость, злобность, обидчивость, упрямство, ревность, самомнение, нетерпеливость, агрессивность. Их отличает экстравертность, стремление к общению, к действию, однако при этом также недостаточная умелость в социальных отношениях, потребность в опоре, тревожность, боязливость.

Таким образом, эмоциональная сфера гиперактивного ребенка младшего школьного возраста с дефицитом внимания с гиперактивностью имеет своеобразие эмоциональных проявлений в виде повышенного уровня астенических эмоций (нетерпеливости, упрямства, возбуждаемости, злобности, плаксивости, капризности, обидчивости, боязливости, ревности, агрессивности). Для эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с отмеченным синдромом характерно расхождение аффективного и интеллектуального компонентов. У детей с СДВГ не сформирована психологическая готовность к школьному обучению, это означает, что они по своему психологическому возрасту являются дошкольниками. Следовательно,

для данной категории детей, принимая во внимание их психологический возраст, при обучении в школе необходимо использовать игровые приемы, эффективно работающие с дошкольниками, учитывая при этом специфику их эмоциональной сферы.

Библиографический список

1. *Брызгунов И.П., Касатикова Е.В.* Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Психотерапия, 2008. – 208 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. *Заваденко Н.Н.* Как понять ребенка: Дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М.: Изд. дом «Школа – Пресс 1», 2001. – 128 с.
4. *Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г., Ховрина Г.Б.* Между детством и отрочеством. – М.: Левь, 2010. – 124 с.
5. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
6. *Кучма В.Р., Платонова А.Г.* Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. – М.: Рарог, 1997. – 200 с.
7. Принципы диагностики и лечения гиперактивности с дефицитом внимания у детей / Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухин, Н.Ю. Суворинова, М.Б. Патрина. – М.: РГМУ, 2004. – 48 с.
8. *Политика О.И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
9. *Цыганкова Н.И.* Личность и межличностные отношения младших школьников с минимальной мозговой дисфункцией и синдромом дефицита внимания и гиперактивности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 25 с.
10. *Чутко Л.С.* Школьная дезадаптация в клинической практике детского невролога. – СПб.: ИПК БИОНТ, 2005. – 56 с.

Елшанский Сергей Петрович

доктор психологических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Ануфриев Александр Федорович

доктор психологических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Камалетдинова Зульфия Фаридовна

кандидат психологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Сапарин Олег Евгеньевич

кандидат психологических наук, доцент
Московский институт психологии

Семенов Дмитрий Владимирович

кандидат психологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет
ye_@mail.ru, alexfedob@yandex.ru, kamaletdinova10@mail.ru,
oleg58s@yandex.ru, dv_semenov@mail.ru

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ТЕСТА «СКЛОННОСТЬ К ЛЮБОПЫТСТВУ И ИССЛЕДОВАНИЮ» (CEI-II)

В статье представлены результаты исследования психометрических показателей русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (CEI-II) (этот тест был представлен в 2009 году группой американских психологов из Университета Джорджа Мейсона). Шкала теста состоит из десяти утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценить по пятибалльной шкале на соответствие тому, как утверждение отражает привычное самоощущение или поведение испытуемого. Количество баллов шкалы показывает уровень склонности к любопытству и исследованию испытуемого. Предметом исследования были психометрические показатели русскоязычного варианта теста – его надежность, валидность, внутренняя согласованность. Использовались стандартные психометрические процедуры проверки этих параметров. Проводилась оценка ретестовой надежности теста и его валидности (путем анализа корреляций со схожим и противопоставленным параметрами), а также анализ ряда показателей внутренней согласованности. В ходе исследования авторами была разработана оригинальная русскоязычная версия теста, получены новые данные о его психометрических показателях. Всего в исследовании приняли участие 358 человек в возрасте от 17 до 66 лет, 91 мужчина и 267 женщин. В целом результаты проведенного исследования обнаружили высокую ретестовую надежность русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (CEI-II), его хорошую внутреннюю согласованность, показали определенный уровень его валидности. Представленный вариант теста может быть использован при работе с русскоязычными испытуемыми в научных психологических исследованиях, а также в работе психологов-практиков и психотерапевтов, ориентированных на позитивную психологию и помощь в личностном росте.

Ключевые слова: склонность к любопытству и исследованию, шкала, позитивная психология, психодиагностика, валидность теста, надежность теста, внутренняя согласованность теста.

В статье представлены результаты исследования психометрических показателей русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (CEI-II) [5, 13–15]. Склонность человека к любопытству и исследованию в современной позитивной психологии рассматривается как значимое позитивное качество личности [14; 15]. Любопытство рядом авторов [15] считается свойством, противопоставленным межличностной агрессивности. Любопытство также очень близко к такому понятию позитивной психологии, как интерес [15].

В настоящее время на кафедре психологии труда и психологического консультирования МПГУ ведется работа по переводу на русский язык и адаптации некоторых психодиагностических тестов позитивной психологии [1–12]. В рамках этой работы был осуществлен перевод теста «Склонность к любопытству и исследованию» на русский язык [5] и проведено исследование ряда психометрических параметров этого теста.

Описание шкалы

Название (русскоязычное): Склонность к любопытству и исследованию.

Что измеряет: степень выраженности склонности к любопытству и исследованию.

Оригинальное название: Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II).

Авторы: Todd B. Kashdan, Matt Gallagher, Paul Silvia (Университет Джорджа Мейсона, США).

Для адаптации теста нами был сделан его оригинальный перевод на русский язык.

Инструкция: оцените представленные ниже утверждения, насколько точно они отражают то, как Вы обычно чувствуете или ведете себя. Не оценивайте исходя из того, как, по Вашему мнению, Вы должны или хотели бы делать, или из того, как Вы больше не делаете. Пожалуйста, будьте максимально искренними.

Шкала оценки утверждений.

Очень мало или совсем нет – 1.

Немного – 2.

Средне – 3.
 Значительно – 4.
 Максимально – 5.
Процедура.

Рядом с каждым утверждением в бланке опроса шкалы размещаются цифры от 1 до 5, испытуемому необходимо обозначить свой выбор, обведя нужную цифру.

Утверждения.

1. Я активно ищу столько информации, сколько я могу найти в новых ситуациях.

2. Я такой человек, что я реально радуюсь неизвестности повседневной жизни.

3. Я делаю все возможное, когда делаю что-то сложное и требующее напряжения сил.

4. Куда бы я ни шел, я ищу новые вещи или переживания.

5. Я рассматриваю сложные ситуации как возможность расти и учиться.

6. Мне нравится делать вещи, которые немного пугают.

7. Я всегда ищу переживания (ситуации), которые проверяют мое мнение о себе и мире.

8. Я предпочитаю работу, которая возбуждающе непредсказуема.

9. Я часто ищу возможности бросить вызов себе и при этом расту как личность.

10. Я такой человек, который выбирает незнакомых людей, новые события, незнакомые места.

Обработка результатов: суммируются баллы по 10-ти утверждениям. Всего можно «набрать» от 10 до 50 баллов.

Набранное количество баллов отражает уровень склонности к любопытству и исследованию.

Результаты исследования психометрических показателей теста на склонность к любопытству и исследованию на российской выборке

Выборка. В тестовом исследовании по данной шкале приняли участие 358 человек в возрасте от 17 до 66 лет (средний возраст $26,61 \pm 0,48$ года). 91 мужчина и 267 женщин. Ретестовое исследование проводилось через 1,5 месяца после тестового. Было исследовано 72 человека в возрасте от 17 до 59 лет (средний возраст $26,79 \pm 1,21$ года) из ранее опрошенных в ходе тестового исследования, 15 мужчин и 57 женщин. В качестве испытуемых выступали студенты и преподаватели МГГУ им. М.А. Шолохова, а также студенты других вузов г. Москвы и работники предприятий г. Москвы различного профиля. Тестовая и ретестовая выборки по показателям пола (критерий Фишера [угловое преобразование]; $p > 0,05$) и возраста (критерий Манна-Уитни; $p > 0,05$) были статистически однородными.

Распределения. Распределения результатов по отдельным утверждениям (по каждому из десяти

утверждений) не были нормальными (критерий Шапиро-Вилка для p на уровне 0,05) ни для результатов теста, ни для результатов ретеста. Для интегрального показателя для теста распределение не было нормальным (критерий Шапиро-Вилка для p на уровне 0,05), для интегрального показателя ретеста распределение было нормальным (различий между эмпирическим распределением и ожидаемым нормальным распределением выявлено не было, критерий Шапиро-Вилка на уровне 0,05 [$p = 0,67$]). Учитывая отсутствие нормальных распределений по большинству изучавшихся показателей, предпочтение при статистической обработке отдавалось непараметрическим методам.

Ретестовая надежность.

Для проверки ретестовой надежности шкалы и ее параметров были рассчитаны корреляции (метод Спирмена, $p < 0,05$) между показателями теста и ретеста для всех показателей.

Корреляции между результатами теста и ретеста для отдельных пунктов шкалы.

Пункт 1. $R = 0,47$, $p = 0,00003$. Корреляция статистически значима.

Пункт 2. $p = 0,075$. Корреляция статистически не значима.

Пункт 3. $R = 0,335$, $p = 0,004$. Корреляция статистически значима.

Пункт 4. $R = 0,49$, $p = 0,000015$. Корреляция статистически значима.

Пункт 5. $R = 0,26$, $p = 0,027$. Корреляция статистически значима, однако менее уровня 0,3.

Пункт 6. $R = 0,37$, $p = 0,0015$. Корреляция статистически значима.

Пункт 7. $R = 0,27$, $p = 0,02$. Корреляция статистически значима, однако менее уровня 0,3.

Пункт 8. $R = 0,46$, $p = 0,00004$. Корреляция статистически значима.

Пункт 9. $R = 0,36$, $p = 0,002$. Корреляция статистически значима.

Пункт 10. $R = 0,53$, $p = 0,000002$. Корреляция статистически значима.

Сумма баллов. $R = 0,49$, $p = 0,00001$. Корреляция статистически значима.

Таким образом, для суммарного показателя и для всех пунктов шкалы, кроме пункта 2, обнаружены статистически значимые положительные корреляции между результатами теста и ретеста. В целом, ретестовая надежность шкалы достаточно высокая.

Внутренняя согласованность интегральных показателей шкалы.

Для тестового исследования между всеми параметрами шкалы (результатами по отдельным утверждениям и суммарным показателем) обнаружены статистически значимые положительные корреляции (метод Спирмена, $p < 0,05$). То есть, полученные результаты показывают хорошую корреляционную согласованность образующих интегральный показатель пунктов шкалы и взаимосвя-

вязь интегрального показателя шкалы со всеми ее пунктами.

Внутренняя согласованность по Кронбаху (α , для тестового исследования, по всем пунктам шкалы) составила 0,8581. Такой уровень внутренней согласованности может оцениваться как «высокий» ($>0,8$).

Был проанализирован также ряд других показателей внутренней согласованности шкалы (по результатам тестового исследования): корреляции между результатами по пункту и общей суммарной шкалой без учета соответствующего пункта; уровень взаимосвязи между пунктом и другими пунктами (квадрат множественной регрессии); внутренняя непротиворечивость шкалы (коэффициент альфа), если соответствующий пункт будет удален. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, корреляции между результатами по пункту и общей суммарной шкалой (без соответствующего пункта) – высокие для всех пунктов (минимальная – для пункта 2), положительные для всех пунктов. Уровни взаимосвязи между пунктом и другими пунктами (квадрат мно-

жественной регрессии) – достаточно высокие для всех пунктов (за исключением пункта 2 – 0,18). Внутренняя непротиворечивость шкалы (коэффициент альфа Кронбаха), если соответствующий пункт будет удален, – очень «хорошая» для всех пунктов, однако при удалении пункта 2 наблюдается некоторое (незначительное) повышение согласованности по сравнению с показателем для всех десяти пунктов. То есть, пункт 2 влияет на согласованность шкалы негативно (хотя изменения показателя крайне незначительны – всего 0,005).

В целом шкала уровня склонности к любопытству и исследованию обладает хорошей внутренней согласованностью.

Валидность шкалы.

Проверка валидности теста проводилась с помощью корреляционного анализа (метод Спирмена) со сходными и противоположными по смыслу показателями (по результатам тестового исследования).

В качестве «сходного» параметра был выбран уровень субъективного благополучия по Шкале субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер [1; 5]. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 1

Показатели внутренней согласованности шкалы

Пункт шкалы	Корреляция между результатами по пункту и общей суммарной шкалой без учета соответствующего пункта	Уровень взаимосвязи между пунктом и другими пунктами (квадрат множественной регрессии)	Внутренняя непротиворечивость шкалы (коэффициент альфа Кронбаха), если соответствующий пункт будет удален
1	0,44	0,29	0,854
2	0,37	0,18	0,863
3	0,52	0,30	0,848
4	0,62	0,42	0,841
5	0,52	0,36	0,848
6	0,67	0,48	0,835
7	0,57	0,40	0,844
8	0,67	0,53	0,835
9	0,70	0,56	0,832
10	0,59	0,41	0,843

Таблица 2

Корреляции со «сходным» параметром. По результатам тестового исследования

Корреляция с уровнем субъективного благополучия для пункта	R	p-level	Наличие значимой положительной корреляции
1	0,06	0,28	–
2	0,07	0,20	–
3	0,14	0,01	+
4	0,12	0,02	+
5	0,14	0,01	+
6	0,03	0,58	–
7	0,07	0,16	–
8	0,15	0,005	+
9	0,10	0,049	+
10	0,06	0,25	–
Для суммы баллов	0,15	0,01	+

Корреляции с «противоположным» параметром. По результатам тестового исследования

Корреляция с уровнем депрессии по Беку для пункта	R	p-level	Наличие значимой отрицательной корреляции
1	-0,13	0,02	+
2	-0,19	0,0003	+
3	-0,08	0,16	–
4	-0,07	0,17	–
5	-0,03	0,57	–
6	-0,04	0,43	–
7	-0,04	0,4	–
8	-0,12	0,02	+
9	-0,05	0,37	–
10	0,001	0,98	–
Для суммы баллов	-0,13	0,02	+

Таким образом, для пунктов 3, 4, 5, 8, 9 и для интегрального показателя шкалы были выявлены значимые положительные корреляции со сходным параметром (в качестве которого использовался уровень субъективного благополучия по шкале С. Любомирски и Х. Леппер) (по результатам тестового исследования). Хотя «сила» обнаруженных корреляций очень невысокая (не более 0,15). Для пунктов 1, 2, 6, 7 и 10 значимых корреляций обнаружено не было.

В качестве «противоположного» показателя использовался уровень депрессии по тесту А. Бека. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таким образом, обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции с условно «противопоставленным» показателем – уровнем депрессии по А. Беку – для пунктов 1, 2, 8 и для суммарного показателя шкалы. «Сила» обнаруженных значимых корреляций невысокая.

Можно резюмировать, что в ходе проведенного исследования были выявлены значимые прямые корреляции между интегральным показателем русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (СЕИ-II) и уровнем субъективного благополучия (сходным параметром). Были также обнаружены статистически значимые обратные корреляции между интегральным показателем теста и уровнем депрессии по тесту Бека (противопоставленным параметром). Полученные результаты позволяют говорить об исследуемой шкале как о валидной (или как претендующей на валидность, обнаруживающей определенные признаки валидности). Хотя в ходе будущих исследований была бы интересна дополнительная проверка валидности, возможно, с использованием в качестве «сходного» и «противопоставленного» параметров каких-то других показателей, в частности, в качестве «сходного» показателя имеет смысл рассмотреть не уровень субъективного счастья, а что-то более близкое по смыслу к любопытству. Для ряда пунктов шкалы также были обнаружены

значимые положительные корреляции со сходным и значимые отрицательные корреляции с противопоставленным параметрами.

Выводы

В целом, результаты проведенного исследования обнаружили высокую ретестовую надежность русскоязычной версии теста «Склонность к любопытству и исследованию» (СЕИ-II), его хорошую внутреннюю согласованность, показали определенный уровень его валидности. Представленный вариант теста может быть использован при работе с русскоязычными испытуемыми в научных психологических исследованиях, а также в работе психологов-практиков и психотерапевтов, ориентированных на позитивную психологию и помощь в личностном росте.

Библиографический список

1. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычного варианта шкалы субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 7 (35). – С. 136–139.
2. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычной версии Шкалы удовлетворенности жизнью // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 10 (50). – С. 154–161.
3. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычной версии эмоционального теста М. Фордайса // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7 (34). – С. 56–60.
4. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психодиагностика в позитивной психологии. – М.: МПГУ, 2016. – 8 с.

5. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психодиагностические ресурсы позитивной психологии. – М.: МПГУ, 2016. – 8 с.

6. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Опросник смысла жизни» (MLQ) // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 10 (49). – С. 85–96.

7. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы надежды Ч.Р. Снайдера // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9-2 (41). – С. 92–98.

8. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы осознания настоящего (текущего) момента М. Аткинсона // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 3. – С. 43–49.

9. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы чувства благодарности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 3. – С. 23–30.

10. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии Шка-

лы удовлетворенности жизнью // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 9 (53). – С. 444–458.

11. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы эмоциональной зрелости М. Аткинсона // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 10 (54). – С. 547–558.

12. Елианский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Русскоязычная версия шкалы надежды Ч.Р. Снайдера // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 7 (39). – С. 245–248.

13. Kashdan T.B., Gallagher M.W., Silvia P.J., Winterstein B.P., Breen W.E., Terhar D., Steger M.F. The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, factor structure, and initial psychometrics // Journal of Research in Personality. – 2009. – № 43. – P. 987–998.

14. Kashdan T.B., McKnight P.E., Fincham F.D., Rose, P. When curiosity breeds intimacy: Taking advantage of intimacy opportunities and transforming boring conversations // Journal of Personality. – 2011. – № 79. – P. 1369–1401.

15. Kashdan T.B., Dewall C.N., Pond R.S., Silvia P.J., Lambert N.M., Fincham F.D., Savostyanova A.A., Keller P.S. Curiosity protects against interpersonal aggression: Cross-sectional, daily process, and behavioral evidence // Journal of Personality. – 2013. – № 81. – P. 87–102.

Калинкина Евгения Михайловна
кандидат психологических наук
Соколовская Ольга Константиновна
кандидат психологических наук
Цатурян Марина Оганесовна
кандидат психологических наук
Вологодский государственный университет
emkalinkina2010@rambler.ru, olibnya@mail.ru, marina85cat@rambler.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНИКИ РЕПЕРТУАРНЫХ РЕШЕТОК ДЖ. КЕЛЛИ В ДИАГНОСТИКЕ ОБРАЗА-Я ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема формирования и диагностики Образа-Я подростков, описывается содержание данного феномена с точки зрения современных психологических концепций. Одним из методов, дающих возможность изучить Образ-Я более детально и на новом уровне, является методика репертуарных решеток Дж. Келли. Описываются возможные способы обработки результатов диагностики и количественные характеристики, получаемые с помощью данной методики.

Ключевые слова: Образ-Я, подростки, метод диагностики, техника репертуарных решеток.

Формирование Образа-Я является одним из центральных новообразований подросткового возраста. Многие исследователи отмечают, что содержание и характер формирования Образа-Я связаны со становлением смысложизненных ориентаций, постановкой личностных и профессиональных планов на будущее, учебной успеваемостью, личным статусом, использованием психологических защит и определенного локуса контроля, а также проявлением адаптивных либо дезадаптивных форм поведения.

Непродуктивность Образа-Я влечет за собой негативные последствия не только для развития личности отдельно взятого подростка (низкий личностный статус, использование психологических защит, нарушения общения, низкая успеваемость и другие), но и для общества в целом, к самым серьезным из которых можно отнести проявление агрессивного поведения, а также девиантных и делинквентных форм поведения.

В психологии, однако, подтверждено, насколько важно для личностного самоопределения опираться именно на положительные, продуктивные стороны своего Образа-Я как параметра, в значительной степени приближающего взрослеющую личность к самореализации и самоактуализации, как вершине личностного развития. Подростки, обладающие структурированным, дифференцированным, интегрированным, позитивным Образом-Я, демонстрируют более высокую и ровную успеваемость, тенденцию к просоциальному поведению, установлению глубоких содержательных интимно-личностных отношений со сверстниками и взрослыми (Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер, С.К. Масгутова, А.А. Реан, Н.Н. Толстых, Н.Б. Трофимова, С.Н. Хоружий, Е.А. Яновская). Проявление именно данных качеств ориентирует взрослеющую личность на самоизменения гуманистического характера и продвигает к вершине личностного развития, к последовательному достижению акме.

Образ-Я с позиции психолого-акмеологического подхода – это совокупность физических, социальных и персональных представлений личности о себе когнитивно-аффективного характера, задающая общую тенденцию личности к самоактуализации (Р. Бернс, А.В. Захарова, И.С. Кон, А.А. Реан, К. Роджерс, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, С. Хартер, И.И. Чеснокова и другие авторы). В связи с неоднозначностью влияния разнообразных факторов на формирование Образа-Я, в частности социального, могут наблюдаться индивидуальные различия в актуализации данного образования, связанные с продуктивным либо непродуктивным характером его становления. Непродуктивными особенностями Образа-Я являются низкий уровень его структурированности, дифференцированности, временной интегрированности, связанный с низким уровнем рефлексии, а также низкое либо неадекватно завышенное эмоциональное принятие, слабо выраженная либо отсутствующая тенденция к самоактуализации.

Продуктивный подростковый Образ-Я – это высоко структурированное, дифференцированное, интегрированное когнитивно-аффективное образование, которое отличается высоким адекватным эмоциональным принятием и становится существенным аспектом высоко активной гуманистически направленной личности, стремящейся к самоактуализации [3; 5; 8; 9; 12; 13; 14].

В работах А.В. Захаровой, И.С. Кона, Е.Т. Соколовой, В.В. Столина, И.И. Чесноковой «Образ-Я» рассматривается в качестве итогового продукта самосознания, представляющего некоторую динамичную систему знаний человека о себе различной степени осознанности, дифференцированности, обобщенности, принятия, функционирующих в неразрывном единстве. С данной позиции Образ-Я представляет собой установочную когнитивную систему, фиксирующую знание субъекта о себе, неразрывно связанную с самооценкой. Данное

образование, существующее в виде статично-констатирующего феномена, формируется из отдельных, единичных, конкретных, ситуативных образов «Я», посредством процессов самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа; ему присуще постоянное внутреннее движение и развитие. Зрелость и адекватность его сформированности проверяется и корректируется практикой, в результате чего становится очевидной зависимость уровня становления Образа-Я от взаимодействия индивида с окружающей средой [3; 5; 8; 9; 14].

В работах отечественных авторов мы встречаемся с пониманием Образа-Я как объекта собственного познания, суть которого заключается в возможности объективировать прошлые восприятия, выделив в них ряд содержательных и функциональных характеристик, и сделать их объектом более широкого психологического анализа в настоящем и будущем. В свою очередь представление и отношение к своему «Я» существует и соответственно может выражаться в форме личностных психосемантических конструкторов, образующих когнитивной системы, репрезентирующих субъекту самого себя (в ее предметном и аффективном аспектах) [8; 14].

Рассматривая подструктурные образования каждого из выделенных компонентов Образа-Я, можно сказать, что на индивидуальном уровне каждый из них может иметь различия в следующих аспектах:

1. Временная интеграция представлений личности о себе, которая выражается в формировании понятий о себе в прошлом, настоящем и будущем, а также в постановке жизненных целей и планов (И.С. Кон, А.Н. Крылов, М. Розенберг, Т.В. Румянцева, И.И. Чеснокова).

2. Дифференцированность (осознанность, когнитивная сложность) представлений личности о себе, проявляющаяся в глубине осознания и понимания себя, своей сущности. Данный подструктурный параметр определяется количеством характерных особенностей, связанных с различными сторонами жизни, которые обнаруживает (а, следовательно, и осознает) в себе человек (И.С. Кон, Н.И. Непомнящая, М. Розенберг, Т.В. Румянцева, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова).

В свою очередь дифференцированность Образа-Я, как переход от менее осознаваемых представлений о себе к более осознаваемым, происходит благодаря рефлексии человека, направленной на создание целостного устойчивого образа через самоанализ представлений о себе [8; 14].

3. Принятие представлений о себе, связанное с самооценкой, а также с соотношением Я-реального и Я-идеального (Р. Бернс, У. Джемс, И.С. Кон, Э. Монсор, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Фрейд, С. Хартер, К. Хорни и другие авторы). В общем содержании «Я» личности выделяют две

стороны – «Я-реальное» (кто Я есть на самом деле) и «Я-идеальное» (каким Я хочу быть). Чем выше степень согласованности обеих сторон, тем в большей степени можно говорить о принятии своего Образа-Я.

В области психодиагностики процесса самосознания и его продукта – Образа-Я традиционно используются стандартизированные самоотчеты. К данному типу методик относятся, прежде всего, тесты-опросники, состоящие из более или менее развернутых утверждений, касающихся представлений и отношения испытуемого к самому себе в различных жизненных сферах [1; 2; 7].

Наиболее популярными методиками для изучения Образа-Я являются:

1. Личностный опросник «Самовосприятие подростков» С. Хартер.

2. Тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда.

Стоит отметить, что использование стандартизированных личностных самоопросников зачастую дает информацию, несколько искаженную социально-желательными ответами респондентов. В свою очередь, как показывает практика, необходимость подробно высказываться о себе при использовании методики М. Куна и Т. Макпартленда не всегда положительно воспринимается участниками исследования подросткового возраста в силу психологических особенностей периода отрочества.

В связи с вышесказанным мы предлагаем использовать для изучения Образа-Я технику репертуарных решеток Дж. Келли, которая позволяет объединить достоинства двух описанных выше методик, предоставляя возможность при этом изучить Образ-Я более детально и на новом уровне, а также дать не только качественную, но и количественную оценку получаемых результатов.

Метод Келли является идеографической техникой, основанной на использовании психосемантических закономерностей, анализе индивидуальных матриц, при котором пространство самоописания и его содержательные оси не задаются априорно на основе усредненных данных, как делается в большинстве методик, а выявляются у данного конкретного испытуемого. Полученные же в ходе обследования результаты интерпретируются не путем соотнесения с нормой, а относительно других характеристик того же субъекта. Безусловно, при изучении Образа-Я это является существенным достоинством данного метода, позволяющего на практике реализовать субъектный подход в психодиагностике и дающего возможность не только описывать уникальные свойства и характеристики человека, но и реконструировать его целостные системы представлений о самом себе.

В общем виде репертуарная решетка (РР) представляет собой матрицу, определенным образом организованную, которая заполняется либо самим испытуемым, либо экспериментатором в процессе

структурированного интервью. Строки матрицы традиционно называются конструктами, столбцы – элементами.

В технике репертуарных решеток часто элементы задаются в виде обобщенных инструкций, репертуара ролей (отсюда и название метода), на место которых испытуемый подставляет конкретных людей, предметы и т.п. (например, «человек, на которого вы хотите быть похожим», «любимый герой»). Таким образом, у испытуемого можно выявлять не только конструкты, но и элементы, что делает методику еще более гибкой и релевантной картине мира респондента. Второй смысл названия «репертуарные» заключается в том, что элементы решетки соответствуют одной области и связаны контекстом подобно репертуару ролей в пьесе. Предполагается, что изменяя репертуар элементов, можно настраивать методики на выявление конструктов как разного уровня общности, так и относящихся к разным подсистемам [6].

После того как исследователем составлен (или выявлен у испытуемого с помощью обобщающих инструкций) набор элементов, приступают к процедуре выявления конструктов. Теория говорит о том, что конструкт формируется на базе как минимум трех элементов: два элемента должны восприниматься как сходные между собой, а третий – как отличный от первых двух. Признак, по которому элементы истолкованы как одинаковые, образует полюс сходства данного конструкта, признак, по которому они противопоставляются третьему элементу, – контрастный полюс.

Из репертуара элементов выбираются тройки элементов. Испытуемому предлагается назвать какое-нибудь важное качество, по которому два из них сходны между собой и отличны от третьего. Экспериментатор записывает названия полюсов. Таким образом, выявляется конструкт [4].

По окончании процедуры выявления конструктов переходят к этапу построения «репертуарной решетки» – последовательного «измерения» испытуемым каждого элемента из списка каждым из выявленных у него конструктов и фиксации соответствующих результатов. Полученная решетка представляет матрицу данных конструкт-элементов.

Для изучения Образа-Я подростков мы предлагаем взять оценочную решетку, содержащую 12 заданных элементов. Объединив эти элементы в 20 триад, мы будем вызывать у испытуемых конструкты и контрасты, фиксируя их в соответствующих столбцах матрицы. К каждой заданной нами роли испытуемый должен подобрать конкретного человека из своих знакомых. Роли заданы нами таким образом, чтобы испытуемый выбрал наиболее значимых для него людей.

После заполнения испытуемым матрицы можно переходить к этапу компьютерной обработки ТРР. Нужно перенести полученные матрицы в ком-

пьютерную программу, специально разработанную для тестирования по методике Дж. Келли. Данная программа носит название «Kelly 98», авторами ее являются В.И. Похилько и Н.Н. Страхов. В программе подсчитывается большое количество различных показателей. Какие из них выбрать для сравнительно анализа результатов испытуемых, исследователю нужно решить самостоятельно.

Рассмотрим теперь, каким образом можно обрабатывать результаты, полученные с помощью методики Дж. Келли. В первую очередь опишем количественные результаты, которые дадут нам информацию о содержании Образа-Я подростков. К данным показателям относятся формально-структурные характеристики системы индивидуальных конструктов (например, степень дифференцированности и интегрированности системы, выраженность первой главной компоненты, числа изолированных конструктов и т. д.).

Когнитивную дифференцированность измеряют мерой интенсивности и консистентности Баннистера, а также мерой когнитивной сложности Биери. Балл интенсивности (или индекс Баннистера) представляет собой сумму баллов взаимосвязи всех конструктов (без учета знака). Таким образом, индекс Баннистера показывает фактический реальный вклад данной переменной в общую дисперсию результатов. Чем он выше, тем больше «корреляций» приходится на данную переменную, т.е. тем в большее количество связей она вступает. Соответственно, чем больше значение данного индекса, тем менее дифференцированным является восприятие испытуемым предлагаемых нами объектов [11]. Консистентностью Баннистер назвал воспроизводимость отношений между конструктами через короткие промежутки времени [6].

Интегрированность системы конструктов также может измеряться несколькими способами. По всей вероятности, интеграция включает в себя два процесса: прогрессивную иерархизацию конструктов или подсистем конструктов и образование связей между отдельными подсистемами (артикуляцию). Процедура подсчета артикулированности довольно сложна, эта мера основывается на кластерном анализе. В конце процедуры возникает иерархическая классификация и вычерчивается дендрограмма (классификационное дерево). Для того чтобы правильно прочитать дендрограмму и решить, на какое количество кластеров ее можно разделить, необходимо как бы мысленно разрезать дендрограмму в точке, соответствующей значимому коэффициенту корреляции на выбранном уровне значимости.

Конструкты, значимо коррелирующие между собой, образуют первичные кластеры. Оставшиеся конструкты можно разделить на несколько групп: отвечающие конструкты, которые значимо коррелируют с одним или несколькими конструк-

тами первичного кластера; связующие, или артикулированные конструкты, значимо коррелирующие с одним или несколькими конструктами двух или нескольких кластеров. Оставшиеся конструкты – изолированные, не коррелирующие ни с одним другим конструктом. Артикулированная система конструктов включает в себя, по меньшей мере, два различных кластера, объединенных посредством связующих конструктов. Монолитная система состоит из одного доминирующего кластера с вторичными образованиями, либо из сегментов, образованных несколькими не имеющими связующих конструктов кластерами [11].

Достаточно много возможностей для анализа результатов диагностики с помощью техники репертуарных решеток дает качественное описание содержательно-смысловых характеристик. К этой группе показателей можно отнести именно содержание тех конструктов, которые использует подросток, его отношение (положительное или отрицательное) к тем конструктам, которые он приписывает себе и другим людям и т.д. В данном случае возможности использования решетки действительно очень широки и зависят от тех задач, которые ставит перед собой исследователь, и от его творческой мысли.

Библиографический список

1. *Бодалев А.А., Столин В.В.* Психодиагностика. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.
2. *Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.
3. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5–14.
4. *Калинкина Е.М.* Динамика когнитивной сложности у подростков. – Вологда, ВГПУ, 2012. – 54 с.
5. *Кон И.С.* Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
6. *Похилько В.И., Федотова Е.О.* Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–157.
7. *Радина Н.К., Терешенкова Е.Ю.* Личностный опросник С. Хартер для изучения персональной идентичности подростка // Психология и школа. – 2006. – № 4. – С. 3–11.
8. *Соколова Е.Т.* Психотерапия: теория и практика. – М.: Академия, 2010. – 638 с.
9. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
10. *Фокина И.В.* Связь творческого мышления и показателя экстраверсии-интроверсии у подростков // Перспективы науки и образования: сетевой научно-практический журнал. – 2013. – № 6. – С. 161–165.
11. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
12. *Цатурян М.О.* Изучение персональной идентичности в старшем подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – № 2. – С. 160–164.
13. *Цатурян М.О.* Психологические основы проектирования педагогической деятельности при создании условий формирования «Образа-Я» старшеклассников // Управление качеством непрерывного образования: сб. статей 3-й межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. Е.Ю. Бахтенко. – Вологда: ВГПУ, 2012 – С. 193–197.
14. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
15. *Шмелев А.Г.* Введение в экспериментальную психосемантику. – М.: Прогресс, 1983. – 157 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923

Харламенкова Наталья Евгеньевна

доктор психологических наук, профессор
Институт психологии Российской Академии наук, г. Москва
nataly.kharlamenkova@gmail.com

ИНТЕНСИВНЫЙ СТРЕСС И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ*

В статье анализируются психологические последствия влияния различных травматических событий на человека пожилого возраста, определяется давность влияния этих событий, осуществляется дифференциация событий по степени их воздействия. Наибольшее внимание уделяется двум событиям – экономическим лишениям и опасным болезням и их последствиям – посттравматическому стрессу и психологической безопасности. Эмпирическое исследование проведено на выборке людей среднего и пожилого возраста (n=187 чел.). Показано, что события, связанные с экономическими лишениями и потерями, более интенсивно переживаются в период средней зрелости, и в значительной мере обусловлены социально-экономическими процессами, происходящими на уровне общества. События, связанные с опасными заболеваниями, угрожающими жизни человека – онкологические, сердечнососудистые заболевания, вызывают интенсивный посттравматический стресс только в пожилом возрасте, кумулируя переживания по поводу заболеваний, которые произошли в разные периоды жизни – в детстве, юности и на разных этапах зрелости. Эмпирически подтвержден факт, согласно которому опасное заболевание является стрессором высокой интенсивности, одним из психологических последствий которого является посттравматический стресс и переживание психологической опасности / безопасности.

Ключевые слова: посттравматический стресс, психологическая безопасность, стрессоры высокой интенсивности, опасное заболевание, экономические лишения.

При психологическом исследовании людей старшего и пожилого возраста, нередко ставятся задачи выявить когнитивные и эмоциональные изменения в функционировании человека в этот период жизни, вызванные актуальным состоянием человека и влиянием возрастного фактора. Важно заметить, что старший и, особенно, пожилой возраст не следует рассматривать просто как очередной этап жизни, имеющий некоторые особенности по сравнению с другими возрастными. В этот период, вследствие снижения защитных механизмов и механизмов совладания с трудными жизненными ситуациями, значительно возрастает риск развития посттравматического стресса, вызванного *давними событиями* жизни – стрессорами высокой интенсивности. Именно поэтому потребность в безопасности в пожилом возрасте может интенсифицироваться не только вследствие актуально происходящих событий, но и под влиянием давних травм.

Важно, в связи с этим понять, какие именно стрессоры, вызвавшие когда-либо психическую травму, вероятнее всего, делают человека старшего и пожилого возраста уязвимым в отношении событий прошлого, которые, на самом деле, остаются для него событиями «сегодняшнего дня». При этом необходимо учесть и тот факт, что для старшего возраста одной из существенных составляющих психологической безопасности человека является позитивное окружение, социальная поддержка, а также опора на свой жизненный опыт, которые, в случае их ограниченности, вносят дополнитель-

ный вклад в переживание пожилым человеком психологического неблагополучия [10].

Теоретически можно выделить несколько жизненных стрессоров, психологические последствия влияния которых на пожилого человека, по-видимому, наиболее значительны. Это – утрата близких людей, угрожающие жизни болезни, существенные ограничения финансовых возможностей (экономические лишения) вследствие увольнения с работы, выхода на пенсию. Проблема утраты близкого человека и ее психологические последствия для людей старшего возраста была проанализирована нами в другой статье [11].

В настоящей работе предметом исследования стала «опасная болезнь» и «экономические лишения» как угрозы психологическому благополучию и безопасности личности в старшем возрасте, а также их психологические последствия для человека. В психологии посттравматического стресса экономические лишения и опасные болезни рассматриваются в качестве отдельных стрессоров, однако в отношении позднего возраста это не совсем так: опасная болезнь, с одной стороны, выступает прямой угрозой жизни, а с другой, как это нередко бывает, – причиной изменения социально-экономического статуса личности [12], который, в свою очередь, может вести не только к ухудшению финансового положения человека, но и к трудностям реабилитации после перенесенного заболевания. Именно поэтому в этот период жизни опасная болезнь и экономические лишения до определенной степени могут быть связаны между

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-36-11108).

собой. Эта связь обнаруживает себя и в том, что наличие у человека работы или стремление вернуться к ней, направленность и качество социальных контактов являются предиктором более успешной реабилитации больных после тяжелой болезни и/или операции [3; 9], при этом наличие работы как стимул для выздоровления, обычно, соотносится с увлеченностью человеком своим делом, с его интересами и ценностями, т.е. в целом со стремлением к жизни. Однако, нельзя забывать и о том, что профессиональная занятость обеспечивает человеку и определенную финансовую независимость, свободу, защищает от угрозы экономической несостоятельности.

Несмотря на очевидную уязвимость пожилых людей по отношению к интенсивным стрессорам, психологические последствия влияния которых обнаруживают себя в поздние годы жизни, следует отметить и возрастные различия в целом в оценке здоровья в среднем и пожилом возрасте. В исследовании Н.В. Асановой и О.М. Разумниковой было выявлено, что у молодых людей основным предиктором лучшего здоровья является ценность безопасности, у пожилых – стимуляции [1]. Это значит, что для пожилых людей хорошее здоровье связано с поддержанием оптимального уровня активности, с ориентацией на новые и глубокие переживания, тогда как для молодых людей здоровье, наоборот, сопряжено с социальной стабильностью и порядком.

Объективные трудности реабилитации людей любого возраста возникают вследствие особо тяжелых, онкологических заболеваний. Это такие трудности как физические ограничения, эмоциональные нарушения, а при опухолях головного мозга – и когнитивные дисфункции [2; 6; 7]. Показано, что у пациентов с опухолями головного мозга снижается качество жизни и, в первую очередь, показатели ролевого и эмоционального функционирования [4]. Кроме того, интенсивный стресс, который переживают пациенты в ситуации, когда им сообщают о диагнозе, приводит у части пациентов к отдаленным психологическим последствиям, в частности, к посттравматическому стрессу и сопутствующей ему психопатологической симптоматике [8].

Цель исследования состояла в оценке уровня посттравматического стресса как реакции на различные жизненные события в пожилом возрасте, в определении давности влияния этих событий на человека, а также в дифференциации их по степени этого влияния. Наибольшее внимание уделено двум событиям – экономическим лишениям и опасным болезням.

В качестве гипотезы исследования сформулировано предположение, согласно которому в пожилом возрасте уровень отсроченного психологического влияния таких событий как «опасное заболевание» и «экономические лишения» существенно выше по

сравнению с уровнем посттравматического стресса на эти события в среднем возрасте.

Участниками исследования¹ стали люди в возрасте от 31 до 83 лет, $n=187$ чел.: 81 чел. в возрасте 31–50 лет (47 муж., ср. возраст – 39,5 лет и 34 жен., ср. возраст – 37,6 лет), 106 чел. – в возрасте 51–83 лет (28 муж., ср. возраст 62 года и 78 жен., ср. возраст 63, 5 лет). Деление выборки на две большие возрастные группы было обусловлено тем, что возраст от 30 до 50 лет – период активной трудовой деятельности, выступающей ресурсом нормального функционирования личности. Снижение интенсивности трудовой деятельности в более старшем возрасте может существенно влиять на психологическое благополучие личности, поэтому в возрасте 55 лет и старше риск актуализации психических травм повышается.

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 [5]. 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 травматизации, определяемый делением суммарного показателя травматических событий на количество пережитых травм. Вывод о наличии признаков посттравматического стресса делается на основании величины Индекса травматизации выше 3 баллов. Индекс травматизации ниже 2 баллов говорит об отсутствии признаков посттравматического стресса [5].

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0. Использовались описательная статистика, критерий угловое преобразование Фишера (ϕ^*), коэффициент корреляции Спирмена (r_s).

Для достижения цели исследования и проверки основной гипотезы был проведен анализ количе-

¹ В сборе эмпирических данных также принимали участие Ю.В. Быховец, Л.Ш. Мустафина, Н.Н. Казымова, Е.Н. Дымова, Н.Е. Шаталова, Д.А. Проценко.

ства травматических событий и оценена интенсивность ПТС по каждому из 38 пунктов опросника с учетом фактора возраста. Всего респонденты отметили 1414 травматических событий (в возрасте 31–50 лет – 581 событие, в возрасте 51–83 лет – 833 события).

Наиболее часто упоминаемыми событиями как в среднем, так и в пожилом возрасте стали: известие о тяжелой болезни или смерти близкого человека; развод; несчастный случай на работе, при поездке в поезде, на автомобиле; эмоциональное оскорбление или пренебрежение, причем развод чаще указывается в среднем возрасте ($\varphi^*=1,73, \leq 0,05$). Менее часто отмечаются экономические лишения и опасное заболевание, однако в период средней зрелости чаще упоминается серьезная экономическая нужда ($\varphi^*=1,98, \leq 0,05$), а в период поздней зрелости – опасное заболевание ($\varphi^*=6,39, \leq 0,01$).

Следует также подчеркнуть, что предметом нашего интереса выступает не только факт наличия такого события в анамнезе человека, но и то, переживается ли оно как актуально волнующее и тревожащее событие отсрочено, т.е. спустя 3–6 и более месяцев и даже лет с момента его воздействия.

С целью изучения психологических последствий влияния на человека стрессоров высокой интенсивности в разных возрастах были рассчитаны средние значения Индекса травматизации по всем событиям Опросника травматических событий (LEQ) в каждом исследуемом возрасте. Значительное внимание было уделено наиболее часто происходящим событиям.

Оказалось, что самый *высокий* Индекс травматизации (ИТ) вне зависимости от возраста выявлен при оценке пяти групп событий – известия о серьезной травме, опасной для жизни болезни или неожиданной смерти близкого человека (пункт 14), эмоционального оскорбления или пренебрежения (п. 26), наличия близкого человека с очень сильными эмоциональными нарушениями (п. 25), собственных депрессии, стресса, проблем с детьми (п. 37), семейных конфликтов (п. 38).

Возрастные различия состоят в том, что в период средней зрелости для всех респондентов, наряду с перечисленными выше событиями, такими как эмоциональное оскорбление или пренебрежение (ИТ=3,19), смерть, болезнь близких, семейные конфликты (п. 14, ИТ=2,5 и п. 38, ИТ=2,82), высоко травматичным и влияющим на человека длительное время событием стала *экономическая нужда и лишения* (п. 24, ИТ=2,65). Для старшего поколения – наряду с такими событиями как наличие близкого человека с очень сильными эмоциональными нарушениями (п. 25, ИТ=3,21), эмоциональным оскорблением или пренебрежением (п. 26, ИТ=2,9), известием о серьезной травме, опасной для жизни болезни или неожиданной смерти близ-

кого человека (п. 14, ИТ=2,87), событие, связанное с *серьезным заболеванием* (п. 16, ИТ=2,78) также высоко травматично. Результаты частично подтверждают выдвинутую гипотезу и указывают на то, что экономические лишения интенсивно переживаются в период средней зрелости, а серьезные и опасные заболевания – в период поздней зрелости.

Полученные данные были бы неполными, если бы мы не остановились на обсуждении проблемы давности произошедших в жизни человека событий («экономические лишения», «опасная болезнь»), а также не дополнили бы результаты данными, подтверждающими факт высокой травматичности для человека перенесенной им опасной болезни.

События, связанные с *экономическими потерями и лишениями*, как было отмечено выше, в значительной степени травмируют людей среднего возраста, причем в большинстве случаев это события, которые были пережиты респондентами в период ранней зрелости, в возрасте 20–25 лет. Такая же картина наблюдается у людей пожилого возраста, большинство из которых указало экономические проблемы, возникшие у них в период 90-х годов XX века. Снижение экономического статуса, связанного с потерей работы в пожилом возрасте, не было отмечено ни одним респондентом старшей возрастной группы. Наряду с этим в обеих возрастных группах часть респондентов выделяла период детства, как сложный с экономической точки зрения этап жизни. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что экономическая безопасность личности в большей степени обусловлена социально-экономическими процессами, происходящими на уровне общества, и в незначительной мере определяется особенностями возраста. Нельзя также не отметить, что чувствительность личности к потере прежнего экономического статуса и финансового положения, редко определяется личными неудачами и проблемами (увольнением, понижением в должности самого респондента), но чаще объясняется семейными трудностями («муж остался без работы», «брат учился» и др.).

Частота *опасных заболеваний*, в отличие от таких событий как экономические лишения, с возрастом увеличивается, что вовсе не требует специальных доказательств, поскольку это совершенно очевидно. При этом важно то, что с возрастом увеличивается не только количество заболеваний, но и уровень посттравматического стресса, который является одним из психологических последствий влияния этого события на человека, причем связь давности этого события с уровнем посттравматического стресса при достаточно большом разбросе значений по этой переменной (от 1 года до 59 лет) не выявлена. К группе опасных заболеваний респонденты относили онкологические заболевания,

инсульт, инфаркт, воспаление легких, инфекционные заболевания, заболевания желудочно-кишечного тракта, трудные роды, сахарный диабет и др. Для дополнительной проверки гипотезы о том, что опасные заболевания являются для человека интенсивными стрессорами, группе респондентов в возрасте 35–50 лет ($n=25$) было предложено перечислить свои заболевания, указать возраст, в котором человек болел и оценить тяжесть заболевания. После этого респонденту предлагалось выбрать самое тяжелое заболевание, которое затем респондент оценивал по нескольким 10-бальным шкалам (это шкалы: «степень опасности заболевания», «переживание страха», «переживание ужаса», «переживание беспомощности»). Также респонденту предлагалась Шкала оценки влияния травматического события (ШОВТС), (Impact of Event Scale, IES-R) [5], используемая для выявления симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценки степени их выраженности. Исследование показало, что оценка физической тяжести заболевания не коррелирует с переживаниями негативных эмоций – страха ($r_s=0,09$, $p=0,7$), ужаса ($r_s=0,25$, $p=0,28$), беспомощности ($r_s=0,32$, $p=0,17$), которые обычно возникают при воздействии травматического события (Н.В. Тарабрина). При этом оказалось, что заболевания, которые впоследствии вызвали посттравматический стресс, действительно переживались человеком как опасные для жизни. Статистический анализ данных показал, что уровень переживания негативных эмоций (страха и ужаса) коррелируют (r_s в пределах от 0,52 до 0,56 при $p \leq 0,05$) со всеми признаками посттравматического стресса (вторжением, избеганием и физиологическим возбуждением). Не выявлены корреляции чувства беспомощности и признаков ПТС (r_s в пределах от 0,28 до 0,31 при $p \geq 0,05$). В этом небольшом исследовании также были определены заболевания, которые вызвали интенсивный посттравматический стресс. Это – сердечно-сосудистые заболевания, заболевания дыхательной системы (в основном пневмония), различные травмы.

Обсуждая полученные результаты важно подчеркнуть, что уровень физической тяжести заболевания не коррелирует с уровнем негативных переживаний, которые обычно сопровождают травматический стрессор, и не является прямой угрозой жизни человеку. Такие негативные переживания возникают на особые группы событий – онкологические заболевания, сердечно-сосудистые заболевания, калечащие травмы, тяжелые формы пневмонии, одним из психологических последствий которых является посттравматический стресс. Показано, что уровень выраженности признаков посттравматического стресса коррелирует с негативными эмоциями, которые сопутствовали этому заболеванию – со страхом и ужасом, что подтверждает вывод о том, что травматический характер опасного заболевания

определяется не столько его физической тяжестью, а сколько опасностью для жизни человека.

Сравнительный анализ данных позволил увидеть разницу в количестве указываемых людьми разного возраста событий, связанных с опасным заболеванием: в группе людей среднего возраста ($n=81$) таких событий 6, а в группе пожилых людей ($n=106$) – 46. Однако этот факт не удивителен, интересно другое – в группе людей пожилого возраста указываются опасные болезни, которыми человек переболел от 1 года до 5 лет назад, а также болезни, которыми он болел гораздо раньше, даже 40–50 лет назад и более, причем количество таких событий распределено по всей переменной «давность заболевания» равномерно. Корреляция между переменными «давность заболевания» и интенсивность посттравматического стресса оказалась незначимой. Этот факт указывает на интересную закономерность: к периоду поздней зрелости количество событий, связанных с различными заболеваниями возрастает, причем возрастает не только за счет увеличения заболеваний в пожилом возрасте, но и за счет упоминания более ранних по возрасту заболеваний; также возрастает уровень посттравматического стресса на эти события. Этот факт можно объяснить по-разному. Одно из таких объяснений – снижение к пожилому возрасту защитных функций психики и актуализация давних травм, связанных с перенесенными опасными заболеваниями в детстве, юности и в разные периоды зрелости. Другое объяснение – изменение жизненных приоритетов, снижение уровня социальной, в том числе профессиональной активности и повышение интереса к своему здоровью.

Подводя итоги проведенного исследования отметим, что психологическая безопасность человека пожилого возраста зависит от целой системы факторов. Мы предполагали, что специфической для этого возраста жизни угрозой является угроза снижения уровня экономического благополучия, а также угрозы, вызванные увеличением количества заболеваний. Выполняя исследование в рамках определенной психологической проблематики – 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, финансовы-

ми проблемами, существующими в социуме и др.), а угроза здоровью и ее интенсивность сопряжены с возрастом и личной историей жизни человека. Актуализация к пожилому возрасту раннего и более позднего опыта, связанного с различными заболеваниями, не может не сказываться на общем физическом и психическом здоровье человека.

Выявленная нами в других работах [10] структура психологической безопасности в пожилом возрасте, в которую входят такие составляющие как «позитивное окружение», «опытность, информированность», «избегание опасности» подтверждает значимость для пожилых людей наличия близкого круга общения и поддержки с его стороны. Настоящее исследование показало, что этот ресурс безопасности с возрастом начинает существенно истощаться. Подобная ситуация усугубляется ухудшением здоровья пожилого человека, на которое влияет и его актуальное физическое состояние, и нарастание переживаний по поводу более ранних заболеваний. Выявленный нами феномен, а именно кумуляция переживаний по поводу заболеваний, которые пожилой человек перенес в разные годы жизни, начиная с раннего детства, требует более пристального внимания и изучения, поскольку имеет не только сугубо научное, но и практическое значение.

Выводы

1. Сформулированная в исследовании гипотеза о том, что в пожилом возрасте уровень отсроченного психологического влияния таких событий как «опасное заболевание» и «экономические лишения» существенно выше по сравнению с уровнем посттравматического стресса на эти события в среднем возрасте, подтвердилась частично.

2. События, связанные с экономическими лишениями, более интенсивно переживаются в период средней взрослости, и в значительной мере обусловлены социально-экономическими процессами, происходящими на уровне общества.

3. События, связанные с опасными заболеваниями, угрожающими жизни человека, вызывают интенсивный посттравматический стресс только в пожилом возрасте, кумулируя переживания по поводу заболеваний, которые произошли в разные периоды жизни – в детстве, юности и на разных этапах взрослости.

Библиографический список

1. Асанова Н.В., Разумникова О.М. Самооценка здоровья и ее взаимосвязь с базовыми жизненными ценностями в разных возрастных группах // Валеология. – 2013. – № 2. – С. 33–38.

2. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И., Тхостов А.Ш. Методологические основы и задачи психологической реабилитации онкологических больных // Вестник восстановительной медицины. – 2014. – № 5. – С. 31–42.

3. Круглова Н.Е., Щелкова О.Ю. Информативность психологических характеристик больных ИБС для прогноза возвращения к труду после коронарного шунтирования // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015. – № 3 (9) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 12.03.2016).

4. Перфильев А.М., Разумникова О.М., Егоров В.Н., Ступак В.В. Особенности качества жизни у пациентов с супратенториальными опухолями головного мозга // Нейрохирургия. – 2015. – № 1. – С. 23–28.

5. Тарабрина Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2. Бланки методик. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007. – 77 с.

6. Тарабрина Н.В. Посттравматический стресс у больных с угрожающими жизни (онкологическими) заболеваниями // Журнал консультативной психологии и психотерапии. – 2014. – № 1. – С. 40–63.

7. 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.

8. Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А. Уровень посттравматического стресса и психопатологическая симптоматика у больных, оперированных по поводу менингиомы // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 3. – С. 32–49.

9. Щелкова О.Ю., Еремина Д.А. Психосоциальные и клинические факторы когнитивного функционирования больных ишемической болезнью сердца после коронарного шунтирования // Экспериментальная психология. – 2015. – № 3 (8). – С. 156–172.

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

11. Харламенкова Н.Е. Переживание утраты в пожилом возрасте // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 169–191.

12. Ellenberg L., Liu Q., Gioia G., Yasui Y., Packer R.J., Mertens A., Donaldson S.S., Stovall M., Kadan-Lottick N., Armstrong G., Robison L.L., Zeltzer L.K. Neurocognitive status in long-term survivors of childhood CNS malignancies: A report from the Childhood Cancer Survivor Study // Neuropsychology. – 2009. – Vol 23(6). Nov. – P. 705–717.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.02

Грязнова Елена Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент
Владивостокский филиал Российской таможенной академии
baverd@yandex.ru

РОЛЬ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных ценностей у студентов таможенного вуза. На современном этапе высшее учебное заведение играет ключевую роль в формировании специалиста-профессионала. Педагогический процесс высшего учебного заведения, все его структурные компоненты ведут к внутренним изменениям личности: образованности, воспитанности, интеллектуального, нравственного, эмоционального развития, повышению профессионализма будущего специалиста. Вместе с тем, актуальным остается вопрос трансферта знаний в профессиональные навыки и умения, как одного из условий формирования профессиональных ценностей в высшем учебном заведении. Автор анализирует причины разрыва формируемых компетенций с требованиями, предъявляемыми социальными институтами к специалисту. Предлагаются новые подходы подготовки специалистов-профессионалов на основе совокупности аксиологического, когнитивного, ориентационного подходов в формировании профессиональных ценностей у студентов таможенного вуза. Автор акцентирует свое внимание на формировании у студентов духовно-нравственных основ личности, как условия зарождения профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов. Дано определение профессиональным ценностям, профессиональным компетенциям.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, профессиональные ценности, педагогический процесс, духовно-нравственные качества, компетенции, самоопределение, профессионализм, психолого-педагогические условия, навыки, умения.

Высшее образование является фундаментом человеческого развития и прогресса общества. Оно также выступает гарантом индивидуального развития, составляет интеллектуальный, духовный и производственный потенциал общества. Период обучения в высшем учебном заведении (далее ВУЗ) оказывает значительное влияние на процесс социализации молодых людей, выработку их жизненных планов и стратегий, а также реализацию приобретённых знаний. В связи с этим для студентов особую актуальность приобретают основополагающие задачи социального, личностного и профессионального самоопределения.

На современном этапе ВУЗ играет ключевую роль в становлении специалиста-профессионала. В зависимости от профиля подготовки, в большинстве высших учебных заведений существуют свои обычаи и традиции, нормы и правила, которые оказывают влияние на формирование профессиональных ценностей. В данной работе, мы рассмотрим проблему формирования профессиональных ценностей у студентов таможенного вуза.

Сегодня все чаще мы можем слышать мнение о том, что специалисты, недавние выпускники вузов, имеют знания по профессии, но не умеют реализовать их на практике. Многие ученые-педагоги причиной этому видят относительно легкий доступ к большому объему информации посредством информационных технологий, которая необходима в той или иной области профессиональной деятельности, и недостаточной изученности методов перевода информации в навыки и умения, и не обоснованность подходов к формированию профес-

сиональных ценностей, как основы эффективной профессиональной деятельности.

В современной педагогической науке, несмотря на значительное количество упоминаний, и интерпретаций термина «профессиональные ценности» нет четкого определения этому понятию. Очень часто «профессиональные ценности» отождествляются с профессиональными компетенциями. Безусловно, эти два понятия неразрывно связаны друг с другом, но не всегда сформированность профессиональных компетенций свидетельствует о наличии профессиональных ценностей. Следовательно, в образовательном процессе должны быть учтены особенности их формирования.

Профессиональная компетенция таможенника – это круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом. Ж. Йеннекенс описывает понятие «компетентность», как обязанность выполнять задачу как можно лучше [8, с. 542]. В современной практике термин «профессиональная компетенция» определяется, как единство теоретических и практических навыков для осуществления профессиональной деятельности. Тогда как «профессиональные ценности» – это свойства личности, сформированные в результате овладения теоретическими и практическими навыками, позволяющие удовлетворять личностные и социальные потребности человека.

По мнению Х. Лэйси [5, с. 304] ценность – это важность, значимость, польза, полезность чего-либо. Внешне ценность выступает как свойство предмета или явления. Однако значимость и полезность присущи им не от природы, не просто в силу

внутренней структуры объекта самого по себе, а являются субъективными оценками конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека, человек в них заинтересован или испытывает потребность. Ценности могут быть духовные, материальные, социальные (нравственные), и везде можно выделить их главную характеристику – признание значимости предмета. Отсюда следует, что «профессиональные ценности» позволяют не только удовлетворять профессиональные потребности личности, но и служат ориентирами ее социальной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Процесс формирования профессиональных ценностей может не иметь четко ограниченных временных рамок. Начало их формирования происходит при осознании индивида своей идентичности в рамках выбранной им профессии. Профессиональные ценности могут качественно изменяться с приобретением профессионального опыта, изменением социально-экономических и политических ситуаций в обществе.

Здесь возникает вопрос: почему необходимо в качестве конечной цели при подготовке специалиста-таможенника видеть сформированность профессиональных ценностей, а не только профессиональных компетенций? Ответом на этот вопрос может служить потребность государства в высокопрофессиональных кадрах, готовых к самоопределению, умению решать жизненно важные задачи, мотивированные на обучение в течение всей жизни.

Переход на двухуровневую систему подготовки в высшем учебном заведении, предполагает использование компетентностного подхода в обучении. Главной характеристикой компетентностного подхода в подготовке таможенников является формирование ценностей сферы личности будущего специалиста. Наличие определенных личностных качеств будет являться основой эффективной профессиональной деятельности таможенника. Профессиональные ценности позволяют личности выстроить правильный вектор развития не только в профессиональном, но и в нравственно-этическом самосовершенствовании.

В числе приоритетных целей для профессионального образования таможенников, как будущих государственных служащих, необходимо выделить следующие элементы: аксиологическое восприятие профессиональной деятельности; профессиональную честь и достоинство; уважение личности к другим людям; объективность в оценке людей, их действий, поступков, особенно в конфликтных ситуациях; принципиальность и доброжелательное отношение к сотрудникам; профессиональный оптимизм и гуманизм, основанный на эмпатии; готовность к преодолению трудностей в профессиональной деятельности.

Вслед за исследователями проблемы профессионального становления личности (С.Х. Ассадзулина, Л.И. Бершедова, А.А. Бодалев, Л.Ф. Вязникова, Н.А. Коваль, А.Б. Орлов, В.А. Сонин и др.) [7, с. 222] мы можем дать определение профессиональным ценностям таможенников. Профессиональные ценности таможенников – это наличие специальных знаний и широкой эрудиции, сформированность профессионального поведения в целом, включая эмпатию, психолого-социальную грамотность и профессиональную рефлексивность.

Формирование готовности (психологической, теоретической, практической) личности молодого человека к деятельности по защите экономических интересов государства есть одна из определяющих задач таможенного вуза в современных условиях глобального экономического и политического кризиса. Такого рода готовность будущего специалиста есть проявление его профессиональных ценностей – личностного свойства, отражающего, в целом, готовность будущего специалиста ответственно относиться к эффективному таможенному контролю в интересах обеспечения экономической безопасности России, защите здоровья и нравственности ее населения.

Ценностно-смысловая сфера личности формируется под влиянием различных факторов в ходе социализации, становления в профессиональном и личностном смысле. Ценностные ориентиры студентов во многом формируются благодаря духовно-нравственному потенциалу ВУЗа, который способствует развитию у молодых людей познавательного интереса, профессиональных способностей и профессионального мастерства. Придерживаясь мнений А.Н. Леонтьева и В.Н. Мясищева [6, с. 347], под способностями мы понимаем индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной деятельности; они обнаруживаются в процессе овладения деятельностью в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления.

На основе теоретико-методологического подхода мы можем выделить психолого-педагогические условия развития профессиональных способностей студентов таможенного вуза:

- организация учебного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей и закономерностей развития личности юношеского возраста (студенческого);
- организация учебного процесса с учетом психологических особенностей развития разных компонентов будущей профессии;
- активные формы обучения как условие развития профессиональных способностей студентов (создание учебного полигона для проявления и развития способностей).

У студентов с самого начала обучения должно быть представление о значимых способностях, которые необходимо развивать в период обучения в высшем учебном заведении для успешной профессиональной деятельности в выбранной ими профессии.

Профессиональные ценности в контексте профессиональной деятельности будущего сотрудника таможенных органов, есть неотъемлемый компонент профессионализма личности, выраженный, прежде всего, в проявлении его профессиональной компетентности, что подразумевает мировоззренческий компонент, детерминирующий соответствующее поведение будущего специалиста – как в профессионально-проблемных, так и в обыденных ситуациях профессиональной деятельности.

В педагогике высшей школы можно выделить ряд научных работ таких авторов, как В.А. Сластенин, Б.С. Гершунский, А.М. Булынин, Б.З. Вульф, посвященных поиску подходов к формированию профессиональных компетенций и профессиональных ценностей. Всех их объединяют аксиологические приоритеты, как основополагающие в формировании профессиональных ценностей.

«Аксиологический» подход основан на системе жизненных ценностей и духовно-нравственных качеств личности студента – будущего специалиста таможенного дела. Понятие «ценности» было впервые разработано немецким философом И. Кантом.

Согласно Д.А. Леонтьеву, существует определенная шкала системы жизненных ценностей человека:

– базовые ценности – те, которые значимы для человека сами по себе (моральные – доброта, справедливость, добродетель и другие нравственные качества);

– ценности-цели – убеждения в том, что какая-то конечная цель вашего существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

– ценности-средства – убежденность в том, что какой-то образ действия или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации;

– универсальные – позволяет приобрести любые другие ценности (деньги, власть, любовь и т.д.) [4, с. 317].

Л.В. Разживина, Л.Х. Магомадова, Г.И. Чижикова предлагают «когнитивный» подход к формированию профессиональных ценностей. Когнитивный подход реализуется через познание индивидуума самого себя, основанный на прогнозировании и осмыслении человеком своей будущей профессиональной деятельности [3, с. 3–6].

В.Г. Пряникова, З.И. Равкин выделяют «ориентационный» подход к формированию профессиональных ценностей. Ориентационный подход в современной педагогической практике рассматривается как подход в обучении, основанный на определении ядра профессиональной ориентации

человека, его отношения к миру, другим людям, самому себе через призму профессиональной деятельности [2, с. 360].

М.М. Ахмеджанов, З.З. Болтаева, Н.М. Фрыгина определяют «процессуальный» подход в обучении, как специальную форму организации познавательной деятельности с конкретными и прогнозируемыми целями. Это усвоение профессиональной информации в процессе жизнедеятельности, где профессиональные ценности формируются и развиваются в различных видах деятельности, в результате разрешения внутренних и внешних противоречий, поступков, личностных свойств [1, т. 2, с. 98–100].

Мы считаем, что «когнитивный» и «процессуальный» подходы во многих аспектах совпадают и могут взаимозаменяться без снижения эффективности образовательного процесса.

На наш взгляд, процесс подготовки таможенников – будущих государственных служащих требует совокупности подходов к формированию профессиональных ценностей, так как не один из выше упомянутых подходов не является достаточным.

Анализ подходов к формированию профессиональных ценностей в вузе, их сопоставление позволили сделать вывод, что наиболее эффективным будет совокупность аксиологического, когнитивного, ориентационного подходов в формировании профессиональных ценностей у студентов таможенного вуза. Это обусловлено тем, что элементы аксиологического подхода необходимы для понимания и утверждения значимости личностного начала в человеке, как одно из условий саморазвития и самосозидания, что является основой честного и добросовестного несения службы государству. Когнитивный и ориентационный подходы дают возможность сформировать качества личности, позволяющие успешно проходить процесс интеграции в аспекте социальной и профессиональной деятельности, благодаря формирующимся при данных подходах способностям адекватно воспринимать, рефлексировать и оценивать различные профессиональные и социальные ситуации.

Библиографический список

1. Ахмеджанов М.М., Болтаева З.З. Технологический и процессуальный подходы обучения на примере предмета «Методика профессионального образования». – М.: Издательский центр «Молодой ученый». – 2010. – № 11. – Т. 2. – С. 98–100.

2. Гегер А.А. Школьники и студенты учатся говорить о себе всерьез // Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Университетская книга, 2009. – 360 с.

3. Жуйкова Т.П. Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей //

Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 3–6.

4. *Копорулина В.Н.* Психологический словарь: авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 317 с.

5. *Лэйси Х.* Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / под ред.

В.А. Яковлева. – М.: Логос, 2001.

6. Молодежь России: социальное развитие / под ред. В.И. Чупрова. – М.: Наука, 1992. – 347 с.

7. *Ноженкина О.С.* Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. – 222 с.

8. *Чупров В.И., Зубок Ю.А.* Молодежь в общественном производстве: проблемы и перспективы. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2000. – 542 с.

УДК 378.018

Зникина Людмила Степановна

кандидат филологических наук, доктор педагогических наук, профессор
Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачёва, г. Кемерово
znikina@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ИДЕИ СИНЕРГЕТИКИ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье обосновывается актуальность одной из проблем в современном образовании – необходимость формирования готовности студентов к самообразовательной деятельности. Рассматривая эту деятельность как педагогический объект в терминах самоорганизующихся систем, показано, что синергетическая парадигма приближает нас к возможности решения комплекса образовательных задач.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность студентов, принципы синергетики, идеи синергетики в педагогике.

Эффективность формирования готовности студентов вуза учиться самостоятельно во многом зависит от выбора общей теоретико-методологической стратегии, включающей в себя комплекс научных подходов к решению этой важной задачи. То, что обсуждение этой темы в последнее время стало особенно актуальным – очевидно и обосновано, поскольку необходимость развития самостоятельной познавательной деятельности обучающихся стала ведущим тезисом в организации учебного процесса в вузе.

Существует ряд факторов, которые определяют ставшей очевидной тенденцию развития образовательной ситуации в современном высшем образовании.

Первым фактором, бесспорно, является изменение соотношения бюджета времени аудиторной и самостоятельной работы студентов в учебном процессе. Даже если и есть значимые аргументы в пользу целесообразности этого изменения, то снять основное противоречие между «количеством» и «качеством» (аудиторным временем учебного процесса и уровнем приобретенных знаний) невозможно без умений и желаний студентов работать самостоятельно. Социокультурные и социально-экономические условия определяют для будущих специалистов необходимость их непрерывного образования, совершенствования знаний, развития собственных идей. Но эти идеи и прирост знаний порождаются только мотивацией и желанием самообразования.

В связи с этим другим важным фактором, определяющим особенности современного образовательного процесса, становится смещение не-

которых акцентов обучения в субъект-субъектном отношении. Совершенно ясно, что педагогическая деятельность – это процесс обучения и воспитания в конкретной социальной ситуации, в целостной социокультурной структуре: центральное место занимает не преподаватель, а взаимодействие деятельности обучающегося, преподавателя и социальной структуры. Новые подходы к образовательному процессу изменяют обе ключевые фигуры – и преподавателя, и обучающегося. Если раньше знания рассматривались как *объект передачи*, то в современном процессе обучения и в личностно-значимой деятельности будущего специалиста знания – это *объект усвоения*. Процесс обучения собственно представляет собой два аспекта: *приобретение знаний и применение знаний*, поскольку сами знания без определенных навыков и условий их использования не решают проблемы образования человека.

Графическое представление объектов и целей обучения как соотношение деятельности преподавателя и обучающегося можно представить формулами, выражающими деятельность и отношение участников педагогического процесса:

$$TK + S \longrightarrow SK + T \text{ (традиционный подход)}$$

$$S = K \xrightarrow{T} SK \text{ (интерактивный подход)}$$

где T – преподаватель (teacher, tutor); S – студент (student); K – знания (knowledge). На первый план сейчас выходят следующие посылки:

- причастность участников обеих сторон обучения к процессу обучения в равной степени;
- преподаватель является помощником (консультантом) в обучении (tutor);
- общая стратегия занятий выстраивается на гибкой и дифференцированной основе в соответствии

с мотивами обучающегося; цель и методы обучения становятся предметом обсуждения [1, с. 175].

Наличие многоуровневой системы образования настоятельно требует сохранения преемственности методов формирования культуры умственного труда на всех этапах обучения. Понятно, что в этих условиях самообразовательная деятельность студентов должна быть системной и управляемой преподавателем. И именно поэтому важным становится выбор средств оценки работы студентов, при котором, как правило, неизбежное затруднение вызывает недостаточный уровень готовности студентов к самообразовательной деятельности, с которой они к нам пришли. Основные условия успешной учебной деятельности в вузе постепенно переходят из сферы репродуктивного обучения в сферу самообразования, самоуправления и самоорганизации, то есть в сферу активного сознания обучающихся. Поэтому решающее значение приобретает самоконтроль студента за собственными действиями и выбором образовательного маршрута. Важно, чтобы целевой ориентир образовательного процесса совпал с намерениями всех участников этого процесса.

Итак, тезисно обозначим наиболее явные факторы, определяющие сегодняшний образовательный процесс в вузе:

- наличие мотивационного фона, выраженного в потребности личности к самообразовательной деятельности;
- рост динамичного взаимовлияния субъектов образовательного процесса;
- переход с одного уровня сложности постановки учебной задачи в формате самостоятельной на другой, более высокий;
- необходимость постепенного наращивания количественных и качественных изменений, описывающих показатели самостоятельности студентов в учебном процессе.

Возможность внедрения закономерностей синергетики в область педагогики определяется общесистемным характером её идей. Педагогика, изучая сущность, закономерности, методы и формы организации образовательных процессов, описывает особо организованное взаимодействие обучающегося и обучающего, то есть своеобразную систему обмена информационными потоками. Собственно учебный процесс – это развивающаяся и всегда открытая система с развитой структурой компонентов, их взаимосвязью и функциями. Важным аргументом в пользу применимости идей синергетики в современной парадигме образования является активное обсуждение исследований в междисциплинарных областях. «Представляется возможным и необходимым перенос общих закономерностей систем, изучаемых синергетикой, и в педагогику, прежде всего, с целью облегчить в дальнейшем формирование собственных моде-

лей, учитывающих специфику объектов, исследуемых педагогикой» [5, с. 18]. Исследователи классических систем убеждают, что бифуркационный механизм развития, определяющий процесс самоорганизации, чередование хаоса и порядка, является универсальным принципом, характерным для систем самого общего вида. «Очевидно и то, что нелинейная динамика меняет естественнонаучную парадигму, взгляд на случайность и детерминизм, на хаос и порядок, на возможность прогноза поведения сложных систем. ...Такие модели, с одной стороны, могут оказаться полезными при оценке будущих проектов сфере образования, с другой – по-новому взглянуть на ряд процессов, развивающихся в высшей школе» [3, с. 15].

В логике изложения заявленной в статье темы целесообразно обратиться к основным принципам синергетики. Все системы стремятся к самосохранению, которое достигается двумя механизмами: статическим (*консервативным*) и динамическим (*инновационным*). Другими словами, систему как единство противоположностей (устойчивости и изменчивости) можно охарактеризовать, опираясь на принципы синергетики. Принципы устойчивости (статические): *принцип гомеостатичности*, характеризующий так называемую «фазу порядка» функционирования и взаимодействия всех её элементов; *принцип иерархичности*, означающий определенный уровень организации внутренней структуры; принцип *самодетерминации*, определяющий условия взаимодействия элементов системы для её самоорганизации. К инновационным (динамическим) принципам относятся: принцип *нелинейности* (отклонение от подобию и образование неоднородностей); принцип *открытости* (признак эволюционирующей системы); принцип *неустойчивости* (признак возникновения точек бифуркации как разграничение нового и старого качества); принцип *наблюдаемости* (любая теория должна иметь обоснование опытной проверкой, поскольку «само наблюдение изменяет ход событий» [2, с. 92]).

Рассматривая обучающегося как систему «обучаемую / самообучающуюся», «воспитываемую / самовоспитывающуюся» [4, с. 7], в логике синергетических идей сформулируем принципы самообразовательной деятельности студентов и её педагогического сопровождения.

Используя практический опыт, нам это целесообразно сделать на примере организации самостоятельной работы студентов *при обучении иностранному языку*.

Принцип стабильности (гомеостатичности). В учебном процессе обучающийся стремится внутри системы к выработке механизмов, которые способствуют преодолению возникающим негативным тенденциям. Таковыми могут быть недостаточный уровень усвоения материала, не-

понимание отдельных тем, невозможность самостоятельного обучения, академическая «задолженность» и т.д. В многоитерационном процессе получения и усвоения материала по конкретной дисциплине реализуется взаимосвязь (*взаимодействие*) отдельных частей (*элементов*) учебной информации и, в конечном счете, проявляется самоопределение обучаемого на основе личностных возможностей и раскрытия собственного потенциала. Важно: к стабильности ведет лишь правильная обратная связь (*feed-back*), то есть реакция на нарушающие устойчивость элементы.

Принцип иерархичности. Системный подход и, в частности, такой параметр теории систем как «простое–сложное» [7, с. 248], открывает большие возможности при разработке методики преподавания различных дисциплин и их самостоятельного изучения. Принципы самообразовательной деятельности демонстрируют фазы изменчивости, развития и возникновения новых уровней качества знания. В альтернативе сценариев обучающийся сам выбирает необходимый вариант, свою собственную траекторию самообучения. В результате: приращение знания и необходимых в будущем профессиональных компетенций в деятельности не только проявляется, но в деятельности и формируется.

Положить в основу организации изучения иностранного языка принцип иерархичности – это значит, определить содержание обучения, особенно на начальном этапе, и ответить на вопрос: *что* именно и *в каком объеме*, продвигаясь от простого к сложному, необходимо усвоить. Решение проблемы заключается в правильном выборе траектории, отвечающей реальным условиям самообразовательной деятельности: отработать основные умения и навыки на небольшом тщательно отобранном объеме материала с тем, чтобы в дальнейшем этот объем постепенно увеличивался. «Этот подход можно было бы назвать «стратегией перевернутого конуса». Смысл заключается в том, что путем интенсивной тренировки и практики на малом объеме материала можно хорошо отработать все основные операции с материалом для речи, необходимые для понимания и выражения мыслей, и создать таким образом прочную базу для положительного переноса на новый материал, подлежащий усвоению на последующих ступенях» [6, с. 12].

Принцип самодетерминации. Этот принцип связан с взаимодействием различных сторон системы, что определяет её возможность «самовосстановливаться» и «самонастраиваться». Необходимым признаком такого свойства системы является *гомогенность*. С точки зрения языковых средств, компетенции, которые приобретаются обучающимися на разных этапах, гомогенны. Чем более система целостнее, тем она индивидуальнее. При уровне (модульном) обучении иностранному

языку основу обучения на всех этапах составляет коммуникативный подход к процессу формирования речевого поведения, принятого в типичных ситуациях общения. Сферой коммуникации являются ситуации, образующие гомогенные коммуникативные знания, поддающиеся количественной оценке. Но это возможно лишь тогда, когда четко сформулированы цели, определены критериальные параметры этих компетенций. В этом конкретизируется смысл «перевернутого конуса», который мы связываем с принципом самодетерминации: обеспечение итерационного процесса обучения и реализация перехода от простого к сложному.

Принцип нелинейности. Этот принцип определяет саморегулируемое развитие (*эволюционирование*) системы и допускает возможность многовариантного самосовершенствования. На вызовы внешней среды система ищет ответ, причем сумма частей по качеству не может быть качеством всего целого. В педагогической практике это и есть формирование компетенций, представляющее собой процесс приращения знаний, умений, навыков и собственно качеств обучающегося. Несмотря на то, что педагоги пытаются найти универсальную шкалу критериев отсчета сформированности компетенций, каждая система остается уникальной, с наличием альтернатив поведения в собственных *точках бифуркаций*. Принцип нелинейности обеспечивает переход от управления к самоуправлению. Понятно, что эффективное педагогическое сопровождение (*управляющее воздействие извне*) должно быть согласовано с индивидуальными свойствами системы, в нашем случае, обучающегося.

Принцип открытости. Этот принцип непосредственно связан с принципом нелинейности: открытость системы субъекта образовательного процесса связана со способностью получать новую информацию, усложняться, повышая уровень самоорганизации в приобретении знаний.

Принцип неустойчивости. Несмотря на свое название, исследователи-классики считают, что этот принцип не может быть отрицательным (хотя до определенного времени его представляли таковым). В терминах педагогики можно утверждать: в процессе самообразовательной деятельности студентов состояние неустойчивости влечет за собой выбор поведения, соответствующую постановку цели самообразования и поиск путей решения задач, в результате чего *старое качество меняется на новое*. В результате неустойчивость генерирует энергию, необходимую для самоорганизации.

Принцип наблюдаемости. Ссылаясь на приведенное ранее высказывание «Само наблюдение изменяет ход событий» [2, с. 92], в контексте самообразовательной деятельности студентов прикладной смысл этого принципа можно интерпретировать следующим образом: профессионально

ориентированная значимость изучаемых студентами реалий воспринимается под влиянием различных (внутренних и внешних) факторов самоорганизации и саморазвития. Целостность восприятия информации определяется коммуникацией между субъектами (*наблюдателями*) различных уровней, в наших терминах – в условиях педагогического сопровождения процесса самообразовательной деятельности обучающихся.

Таким образом, синергетическая парадигма приближает нас к возможности решения комплекса образовательных задач, фиксируя педагогический объект исследования в терминах самоорганизующихся систем: равновесие и неравновесие, гомеостазис и динамизм, организация и дезорганизация.

Библиографический список

1. *Зникина Л.С.* Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения ка-

чества образования менеджеров: дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2005. – 406 с.

2. *Борн М.* Физика в жизни моего поколения. – М.: Иностранная литература, 1963. – 536 с.

3. *Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г.* Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Эдиториал УРСС, 2001.

4. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение: диалоги с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12.

5. *Пахомкина М.Е., Писаренко В.И.* Перспективы синергетических идей в педагогике // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 3(5).

6. *Салистра И.Д.* Очерки методов обучения иностранным языкам – М.: Высшая школа – 1966. – 252 с.

7. *Уемов А.И.* Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.

О КАТЕГОРИИ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье представлен анализ категории взаимодействие в психологических научных исследованиях, определена направленность образовательного процесса в современных условиях. Процесс взаимодействия рассматривается применительно к системе высшего образования с учетом непосредственного и опосредованного воздействия преподавателей и студентов друг на друга. Определены субъект-субъектные и субъект-объектные связи, которые образуют целостную структуру взаимодействия студентов и преподавателей.

Ключевые слова: успешность, самосознание, самооценка, самореализация, самоутверждение, самодиагностика, самоанализ.

В современной России процесс подготовки студентов в учреждениях высшего образования является сложно структурированным, многогранным и целостным явлением, что продиктовано требованиями отечественного законодательства. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование понимается как процесс, в котором соединены цели воспитания и обучения, а также личностного, «интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития» человека. То есть образовательный процесс должен быть направлен на формирование будущего специалиста, обладающего необходимым набором компетенций, который в трудовой сфере проявит себя не только как профессионал, но и как человек. Задача развития в процессе обучения студентов у них личностных и профессиональных качеств перед системой образования ставилась всегда, однако в последнее время приобретает первостепенную значимость, что в свою очередь влечет за собой перестройку взаимоотношений между преподавателями и студентами, перенос акцентов на продуктивность и конструктивность их взаимодействия, где субъектами выступают обе стороны.

Поднимая вопрос развития взаимодействия преподавателей и студентов, необходимо в первую очередь разобраться с общенаучным пониманием термина «взаимодействие». Сама по себе категория взаимодействия является весьма специфичной и анализируемой различными научными отраслями, среди которых первостепенную значимость приобретают философские позиции, являясь фундаментальной основой других наук. Теоретический анализ общенаучного понимания взаимодействия позволяет нам выделить следующие его признаки:

– взаимодействие возникает тогда, когда есть как минимум два объекта, обязательно и одновременно;

– во взаимодействии происходит постоянный переход (взаимопереход) субъекта в объект и объекта в субъект и в обратную сторону, что обеспечивает их взаимообусловленность;

– во взаимодействии обнаруживается обратная двусторонняя связь партнеров (объектов), вызывающая в каждом из них частичные или целостные изменения,

– у участников взаимодействия все действия подчинены общей цели (целям) [2; 3; 4; 5].

Каждый из перечисленных признаков в той или иной степени нашел свое отражение в психологическом понимании взаимодействия. Так, с исследуемым понятием мы сталкиваемся в работах С.Л. Рубинштейна (взаимодействие как отражение одних явлений другими), в контексте теории деятельности раскрывает понятие взаимодействия А.Н. Леонтьев. А.А. Бодалев анализирует сущность и роль познания человека человеком, условия взаимодействия людей друг с другом. Разные формы взаимодействия субъекта с миром, где субъектом выступает человек, описывает Д.А. Леонтьев. Взаимодействие как совместное отношение людей к объекту деятельности определяет Е.И. Головаха. Механизмы взаимодействия людей в системе межличностных отношений исследуют В.А. Петровский и А.В. Петровский. В связи с проблемой активности личности взаимодействие рассматривается К.А. Абульхановой-Славской. Два основных вида взаимодействия, которыми оперирует психология (кооперацию (сотрудничество) и конкуренцию (конфликт)) изучают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев.

На основании теоретического анализа психологических источников можно выделить ключевые аспекты понятия взаимодействия в психологии:

1) системность: всякое изменение отражает одни явления другими, отражается на всех остальных и само представляет собой ответ на изменение других явлений, воздействующих на него (по С.Л. Рубинштейну);

2) активность и включенность в совместную деятельность: взаимодействие людей подразумевает не только отношение их как субъекта к субъекту, но и совместное отношение их к объекту деятельности (по Е.И. Головаха), а обратимость субъекта в объект и наоборот, регулируемая возникающими отношениями, есть исходная точка человечес-

ской активности и межличностных отношений (по Д.А. Леонтьеву);

3) наличие сигналов и информации о результатах его собственных действий в этом процессе, в качестве которых выступают реакции участников взаимодействия и которые образуют разные связи между участниками взаимодействия (по А.А. Бодалеву).

Применительно к системе высшего образования, учитывая характерологические признаки исследуемого явления, взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе можно рассматривать как процесс непосредственного и опосредованного воздействия именно преподавателей и студентов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, в ходе чего проявляются индивидуальные способы действий и общения. Цель взаимодействия преподавателей и студентов – личностное и профессиональное развитие и саморазвитие. Для достижения же цели в образовательном процессе и преподаватель, и студент должны выступать одновременно и как причина, и как следствие взаимного влияния противоположной стороны. Здесь включается обратная связь, которая обуславливает развитие объектов.

Взаимодействие участников образовательного процесса помимо выделенных ранее признаков, обладает и специфичными характеристиками. Например, О.Е. Павозкова в ходе исследования особенностей взаимодействия преподавателей и студентов младших курсов в процессе изучения педагогических дисциплин, проведенного в 1999–2001 гг., выделила три ключевые стороны изучаемого нами явления (рис. 1).

Очевидно, что многообразие процессов, охватываемых понятием «взаимодействие преподавателей и студентов», позволяет представить его как некую развивающуюся целостность, в которой в единстве выступают субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие, а также специфический практический и духовный процесс «обме-

на», что вполне «укладывается» в трехфакторную модель «значимого другого» А.В. Петровского [7].

Н.Ф. Радионова и О.Е. Павозкова определяют субъект-субъектные и субъект-объектные связи, которые образуют целостную структуру взаимодействия студентов и преподавателей. В их понимании субъект-субъектные связи – это индикаторы взаимных положений преподавателей и студентов как развивающихся личностей, субъектов собственной жизнедеятельности, а субъект-объектные – это показатели функционально-ролевого характера взаимных положений обеих сторон в диаде «ведущий-ведомый», характеризующие отношения студента к читаемой конкретным преподавателем дисциплине. В системе субъект-субъектных и субъект-объектных связей важна взаимосвязь между всеми ее компонентами: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов к преподавателям и к другим студентам, наконец, условия процесса обучения.

Практическое взаимообогащение и взаимообразование преподавателей и студентов – это действия преподавателей и студентов, совершаемые ими в реальности, а духовно-информационный обмен – это обмен мыслями и чувствами, идеями и точками зрения, интересами и желаниями, составляющими внутренний мир взаимодействующих.

В зависимости от сочетания типа связи, содержания и способа такого взаимообогащения между участниками процесса обучения появляются разные варианты их взаимодействия. Каждый вариант может оказывать определенное влияние на развитие образовательной системы и ее субъектов, их связи, но ни один из них в отдельности в обязательном порядке не может полностью обеспечить этого. Выбор того или другого варианта зависит от нескольких факторов: от логики развития образовательной системы и личностного развития преподавателей и студентов; от цели системы, для реализации которой она создана, и реальным уровнем ее достижений; от предыдущего опыта взаимодей-

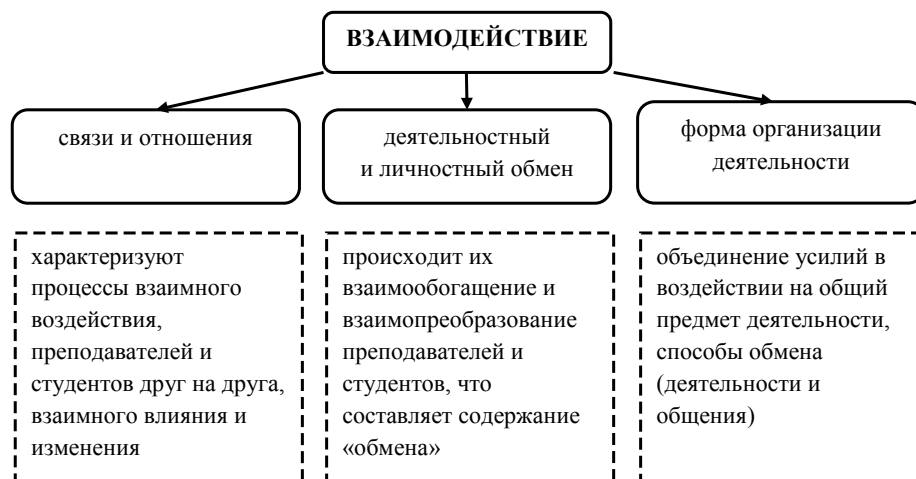


Рисунок 1. Составляющие процесса взаимодействия преподавателей и студентов (О.Е. Павозкова)

ствия, от личностных особенностей, способностей и потребностей преподавателей и студентов [6].

По своему содержанию процесс взаимодействия преподавателей и студентов является педагогическим. Это означает, что в таком процессе есть педагог – преподаватель и обучаемый – студент, сам же процесс специально организован вокруг содержания образования, которое получает студент в высшей школе. Для реализации этого процесса используются особые средства обучения и воспитания, так называемые «педагогические средства», для достижения поставленных целей образования, которые, в свою очередь, направлены как на удовлетворение потребностей заказчика – общества, производства, конкретных людей, так и самой личности студента в ее развитии и саморазвитии.

Основная функция вуза – создание условий для формирования личности специалиста, готового к профессиональной деятельности. Чтобы ее в полном объеме можно было раскрыть и затем реализовать, в системе вузовского педагогического взаимодействия соединяются два существенных условия:

1) взаимоотношения «ведомый-ведущий» (здесь могут каждую из позиций занять как преподаватель, так и студент);

2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего (и тут также обучаемым, как и обучающимся может выступить и преподаватель, и студент).

Эффект педагогического взаимодействия зависит от того, каково содержание взаимодействия, каковы способы его реализации, от индивидуально-психологических особенностей преподавателей и студентов образовательного процесса. Эффективным будет такое взаимодействие, в результате которого преподаватель увидит адекватные реакции студентов на его педагогические действия и поступки преподавателя, где имеет место синхронность совместной деятельности, эмоционально-познавательная активность, атмосфера сотрудничества, где каждый участник соблюдает нравственно-этикетных норм в деловом и межличностном общении.

Таким образом, мы видим, что эффективность процесса обучения студентов зависит от психологических особенностей преподавателя и его степени участия в образовательном процессе. Именно преподаватель позволяет выбрать оптимальный тип взаимодействия со студентами и направить

их действия по освоению определенных знаний и приобретению практического опыта их воплощения в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Кузнецова Ю.В. Акмеологическая модель развития личностной зрелости студентов психологов в условиях инновационной образовательной среды вуза // Акмеология. – 2011. – № 3: Специальный выпуск посвященный VI Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека». – С. 398–399.

2. Кузнецова Ю.В. Модель личностной зрелости студентов-психологов в условиях инновационной образовательной среды вуза // Управление инновациями: теория, методология, практика. Сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск, 2014. – С. 137–141.

3. Кузнецова Ю.В. Психолингвистические особенности взаимодействия в процессе психологического консультирования // Индивидуальное психологическое консультирование и психология принятия решений: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 16–17 октября 2009 г. Т. 1. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет». – 2009. – С. 31–34.

4. Кузнецова Ю.В. Формирование личностной зрелости специалиста в условиях образовательной среды // Молодые ученые – нашей новой школе. – М.: МГППУ, 2011. – С. 456–457.

5. Никеев В.Н. Особенности организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2006. – 28 с.

6. Павозкова О.Е. Взаимодействие преподавателей и студентов младших курсов вузов в процессе изучения педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001. – 19 с.

7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

8. Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления // Человек и Образование: Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 2 (31). – С. 4–9.

Лобанова Надежда Анатольевна
Сулимова Александра Валерьевна
Цыбина Елена Афанасьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Сяпина Светлана Николаевна

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
nadezhda.lobanova.69@mail.ru, Sulimova197904@yandex.ru,
len.czibina@yandex.ru, dimon.syasin@yandex.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена теоретическому анализу сущности понятий компетенция и компетентность в профессиональном образовании, выявлению номенклатуры общекультурных компетенций и их классификации по разным основаниям. Предложена систематизация номенклатуры моделей группировки компетенций, даны основания, по которым они группируются и виды групп компетенций. Показано, что одна из важнейших задач, стоящих перед системой высшего профессионального образования в области подготовки будущих специалистов, состоит, прежде всего, в содержательном наполнении всех элементов общекультурной компетенции и определения теоретической основы и гуманистического методического обеспечения формирования компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, общекультурные компетенции, ФГОС ВПО, модели номенклатуры компетенций.

Компетентностный подход к образованию, узловое понятие которого – компетентность, потребовал изменения содержания Государственных образовательных стандартов, процедуры аттестации преподавателей вузов и выпускников профессиональных учебных учреждений. Так Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения – выдвигает совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, приобретенные обучающимся в ходе обучения, при этом под термином компетенция понимается «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [6]. Кроме этого, в понятие «компетенция» в качестве составных частей входят знания, умения, навыки и личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность, коммуникабельность и т.п.), социальная адаптивность и профессиональный опыт. Причем, в новых ФГОС ВПО определены только три типа компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Подразделение компетенций на общекультурные и профессиональные соответствует двум составляющим высшего образования – академическому и профессиональному. Напомним, что цель академического образования – развитие личности обучающегося, тем более, что человек культуры – не только потребитель материальных и духовных ценностей, которые оставлены в наследство предшествующими поколениями, но и тот, кто умножает куль-

турные ценности. Цель же профессионального образования – подготовка специалистов, порою достаточно узких.

В широком контексте трактовки понятий компетенции/компетентности во всем мире продолжается поиск ответов на вопросы: как соотносятся понятия «компетентность», «компетенция»; каково содержание ключевых компетенций; есть ли предел перечня компетенций и их характеристик; должен ли быть список компетенций ограничен и в какой мере его могут самостоятельно пополнять или сокращать образовательные учреждения; как вести измерение и оценку качества результата обучения? Ответы на эти вопросы неоднозначны. Формулировки компетенций и компетентностей многообразны, что объективно, так как многообразна и многогранна человеческая сущность. Это положение и представляет для настоящих ученых интерес и затрудняет единую классификацию компетенций, что важно для практических работников.

Обзор литературы по данной теме выявил существование множества различных определений компетенций и подходов к их классификации.

В академическом понимании компетенция предполагает владение методологией и терминологией, присущей области знания, а также действующих в этой области системных взаимосвязей и способность определять их аксиоматические пределы. В профессиональном контексте под компетенцией понимается обладание правом по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-то, судить о чем-либо [2, с. 24]. Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек должен быть хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентность же в определенной области – результат обладания компетенциями т.е. соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснован-

но судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Нам импонирует следующая позиция академика А.М. Новикова: «компетентный подход основан на концепции *компетенций* как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [4, с. 24].

Более четкое разделение предлагает А.В. Хуторской: «Под компетенцией следует иметь в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающегося ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [10].

Таким образом, для разделения общего («компетенция») и индивидуального («компетентность») следует отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность».

Так как нас интересуют в первую очередь общекультурные компетенции, мы обратились к их толкованию А.В. Хуторским. По его мнению, общекультурные компетенции это «...круг вопросов человеческой культуры, по отношению к которым обучающийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, науки и религии в жизни человека, их влияние на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира» [10].

Оснований для выделения компетенций (и соответствующих моделей их номенклатуры) значительное количество, очевидно, поэтому такая разногласия в формулировании компетенций, в частности общекультурных. Значит, осмысление и систематизация компетенций и связанных с ними компетентностей важная теоретическая проблема.

Сопоставив информацию из разных источников российских ученых, мы обнаружили множество моделей группировки компетенций, как основных вариантов реализации компетентности по разным основаниям. Это сферы общественной жизни; компоненты социального опыта, зафиксированного в культуре; структура социального и личностного опыта, с видом деятельности, позволяющим овладеть опытом; сферы отношений личности;

целостный опыт решения жизненных, реальных проблем; жизненные ситуации, в которых необходимо решать проблемы; программы изучаемых предметов.

Объективно каждое основание диктует определенные модели и виды компетенций. Для наглядности мы представили вышесказанное в таблице 1.

Данная таблица не включает привычных формулировок компетенций. Мы лишь систематизировали номенклатуру моделей группировки компетенций, основания, по которым они группируются и виды групп компетенций. Дело остается за примерами. Так личностно-деятельностная модель (по направлению подготовки «Работа с молодежью») включает общекультурную учебно-познавательную компетенцию: готовность к повышению своего культурного уровня (ОК – 10) и информационную: способность к восприятию информации, готовность к использованию основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации (ОК – 14).

Модель по типам жизненных ситуаций включает компетенции по соблюдению правовых, этических и эстетических норм общежития: отовность соблюдать нравственные обязательства по отношению к человеку, обществу и окружающей среде (ОК – 8).

Как видно, разобраться в изобилии формулировок и их интерпретации по видам, группам, основаниям практическому работнику и даже ученому сложно и затратно по времени. Однако данные упражнения занимательны и мы попытались расположить по группам общекультурные компетенции по направлению подготовки «Работа с молодежью» с квалификацией (степенью) «бакалавр», узаконенные в ФГОС ВПО. При этом использовали известные в методической литературе группы общекультурных компетенций: ценностно-смысловые; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые, исследовательские, компетенции личностного самосовершенствования [10] и отразили это в таблице 2.

Таблица 2 высвечивает то, что в перечне узаконенных общекультурных компетенций для профессионалов, организующих воспитательный процесс с молодежью, явно недостает компетенций исследовательского характера, культуры исполнительского мастерства, умений в коллективной организаторской и коллективной творческой деятельности с молодежью, без которых не может состояться молодежный лидер.

Адекватной нашему исследованию является работа британского психолога Дж. Равенну, как основоположника психологической теории компетентности. Он оперирует понятием «компетентности как совокупности компетенций», подчеркивая их множественность. А в структуре компетентности он выделяет два вида компетентности: общую ком-

Таблица 1

Виды групп компетенций в зависимости от моделей их номенклатуры и оснований, по которым группируются компетенции

№ п/п	Название моделей номенклатуры компетенций [6]	Основания, по которым группируются компетенции	Виды групп компетенций
1	2	3	4
1	Социально ориентированная модель [7]	сферы общественной жизни	познавательная гражданско-правовая трудовая бытовая досуговая
2	Культурологическая модель [6]	компоненты социального опыта, зафиксированного в культуре	общекультурная познавательная общекультурная информационная социально-трудовая коммуникативная компетенция личностного самоопределения
3	Личностно ориентированная модель [5]	сферы отношений личности	к самому себе (здоровьесбережение, ценности и смыслы, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, рефлексии) к другим людям (компетенции социального взаимодействия и в общении) к деятельности (компетенция познания, компетенции в различных видах деятельности, информационная компетенция)
4	Личностно-деятельностная модель [8]	структура социального и личного опыта, с видом деятельности, позволяющим овладевать опытом	ценностно-смысловые общекультурные учебно-познавательные информационные коммуникативные социально-трудовые компетенции личностного самосовершенствования
5	Проблемно ориентированная модель [9]	целостный опыт решения жизненных, реальных проблем	способность действовать в ситуации неопределенности решение проблем как необходимая составляющая ключевой суперкомпетентности – образовательного результата решение проблем, позволяющее «быть Человеком»
6	Модель на основе способов решения проблем с психологической точки зрения [10]	способы решения проблем	«решатель пазлов» – индивидуальное решение проблем с игнорированием социальных и культурных традиций «рассказчик историй» – решение проблем с применением социальных, культурно-исторических механизмов, путем воспроизведения уже известных способов решения «пользователь инструмента» – решение проблемы в активном диалоге между человеком и миром с применением социокультурных действий
7	Модели по типам жизненных ситуаций [9]	жизненные ситуации, в которых необходимо решать проблемы	в познании и объяснении явлений действительности при освоении современной техники и технологий при выборе профессии, на рынке труда в решении личностных проблем жизненного самоопределения во взаимоотношениях людей в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, избирателя при выполнении социальных ролей семьянина при выполнении социальных ролей потребителя в соблюдении правовых, этических и эстетических норм общежития в выборе стиля и образа жизни, разрешения конфликтов в оценках собственных поступков

1	2	3	4
8	Программно-предметная модель [8]	программы изучаемых предметов	ключевые компетенции в каждом конкретном учебном предмете
			иерархическое древо компетенций
			общепредметные образовательные компетенции всех ступеней общего образования
			отражение компетенций в образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и методиках обучения

Таблица 2

Общекультурные компетенции по направлению подготовки «Работа с молодёжью» с квалификацией (степенью) «бакалавр»

Группы общекультурных компетенций	Характеристика групп общекультурных компетенций
гражданско-правовые	1) готовность строго соблюдать Конституцию и законы Российской Федерации в своей деятельности (ОК – 1) 2) способность и готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной деятельности с учётом принятых в обществе моральных и правовых норм и ценностей (ОК – 7)
ценностно-смысловые	1) уважительное отношение к историческому наследию и культурным традициям (ОК – 2)
учебно-познавательные	1) готовность к повышению своего культурного уровня (ОК – 10)
информационные	1) понимание сущности и значения информации в развитии современного общества (ОК – 13) 2) способность к восприятию информации, готовность к использованию основных методов, способов и средств получения, хранения, переработки информации (ОК – 14)
коммуникативные	1) готовность проявлять расовую, национальную, этническую, религиозную толерантность (ОК – 4) 2) готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК – 12) 3) способность ясно и аргументировано формулировать свои мысли в устной и письменной формах, в том числе на иностранном языке (ОК – 15)
социально-трудовые	1) понимание социальной значимости своей профессии, стремление к выполнению профессиональной деятельности, к поиску решений и готовность нести за них ответственность (ОК – 5) 2) умение осуществлять профессиональную самооценку (ОК – 6)
нравственно-поведенческие	1) готовность соблюдать нравственные обязательства по отношению к человеку, обществу и окружающей среде (ОК – 8) 2) знание и соблюдение норм здорового образа жизни (ОК – 11)
компетенции исследовательские	1) понимание закономерностей исторического процесса, способность к объективному восприятию исторической информации, её анализу и обобщению (ОК – 3)
компетенции личностного самосовершенствования	1) способность владеть средствами самостоятельного методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья (ОК - 16) 2) осознание необходимости и способность к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию в течение всей жизни (ОК – 9)

Примечание: источник формулировок ОК «Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (с изменениями от 31 мая 2011 г.)»

петентность (ценности, мотивации, поведение), и компетентность для успешной самореализации в социуме вне зависимости от профессиональной деятельности [7].

Здесь мы приведем некоторые виды общекультурных компетенций по Дж. Равенну, наиболее адекватно отражающие демократический характер отношений в любых видах деятельности, однако никак не систематизированных:

1. Поиск и использование обратной связи.
2. Адаптивность: отсутствие чувства беспомощности.
3. Самостоятельность и критичность мышления, оригинальность.
4. Готовность работать над спорным и вызывающим беспокойство.

5. Исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих).

6. Отсутствие фатализма.
7. Готовность использовать новые идеи и инновации адекватные цели.
8. Установка на доверие, взаимный выигрыш и широту перспектив.
9. Способность к совместной работе с коллегами ради корпоративной цели.
10. Способность побуждать других людей работать сообща ради цели.
11. Способность слушать других и принимать во внимание их идеи.
12. Готовность разрешать другим принимать самостоятельные решения.

13. Способность разрешать конфликты и смягчать разногласия.

14. Терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих.

15. Понимание сущности и важности плюралистической политики [7].

Из перечисленных общекультурных компетенций нам импонирует более всего: «Исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих)». Такого типа формулировки, к сожалению, мы не встретили ни в одной из работ, изученных нами, в том числе и в ФГОС ВПО.

В заключении следует сказать, что одна из важнейших задач, стоящих перед системой высшего профессионального образования в области подготовки будущих специалистов, состоит, прежде всего, в содержательном наполнении всех элементов общекультурной компетенции и определения теоретической основы и гуманистического методического обеспечения формирования компетентности. Компетенции не формируют, они декларированы в документах, но на их основе формируется компетентность.

Однако результативность подготовки конкурентноспособного специалиста в России связана с коренным изменением приоритетов образовательного процесса в вузе: от знаниевой компоненты и репродуктивного метода обучения, характерных для авторитарной образовательной модели, к личностно-ориентированной, развивающей, познавательно-деятельностной направленности, основанной на принципах гуманизации и демократизации.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

2. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 11–12.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Интернет-журнал «Эйдос». Раздел «Модернизация образования» – 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>. (дата обращения: 12.01.2016).

4. Новиков А.М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. – М.: ИЦПНПО РАО, 1997. – 254 с.

5. Мясников В. Найденова Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 147–151.

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».

7. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

8. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 24–25.

9. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – С. 15.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

11. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. Доклад на Отделении философии образования РАО // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 01.02.2016).

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРЫ: ДИАЛЕКТИКА СОЦИАЛЬНОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО

В статье с позиций лично-деятельностного подхода автор обращается к анализу информационной культуры будущего педагога-музыканта. Автор акцентирует внимание на связи информационной культуры с общей культурой личности будущего специалиста, гармонизацией внутреннего мира личности педагога-музыканта, обменом социально-значимой информацией в процессе профессиональной деятельности. Автор особо отмечает приоритет общечеловеческих духовных ценностей в социальном и профессиональном становлении личности педагога-музыканта.

Ключевые слова: педагогика профессионального образования, профессиональное образование и воспитание, подготовка педагога-музыканта, информационная культура личности, духовно-нравственные ценности личности педагога.

Глобализация, характерная для современного общества, открывает новые возможности для прогрессивного развития. Однако, как и всякое явление в нашем мире, она имеет два аспекта – положительный и отрицательный. Глобализация размывает традиционные моральные нормы, делает стихийным и неуправляемым процесс социально-нравственного воспитания, выхолащивает оценочную базу восприятия и интерпретации человеческих поступков, в том числе и в профессиональной сфере [5, с. 82].

В связи с глобализацией информационных процессов в нашей стране начало уделяться пристальное внимание информационной культуре. Информационная культура, являющаяся одной из составляющих общей культуры личности, связана не только с функционированием информации, но и формированием информационных качеств личности, гармонизацией внутреннего мира личности в ходе усвоения и обмена социально-значимой информацией, где приоритетными должны быть общечеловеческие духовные ценности. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в современном обществе является одним из инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок, воздействия на мировоззрение человека в целом.

Как показывает практика профессионального воспитания, нравственные качества личности не формируются спонтанно, по мере роста общеобразовательного, культурного уровня и даже социальной активности личности. Более того, «озабоченность и тревогу в нравственном облике современного юношества вызывают тенденция доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности... – все это неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального и профессионального бытия личности в сознании молодого человека» [4, с. 148].

В сознании юношества происходит весьма опасное «раздвоение сознания»: с одной стороны, молодые люди сохраняют понимание традиционной морали, ее норм и регулятивов, а с другой, попадают под влияние новой модели социального существования. На эту нравственную деформацию указывает А.В. Репринцев: «Дуализм сознания – опасное социально-нравственное явление: с одной стороны, человек хорошо знает, как должно себя вести, на какие нормы и ценности следует ориентироваться, но, с другой стороны, социальная действительность не дает примеров, образцов такого поведения, а предлагает прямо противоположные варианты выбора нормативов социального поведения. Внутреннее противоречие между «хочу» – «могу» – «надо» – «должен» порождает опасный тип человека – человека-конформиста, подлеца, социального негодяя, а впоследствии – предателя, готового ради личной выгоды идти на любые, самые безнравственные способы достижения собственной цели. Для такого человека «все средства хороши», «цель оправдывает средства...» [10, с. 74]. Невозможно не согласиться с тем, что доминирование внешних причин приводит к формированию социально дезориентированной личности с весьма расплывчатой картиной социальной действительности, размытой системой ценностей и норм, регламентирующих общественно одобряемое поведение и отношения индивида. «Разрушение всей системы смысложизненных и нравственных координат неизбежно приводит к социальной дезориентации личности, потере ею своей духовно-нравственной основы, утрате «морального стержня», удерживающего человека в рамках сложившихся общественных стандартов поведения», – пишет ученый [11, с. 37].

Нравственная дезадаптация молодого поколения, дестабилизация общества актуализировали проблему нравственного воспитания, поэтому выработка новых стратегий, учитывающих перестройку системы ценностей, – одна из важных задач, решаемых в системе образования. По мнению И.Е. Булатникова, человек осознает степень соот-

ветствия предметов и явлений окружающей реальности своим потребностям и возможность их удовлетворения в наличной ситуации, т.е. в процессе установления значимости предметов и явлений подвергает ценности оценке. Лишь признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения. Оценка, данная предмету или явлению конкретным индивидом, индивидуальна. Реальной основой разнообразия оценок одного и того же объекта являются специфические потребности и интересы, индивидуальная природа субъекта. В результате подтверждения оценок складываются нормы и принципы определенной социальной группы, всего общества, которые представляют собой устойчивые в их воздействии на человека оценки. Ценность и оценка как две категории, выражающие практическое взаимодействие субъекта и объекта, взаимопределяют друг друга. Именно при их взаимодействии рождается оценочное суждение в качестве установления ценности. Сначала ценностный опыт фиксируется (охватывается простейшая суть оценки), затем он включается в сферу сознания, интерпретируется. После такого ценностного осмысления мира аксиологический опыт трансформируется, переводится из объективированной человеческой деятельности в живую деятельность [3]. «На основании знания о характере оценки и ее субъекта можно сделать выводы (с определенными допущениями) о ценностных ориентациях личности – субъекта оценки, ведь ценностные ориентации служат своеобразным фильтром, сквозь который проникают только те оценки, основания которых образуют ценностные ориентации близкие или тождественные ценностным ориентациям субъекта», – подчеркивал философ [3, с. 117–118].

Таким образом, формирование ценностных ориентаций как неотъемлемой части общекультурного развития личности (в контексте формирования информационной культуры будущих педагогов-музыкантов) становится насущной педагогической задачей. А.Г. Здравомыслов считает, что совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. Вот поэтому ценностные ориентации и выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступки личности [6]. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация. Мотивация – это внутреннее побуждение к действию, обуславливающее субъективно-личностную заинтересованность индивида в его свершении [8].

Мощным стимулом повышения мотивации студентов к обучению служат творческие контакты во всем разнообразии форм (творческие встречи, мастер-классы, концерты, фестивали, конкурсы, творческие дискуссии и др.). Творческие контакты с музыкальными учебными заведениями, мастерами исполнительского искусства, известными педагогами-музыкантами значительно обогащают потенциал образовательной среды. Неотъемлемыми атрибутами такой среды являются международные конкурсы и фестивали. Они давно вышли за рамки сугубо соревновательного явления. Это важные культурные события в жизни Белгорода, когда съезжаются представители многочисленных городов России, стран ближнего зарубежья, что способствует тесному творческому общению, ведет к сближению и взаимовлиянию культур. Незабываемыми событиями также являются концерты профессионалов высочайшего класса, проводимые в рамках конкурсов. На сцене нашего колледжа выступали И.В. Бочкова – профессор Московской консерватории, народная артистка России, М.Л. Яшвили – профессор Московской консерватории, народная артистка Грузии, Н.А. Комолятов – профессор, заслуженный артист РФ, В.И. Доценко – профессор Харьковского государственного университета искусств, О.М. Шаров – профессор Санкт-Петербургской консерватории, заслуженный артист РФ и др.

На базе музыкального колледжа ежегодно проводятся международные конкурсы исполнителей на народных инструментах «Кубок Белогорья», исполнителей на классической гитаре, конкурс скрипачей им. М. Эрденко, раз в два года проводится конкурс хоровой музыки им. С.А. Дегтярева и Г.М. Ломакина – выдающихся земляков-композиторов XVIII века и др. Ежегодно студенты принимают участие более чем в двадцати музыкальных соревнованиях (конкурсах, фестивалях), что позволяет уже при подготовке к ним резко повысить интерес студентов к исполнительству. Ф.Р. Липс (профессор, заведующий кафедрой народных инструментов РАМ им. Гнесиных, народный артист РФ) приехав на конкурс «Кубок Белогорья» в качестве председателя жюри, сказал: «Провинциальным учебным заведениям по сравнению со столичными очень трудно чем-то выделиться в музыкальном плане. И то, что вы проводите такие представительные конкурсы, такие праздники, причем, систематически, – вас это, конечно, выгодно выделяет. Это – колоссальная учеба для молодых ребят».

Ценность процесса познания и позитивное восприятие этого процесса проявляются в увлеченности учёбой в колледже, в стремлении к получению знаний, в творческом подходе к выполнению задач, готовности прилагать определённые усилия в познавательной деятельности и в процессе освоения

новых видов деятельности. В целом, студенты заинтересованы в получении знаний. Этому служит в подтверждение не только участие в различных конкурсах, фестивалях и пр., но и ежегодное выдвижение кандидатур студентов на получение именных стипендий по итогам учебной, научно-исследовательской, творческой, общественной деятельности (стипендии администрации города Белгорода, губернатора Белгородской области, Фонда «Поколение», утверждаемые Ученым советом БГИИК – им. Н.Н. Страхова, В.А. Собровина и др.).

Активная работа студентов возможна только при наличии мотивации. Самой сильной мотивирующей движущей силой является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Поэтому нами были изучены мотивы учебной деятельности, в ходе которой и происходит, большей частью, получение и усвоение информации. Вывод об уровне сформированности информационных мотивов студентов был нами сделан после установления у них степени доминирования познавательного мотива и мотива получения информации над остальными мотивами.

Ввиду того, что состав курсов музыкального колледжа не является многочисленным, было принято решение рассматривать группы студентов, обучающихся в колледже с 2009 по 2013 гг. (поток 40 человек) и с 2010 по 2014 гг. (поток 48 человек). В потоке 2009–2013 гг. у большинства студентов 1 курса обучения наблюдалась несформированность информационных мотивов (50%), сформированность – у 10% обучающихся, а в потоке 2010–2014 гг. у большинства студентов 1 курса наблюдалась частичная сформированность информационных мотивов (48%), сформированность – у 10,5% обучающихся. По результатам констатирующего эксперимента был сделан вывод об отсутствии значимых отличий между контрольной и экспериментальной группами соответствующих годов обучения, что подтверждается статистическим критерием ϕ^* Фишера. Повторное анкетирование (на заключительном этапе) выявило изменения в мотивации. Уменьшилось количество студентов с несформированными информационными мотивами, увеличилось количество студентов с частично сформированными и сформированными информационными мотивами. К сожалению, значительных сдвигов в числе студентов со сформированными информационными мотивами в контрольных группах не наблюдалось. В экспериментальных группах не только значительно уменьшилось количество студентов с несформированными информационными мотивами, но и существенно возросло число студентов со сформированными информационными мотивами. Проверка значимости изменений в мотивации студентов контрольных и экспериментальных группах с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена подтвердила сле-

данные выше выводы. Проверка критерием ϕ^* Фишера также доказала положительную динамику, указывающую на увеличение числа студентов со сформированными информационными мотивами в экспериментальных группах.

Человек всегда испытывает потребность в притоке новой информации. Средством удовлетворения такой потребности всегда является новое знание, новая информация. Поэтому потребность в притоке новой информации, или информационная потребность есть, по сути, познавательная потребность. Играя важную роль в регулировании взаимоотношений между личностью и обществом, в качестве определяющего стимула в деятельности человека проявляются его потребности. Не являются исключением и информационные потребности. Именно деятельность является исходным пунктом возникновения потребностей человека вообще, в том числе и потребностей в информации, а они в свою очередь стимулируют новую деятельность. Осознанная определенная информационная ситуация, сложившаяся в деятельности, ведет к активизации субъекта и возникновению у него представлений о необходимой информации.

Информационная потребность есть осознанная потребность в информации, необходимая для получения недостающих знаний. Иначе говоря, это представление субъекта о неизвестной информации. Потребность в знаниях, без которых невозможно становление человека как личности, формируется у него под влиянием внешних социальных факторов. В условиях недостаточности приобретенных ранее знаний возникает осознанная нужда в дополнительных знаниях, отсутствие которых затрудняет решение конкретных задач. В рамках информационной культуры речь идет о получении компьютерной грамотности, знаний об информационной среде, обеспечивающих информационную деятельность и ориентирование в этой среде. Эта потребность удовлетворяется на каждом этапе жизненного пути семьей, «улицей», школой, учреждением профессионального образования и пр.

В системе ценностей человека информационные потребности занимают одно из приоритетных мест. Как отмечают авторы «Большого психологического словаря», «...легкость «перетекания» информационных потребностей от сложных, имеющих общественную пользу, к нейтральным и вредным как для самого человека, так и для общества представляет собой существенную опасность для развития молодежной и подростковой психики» [7]. На формирование потребностей оказывают влияние ценностные ориентации. По мнению В.Ф. Анурина, потребности возникают вследствие противоречия между субъектом с его целостной системой восприятия мира (социальный опыт личности, ее этические воззрения и т.п.)

и объективными условиями его существования. У различных субъектов внешние условия могут вызывать неодинаковые потребности в зависимости от ценностных ориентаций. Личность соотносит возникающие потребности с общественными. Степень и характер этого сопоставления также зависят от ценностных ориентаций. Помимо этого, ценностные ориентации помогают субъекту определить место возникшей потребности в системе его потребностей. А значит, субъект избирает такой способ удовлетворения данной потребности, который согласуется с другими его потребностями (нравственными, эстетическими и др.). Таким образом, ценностные ориентации, играя роль обратной связи между личностью и обществом, определяют характер возникшей потребности, социально опосредуют ее и одновременно определяют место этой потребности в общей системе потребностей личности [2].

Ценностные ориентации, определяющие цели человека в жизни, выражают то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, в организации системы ценностных ориентаций в таких функциях, как принятие (или отрицание) и реализация определенных ценностей; усиление (или снижение) их значимости; удержание (или потеря) этих ценностей во времени, проявляется роль смысловых представлений [1].

Личностный смысл есть «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [9, с. 192]. Центральным конструктом в данном определении выступает деятельность, из которой и выводится сам смысл.

С актуализацией ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности личности связано информационное мировоззрение. В данном случае речь идет о формировании представлений об юридических, этических и моральных нормах информационной деятельности: об ответственности за применение приобретенных знаний, умений и навыков информационной деятельности, нравственной саморегуляции поведения в условиях информационных взаимодействий, критическое оценивание негативных проявлений в информационной среде и пр. Практика показывает, что сведение воспитания к ознакомлению воспитуемых с уже готовыми знаниями (мировоззренческими идеями) с целью их превращения в убеждения людей, не дает должных результатов. Готовые ответы на неактуальные для личности мировоззренческие вопросы (а не возникающие естественным образом в ее индивидуальном опыте) никак не затрагивают

основ уже сформированного у личности мировоззрения. Так, например, при изучении информатики, современных информационных технологий осуществляется формирование информационной картины мира, в основе которой лежит понимание общих закономерностей протекания информационных процессов, диалога естественнонаучной и гуманитарной культур, понимание роли информационно-коммуникационных технологий в развитии информационного общества. У студентов, усвоивших основные элементы мировоззренческих идей, постепенно вырабатываются отношения и оценки к сообщаемым знаниям, в результате чего происходит формирование собственных взглядов и убеждений. Таким образом, в нашу задачу входило создание специальных условий для того, чтобы простая осведомленность перешла в убеждения, ведь общеизвестно, что установки человека определяют его поведение, а установки – продукт мировоззрения.

Таким образом, в контексте нашего исследования стало важным наличие у будущих педагогов-музыкантов ценностного отношения к объектам и явлениям информационной среды (а значит, и ценностных ориентаций), которое позволило бы им осуществлять информационную деятельность на основе соответствующих норм.

Анализируя ответы студентов на анкетный опрос (по методике М. Рокича), нами была выявлена иерархия терминальных и инструментальных ценностей. Наличие ценностного отношения к объектам и явлениям информационной среды мы анализировали, исходя из того, какое место в ранге отводится студентами определенным терминальным и инструментальным ценностям, и как изменяются ранговые места этих ценностей. Исходя из того, что у студентов очень сильным мотивирующим фактором является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, нами были приняты во внимание следующие терминальные ценности: интересная работа, познание, продуктивная жизнь, развитие, уверенность в себе. Среди инструментальных ценностей нами были приняты во внимание следующие: образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, эффективность в делах. Обращая внимание на ранговые значения, присваиваемые студентами этим терминальным и инструментальным ценностям, мы определили наличие положительной динамики в ценностном отношении к объектам и явлениям информационной среды. Положительные изменения проявились в перемещении указанных терминальных и инструментальных ценностей в иерархии на более высокий ранг. Проведенная проверка значимости изменений рангов в иерархии ценностей в контрольных и экспериментальных группах с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена показала значительные

изменения в экспериментальных группах и незначительные в контрольных.

Нормы и ценности культуры подвержены изменениям. В информационном обществе одной из ценностей стала информация, перешедшая из разряда абстрактной категории в разряд одного из приоритетных ресурсов, стала ценностью. По мере нарастания объема информации людям становится труднее ориентироваться в ее содержании, ограждать себя от ее избытка, выбирать именно то, что нужно. В современных условиях существуют такие проблемы, как ограничения информации, считающейся социально и экономически опасной, проблемы безопасности различных видов данных, соблюдения авторских прав и прочее. Отрицательным моментом в данном случае является также то, что информация может быть и средством манипулирования, приводящим к изменению ценностных установок и возникновению новых стереотипов поведения в обществе.

Значительное влияние на формирование ценностей личности оказывают средства массовой информации (СМИ). Особое место в этом принадлежит телевидению, универсальность которого связана с такими его характеристиками как зрелищность, экранность, прямой эфир. Представляя различные программы, оно удовлетворяет разнообразные культурные интересы. Доступным и оперативным СМИ является радио, но отсутствие видеоряда способствует быстрому отвлечению внимания. Периодическая печать не так оперативна, как радио и телевидение, но имеет свои преимущества, заключающиеся в комментировании событий и аналитическом рассмотрении проблем. Актуальными на сегодняшний день являются разнообразные ресурсы глобальной сети Интернет. Но если традиционные средства массовой информации несут ответственность за распространяемые ими сведения, то авторов информации, распространяемой через сеть, зачастую невозможно сразу вычислить. А печатные издания, телевидение и радио между тем ссылаются на ресурсы сети Интернет, не отличающиеся достоверностью предоставляемых данных.

В жизни современной молодежи средства массовой информации занимают доминирующее место. Но изменения, происходящие в личности под их влиянием, носят как положительный, так и отрицательный характер, поскольку имеет место наличие информации, оказывающей деструктивное воздействие на развитие. Злоупотребление просмотром телепередач, бездумный «серфинг» по просторам Интернета опасны тем, что такое времяпрепровождение наносит ущерб всем прочим видам культурной деятельности и снижает ценность полезной информации, воспринимаемой на поверхностном уровне. Многообразие видов средств массовой информации, новые технологии в области массо-

вых коммуникаций усиливают их влияние. Каналы массово-информационного взаимодействия, способные охватить широкие слои населения, сейчас легкодоступны. Коммерциализация СМИ привела к периодическому появлению на телеэкранах и на страницах печатных изданий асоциальной информации. Усвоение молодежью информации, которая не прошла бы цензуру, имея она место, ведет к проявлению отклонений в поведении.

Средства массовой информации, осуществляя социальный контроль и управление, влияя на формирование общественного мнения, распространяя знания, опыт и культуру, прочно вошли в жизнь современного общества. Интернет, надежный помощник современного студента, выполняет много функций, чему способствует свобода обмена информацией, доступность, открытость глобальной сети. Являясь необъятным хранилищем разнообразной информации, Интернет расширяет интеллектуальные способности студента, способствует развитию творчества при обязательном условии знания путей получения информации, умения в ней ориентироваться. Участие в интернет-конференциях позволяет изложить свою точку зрения, выслушать мнение о ней других. Однако в условиях высокой доступности информации и материалов, распространяемых через средства массовой информации, Интернет, на молодежь обрушивается и поток низкопробной продукции. Следовательно, уменьшить негативное влияние на молодежь возможно лишь путем развития в единстве умений мыслить и действовать согласно нормам и ценностям культуры.

Так как ценностные ориентации служат регулятором действий, поступков и поведения личности, то, соответственно, одна из важнейших задач воспитательной работы состоит в последовательном расширении и углублении представлений студентов о ценностях и ценностных ориентациях в различных сферах жизни общества. Так как обучение и воспитание – два взаимосвязанных компонента, то формирование информационной культуры будущего педагога музыканта осуществляется как через учебный процесс во время аудиторных занятий, так и через внеучебную работу.

В учебной деятельности процесс формирования ценностных ориентаций осуществляется через содержание учебных дисциплин. Педагоги нашего коллектива руководствуются словами великого педагога В.А. Сухомлинского «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека». И одним из важных условий эффективности воспитательной работы является нравственный авторитет педагога (особенно педагога по специальности, ведущего индивидуальные занятия).

Моральные ценности отражаются в содержании воспитательных мероприятий (праздников,

концертов, конкурсов, выставок, акций милосердия, в работе кабинета-музея, деятельности студенческого научно-творческого общества и др.). Регулярно организовываются поездки по местам Белогорья и городам России. Студенты колледжа являются активными участниками музыкально-литературных, исторических вечеров, посвященных памятным датам истории Белгородчины и России. Они постоянные гости в музее-диораме «Огненная дуга», в краеведческом, художественном музее, музее-мастерской С.С. Косенкова, что, безусловно, способствует обогащению их духовного и нравственного мира. Немаловажная роль отводится деятельности кураторов академических групп.

Подводя итог, заметим, что проводящаяся работа дает положительный результат в плане формирования мотивов и ценностных ориентаций будущих педагогов-музыкантов, расширяя их представления о будущей профессиональной деятельности и способах обогащения своего духовного багажа в процессе взаимодействия с информационной средой.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 2000. – 335 с.
2. *Анурин В.Ф.* Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства: сб. науч. тр. – Горький, 1982. – С. 116–129.
3. *Булатников И.Е.* Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание? // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 110–120.
4. *Булатников И.Е.* Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 146–152.
5. *Булатников И.Е.* Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирова-

ния представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–89.

6. *Здравомыслов А.Г.* Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

7. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.koob.ru/mesheryakov_b/bolshoy_psihologicheskiy_slovar

8. *Осипова Е.В.* Мотивация // Интернет-версия издания: Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2010. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/1966.html>

9. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

10. *Репринцев А.В.* Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11). – С. 71–79.

11. *Репринцев А.В.* Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.

12. *Репринцев А.В.* Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – № 4. – С. 131–137.

13. *Репринцев А.В.* Региональная культура как фактор профессионального воспитания // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2003. – № 5. – С. 46–50.

14. *Репринцев А.В.* Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – С. 18–27.

15. *Репринцев А.В.* Социальное и профессиональное развитие личности будущего учителя в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 4 (24). – Т. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/027-014.pdf>.

О ПОДХОДЕ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются подходы к становлению индивидуального стиля у будущих учителей в процессе их практической подготовки в вузе; совершенствованию индивидуального стиля педагогической деятельности в системе непрерывного образования. Описывается структура индивидуального стиля инновационной деятельности, включающая ценностно-смысловой, операциональный, динамический, рефлексивный компоненты. Рассматривается классификация индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, которая включает в себя следующие виды: потенциальный, динамический, продуктивный и рефлексивный. Выявлен комплекс психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля педагогической инновационной деятельности: просвещение в области инноватики; развитие мотивации достижения успеха; моделирование педагогических ситуаций; развитие умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной деятельности; активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности. Предлагаются этапы и средства формирования индивидуального стиля инновационной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, инновационная деятельность учителя, этапы формирования индивидуального стиля, профессиональная подготовка.

Радикальные перемены, происходящие в современном образовании, изменили и повысили требования к уровню профессиональной подготовки всех участников образовательного процесса, ориентированных на реализацию инновационной деятельности. В связи с этим одной из важных задач является подготовка педагогов к инновационной деятельности, результатом которой будет выступать их готовность и способность к введению новшеств в свою профессиональную деятельность.

Готовность к инновационной деятельности выражает мотивационную направленность личности педагога на реализацию творческого подхода в своей деятельности, творческий стиль мышления, высокий уровень профессиональных компетенций, зрелую гражданскую и профессиональную позицию.

В ходе освоения человеком профессии происходит перестройка имеющихся у него определенных качеств исходя из особенностей данной профессиональной деятельности, появляются новые свойства личности, развиваются способности, в результате формируется индивидуальный стиль деятельности.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности является средством эффективного приспособления к объективным требованиям инновационной деятельности в условиях непрерывных изменений, происходящих в современном образовательном пространстве. Очевидным становится факт того, что приоритетным направлением в системе профессиональной подготовки педагогов выступает формирование индивидуального стиля педагогической деятельности.

В психолого-педагогической науке в достаточной степени изучены вопросы, связанные с фор-

мированием индивидуального стиля педагогической деятельности. Исследованию этой проблемы посвящены работы З.Н. Вяткиной, Н.А. Загуменных, Л.И. Духовой, Л.Ф. Квитовой, Е.А. Климова, Ю.М. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Я. Никоновой, Н.И. Петровой, Л.С. Подымовой, Н.Ю. Посталюк, В.Д. Шадрикова и других ученых.

Рассматриваются вопросы формирования индивидуального стиля учителя на различных этапах его профессионализации: становление индивидуального стиля у будущих учителей в процессе обучения в вузе (Н.А. Веригина, Г.В. Сорокина); его совершенствование в системе непрерывного образования (Л.И. Евланова) и др. Однако исследованию особенностей формирования индивидуального стиля инновационной деятельности в психолого-педагогической науке уделяется недостаточное внимание.

По мнению Г.В. Сорокиной, процесс становления индивидуального стиля профессиональной деятельности студентов представляет собой моделирование их деятельности в определенных условиях среды.

Г.В. Сорокина в качестве средства формирования индивидуального стиля деятельности предлагает технологию организации самостоятельной работы. Данная технология заключается в структурировании учебного материала и его представление в виде модулей, соответствующих выделенным автором этапам формирования индивидуального стиля деятельности: ориентировочному, поисковому и рефлексивному. Каждый модуль предусматривает вариативные задания для самостоятельной работы.

Задания ориентировочного этапа нацелены на ознакомление обучающихся с особенностями основных стилей деятельности педагогов. Основные формы работы, применяемые в данном модуле: по-

сещение студентами уроков различных учителей с целью анализа индивидуальных стилей их педагогической деятельности; выполнение научно-исследовательской работы.

Задания поискового этапа преследуют цель выявить склонность обучающихся к тому или иному профессиональному стилю. Эти задания включают: самоанализ уровня сформированности профессиональных навыков; ролевые игры; практическую деятельность в условиях реального педагогического процесса.

Задания рефлексивного этапа формирования индивидуального стиля деятельности имеют практический, исследовательский и творческий характер. Их цель – дать обучающимся возможность разобраться в конкретных педагогических ситуациях, приобрести опыт их моделирования на основе педагогических задач, провести микроисследования и рефлексии собственного опыта и себя в профессии. Основными средствами являются: проведение научных исследований; анализ педагогических теорий, концепций, научных результатов; проектирование педагогического процесса [4].

Л.И. Евланова в качестве базовых компонентов индивидуального стиля деятельности учителя выделяет педагогическую направленность, способности к анализу, целеполаганию, планированию/проектированию. Именно совершенствование указанных способностей в системе непрерывного образования, по мнению автора, способствуют изменениям в индивидуальном стиле деятельности учителя.

Л.И. Евланова выделяет три уровня проявления индивидуального стиля педагогической деятельности: потенциальный, допустимый, оптимальный, которые легли в основу разработанной автором педагогической модели совершенствования индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования. В основу данной модели положены принципы: непрерывности образования, интегративности, интерактивности, индивидуализированности и дифференцированности, обогащения, креативности. В предложенной модели автор переносит акцент с образовательной деятельности вообще на самообразовательную деятельность учителя.

Л.И. Евланова выделяет следующие критерии и показатели совершенствования индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования:

– ценностно-целевой (направленность учителя на самосовершенствование стиля деятельности и самореализацию);

– когнитивный (уровень развития когнитивных компонентов индивидуального стиля);

– деятельностный (владение инновационными технологиями, самоорганизованность, активность, инициативность, целеустремленность, гибкость,

продуктивность, планирование, самоанализ и рефлексия своей деятельности);

– регулятивный (характеризует рефлексивную, деятельностьную и эмоционально-волевою самоорганизацию педагога; выражает эффективность его самообразования).

В качестве методов и средств, направленных на совершенствование базовых компонентов индивидуального стиля деятельности педагога в системе непрерывного образования Л.И. Евланова предлагает педагогические технологии (проектное, проблемное, обучение, технология постановки цели, методы интерактивного обучения и др.), включающие как внешние способы работы с индивидуальными системами профессиональных моделей (диалогизация, проблематизация, персонализация), так и внутренние (интериоризация/экстериоризация) [2].

Как отмечает Н.А. Веригина, решающим фактором эффективного становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя является обогащение содержания и методов профессиональной практической подготовки. Под «обогащением» автор понимает «внесение в практическую подготовку элементов, повышающих ее ценность, полезность и способствующих успешному становлению индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя» [1, с. 14].

Н.А. Веригиной предлагается структурно-логическая модель становления индивидуального стиля педагогической деятельности, включающая компоненты и уровни стиля и соотносимые с динамикой их развития этапы практической подготовки. Согласно данной модели практическая подготовка, ориентированная на становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя, должна включать следующие этапы: ориентационно-мотивационный, операционно-регулятивный, интегративно-обобщающий.

Целью ориентационно-мотивационного этапа является формирование устойчивой мотивации профессиональной деятельности, а также мотивации к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности, стимулирование процессов саморазвития и самосовершенствования.

Операционно-регулятивный этап нацелен на овладение обучающимися профессиональными ценностями и смыслами, развитие умения соотносить свои индивидуальные возможности с нормативными требованиями к профессии учителя.

Интегративно-обобщающий этап предполагает реализацию идей и убеждений будущего педагога, воплощение его индивидуального стиля в процессе педагогической практики, формирование адекватной самооценки и положительного самосознания, развитие креативности.

По мнению Н.А. Веригиной, становлению у будущих учителей индивидуального стиля деятель-

ности способствует: лично ориентированный характер практической подготовки; обеспечение единства информационного и деятельностного аспектов профессионального образования; обогащение практической подготовки заданиями, моделирующими основные типы профессиональных педагогических задач; насыщение педагогической практики ценностно-смысловым аспектом; включение методов контекстного обучения [1].

При определении характеристик индивидуального стиля инновационной деятельности учителя мы основывались на положениях Л.И. Духовой, Н.В. Кузьминой, Е.А. Климова, Л.Н. Макаровой, А.Н. Марковой, В.С. Мерлина, А.Я. Никоновой, Л.С. Подымовой, Н.Ю. Посталюк, В.А. Слостенина, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и других исследователей о том, что:

- существуют стойкие личностные качества, обеспечивающие достижение успеха в деятельности, при этом у каждой личности имеются собственные варианты приспособления к деятельности;
- стиль деятельности выступает средством приспособления к требованиям социума и профессиональной деятельности;
- стиль деятельности представляет собой интегративную характеристику, включающую в себя индивидуально-типологические особенности субъекта деятельности и специфические особенности самой деятельности
- структура инновационной деятельности включает четыре компонента: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный;
- структура индивидуального стиля деятельности содержит содержательные, динамические и результативные характеристики;
- стиль деятельности является условием её самоорганизации.

В ходе теоретического рассмотрения различных подходов к изучению индивидуального стиля педагогической деятельности нами была определена структура индивидуального стиля инновационной деятельности, содержащая следующие компоненты: ценностно-смысловой, операциональный, динамический, рефлексивный [3].

На основании результатов проведенного исследования были выявлены следующие особенности ценностно-смыслового компонента индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности: нацеленность на достижение высоких результатов при освоении инновационной деятельности; высокая степень самостоятельности в принятии решений; понимание необходимости саморазвития и самосовершенствования; готовность идти на риск, связанный с введением новшеств.

Операциональный компонент включает в себя совокупность умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной деятельности (креативность, готовность к риску, коммуникативные

и рефлексивные умения, способности к самообразованию и др.).

Динамический компонент индивидуального стиля инновационной деятельности учителя характеризуется произошедшими изменениями, как в операционных, так и психологических механизмах профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент индивидуального стиля инновационной деятельности включает анализ и самооценку профессиональных и личностных возможностей по освоению инновационной деятельности; формирование позитивной «Я-концепции»; становление профессиональной позиции; построение концепции профессионального роста.

В ходе проведенного исследования мы установили, что ведущими компонентами в структуре индивидуального стиля инновационной деятельности являются креативность, мотивация достижения успеха, готовность к риску, направленность локуса контроля (интернальность/экстернальность причины успехов и неудач собственной инновационной деятельности), позитивное самоотношение. Эти результаты легли в основу классификации индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, которая включает в себя следующие виды: потенциальный, динамический, продуктивный и рефлексивный [3].

Для педагога с потенциальным стилем инновационной деятельности характерна высокая мотивация достижения успеха, потенциальная готовность к внедрению новшеств в собственную профессиональную деятельность. Динамический стиль инновационной деятельности характеризуется сочетанием высокой мотивации к достижению результатов в процессе осуществляемой инновационной деятельности и быстротой, скоростью принятия и реализации новшеств без анализа возможных рисков от их внедрения. Учитель с продуктивным стилем инновационной деятельности ориентирован на высокие результаты при освоении и внедрении новшеств, его отличает успешность осуществления инновационной деятельности, достижение лично-значимых результатов, связанных с самореализацией и саморазвитием. Рефлексивный стиль инновационной деятельности характеризуется ответственностью педагога в ходе освоения инноваций, наличием интернального локуса контроля, постоянным анализом и рефлексией возникших затруднений.

В результате теоретического анализа вариантов решения проблемы и экспериментального исследования был выявлен комплекс психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, включающий следующие условия: информационное просвещение об инновационных процессах в современном образовании; развитие мотивации достижения успеха; моделирование

ситуаций, направленных на предотвращение влияния напряженных условий и рисков выполнения профессиональной деятельности; развитие умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной деятельности (креативности, коммуникативных умений и др.); активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности.

Согласно предлагаемой нами модели профессиональная подготовка педагогов, нацеленная на формирование индивидуального стиля инновационной деятельности, должна включать следующие этапы: мотивационный, операциональный и рефлексивный.

Цель мотивационного этапа заключается в формировании у обучающихся осознанной потребности в творческом осуществлении профессиональной деятельности, направленности на инновационную деятельность, развитие мотивации достижения успеха.

Операциональный этап направлен на формирование и развитие профессионально-личностных качеств, необходимых в инновационной деятельности: креативности, умений и навыков управления творческим процессом, коммуникативных и рефлексивных умений, выработки навыков уверенного поведения и принятия критики и др.

Третий этап (рефлексивный) нацелен на развитие профессиональной рефлексии, осознание обучающимися себя в качестве субъекта инновационной деятельности, развитие адекватной самооценки и позитивного самовосприятия; осознание своих потребностей и возможностей, их соотнесение с требованиями инновационной деятельности; осознание перспективы профессионального и личностного роста.

На наш взгляд, формированию индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки будут способствовать: целенаправленное моделирование педагогических ситуаций, проведение занятий с использованием активных методов обучения (решение психолого-педагогических ситуаций, ролевые игры, дискуссии и др.).

В процессе профессиональной подготовки педагогические задачи позволяют смоделировать инновационную педагогическую деятельность. При этом обучающиеся ставятся в условия, требующих от них проявления профессионально значимых качеств, соотнесения индивидуальных качеств и возможностей с особенностями инновационной деятельности. Целенаправленное моделирование педагогических ситуаций будет способствовать тому, что обучающиеся начнут осознавать необходимость активного расширения имеющихся знаний, умений и навыков.

Таким образом, индивидуальный стиль инновационной деятельности является интегративной характеристикой, объединяющей индивидуально-типологические особенности субъекта деятельности и специфику самой инновационной деятельности.

Предложенная нами модель может решить проблему формирования индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Веригина Н.А.* Становление индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя в процессе практической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 22 с.
2. *Евланова Л.И.* Совершенствование индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2009. – 216 с.
3. *Подымова Л.С., Ермакова О.Е.* Индивидуальные стилевые особенности освоения учителем инновационной деятельности // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 13 (32). – С. 101–105.
4. *Сорокина Г.В.* Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 189 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТАМОЖЕННЫМ ОПЕРАЦИЯМ

В статье рассматривается проблема педагогического обеспечения непрерывного профессионального образования специалистов по таможенным операциям. Представлена краткая история педагогических исследований по теме профессионального образования специалистов по таможенным операциям и должностных лиц таможенных органов. Анализируются возможности использования технологий образовательного консалтинга для повышения эффективности повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов по таможенным операциям и должностных лиц таможенных органов. В статье презентуется авторская программа практического учебного курса «Менеджер внешнеэкономической деятельности» состоящая из двух модулей: транспортное обеспечение внешнеэкономической деятельности и основы таможенного декларирования товаров и транспортных средств в современных условиях ведения внешнеэкономической деятельности.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, специалист по таможенным операциям, должностные лица таможенных органов, образовательный консалтинг.

Современная ситуация, сложившаяся в сфере дополнительного профессионального образования и повышения квалификации специалистов по таможенным операциям характеризуется обстоятельствами, которые невозможно не принимать во внимание в педагогической деятельности. Так, развитие экономики стран Евразийского Экономического Союза (далее ЕАЭС) сегодня стало невозможно без учета и правильного использования принципов и правил мировой торговли, знания таможенного законодательства не только стран ЕАЭС но и стран – контрагентов России и других государств. Особенно актуальными данные требования являются в ситуации поиска новых партнеров России в странах БРИКС, Шанхайской организации сотрудничества для наилучшей реализации стратегии импортозамещения в отечественной экономике и нейтрализации мер агрессивной экономической политики ряда европейских государств. Согласно действующему законодательству работником таможенного представителя (организации осуществляющей внешнеэкономическую деятельность) непосредственно проводящим таможенные операции определен специалист по таможенным операциям к непрерывному повышению профессиональной компетенции которого предъявляются особые требования.

Происходящие политические перемены, изменения в нормативно-правовой базе государств осуществляющих внешнеэкономическую деятельность, выдвигают особые задачи перед педагогами дополнительного профессионального образования в отношении проектирования дополнительных профессиональных программ для специалистов по таможенным операциям. Ключевыми из них, на наш взгляд, являются:

1) формирование у обучаемых навыка по оперативному изучению нормативно-правовых документов в сфере внешнеэкономической деятельности;

2) развитие способности выделять главные отличительные аспекты в разработанных государственными органами стран ЕАЭС контролирующими внешнеэкономическую деятельность нормативно-правовых документов;

3) обучение специалистов возможностям определения стратегии проведения таможенных операций с различными категориями товаров.

В педагогической практике известны факты успешного решения задач по профессиональному обучению и повышению квалификации специалистов по таможенным операциям. Например, диссертационная работа Л.Н. Алексеевой посвященная организационно-дидактическому обеспечению профессионального обучения должностных лиц таможенных органов [1]. В результате практической работы автором создана и экспериментально апробирована дидактическая модель профессиональной подготовки служащих таможенных органов непосредственно в региональных таможенных. Также необходимо отметить представленные Л.Н. Алексеевой модель обучения по профессиональной подготовке должностных лиц таможенных органов вновь принятых на службу, модель обучения по профессиональной учебе и повышению квалификации на рабочих местах, что особенно актуально на сегодняшнем этапе работы.

Для практики рассматриваемого вопроса нельзя не отметить диссертационное исследование В.Н. Буданова посвященное профессиональной подготовке менеджеров туризма к внешнеэкономической деятельности [2]. Практической ценностью данной работы является разработка и апробация курса лекционных и семинарских занятий, а также учебного пособия для обучающихся по направлению «Организация внешнеэкономической деятельности предприятия». Главное отличие работы В.Н. Буданова заключается в разработке профессиональной подготовки специалистов для одной из

отраслей реальной экономики страны – туризма, направленной на создание рабочих мест и извлечению прибыли в коммерческой деятельности.

Мы также считаем необходимым отметить как актуальную и своевременную диссертацию Е.Д. Балашовой выполненную на базе Владивостокского филиала Российской таможенной академии и успешно защищенную в 2009 году в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского [3]. Безусловная практическая направленность данной работы позволила апробировать модель педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса при дистанционном обучении специалистов-таможенников в процессе профессионального образования в Таможенной академии.

В течение 2015 года автором данной статьи проведены 2 практических курса повышения квалификации для специалистов по таможенным операциям в Центре делового образования Ярославской Торгово-Промышленной Палаты и Центре Повышения квалификации «Конверсия». Слушателями данных курсов являлись не только специалисты по таможенным операциям предприятий региона, практикующих внешнеэкономическую деятельность, но и работники предприятий и организаций, в ближайших планах которых начать данное направление работы.

Предлагаемая автором программа учебного практического курса «Менеджер внешнеэкономической деятельности» состоит из двух учебных модулей:

1. Транспортное обеспечение внешнеэкономической деятельности (вопросы прибытия и убытия иностранных товаров на территорию ЕАЭС и соответственно с территории ЕАЭС, изучение особенностей процедуры таможенного транзита иностранных товаров по территории нашей страны и государств ЕАЭС).

2. Основы таможенного декларирования товаров и транспортных средств в современных условиях ведения внешнеэкономической деятельности (рассмотрение основных правил таможенного оформления иностранных товаров в РФ с учетом специфики работы в Ярославской области).

Общеизвестными особенностями профессиональных знаний специалистов по таможенным операциям являются:

1) быстрое устаревание специальных знаний по причине постоянного обновления нормативно-правовой базы внешнеэкономической деятельности;

2) необходимость формирования и использования универсального профессионального опыта с учетом предыдущих этапов работы в отрасли;

3) наличие у специалистов по таможенным операциям способности работать с источниками информации на иностранном языке.

При составлении вышеобозначенных программ учебных модулей автор руководствовался пред-

ложениями разработанными Центром образовательного консалтинга ЯГПУ им. К.Д. Ушинского о внедрении накопительно-модульной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Главной целью такой системы обучения должно быть создание мобильной структуры быстро реагирующей на потребности рынка труда [5].

В ходе проведения занятий 80% слушателей высказали предположение о том, что освоение учебной программы «Менеджер внешнеэкономической деятельности» предпочтительнее будет проводить по единой системе организации учебной деятельности по теме таможенного оформления товаров и транспортных средств. Также у обучаемых в результате осуществления внешнеэкономической деятельности возникает потребность в наличии универсальных приемов в освоении таможенных операций и процедур с товарами.

Отдельным элементом в работе специалистов по таможенным операциям стоит отметить их способность работать с источниками информации на иностранном языке. Без достоверной и подтвержденной информации о стоимости товаров на международном рынке, качественного перевода на русский язык документов используемых в внешнеэкономической деятельности невозможна результативная работа по проведению таможенных операций. В ходе проведения практических занятий по изучению международной Гармонизированной системы описания и кодирования товаров основной проблемой у слушателей при переводе необходимой информации на русский язык обнаружился негативный опыт при изучении иностранных языков. Для успешного решения данной проблемы, считаем необходимым использовать предложения А.С. Журиной о создании программы обучения иностранным языкам на билингвальной основе с преодолением психологического барьера, причиной которого может быть отрицательный опыт в изучении иностранного языка [4].

Практической особенностью проведения занятий по программе «Менеджер внешнеэкономической деятельности» являлось выявление детерминант развития основных аспектов ведения данного направления в ближайшей перспективе, формирование у слушателей способности прогнозировать развитие обстоятельств ведения внешнеэкономической деятельности в близкой перспективе, а следовательно формированию возможности подготовить себя к переменам будущего дня.

Для продолжения дальнейшей работы по реализации учебных программ дополнительного профессионального образования специалистов по таможенным операциям считаем необходимым применять такую форму как образовательный консалтинг.

По мнению И.Ю. Тархановой, консалтинг в дополнительном профессиональном образовании

можно применять на этапе выбора потенциальным слушателем дополнительной профессиональной программы и этапе проектирования образовательного маршрута. Консалтинговые услуги при этом могут включать в себя такие составляющие, как оценка потребности в обучении, анализ альтернатив реализации образовательных проектов, конструирование содержания корпоративных обучающих программ, определение желаемых образовательных результатов [6].

Согласимся с данным автором в том, что консалтинговые услуги могут также развиваться в тех направлениях, которые традиционно важны для планирования и развития карьеры:

- оценка деловых и профессиональных качества обучающихся по программам дополнительного профессионального образования;
- работа с учебной мотивацией и мотивацией профессионального роста;
- анализ особенностей организационной культуры, психологического климата, оргструктуры управления и других социально-психологических параметров коллектива организации-заказчика.

На наш взгляд, спецификой образовательного консалтинга, в отличие от других форм реализации дополнительных профессиональных программ, является акцент на диалогичности, на циркуляции информации, на информационном обмене между консультантом и обучающимися.

Таким образом, на примере изучения профессиональных компетенций специалиста по таможенным операциям самым наглядным образом можно увидеть, что основной проблемой дополнительного профессионального образования становится по-

лучение знаний, которых еще нет, но потребность в наличии и овладении которыми назрела.

Библиографический список

1. *Алексеева Л.Н.* Организационно-дидактическое обеспечение профессионального обучения должностных лиц таможенных органов (на примере таможни): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2004. – 23 с.
2. *Буданов В.Н.* Профессиональная подготовка менеджеров туризма к внешнеэкономической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 26 с.
3. *Балашова Е.Д.* Дистанционное обучение как средство педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки работников таможенных органов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 24 с.
4. *Журина А.С.* Использование конструктивной и преодоление деструктивной интерференции при изучении второго иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 42–45.
5. *Тарханова И.Ю.* Социально-педагогическая обусловленность трансформации содержания и форм дополнительного профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013 – Т. 19. – № 4. – С. 85–88.
6. *Тарханова И.Ю.* Социализация взрослых в системе дополнительного профессионального образования. – Ярославль: ЯГПУ, 2014. – 148 с.

Гордиенко Евгения Алексеевна

кандидат педагогических наук

Сивухин Андрей Александрович

кандидат педагогических наук

Амурский государственный университет, г. Благовещенск
evgenia5@mail.ru, avonblag@yandex.ru

УЧЕТ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ

В условиях расширения внешнеэкономических связей РФ возрастает роль специалистов таможенной службы, который должен быть готов к осуществлению профессиональной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке. В данной статье рассматриваются региональные особенности наполнения содержания дисциплин иностранных языков в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела к межкультурной профессиональной коммуникации. В результате проведенного исследования установлено, что подготовка специалистов данной отрасли будет эффективнее при изучении двух и более иностранных языков и наполнении содержания дисциплин иностранных языков на основе межпредметной интеграции содержания дисциплин профессионального цикла с учетом региональной специфики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист таможенного дела, коммуникативная компетентность, регионализация, межкультурная профессиональная коммуникация, междисциплинарные связи.

В настоящее время, в условиях активного развития внешнеэкономических связей, РФ осуществляет международное экономическое сотрудничество с разными странами и входит в состав нескольких интеграционных группировок – Содружество Независимых Государств (СНГ), Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС), БРИКС (экономический блок или официальная торговая ассоциация Бразилии, России, Индии, Китая и ЮАР), Шанхайская организация сотрудничества (ШОС) и Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество (АТЭС) и др. [15]. Участие в подобных международных объединениях способствует развитию сотрудничества в политической, экономической, экологической, гуманитарной, культурной и иных не менее важных областях. Реализация международных проектов в рамках данных интеграционных объединений подразумевает постоянный контакт с представителями разных культур, посещение зарубежных стран и как следствие, увеличения туристических потоков въездного и выездного туризма. В результате возрастает роль таможи, как контролирующего и правоохранительного органа власти. Следовательно, актуальным становится вопрос профессиональной подготовки компетентных специалистов таможенного дела, готовых и способных решать профессиональные задачи в условиях межкультурной коммуникации.

Учитывая территориальную протяженность Российской Федерации, становится очевидным, что специфика профессиональной межкультурной коммуникации специалистов таможенной службы одного региона будет отличаться от специфики другого региона. В результате возникает *проблема* – каковы теоретические основы подготовки будущих специалистов таможенного дела к межкультурной профессиональной коммуникации с учетом

региональной специфики? Исходя из проблемы, сформулирована *цель* статьи – определить теоретические основы подготовки будущих специалистов таможенного дела к профессиональной межкультурной коммуникации с учетом региональной специфики.

Анализ последних исследований и публикаций по данной проблеме, показал, что доминирующая часть научных трудов посвящена формированию коммуникативной готовности специалистов разных областей. Изучением вопроса профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела к профессиональной иноязычной коммуникации занимались М.В. Дементьева [4], А.З. Ибатова [5], М.В. Репина [10], С.В. Романова [11], Н.В. Мельченкова [8], Л.М. Ковтунович [6] и др. Однако имеющиеся исследования не отражают учет региональной специфики профессиональной подготовки будущих таможенников.

Профессиональная подготовка специалистов таможенного дела в вузе регламентируется ФГОС ВПО (федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования) по направлению подготовки «Таможенное дело». Данный нормативный документ обладает выраженным компетентностным подходом – результат обучения нацелен на формирование конкретных профессиональных компетенций [16]. Анализ данных компетенций позволил сделать вывод, что коммуникативная компетентность является одной из профессионально-важных компетентностей, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Под коммуникативной компетентностью специалиста таможенного дела в данной работе мы понимаем «совокупность языковых компетенций формирующих готовность и способность будущего специалиста к решению коммуникативных задач в рамках осуществления

профессиональной деятельности, как на родном, так и на иностранном языке» [12, с. 113].

Сформированная коммуникативная компетентность позволяет специалисту таможенного дела осуществлять профессиональное общение с коллегами, с участниками ВЭД (внешнеэкономической деятельности), вести необходимую таможенную документацию. Специфика профессиональной деятельности специалиста таможенного дела предполагает осуществление профессиональной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке [2, с. 280]. Следовательно, одной из задач профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела в вузе является формирование готовности к осуществлению профессиональной межкультурной коммуникации.

ФГОС ВПО по данному направлению подготовки предусматривает изучение иностранного языка. Приоритет отдается английскому языку. Английский язык – язык международной коммуникации, позволяющий осуществлять профессиональное общение с участниками ВЭД и работать с таможенной документацией, так как с момента вступления России в ВТО (Всемирная торговая организация) вся таможенная документация ведется на английском языке.

Однако, учитывая развитие международных партнерских отношений РФ и территориальное расположение таможенных постов, специалисту таможенного дела для качественного выполнения своих профессиональных обязанностей не достаточно владеть только английским языком. Необходимо знание второго иностранного языка, отражающего региональную специфику и позволяющего повысить эффективность профессиональной деятельности специалиста таможенного дела в регионе. Таким образом, необходимо учитывать регионализацию, целью которой является подготовка востребованных, конкурентоспособных специалистов для регионов с учетом региональных особенностей [13, с. 214].

Специфика дальневосточного региона заключается в тесном внешнеэкономическом сотрудничестве со странами АТР (Азиатско-тихоокеанский регион): Китай, Корея, Япония, Тайвань и др. В частности, территориальное расположение Амурской области определяет доминирующую роль Китая в туристических потоках данного региона, что подтверждается статистическими данными по выездному туризму из Амурской области. На долю Китая приходится 55934 человека, 18552 человека посетили Таиланд, 161 человек отдыхали в Индии, 141 человек в Японии, 67 человек в Корее и 1581 человек отдыхали в других странах Азии. Данные въездного туризма также свидетельствуют о том, что дальневосточный регион является самым посещаемым гражданами Китая – 17676 человек из 17734 человека [1, с. 160–162].

Помимо туристических потоков таможенная служба Амурской области контролирует ввоз и вывоз товаров из Китая, осуществляет досмотр сопроводительной документации ввозимых и вывозимых товаров, проверку документов учета, прием электронной копии государственной таможенной декларации, внесение в электронную базу сведений об участниках ВЭД и т.д.

Таким образом, мы видим, что специфика профессиональной деятельности сотрудника таможенного дальневосточного региона заключается в регулярном взаимодействии с участниками ВЭД КНР. Следовательно, для эффективного осуществления профессиональных обязанностей в данном регионе специалисту таможенного дела необходимо владеть вторым иностранным языком – китайским.

Введение китайского языка в профессиональную подготовку специалиста таможенного дела осуществляется через вариативную часть ФГОС ВПО и обосновывается регионализацией в профессиональном образовании. Учет принципа регионализации позволяет вузам отражать специфику региона при составлении учебного плана. Вузы могут самостоятельно выбирать второй иностранный язык для специалистов таможенного дела, исходя из региональных потребностей.

Обучение английскому и китайскому языкам носит профессиональный характер, соответственно, является обучением иностранным языкам для специальных целей. Обучение иностранному языку для специальных целей является организованным процессом реализации образовательного курса для специалистов с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере деятельности [9]. Соответственно, содержание обучения иностранным языкам специалиста таможенного дела, должно отражать специфику профессиональной деятельности и подготовить будущего специалиста таможенного дела к осуществлению межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности. Наполнение тематического содержания дисциплин иностранных языков спецификой профессиональной деятельности специалиста таможенного дела реализуется в процессе межпредметной интеграции.

Межпредметная интеграция заключается в обеспечении «системности теоретических связей, всестороннем представлении и осознании сложных явлений, процессов, формировании единого понимания конкретного предмета, явления, деятельности» [14, с. 38]. Межпредметная интеграция позволяет нам интегрировать содержание профессиональных дисциплин в процесс обучения иностранным языкам [3, с. 91–92; 7, с. 99]. Таким образом, специалисты таможенного дела изучают специфику профессиональной деятельности в цикле профессиональных дисциплин, которая в последующем интегрируется в содержание

дисциплин иностранного языка, что облегчает восприятие и усвоение профессионально-ориентированной информации на иностранном языке.

Рассмотрим процесс реализации наполнения тематического содержания дисциплины «Иностранный язык» на основе межпредметной интеграции с содержанием дисциплин профессионального цикла с целью обучения будущего специалиста таможенного дела иностранному языку для специальных целей.

Языковая подготовка специалистов таможенного дела по английскому языку осуществляется на протяжении четырех лет обучения. Наполнение содержания дисциплины «Английский язык» на начальном этапе обучения представлено дидактическими единицами общебытового характера (знакомство, моя семья, покупки и т. д.), что способствует подготовке будущего специалиста таможенного дела к решению коммуникативных задач на английском языке в ситуациях непрофессионального общения.

Обучение профессиональному английскому языку специалистов таможенного дела носит постепенный характер и начинается с первого курса параллельно с началом изучения дисциплин профессионального цикла, что находит отражение в содержании дисциплины «Английский язык» в разделе «Мой регион. Мой родной город». Данная тема обнаруживает межпредметные связи с дисциплиной профессионального цикла «Экономическая география и регионалистика мира» по темам «Отраслевая структура экономики России», «Экономическое районирование и развитие федеральных округов».

В процессе увеличения доли профессиональных дисциплин, увеличивается и доля профессионально-ориентированных тематических блоков в содержании дисциплины «Английский язык». На втором курсе, профессионально-ориентированное наполнение содержания данной дисциплины представлено следующими дидактическими единицами: «Что такое экономика? Экономические системы», «Виды предприятий», «Деньги. Функции денег», «Международная торговля», «Таможня». Данное дидактическое наполнение интегрирует полученные ранее будущими специалистами таможенного дела знания по дисциплинам «Экономическая теория», «Введение в специальность», «Товароведение и экспертиза в таможенном деле», «Общий менеджмент», «Финансы».

Третий и четвертый курс обучения английскому языку, как заключительный этап обучения, носит полностью профессионально-ориентированный характер. В основу межпредметной интеграции легли следующие дисциплины профессионального цикла: «История таможенного дела и таможенной политики в России», «Контракты и внешнеторговая документация», «Профессиональная этика и этикет», «Международный этикет и протокол», «Тамо-

женный менеджмент», «Таможенное оформление товаров и транспортных средств», «Основы технических средств таможенного контроля», «Таможенно-тарифное регулирование внешней торговой деятельности», «Таможенные платежи, запреты и ограничения внешней торговой деятельности», «Технологии таможенного контроля», «Декларирование товаров и транспортных средств», «Таможенный контроль выпуска товаров», «Валютные регулирования и валютный контроль», «Основы документооборота в таможенных органах». Содержание данных дисциплин отражено в наполнении содержания дисциплины «Английский язык»: «Таможенная декларация. Правила и нормы заполнения», «Органы таможенного управления в России», «Таможенный контроль», «Транспортная документация. Формы и сроки оплаты», «Таможенные процедуры и правила», «Нарушения таможенных правил», «Таможенные тарифы и международные торговые отношения».

Таким образом, наполнение содержания дисциплины «Английский язык» профессиональной спецификой на основе межпредметной интеграции позволяет подготовить будущего специалиста таможенного дела к решению профессиональных, коммуникативных задач в условиях межкультурной коммуникации.

Однако, для эффективной подготовки будущего специалиста таможенного дела к профессиональной межкультурной коммуникации с учетом региональных особенностей необходимо учитывать не только междисциплинарные связи дисциплин профессионального цикла и дисциплин иностранного языка, но и взаимные междисциплинарные связи двух иностранных языков, в нашем случае – английского и китайского.

Будущий специалист таможенного дела начинает изучать китайский язык со второго курса. Тематическое содержание китайского языка на начальном этапе также представлено общебытовыми темами, в рамках которых происходит знакомство с системой языка: «Приветствие. Знакомство», «Моя семья», «Мой рабочий день», «Мой город», «Праздники», «Магазины», «Обмен валюты», «Путешествия», которые практически совпадают с темами английского языка для первого курса.

Межпредметная интеграция содержания дисциплин китайского языка с содержанием дисциплин профессионального цикла происходит на третьем и четвертом курсе обучения. Профессионально-ориентированное наполнение содержания дисциплин китайского языка совпадает с профессиональным наполнением содержания дисциплин английского языка, что облегчает его усвоение (студенты изучают дисциплины профессионального цикла на русском языке, затем отдельные аспекты дублируются в процессе языковой подготовки на английском языке, а после на китайском языке).

Обучение китайскому языку, в большей степени ориентированно на отработку навыков устной речи, так как международная таможенная документация ведется на английском языке, а специфика географического положения таможенного поста требует от специалиста таможенного дела знания китайского языка для проведения таможенного досмотра физических лиц и грузов, пересекающих границу из Китая. Таким образом, наполнение содержания дисциплин китайского языка на основе межпредметной интеграции представлено следующими дидактическими единицами: «Таможня», «Таможня России», «Таможня Китая», «Прохождение таможенного контроля», «Таможенный досмотр туриста», «Оформление таможенной декларации», «Заполнение необходимых документов», «Встреча иностранных граждан на таможне», «Знакомство. Продолжительность и цель визита», «Размещение в гостинице», «Проведение предварительных переговоров», «Структура компаний, занимающихся ВЭД», «Проведение переговоров», «Кризисная ситуация», «Завершение переговоров», «Проверка и подписание контракта», «Базисные условия поставки и т.д.

Итак, проанализировав вышеизложенный материал, мы приходим к выводу, что учет регионализации и наполнение содержания иностранного языка на основе межпредметной интеграции с содержанием дисциплин профессионального цикла позволяет подготовить будущего специалиста таможенного дела к профессиональной межкультурной коммуникации в регионе профессиональной деятельности. Процесс регионализации в обучении иностранным языкам, основывается на выборе второго иностранного языка исходя из потребностей региона профессиональной деятельности. Обучение иностранным языкам будущих специалистов таможни носит профессионально-ориентированный характер, и подготавливает их к решению профессиональных задач средствами иностранного языка. Наполнение содержания иностранных языков учитывает цели обучения, и соответствует потребностям будущих специалистов таможенного дела в ситуациях иноязычного общения в профессиональной деятельности. Эффективное наполнение содержания дисциплин иностранных языков для специальных целей в вузе посредством межпредметной интеграции с дисциплинами профессионального цикла, облегчает процесс усвоения профессиональной информации на иностранном языке и позволяет студентам интегрировать полученные знания по специальным дисциплинам в процессе изучения иностранных языков.

Библиографический список

1. Амурская область в цифрах: Краткий статистический сборник / Амурстат. – Благовещенск, 2014. – 381 с.

2. Гордиенко Е.А. Профессионально-ориентированное иноязычное общение в профессиональной деятельности специалиста таможенного дела // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. – 2014. – № 3. – С. 278–282.

3. Гордиенко Е.А. Современные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела в вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 91–94.

4. Дементьева М.В. Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 163 с.

5. Ибатова А.З. Формирование готовности студентов неязыковых специальностей к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2009. – 210 с.

6. Ковтунович Л.М. Формирование готовности студентов экономических специальностей вуза к деловому межнациональному общению: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2003. – 164 с.

7. Лейфа А.В., Сивухин А.А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма в вузе в процессе изучения иностранных языков на основе межпредметной интеграции // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2015. – Т. 9. – № 1. – С. 97–104.

8. Мельченкова Н.В. Формирование готовности студентов будущих менеджеров к деловому общению: на примере обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 164 с.

9. Мильруд Р. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия // Просвещение Иностранные языки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/05/english-special/> (дата обращения: 17.10.2014).

10. Ретина М.В. Педагогические условия формирования готовности студентов к преодолению барьеров иноязычного общения: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2009. – 180 с.

11. Романова С.В. Формирование готовности студентов сельскохозяйственного вуза к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2008. – 197 с.

12. Сивухин А.А. Сущность и структура коммуникативной компетентности будущих бакалавров туристической индустрии в вузе // Вестник Амурского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 68. – С. 111–114.

13. Сивухин А.А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению туризм: теоретические подходы // Вест-

ник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 212–216.

14. Сивухин А.А. Формирования регионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих бакалавров по направлению подготовки «Туризм» в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2015. – 248 с.

15. Участие ФТС России в международных организациях // Официальный сайт Федеральной таможенной службы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.customs.ru/> (дата обращения: 25.12.2015).

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 036401 «Таможенное дело» квалификация (степень) «специалист». ФГОС-ОЗ-2010. № 1117 от 8 ноября 2010 г.

УДК 355.23

Козлов Олег Александрович

Саратовский военный Краснознаменный институт внутренних войск МВД России
dvrh@yandex.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье содержатся основные понятия, раскрывающие сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов военных вузов внутренних войск МВД России. Автор полагает возможным определить грань между процессом и результатом в границах профессиональной подготовки. Применительно к процессу ведет речь о траектории ее организации в ракурсе обеспечения необходимых условий, которые должны быть созданы для получения результата, определяемого уровнем соответствия личностно-профессиональной готовности выпускников нормативно заданным и социально-обусловленным требованиям.

Также указывается, что информатизация образования, использование современных информационных средств и технологий в образовательном пространстве военного вуза ВВ МВД России является приоритетным ресурсом повышения качества профессиональной подготовки будущих офицеров и важным фактором обеспечения их профессиональной готовности к выполнению профессиональных функций.

Автором делается вывод о том, что совершенствование профессиональной подготовки курсантов должно быть организовано по двум направлениям, первое из которых связано с совершенствованием условий реализации образовательных программ (процесс профессиональной подготовки), а второе – с обеспечением качества подготовки в части формирования профессиональной готовности офицера (результат профессиональной подготовки).

Ключевые слова: профессиональная подготовка, внутренние войска МВД России, служебно-боевая деятельность, качество образования.

Одной из основных целей профессионального образования в ведомственных учебных заведениях внутренних войск (ВВ) МВД России является соответствие уровня компетенций, личностно-профессиональных качеств будущих офицеров требованиям, закрепленным в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), квалификационных требованиях к офицерам ВВ МВД России, направлениям и специфике профессиональной деятельности.

Ввиду того, что профессиональное образование будущих офицеров ВВ МВД России носит ярко выраженный прикладной характер, определяемый спектром приоритетных служебно-боевых задач и спецификой профессиональной деятельности, полагаем возможным вести речь о профессиональной подготовке будущих специалистов. Следуя позиции В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева [7, с. 272], в общем смысле подготовка является прикладным аспектом образования, связанная с определенным видом регулярной деятельности; она характеризуется освоением будущим специалистом социального опыта в целях его последующей актуализации для выполнения задач практического плана. При этом подготовка предполагает обеспечение

готовности специалиста к решению задач в соответствии с функциональным предназначением как его установку на соответствующие действия.

Производным от понятия «подготовка» выступает термин «профессиональная подготовка», который трактуется как комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессиональных и личностных качеств, профессионального опыта и норм профессионального поведения, которые позволяют специалисту осуществлять продуктивную деятельность в заданной профессиональной сфере (В.А. Поляков [6, с. 390]).

В научной литературе представлено множество исследовательских направлений относительно определения сущности и содержания профессиональной подготовки специалистов различного профиля (В.П. Беспалько [1], В.Т. Дударев [2], В.П. Жуковский [3], В.А. Сластенин [5], и др.), анализируются методологические основания организации профессиональной подготовки в образовательных организациях (компетентностный, системный личностно-профессиональный, субъектно-адаптационный, акмеологический и др. подходы).

Анализируя мнения исследователей относительно толкования понятия «профессиональная подготовка» необходимо отметить, что в большин-

стве случаев речь идет об усвоении знаний, формировании умений и навыков, адекватных сфере профессионального труда, которые и определяют готовность специалиста к профессиональной деятельности и выполнению функций по профессиональному предназначению. По нашему мнению, подобное видение отражает лишь профессионально-функциональный аспект профессиональной подготовки, не уделяя должного внимания развитию самой личности в плане актуализации в процессе профессиональной подготовки ее внутренних ресурсов, которые в достаточной степени влияют на эффективность профессиональной деятельности и обеспечивают готовность специалиста к ее осуществлению.

Очевидно, что направленность профессиональной подготовки должна соответствовать современным социально-экономическим и политическим вызовам, носить опережающий характер, обеспечивая стабильность государства во всех сферах общественных отношений и личностно-профессиональное развитие будущих специалистов. На наш взгляд, данный постулат получает особую означенность в практике профессиональной подготовки военных кадров для системы ВВ МВД России, относительно содержания и особенностей которой мы продолжим свои исследовательские рассуждения с учетом изложенных выше теоретических позиций.

Конечной целью профессиональной подготовки является достижение качества образования, которое определяется с позиций позитивных изменений в процессуальных и результативных аспектах образования. Традиционные формы подготовки курсантов внутренних войск не всегда соответствуют условиям реалий и требуют внесения некоторых изменений, а именно – необходим поиск ранее не используемых форм обучения в образовательных учреждениях внутренних войсках, с привлечением в процесс образования современных информационных технологий [4, с. 111]. При этом в рамках компетентностного подхода, который нормативно закреплен в качестве базового в ФГОС ВПО, результативный аспект профессиональной подготовки представлен готовностью выпускников к эффективной организации профессиональной деятельности посредством актуализации сформированных ключевых компетенций; в процессуальном аспекте профессиональной подготовки находят отражение требования к ее непосредственной организации в образовательном процессе [8].

Учитывая вышеизложенное, полагаем возможным определить грань между процессом и результатом в границах профессиональной подготовки: применительно к процессу мы ведем речь о траектории ее организации в ракурсе обеспечения необходимых условий, которые должны быть созданы для получения результата, который определяется уровнем соответствия личностно-профес-

сиональной готовности выпускников нормативно заданным и социально-обусловленным требованиям. Здесь имеет место следовать точке зрения В.А. Слостенина [5], который под термином «подготовка» понимает динамический процесс, целью которого является достижение результата, в качестве которого выступает готовность.

Профессиональная подготовка курсантов военных вузов ВВ МВД России организуется в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования (ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [9], ФГОС ВПО по направлению (специальности) 030901 – Правовое обеспечение национальной безопасности) и ведомственных нормативных документов, определяющих порядок организации профессиональной деятельности офицеров ВВ МВД России [8]) и требования к их профессиональной подготовке (Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников образовательных организаций высшего образования ВВ МВД России по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск» [10]).

В соответствии с требованиями стандарта выпускник в рамках профессиональной функциональности реализует следующие виды профессиональной деятельности: правотворческая, правоприменительная, экспертно-консультационная, правоохранительная, организационно-управленческая, научно-исследовательская и педагогическая, которые предполагают решение ряда задач при исполнении профессиональных функций.

Поэтому организация профессиональной подготовки осуществляется с учетом задач по каждому из указанных видов деятельности и предполагает в качестве ориентиров закрепление требований к результатам освоения ООП в виде общекультурных (16) и профессиональных (30) компетенций, Оценка качества освоения ООП предполагает организацию постоянного мониторинга эффективности реализации ООП, соответствия личностно-профессиональных достижений курсантов обозначенным в стандарте компетенциям.

Таким образом, ФГОС ВПО задает общую канву профессиональной подготовки курсантов, интегрируя в своем поле требования к различным аспектам организации образовательного процесса в образовательной организации высшего образования, организующей образовательный процесс в рамках вышеназванного стандарта.

Говоря о профессиональной подготовке будущих офицеров ВВ МВД России, и указывая на ее специфику, отметим, что она (профессиональная подготовка), помимо требований ФГОС ВПО, должна учитывать квалификационные требования в рамках военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соедине-

ний, воинских частей и подразделений внутренних войск». В данном документе, который служит логическим дополнением стандарта, расширяющим его смысловое поле применительно к подготовке офицеров ВВ МВД России, обозначены особенности военно-профессиональной подготовки курсантов, дана характеристика профессиональной деятельности офицеров ВВ МВД России, приведены специальные (военно-профессиональные) требования к результатам освоения программы специалитета (военно-профессиональные компетенции – 54), определена специфика структурирования программы специалитета, требований к условиям реализации программы и качеству ее освоения.

В этой связи, думается, что информатизация образования, использование современных информационных средств и технологий в образовательном пространстве военного вуза ВВ МВД России является приоритетным ресурсом повышения качества профессиональной подготовки будущих офицеров и важным фактором обеспечения их профессиональной готовности к выполнению профессиональных функций.

Учитывая позиции, изложенные выше, можно полагать, что совершенствование профессиональной подготовки курсантов военного вуза ВВ МВД России должно быть организовано по двум направлениям, первое из которых связано с совершенствованием условий реализации образовательных программ (процесс профессиональной подготовки), а второе – с обеспечением качества подготовки в части формирования профессиональной готовности офицера (результат профессиональной подготовки).

Библиографический список

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989. – 144 с.
2. Дударев В.Т. Определение содержания подготовки специалистов // Научные основы определения содержания подготовки специалистов. Разработка интенсивных дидактических систем. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1981. – 49 с.
3. Жуковский В.П. Преемственность формирования учебной деятельности в системе «школа-военный вуз»: дис. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 1999. – 413 с.
4. Козлов О.А. Основные требования и направления повышения качества образовательного процесса в вузах внутренних войск МВД России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – Вып. 1. – С. 108–112.
5. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
6. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.
7. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / В.А. Поляков; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки (специальности) 030901 – Правовое обеспечение национальной безопасности (17.01.2011 г., приказ № 39).
9. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273–ФЗ.
10. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России по ВУС 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений ВВ». Приказ ГКВВ МВД России № 220 от 16.06.2011.

Лапина Олимпиада Александровна*доктор педагогических наук, профессор
Иркутский государственный университет***Ильясов Ренат Васильевич***Восточно-Сибирский институт МВД Российской Федерации, г. Иркутск***Ильясова Ирина Сергеевна***кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет
olimpiada2005@mail.ru, rvi77@mail.ru, fis78@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГО-ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

В статье раскрыта актуальность формирования эколого-правовых знаний в подготовке специалистов системы МВД. Анализируются вопросы предупреждения и специфики выявления экологических правонарушений органами внутренних дел. Отмечается необходимость работы квалифицированных специалистов по борьбе с экологическими преступлениями.

Ключевые слова: правовые нормы, экологические правонарушения, специфика выявления экологических правонарушений, эколого-правовые знания, экологическое право, расследование экологических преступлений, эколого-правозащитные действия.

Современная экологическая обстановка, по мнению многих исследователей и специалистов, характеризуется как сложная, а в отдельных сферах даже критическая. Степень антропогенного воздействия деятельности человека на природную среду достигла немыслимых масштабов. В нашей стране обстановка усугубляется устаревшим оборудованием, отставшими технологиями, неквалифицированными кадрами. Эти факторы значительно увеличивают риски техногенных аварий, создающих опасность для человека и среды его обитания. Статистические данные фиксируют все большее количество экологических происшествий, многие из которых носят противоправный характер, и нередко являются преступными. В сложившейся ситуации обойтись без вмешательства государства уже невозможно. Назрела необходимость государственно-властного вмешательства, с применением мер воздействия на нарушителей.

Важнейшей функцией государства является обеспечение, закрепленного в ст. 42 Конституции РФ права каждого на благоприятную окружающую среду и экологическую безопасность общества в условиях модернизации экономики и промышленности [2, с. 185]. Для выполнения данной функции государством создается система уполномоченных органов, среди которых особая роль принадлежит органам внутренних дел, чьей основной задачей является выявление, пресечение, предупреждение, а в необходимых случаях расследование правонарушений и преступлений, в том числе экологических.

Однако выполнение таких задач сопряжено с рядом трудностей в сфере деятельности правоохранительных органов. Одной из проблем является отсутствие специализированных подразделений по борьбе с экологическими правонарушениями в большинстве регионов страны. Но более острой является проблема недостаточного уровня профес-

сиональной готовности практических работников к расследованию экологических преступлений. Квалифицированные специалисты по борьбе с общеуголовными, экономическими и т.п. преступлениями отстают, когда сталкиваются с экологическими преступлениями. Особенно сложны для раскрытия те из них, которые связаны с нарушениями экологических требований к хозяйственной деятельности, загрязнением, засорением, порчей и уничтожением окружающей среды. Этому способствует малая практика раскрытия подобных преступлений, но в первую очередь – недостаточный уровень эколого-правовых знаний. Следствием этого является и низкий уровень готовности по применению этих знаний на практике. Эти и ряд других причин низкой раскрываемости экологических преступлений отмечают и специалистами в области криминологии [1, с.17].

Многие материалы уголовных дел месяцами «кочуют» в стенах государственных органов, и, в конечном итоге, не находят должного уголовно-правового и уголовно-процессуального решения. Во многих случаях факты экологических происшествий органами внутренних дел не изучаются и правовые решения со стороны правоохранительных органов не принимаются. В массе регистрируемых преступлений доля экологических ничтожно мала, хотя экологические происшествия происходят постоянно, о чем мы слышим, видим, читаем в средствах массовой информации. Ранее авторами уже исследовался вопрос о роли и значении экологического права в профессиональной деятельности сотрудников ОВД [3, с. 50] и повышении экологической культуры студентов учреждений ВПО через изучение правовых основ охраны окружающей среды [4, с. 65].

Опрос практических работников органов внутренних дел показал, что проблема связана не только с недостаточно четкой классификацией эко-

логических правонарушений, но и низким уровнем готовности специалистов компетентно решать вопросы на основе знаний специального экологического законодательства. Как следствие, преступные события остаются не раскрытыми, а виновные лица не привлекаются к установленным формам ответственности.

Как известно, виды уголовно-наказуемых деяний определены Уголовным кодексом РФ, который выделяет главу 26 Экологические преступления. Особенность уголовно-правовых норм главы 26 УК РФ в том, что они бланкетные (отсылочные) [5, с. 30], то есть признание деяния как уголовного преступления возможно при условии, если нарушены требования по охране природы и рациональному природопользованию, предусмотренные экологическим законодательством.

Следует отметить, что экологическое законодательство является сложной и многогранной правовой отраслью: сложной в теоретическом изучении и освоении учебного материала (большое количество законодательных и подзаконных актов различного уровня), что вызывает значительные трудности правоприменительной практики [3, с. 30]. Кроме того, Экологическое право включает в себя такие подотрасли права и законодательства, как горное, земельное, водное, лесное право; законодательство о животном мире, об охране атмосферного воздуха, об отходах производства и потребления, об особо охраняемых территориях и объектах и др.

Практика подготовки специалистов, компетентных в организации эколого-правозащитных действий и способных выявить экогенные правонарушения, показывает, что есть необходимость в структуризации учебного материала дисциплины «Экологическое право» и акцентировании внимания на темах и вопросах, имеющих практическое значение для раскрытия преступлений в природоохранной сфере.

В первую очередь важно определить основу научных представлений о роли и функциях экологии как раздела биологии, изучающей взаимоотношения животных, растений, микроорганизмов между собой и с окружающей средой и социальной значимости взаимоотношений человека с окружающей средой. Базовые (ключевые) знания об ответственности (не только нравственной, экономической, но и правовой) человека за сохранность окружающего мира, знания основ законодательства, уставных инструкций и законодательных положений должны быть полными, систематичными, осознанными, прочными, действенными и нормативными, ибо они являются основанием модели специалиста правоохранительных органов МВД России [6, с. 22].

В связи с этим по-новому ставится вопрос о профессионализме и научном обосновании уровня экологических правонарушений, об умении логически грамотно обозначать свои действия.

Основываясь на сформулированном в педагогике понятии научного знания, мы можем определить, что эколого-правовые знания представляют собой совокупность сведений в области эколого-правовой науки и экологического законодательства Российской Федерации, которые могут быть использованы сотрудниками ОВД при выполнении задач выявления, пресечения, раскрытия и расследования экологических преступлений.

Следует исходить из того, что эколого-правовые знания сотрудника ОВД отличаются от экологической компетентности педагога, социального работника, инженера именно тем, что ценностная составляющая сосредоточена не столько на разъяснении (что это такое), сколько на грамотной квалификации противоправного действия человека, выявлении, пресечении, раскрытии и расследовании экологических преступлений. Рассматриваемое понятие имеет ряд отличительных признаков:

Очевидно, что одним из отличий подготовки различных специалистов, даже по смежным профессиям, является содержание формируемых знаний и умений [7, с. 123]. Цели и задачи подготовки кадров для правоохранительных органов, в частности для органов внутренних дел, указывают нам, что по своему содержанию эколого-правовые знания сотрудников должны быть достаточно широкими. В то же время они будут отличаться от знаний, формируемых при подготовке специалистов для органов юстиции, органов суда, других правоохранительных органов.

Опыт преподавания и задачи, поставленные перед ведомственными учебными заведениями системы МВД России, позволяют выделить несколько групп сведений, которые должны составлять содержание эколого-правовых знаний при подготовке курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД России.

Первую группу составляют общетеоретические знания в сфере экологического права. Они включают в себя знания об экологических правоотношениях и их характеристике (объекты, субъекты, содержание) и о системе экологического законодательства. В данную группу необходимо также включить сведения об основных понятиях и терминах, имеющих юридическое закрепление в экологическом законодательстве. С учетом комплексного характера эколого-правовой науки, закрепленные в юридических законах термины и определения, а также их трактовка в теории экологического права имеют важнейшее значение для правильной квалификации противоправных деяний в соответствии с уголовным или административным законодательством. Необходимость первой группы сведений обусловлена определением пределов и границ применения экологического законодательства в практической деятельности ОВД по раскрытию и расследованию экологических правонарушений и преступлений.

Вторая группа сведений – это сведения о правах и обязанностях природопользователей. Они включают в себя сведения о рамках (пределах) дозволенного и должного поведения хозяйствующих субъектов по освоению и эксплуатации окружающей среды и отдельных природных ресурсов. Экологическое законодательство устанавливает исчерпывающий перечень того, что вправе осуществлять пользователь природного ресурса, а также определяет перечень его основных обязанностей, исполнение которых являются условием хозяйственной деятельности. Зная, что и как может делать гражданин или юридическое лицо, правоохранительные органы могут оценить (сделать вывод) о законном или незаконном характере деятельности. Рассматриваемые сведения особенно важны при проверке информации об экологических правонарушениях и преступлениях, а также при решении процессуальных вопросов, а именно: возбуждения уголовных дел, выемкой документов, привлечением специалистов, осмотром мест происшествия и др.

Третья группа сведений – это сведения о требованиях по охране окружающей среды при осуществлении хозяйственной деятельности. Как известно, стержнем правового обеспечения экологической безопасности является законодательное закрепление обязательных требований по охране природы, которые предъявляются к хозяйственной деятельности. Они представляют собой совокупность запретов и ограничений, соблюдение или несоблюдение которых также является критерием правомерности поведения. Конструкция составов экологических преступлений, предусмотренных уголовным законодательством, во многих случаях выражается в оценке выполнения обязательных требований по охране природы. Если они выполнены природопользователем, то поведение правомерно, а если не выполнены, то на лицо противоправные действия (бездействия), что является основанием для постановки вопроса о привлечении виновных лиц к ответственности.

Четвертая группа – это сведения о структуре и компетенции (полномочиях) органов экологического управления. Она включает в себя сведения о том, какие государственные органы (общие и специальные) выполняют управленческие функции в сфере организации использования и охраны окружающей среды, какими полномочиями они наделены, как взаимосвязаны и подчинены, какими нормативно-правовыми и подзаконными актами установлены их полномочия. Данная группа сведений имеет двойное значение. С одной стороны, рассматриваемые сведения необходимы сотруднику полиции, задействованному в сфере борьбы с экологическими правонарушениями для создания взаимодействия между правоохранительными и другими государственными органами для своевременного выявления и пресечения, а также эф-

фективного раскрытия и расследования преступлений. С другой стороны, в практике нередки случаи и факты злоупотреблений со стороны самих уполномоченных органов власти и их должностных лиц при осуществлении экологического управления.

Наиболее распространенными нарушениями являются превышение полномочий при предоставлении природных объектов в пользование, нарушение порядка предоставления в пользование, слабый контроль хозяйственной деятельности природопользователей и др. Судебно-следственная практика показывает, что нередко эти деяния сопровождаются получением взяток. Конечно, это преступления, носящие коррупционный характер, однако их расследование сопряжено с применением эколого-правовых знаний о компетенции органов управления, через анализ которых и можно судить о наличии или отсутствии нарушения.

Таким образом можем заключить, что эколого-правовые знания являются неотъемлемым элементом подготовки сотрудников правоохранительных органов, в частности полиции. Содержание этих знаний формируется и зависит в первую очередь от целей и задач, которые стоят перед органами внутренних дел в сфере обеспечения экологической безопасности.

Библиографический список

1. *Бахмудов З.Б.* Проблемы латентной экологической преступности: По материалам Республики Дагестан: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Махачкала, 2006. – 24 с.
2. *Винокуров А.Ю.* Экологическое право / под ред. Ю.Е. Винокурова. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. – 185 с.
3. *Ильясов Р.В.* Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии // *Материалы XX всерос. науч.-метод. конф.* – Иркутск, 2015. – С. 50–53.
4. *Ильясова И.С.* Повышение экологической культуры студентов учреждений высшего профессионального образования через изучение правовых основ охраны окружающей среды // *Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. IV.* – Новокузнецк, 2011. – С. 65–67.
5. *Князев А.Г., Чураков Д.Б., Чучаев А.И.* Экологические преступления. – СПб.: Проспект, 2009. – 264 с.
6. *Лопашенко Н.А.* Экологические преступления: уголовно-правовой анализ. – М.: Юнилитинформ, 2009. – 359 с.
7. *Шишарина Н.В.* Современное инновационное образование как социальный институт, культурный феномен и ценностное достояние личности // *Вестник Костромского государственного университета им Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.* – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 123–125.

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются проблемные аспекты трудоустройства выпускников юридических вузов. Отмечается, что решение данного вопроса должно определяться качеством инструментов и методов работы по организации процесса трудоустройства со стороны вуза и позитивной мотивацией самого выпускника на планирование и построение карьеры. Повышению эффективности и успешности трудоустройства выпускников способствует профориентационная работа, направленная на понимание специфики будущей профессии, квалификационных требований, возможностей карьерного роста. Указывается на возможность разрешения возникающих проблемных ситуаций лишь при объединении и взаимодействии вуза с организациями-работодателями. Изложены предложения по привлечению к процессу трудоустройства региональных отделений «Ассоциации юристов России», которые могли бы выступать координационными центрами содействия трудоустройству выпускников юридических вузов.

Ключевые слова: трудоустройство, выпускники юридических вузов, опыт работы, профориентация, работодатели, карьера.

В условиях современных тенденций развития рыночной экономики проблема трудоустройства выпускников высших учебных заведений стоит достаточно остро. Каждый выпускник рассчитывает найти работу по профилю полученной специальности, получать достойную заработную плату и видеть перспективу карьерного роста, однако, за последние годы в большинстве регионов РФ отмечается снижение показателей трудоустройства выпускников по полученной специальности. Чаще всего эту ситуацию связывают с изменением в требованиях работодателей к выпускникам, перенасыщением рынка труда специалистами-гуманитариями. Сложность поиска места работы с достойной оплатой, построения карьеры и обеспечения себя и семьи в перспективе отмечается и самими выпускниками [2]. Эффективное решение данного вопроса сегодня должно определяться качеством инструментов и методов работы по организации процесса трудоустройства со стороны вуза и позитивной мотивацией самого выпускника на планирование и построение карьеры.

Показатели по трудоустройству выпускников, обучавшихся по очной форме обучения, выступают одним из критериев эффективности вузов. В связи с этим содействие в трудоустройстве выпускников становится крайне важным направлением деятельности образовательного учреждения, обеспечивающим его конкурентоспособность и востребованность. Трудоустройство выпускников является одной из приоритетных задач работы руководства учреждений образования и профессорско-преподавательского состава.

Проблема низкого уровня трудоустройства была затронута на Первом общероссийском форуме «Юридическое образование: механизмы управления в условиях интеграционных процессов», проходившем в октябре 2015 года в Ялте. В своем выступлении директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки А.Б. Соболев отметил, что 50% нетрудоустро-

енных обучались по экономике и юриспруденции. Также было обозначено, что контингент студентов, обучающихся по юридическим направлениям подготовки, составляет 11% общей численности студентов вузов России, то есть каждый десятый российский студент – будущий юрист [3].

Данные показатели свидетельствуют о высокой конкуренции между выпускниками при трудоустройстве по юридической специальности. Однако этот фактор не является единственной причиной проблем, возникающих при трудоустройстве после завершения обучения.

Юридический факультет им. Ю.П. Новицкого проводит работу по организации, мониторингу трудоустройства выпускников, оказывает им помощь и содействие в трудоустройстве, отслеживает их профессиональные успехи и достижения.

Анализ трудоустройства выпускников, обучавшихся по очной форме обучения, проводится по таким основным показателям, как доля выпускников, трудоустроенных после окончания вуза (трудоустроенных по полученной специальности, устроенных и с иной формой занятости: служба в ВС, отпуск по уходу за ребенком, и т.д.) и доля не трудоустроенных выпускников (из них, обратившихся в службу занятости и зарегистрированных в качестве безработных).

Анализ данных показателей за последние 3 года (2013–2015 гг.) показал, что значительное количество выпускников юридического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова (около 65%) хоть и испытывали трудности при переходе от учебы к работе, оказались занятыми на квалифицированных рабочих местах. Около 20–25% выпускников после окончания университета призываются на службу в ВС РФ, и около 3–5% уходят в отпуск по уходу за ребенком. В итоге, к 1 октября каждого года нетрудоустроенными остаются в среднем 2–4 человека. Исключение составляют показатели 2015 года, нетрудоустроенными к 1 октября числились 11 выпускников (14% от общего числа), 2 из них специалисты, 9 – выпускники-бакалавры.

Попробуем проанализировать проблемы, с которыми наши выпускники сталкиваются при поиске работы, и чем обосновано такое количество нетрудоустроенных выпускников.

Наибольшее влияние на ситуацию рынка труда в 2015 году оказал одновременный выпуск бакалавров и специалистов, а также сокращение вакансий в условиях экономической ситуации в России. Выпускникам специалистам и бакалаврам пришлось конкурировать между собой. И, как показала практика, бакалавров берут на работу менее охотно. Чаще всего это мотивируется тем, что за четыре года обучения человек получает общую теоретическую подготовку по данному профилю, и не имеет при этом узкой специализации, присутствующей у специалистов.

Важное значение при трудоустройстве имеет наличие опыта работы по полученной специальности. Работодатели чаще отдают предпочтение выпускнику с опытом работы, мало кто готов принять на работу человека без опыта. По данным мониторинга, проведенного в мае, около 60% выпускников-специалистов уже работали по специальности. Из выпускников-бакалавров трудоустроены по профессии были около 10%. И, как показала практика, студенты, которые подрабатывали еще во время учебы, без проблем трудоустроились после окончания обучения.

Также к числу причин, оказывающих влияние на показатели трудоустройства, относятся завышенные ожидания самих выпускников, высокая самооценка своего профессионально-квалификационного уровня. Выпускники в большей мере ориентированы на высокие заработные платы, считая, что получили престижную профессию. Опрос выпускников 2015 года показал, что более 70% рассматривают вакансии с предлагаемой заработной платой в 15–20 тыс. руб. Анализ рынка труда показал, что работодатели готовы предложить молодому специалисту без опыта работы заработную плату в 10–12 тыс. руб. Кроме этого, выпускники не готовы согласиться с ненормированным временем работы, отказываются от вакансий, где заявлены командировки и т.п.

Кроме того, у большинства выпускников отсутствуют необходимые навыки самоопределения на рынке труда, развития трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства, написания резюме, т.е. выпускники не умеют «преподнести» себя.

Для решения указанных проблем необходим комплексный подход, направленный на повышение эффективности и поддержку трудоустройства студентов и выпускников, становление и развитие их карьеры.

В целях повышения эффективности и успешности трудоустройства выпускников необходимо

совершенствовать профориентационную работу, больше внимания уделять работе с абитуриентами, помогать им делать осознанный выбор будущей профессии, опираясь не на то, что данное направление «престижно», а на понимание специфики будущей профессии, квалификационных требований, возможностей карьерного роста. Привлекать к данной работе можно самих выпускников, студентов, и ведущих преподавателей.

Кроме того, разрешение возникающих проблемных ситуаций возможно лишь при объединении и взаимодействии вуза с организациями-работодателями. Предлагается в целях получения новых знаний, умений и навыков и повышения уровня профессиональных компетенций организовать стажировки для студентов-старшекурсников в организациях и на предприятиях города. Сейчас работа в этом направлении уже ведется, студенты успешно проходят стажировку в Костромаавтодор, ОАО «Газпром», в органах исполнительной власти Костромской области. Наши студенты работают в качестве общественных помощников в Следственном комитете РФ, Прокуратуре Костромской области, Управлении по обеспечению деятельности мировых судей по Костромской области. Для ознакомления студентов с ситуацией на рынке труда, требованиями работодателей к соискателям, предлагается организовывать экскурсии к потенциальным работодателям. Также необходимо помочь студентам в формировании навыков общения с работодателями в форме индивидуальных или групповых консультаций, тренингов, мастер-классов и т.д. (помощь в составлении резюме, правила поведения при собеседовании и т.п.).

Представляют интерес предложения по привлечению к процессу трудоустройства региональных отделений «Ассоциации юристов России», которые могли бы выступать координационными центрами содействия трудоустройству выпускников юридических вузов [1]. Данные центры могли бы не просто аккумулировать информацию о вакансиях, но также проводить профессиональный отбор выпускников, в том числе путем проведения добровольного профессионального экзамена, и рекомендовать выпускников конкретным работодателям.

Таким образом, при трудоустройстве по специальности выпускники юридических вузов сталкиваются со следующими проблемами:

- 1) высокая конкуренция между выпускниками при ограниченном количестве вакантных мест;
- 2) сокращение штатных единиц на государственной и муниципальной службе;
- 3) неготовность начинать трудовую деятельность при низкой заработной плате, ненормированном рабочем дне, командировках и т.п.;
- 4) отсутствие опыта работы и практических навыков.

Библиографический список

1. Гришин С.П. О совершенствовании практики трудоустройства выпускников юридических вузов // Российская юстиция. – 2011. – № 4. – С. 71–73.
2. Катасонов А.В., Плыгунов К.А. Проблема трудоустройства выпускников юридических ву-

зов // Новый университет. Серия: Экономика и право. – 2014. – № 10 (44). – С. 64–66.

3. Соболев А.Б. Повестка юридического российского образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/6392> (дата обращения: 20.01.2016).

УДК 378

Чугунов Евгений Анатольевич

кандидат исторических наук

Чугунова Ольга Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
od_chuqunova@ksu.edu.ru

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)

В статье анализируется оригинальная система подготовки студентов экономических и управленческих специальностей (направлений), сложившаяся в Институте экономики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова за 15-летний период его существования. Авторы раскрывают на общирном фактическом материале основные особенности и структурные компоненты данной системы, в основу которой положена компетентностная модель образования. Исследователи проблемы представляют читателю развернутую характеристику основных личностных и профессиональных компетенций, которыми должны обладать выпускники вуза для успешного трудоустройства в условиях современной российской экономики. Они могут быть систематизированы в три взаимосвязанные группы: навыки системного мышления и владения ситуационным анализом, коммуникативные способности, лидерские способности. Авторами статьи рассматривается особая организация производственной и преддипломной практики компетентностно-ориентированной направленности в условиях межпрофессиональных команд, а также опыт соответствующего курсового и дипломного проектирования и целенаправленного проведения имиджевых мероприятий.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников вуза, компетентностная модель, компетентностно-ориентированная практика, межпрофессиональные команды, базовые предприятия и учреждения, курсовое и дипломное проектирование, имиджевые мероприятия.

Процесс трудоустройства выпускников вузов в современных условиях характеризуется целым рядом особенностей и противоречий между ожиданиями и предложениями соответствующих сторон на рынке труда. В предыдущий период старшекурсник при наличии установленного в государственном масштабе обязательного распределения знал, что он обязательно будет трудоустроен. При этом престижность будущего места работы и должности находились в прямой зависимости от успеваемости студента (так называемого среднего балла, отражаемого во вкладыше к диплому).

Сегодня в условиях рыночной экономики государство предоставляет выпускнику вуза право свободного трудоустройства в соответствии с его желаниями, намерениями, приоритетами, ориентациями и т.д. Однако, существующая практика с очевидностью показывает, что не все выпускники могут самостоятельно и успешно выстроить начало собственного карьерного маршрута в виде первоначального трудоустройства по окончании учебы в высшей школе. При этом было бы ошибочным полагать, что трудоустройство – дело лишь са-

мых выпускников, их родных и близких. Полагаем, что трудоустройство выпускников должно стать и являться одним из актуальнейших направлений деятельности выпускающих кафедр.

В связи с вышесказанным рассмотрение вопроса о трудоустройстве выпускников Института экономики (далее – Института) Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова не является случайным, а его современная постановка обусловлена необходимостью осуществления разностороннего анализа содержания и путей решения данной проблемы через эффективное взаимодействие Института, потенциальных работодателей и самих выпускников.

На наш взгляд, заслуживающим внимания примером может служить сложившаяся в течение последних десяти лет система подготовки студентов Института к осуществлению их дальнейшего трудоустройства, в основе которой лежит компетентностная модель образования, ориентированная прежде всего на сферу профессиональной деятельности. Именно она и обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда [3].

Основными компонентами рассматриваемой системы являются:

- особая организация производственной и преддипломной практик компетентно-ориентированной направленности;
- курсовое и дипломное проектирование;
- подготовка и проведение имиджевых мероприятий Института.

С 2009 г. в Институте разрабатываются программы учебных дисциплин, производственных и преддипломных практик в компетентностной парадигме с той целью, чтобы процесс образования был направлен на формирование у студентов экономических и управленческих направлений подготовки необходимых современному специалисту личностных и профессиональных компетенций, основные из которых, с нашей точки зрения, могут быть систематизированы в три взаимосвязанные группы: навыки системного мышления и владения ситуационным анализом, коммуникативные способности, лидерские способности.

К первой из названных групп относятся:

- умение системно анализировать информацию с целью формирования определенных прогнозов, соответствующих стратегий действий, выработки новых направлений деятельности;
- умение выделять из разнообразных источников полезную информацию по сравнительным данным, технологиям, методам, рыночной конъюнктуре, потенциальным конкурентам и т.п.;
- умение оценивать риски возможных действий.

Данные профессиональные компетенции, как показывает опыт, необходимы для анализа и планирования своей деятельности в условиях ограниченной определенности и постоянных перемен факторов внешнего воздействия.

Вторую группу составляют коммуникативные способности следующего характера:

- создавать атмосферу доверия, ценить идеи, выдвигаемые другими людьми, вовлекать коллектив в активную работу, не замыкая все задачи на себе;
- формировать мотивационные стимулы для сотрудников, обеспечивая их ресурсами, обратной связью, обучением и тренингом, необходимым для их личностного и профессионального роста;
- убедительно аргументировать свои предложения и предложения других, направленные на рациональный способ достижения конечного результата.

Кроме того, современный специалист должен обладать лидерскими способностями, образующими третью группу компетенций:

- умение четко определять наиболее рациональные варианты действий и убеждать других в успехе выбранного пути;
- умение выстраивать отношения с партнерами, службами, даже с теми, с которыми традиционно складываются конфликтные ситуации;

– нацеленность на действие и результат, способность брать на себя ответственность за достижение поставленных целей» [8].

Практика является неотъемлемой частью подготовки будущего специалиста, поэтому ее организации и проведению уделяется большое внимание. С 2009 г. сначала в качестве эксперимента, а затем как обязательное условие в Институте существует компетентно-ориентированная практика на всех экономических и управленческих специальностях и направлениях подготовки. Она имеет целью непрерывную подготовку трудоустройства студентов в период обучения в вузе.

«В сегодняшних условиях важной задачей является не только приобретение студентом опыта работы на предприятии, но и овладение им технологией самопродвижения и построения карьеры. В этом смысле компетентностная практика предоставляет студенту хорошую возможность для решения проблемы своего последующего трудоустройства. Именно для этих целей в институте экономики сформирована база бизнес-партнеров, которые помогают в формировании компетентности будущих специалистов и трудоустройстве выпускников.

Выпускники института экономики, приобретая знания и профессиональный опыт в процессе обучения, обеспечивают инновационность, продвинутость тех предприятий, на которых они в дальнейшем работают...», что обеспечивает социально-экономическое развитие Костромской области и России в целом [4].

Партнерами Института являются базовые предприятия и учреждения, где в течение нескольких лет студенты традиционно проходят практику: Торгово-промышленная палата Костромской области, ОАО «Костромской судостроительно-судоремонтный завод», ОАО «Мотордеталь», ООО «Гелиос-С», филиал ООО «Росгосстрах» по Костромской области, Костромское отделение сбербанка № 8640, АКБ «Росбанк», ООО ППО «Orby», Инспекция Федеральной налоговой службы по г. Костроме и др.

Институтом постоянно проводится работа по укреплению связей с данными и подобными предприятиями и учреждениями, регулярно осуществляется соответствующая деятельность выпускающих кафедр по заключению договоров о сотрудничестве в сфере трудоустройства студентов с целевыми работодателями. Как результат – многие из студентов после прохождения практики, зарекомендовав себя с положительной стороны, остаются работать на этих предприятиях и в этих учреждениях [1]. Особенно успешно осуществляется такого рода сотрудничество с организациями, которые были созданы выпускниками Института (ООО «Окна», ООО «Домино» и др.).

Специфика прохождения соответствующей практики заключается в том, что студенты должны

приобрести необходимые профессионально-личностные компетенции в условиях межпрофессиональной команды, которая создается для реализации целей практики на конкретном предприятии. Для этого сотрудникам Института необходимо ежегодно осуществлять подбор базовых предприятий и учреждений, позволяющих проходить практику и своевременно формировать межпрофессиональные команды студентов разных направлений подготовки, способных активно включиться в производственно-хозяйственную деятельность.

Опыт убедительно показал, что комплектование межпрофессиональных команд целесообразно осуществлять в период обучения студентов на 2-м курсе, в течение которого будет активно проходить их становление. Данный процесс включает в себя 4 стадии.

На первой из них устраняются недоверие, настороженность и отчужденность в отношениях между студентами, появляется готовность принимать друг друга и сотрудничать.

Вторая стадия характеризуется развитием коммуникаций между членами команды и выработкой механизма принятия групповых решений.

Третья стадия является логическим продолжением и следствием расширения коммуникаций, роста доверия и укрепления чувства групповой идентичности. Члены группы получают удовлетворенность от самого факта пребывания в ней и помогают друг другу.

Четвертая стадия становления межпрофессиональной команды характеризуется переносом акцента с межличностной солидарности и поддержки на общее дело.

Процесс формирования команд студентов в Институте строится в соответствии с апробированными базовыми принципами формирования управленческой команды, соблюдение которых служит объективной предпосылкой рационализации ее структуры. Важнейшими из этих принципов являются:

- добровольность вхождения в команду;
- формирование и согласование своих целей и приоритетов как индивидуальных, так и всей команды;
- обеспечение гибкости команды, придание ей способности реагировать на изменение условий и потребностей, в том числе отдельных ее членов;
- определение рационального числа членов команды;
- отбор в состав команды специалистов разного профиля и долевого распределение функциональных обязанностей;
- минимальная специализация членов команды, обладающих различными навыками с целью достижения гибкости внутри группы, возможности перехода от одной работы к другой без ущерба для ее качества;

- свобода высказывания мнения каждым членом команды;
- вовлечение всех членов команды в процессы управления, разработки и принятия решений;
- установление групповых норм и процессов коммуникации при принятии решений;
- формирование надлежащих межличностных взаимоотношений внутри команды;
- внедрение в группу ценностей корпоративной культуры, необходимой для утверждения в ней благоприятного социально-психологического климата [7].

Установлено, что в команде, функционирующей на основе отмеченных принципов, достигается высокий уровень коммуникации и координации деятельности ее членов, утверждаются их статус и чувство защищенности, открываются возможности самореализации.

Опыт создания межпрофессиональных команд и организации компетентностно-ориентированных практик складывается в Институте в течение десяти лет. Первоначально были созданы команды студентов разных специальностей (направлений): «Экономика труда», «Финансы и кредит», «Менеджмент организаций», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Маркетинг», «Математические методы в экономике», «Бизнес-информатика», «Коммерция (торговое дело)». С нашей точки зрения, возможно выделить несколько целенаправленных путей формирования межпрофессиональных команд студентов.

В первом случае инициаторами и организаторами процесса командообразования выступает преподаватель – руководитель производственной практики. Учитывая индивидуальные способности, а также наличие необходимых универсальных, реже профессиональных компетенций, он осуществляет подбор кандидатов в межпрофессиональную команду из числа студентов Института. Именно таким образом была создана межпрофессиональная команда по инициативе профессора З.В. Брагиной, выполнявшая программу компетентностно-ориентированной практики на базе МУП «Костромагорводоканал».

Второй путь формирования межпрофессиональных команд включает в себя выявление из числа студентов лидеров с приемлемыми личностными характеристиками, способных подобрать кандидатов разных специальностей (направлений) для работы в данном коллективе. В этом случае особый интерес представляет межпрофессиональная команда студентов, созданная для подготовки и прохождения производственной практики на швейном предприятии Костромской городской общественной организации инвалидов «Верба» (координаторы: доценты В.В. Сергеев и О.Д. Чугунова) [5]. Появление такого объединения студентов было обусловлено рядом факторов, а именно:

- деятельностью лидера по формированию команды (студентка 4 курса специальности «Экономика труда» А. Навоева);

- особенностями организации компетентностно-ориентированной практики студентов Института;

- потребностью швейного предприятия КГООИ «Верба» в разрешении кризисных ситуаций;

- необходимостью реализации программы «Социально-трудовая реабилитация лиц с ограниченными возможностями и предоставления им доступной среды жизнедеятельности» в условиях данного предприятия;

- желанием студентов реализовать полученные теоретические знания на практике, получить опыт работы в команде, проявить и воплотить в жизнь свою активную гражданскую позицию.

Межпрофессиональная команда прошла несколько этапов развития:

- этап формирования команды;
- этап успешного развития;
- этап анализа совместной деятельности и поиска новых путей развития команды.

В результате проведенного мониторинга личной эффективности каждого члена межпрофессиональной команды, осуществляющей прохождение производственной практики на швейном предприятии КГООИ «Верба», были получены сведения о наличии у студентов универсальных и профессиональных компетенций, необходимых современному специалисту, таких как:

- глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем;

- профессиональное знание предмета основной деятельности; умение работать с информацией, необходимой для продуктивной деятельности;

- умение привлекать для выполнения работы необходимые ресурсы;

- степень самостоятельности в определении технологии исполнения работы;

- умение выбирать средства и способы действия адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; умение слушать;

- способность общаться и понимать специалиста других областей;

- способность учитывать точку зрения и интересы других;

- способность брать на себя ответственность;

- способность целенаправленно организовывать свою работу индивидуально или в команде;

- способность адекватно оценивать свой личный вклад в реализацию общего дела;

- способность к критике и самокритике;

- способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей [6].

После окончания вуза шесть членов данной межпрофессиональной команды во главе с бесшумным лидером А. Навоевой организовали собственное предприятие ООО «Домино», которое

занимается художественным конструированием интерьеров и мебели.

Особая организация производственной и преддипломной практик компетентностно-ориентированной направленности позволяет решать их задачи совместно преподавателям, работодателям и студентам. Как результат могут появиться хозяйственные темы, при выполнении которых можно возобновить организацию комплексных исследований, которые могут быть выполнены межпрофессиональными командами студентов во главе с преподавателями.

Другим важным направлением деятельности Института, способствующим трудоустройству выпускников, является курсовое и дипломное проектирование. В течение 15 лет сложилась органическая связь бизнес-среды с Институтом как генератором кадров, обладающих креативным мышлением, глубокими знаниями, инновационным потенциалом. Личные успехи выпускников, в том числе и по реализации в практику своих научных исследований, служат вкладом в общий успех организаций бизнеса, сотрудничающих с Институтом. Выпускники Института достаточно успешно работают в различных сферах профессиональной деятельности: государственное и муниципальное управление, социальная сфера, промышленность и энергетика, малый бизнес во всем его многообразии, связь и информационные технологии, финансовые организации, научная и преподавательская деятельность.

Интерес к выпускникам Института часто возникает как результат осуществления имиджевых мероприятий. Институт регулярно выступает инициатором того или иного начинания соответствующей направленности и нацеленности. Так, например, начиная с 2006 г. ежегодно проходит Профессионально-образовательный марафон специальностей (направлений) Института. В рамках этого мероприятия проводятся различные коллективно-творческие дела, которые направлены на поддержание корпоративного духа, укрепление связей с бизнес-средой, формирование профессионально-личностных компетенций будущих специалистов.

Соответствующие задачи реализуются также в различных видах и формах внеаудиторной деятельности практико-ориентированной направленности:

- конкурс профессионального мастерства «Лучший бухгалтер»;

- викторина «Что ты знаешь о своей будущей профессии»;

- разговор-диспут «Студент – это “уже” или “еще”?»;

- экономические деловые игры;

- бизнес-игра «Моя профессиональная компетентность»;

- конкурс деловых газет
- экономический форум «Межпрофессиональное взаимодействие: проблемы и перспективы»;
- встреча студентов Института с представителями базовых предприятий производственных практик, известными предпринимателями г. Кострома и Костромской области;

В рамках профориентационного воспитания в 2007–2008 гг. состоялся фестиваль бизнес-команд студентов КГУ, посвященный Дню Российского университета. В его подготовке и проведении приняло участие 440 человек (студенты 2–4 курсов всех специальностей Института). В рамках фестиваля состоялись: научно-практическая конференция «Университет – ресурсный центр социально-экономического и культурного ландшафта Костромской области», форум «Карьера», мастер-класс «Эффективное поведение на рынке труда и формирование готовности к клиентским отношениям», «Студенческая биржа», карьерное консультирование-тестирование, комплексно-ролевая игра «Бизнес-команда» [2].

Важным следствием участия студентов в подобных мероприятиях является приобретение ими положительного опыта самостоятельной деятельности, формирование необходимых социально-личностных качеств, входящих в структуру социально-личностных компетенций.

Обеспечение социально-профессиональной направленности образовательного процесса с учетом высокой значимости для студентов сферы профессиональной жизни и ростом значимости сферы общественной жизни позволяет повысить уровень их личной ответственности за результаты своей деятельности, позволяет эффективно обучать студентов анализировать и прогнозировать результаты своих действий. Использование коллективных форм профессионального воспитания и мотивации делового общения студентов делает возможным формирование навыков работы в группе, актуализацию мотивов достижений и повышение мотивации на сотрудничество для достижения желаемого результата.

В связи с вышесказанным полагаем уместным заключить, исходя из многолетнего положительного опыта соответствующей деятельности Института, что учебная, научная и воспитательная работа в структурных подразделениях вуза должна быть подчинена основной цели – сформировать у сту-

дентов навыки реальной жизни и деятельности в условиях рыночной экономики, необходимые и достаточные для их трудоустройства по окончании вуза.

Библиографический список

1. Выпускники института экономики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: люди, годы... (Десятилетие института экономики КГУ им. Н.А. Некрасова посвящается) / авт.-сост. З.В. Брагина, В.В. Чекмарев и др. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 140 с.

2. *Исаев Н.В., Чугунова О.Д.* Профессиональная подготовка будущих специалистов экономического и управленческого направлений во внеаудиторной деятельности института экономики: актовый доклад / XII Междунар. науч.-практ. конф. «Экономическая наука – хозяйственной практике» (г. Кострома, 6–7 мая 2010 г.). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 28 с.

3. Синергетика компетентности / И.Г. Асадулина, З.В. Брагина и др. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 208 с.

4. Устремляясь в будущее: институт экономики КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – С. 139–140.

5. *Чугунова О.Д.* Межпрофессиональные команды как форма организации компетентностно-ориентированной практики студентов экономических и управленческих направлений подготовки в вузе // Экономика образования. – 2015. – № 4.

6. *Чугунова О.Д.* Мониторинг как системная диагностика эффективности формирования компетенций специалиста в условиях межпрофессиональной команды // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – Кострома, 2007. – Т. 13. – Спец. вып. № 3. – С. 140–142.

7. *Чугунова О.Д.* Управленческая команда как фактор инновационного развития организации // Экономическая наука – хозяйственной практике: материалы науч. сессии IX Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 мая 2007, г. Кострома. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С. 381–384.

8. *Чугунова О.Д.* Формирование компетенции специалиста в условиях межпрофессиональной команды // Педагогическое обеспечение работы с молодежью: науч.-практ. конф. (5–6 мая 2008 г.). – Ярославль, 2008. – С. 275–277.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378

Тюлю Галина Михайловна
кандидат педагогических наук, профессор
Старшинов Валерий Николаевич
Череповецкий государственный университет
tyulyu@mail.ru, ya.svn78@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье проведен анализ интегративных процессов в образовательной деятельности. Осуществлен анализ научно-исследовательской деятельности студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов на опыте группы психологов и педагогов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством профессора М.В. Новикова. Представлены пути реализации интеграции учебной и научно-исследовательской работы курсантов через проектную деятельность. Рассмотрены основы, этапы разработки проектов в образовательной деятельности. Предложен пример построения и организации проекта в процессе изучения дисциплины.

Ключевые слова: интеграция, учебная деятельность, научная деятельность, научно-исследовательская работа курсантов, проект, проектная деятельность.

В современном обществе, в условиях постоянного развития деятельности человека, имеется постоянная потребность в становлении и формировании человека с нестандартным мышлением. В связи с чем процесс подготовки специалистов в учебных заведениях, а в особенности военного специалиста должен быть направлен на своевременное и качественное изменение содержательного, технологического и организационно-процессуального его компонентов.

Современное общество порождает неизбежный процесс развития научных знаний, возникновение новых научных дисциплин. Дифференциация наук объективно порождает противоположный процесс – интеграцию научного познания.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос, как осуществить интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов вуза, как усилить исследовательскую направленность в образовательном процессе?

Интеграция в самом широком смысле слова – есть объединение частей, элементов в целое в процессе развития. Интеграция научно-исследовательской и учебной деятельности в образовательном процессе вуза – это процесс устойчивых взаимосвязей, «вплетение» в учебную деятельность студентов элементов опыта профессиональной деятельности, требующей сформированности исследовательской компетенции. Исследовательская компетенция рассматривается нами как надпредметная компетенция в вузе. Опыт показывает, что имеются серьезные ограничения, прежде всего в возможности вовлечения студентов. Направленность лишь на научную деятельность ограничивает охват студентов научно-исследовательской деятельностью до масштаба не более 5–10% от общего количества обучаемых (поскольку чаще всего другие студенты не могут, либо не мотивированы к такого рода дея-

тельности). Безусловно, научно-исследовательская деятельность может быть качественно осуществлена только такими преподавателями вуза, которые постоянно осуществляют научные исследования в рамках конкретных научных интересов, являются признанными авторитетами в научном сообществе и владеют современными моделями обучения. Опыт формирования и оценка сформированности компетенций показывает, что препятствием для формирования выступает отсутствие или слабое проявление профессиональной среды и себя как субъекта будущей профессиональной деятельности и как следствие низкий уровень профессиональной мотивации студентов [4].

В настоящее время назрела необходимость пересмотреть взгляды на образовательную деятельность студентов вуза, ее цели, содержание, методы и формы организации. Основу для исследования составляют труды отечественных ученых в области проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.Т. Кудрявцев), активизации учебно-познавательной деятельности (Т.И. Шамова), зарубежных дидактов (Д. Брунер, Д. Колб, С. Парнс и др.), в работах которых учебный процесс строится как самостоятельный поиск учащимися нового знания, процесс учебного исследования становится определяющим для построения обучения и называется «процессуально-ориентированным», в которых заложены методологические подходы к построению продуктивных поисковых моделей обучения, поиску и определению условий их реализации. В научных работах В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, М.В. Кларина исследовательская деятельность учащихся понимается, прежде всего, не как научная, а как образовательная деятельность, направленная на достижения образовательных результатов [2].

Вопросам интеграции придается в настоящее время действительно важное значение. Педагогиче-

ский аспект интеграции нашел отражение в исследованиях В.С. Безруковой, Г.М. Доброва, В.М. Максимова, О.М. Сичивицы, И.П. Яковлева и др.

В 2009 году группой психологов и педагогов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством профессора М.В. Новикова было проведено масштабное исследование, направленное на изучение научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза [3]. Был осуществлен анализ научно-исследовательской деятельности студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов. Выявлены и описаны основные формы и результаты научной деятельности. Дан анализ критериев качества научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Исследовательская деятельность в настоящее время рассматривается как необходимая для развития всех студентов, об этом свидетельствуют работы в области изучения исследовательской компетентности студентов (А.В. Хуторской, О.В. Ракина, В.Н. Лобова, Ю.В. Фалькович, О.В. Ушакова и др.). При таком подходе исследовательская деятельность понимается не как средство подготовки к будущей научной работе, а как развивающая образовательная деятельность, которая необходима всем учащимся и может быть реализована не только в научной форме, но и другими способами. Исследовательская деятельность вместе с моделированием, проектированием, конструированием и некоторыми другими видами деятельности, понимается как образовательная метадеятельность по овладению универсальными способами мышления и деятельности. Исследовательская деятельность может быть рассмотрена как способ развития инновационного мышления, так как любая инновация в основе своей есть мутация, новое знание, возникающее на пересечении старых. Именно в таком понимании, как деятельность по достижению метапредметных и личностных результатов образования, исследовательская деятельность входит в новые образовательные стандарты [5].

Процесс интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности в вузе можно рассматривать на двух уровнях. Во-первых, это уровень научно-исследовательской работы. Это тот уровень, на котором создаются изобретения, разработки, проводятся длительные исследования конкретных проблем в рамках отдельных дисциплин, областей знаний, кластеров, выполняются заказы организаций. Для такого рода научно-исследовательской деятельности созданы научные центры и лаборатории. Участниками являются одаренные студенты, имеющие выраженные профильные интересы и способности, ориентированные на научную деятельность. Образовательной целью в данном случае будет овладение методами научного исследования, участие в научной деятельности, изучение научной дисциплины по теме исследо-

вания, участие в научных конференциях. В то же время можно рассматривать научно-исследовательскую деятельность в ее метапредметном понимании и реализовать в форме инновационных образовательных проектов.

Исследовательская деятельность рассматривается нами как образовательная деятельность, реализующаяся на основе опыта студентов, направленная на формирование и развитие метапредметных и личностных способностей, таких как любознательность; умение принимать решение в неопределенной ситуации; критическое мышление в предметных областях; умение осуществлять сбор, обработку и анализ информации; способность нестандартного видения ситуации; способность генерировать вопросы, способность управлять учением и быть готовым к сотрудничеству. Исследовательская направленность образовательного процесса порождает изменение, улучшение результатов подготовки студентов, приводит к новому образовательному результату. Этот результат во-первых, лежит в качестве профессиональных компетенций и опыте профессиональной деятельности, во-вторых, должен изменить качество/эффективность научно-исследовательской деятельности студентов. Приращения в этих двух видах деятельности и будут показателями эффективности интеграции научно-исследовательской и учебной деятельности.

Таким образом, исследовательская деятельность как образовательная деятельность формирует не только и не столько познавательные умения, навыки, сколько направлена на формирование и развитие компетенций будущих профессионалов, основу которых в их деятельности составляют профессиональные умения, способности, мотивы и ценности.

Интеграция учебной и научно исследовательской работы позволит сформировать общекультурные и профессиональные компетенции будущего специалиста, такие как:

- способность использовать достижения отечественной и зарубежной науки, техники и технологии;
- способность к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач и выбору путей их достижения;
- способность осуществлять анализ состояния научно-технической проблемы, определять цели и выполнять постановку задач проектирования;
- способность создавать и применять математические модели объектов и процессов, выбирать методы их исследования и разрабатывать алгоритмы их реализации;
- способность изучать и использовать специальную литературу и другую научно-техническую

План реализации проекта

Характеристики	
Проблемная ситуация	
Цели проекта	
Задачи	
Тип проекта	
Уникальность проекта	
Сущность идеи	
Команда проекта	
Этапы проекта	
Затраты на проект (расписать по этапам)	
Риски	
Показатели эффективности	

Таблица 2

Пример организации проекта

Этапы работы	Содержание	Деятельность студентов	Деятельность преподавателя
Подготовительный	Подготовка и выбор темы, определение целей и задач проекта, определение количества участников и вид реализации проекта.	Обсуждение и выбор темы проекта, цели и задачи. Уточнение информации.	Ознакомление с проектным подходом, мотивация студентов, осуществление помощи в постановке целей проекта.
Организация деятельности	- Определение источников получения информации; - установление критериев оценки проекта; - распределение обязанностей между участниками проекта; - планирование работы участников проекта; - определение способов реализации проекта	Разрабатывают план работы участников проекта, формирования задач. Определив задачи, распределение участников проекта по задачам. Вырабатывают форму оформления проекта, определяют и обосновывают критерии оценки, консультации с преподавателями.	Оказание помощи в подборе источников информации. Координация и контроль выполнения проекта. Консультирование и оказание помощи в разработке проекта
Осуществления деятельности	Выполнение проекта. Подготовка к защите.	Обсуждение промежуточных результатов, оформление и подготовка проекта к защите. Консультации с руководителем проекта.	Контроль выполнения проекта, оказание помощи.
Итог проекта	Защита проекта. Анализ полученных результатов. Оценка разработанного проекта	Коллективный самоанализ. Представление отчета о проделанной работе. Оценка результатов.	Участует в защите проекта. Обобщение полученных результатов проекта, подведение итогов, определение перспективных направлений дальнейшего развития проекта

информацию, отражающую достижения отечественной и зарубежной науки и техники.

– способность разрабатывать программы экспериментальных исследований, включая выбор технических средств и обработку результатов.

Значительный ресурс интеграции содержат новые образовательные технологии: технология проектов, технология рефлексивного управления, технология проблемного обучения, исследовательские технологии. Не в полной мере используется названный ресурс. Например, технология проекта, может охватывать рамки учебной дисциплины, нескольких учебных дисциплин (межпредметные проекты), одной или нескольких кафедр, кафедры, дисциплины и внешней организации.

В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентиро-

ваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Проект – это творческое решение учебных и практических задач, самостоятельное выполнение творческих работ. К оформлению результатов проекта предъявляются определенные требования. Могут быть разработаны стандартные требования к оформлению. В таблице 1 представлена схема плана обоснования проекта.

Проектный метод позволяет дифференцированно подходить к обучению. Происходит развитие навыков: исследовательских, рефлексивных, самоорганизации (работа в группе – не подвести товарища, соперничество – кто лучше?).

Проекты включают в себя следующие этапы: подготовительный, организационный, основной, итоговый – защита проекта.

В процессе подготовительного этапа оценивается способность курсанта к исследовательской деятельности; способность работать с литературой; способность анализировать изученный материал.

В процессе организационного этапа происходит определение источников получения информации, установление критериев оценки проекта, распределение обязанностей между участниками проекта, планирование работы участников проекта, определение способов реализации проекта.

На этапе реализации обсуждаются промежуточные результаты, оформляются и готовятся проекты к защите; проводятся консультации; осуществляется контроль выполнения проекта.

На защите проекта анализируются полученные результаты, представляется отчет о проделанной работе, оценивается результат.

При реализации проектной деятельности необходимо учитывать, что тема проекта должна быть актуальна, реальна, иметь практическую направленность. Проект должен быть выполнен курсантом самостоятельно, представлять законченный труд, предлагаемые решения – аргументированными, обоснованными и значимыми. Пример организации проекта представлен в таблице 2.

На протяжении изучения дисциплины курсантам предлагается от 3 до 5 индивидуальных домашних проектов. Такой подход позволяет осуществить интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности курсантов.

Библиографический список

1. *Бородина Т.С.* Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании посредством интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов // Грани познания: Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2012. – № 5 (19). – С. 38–41.

2. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

3. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 119 с.

4. *Тюлю Г.М.* Направления переосмысления подготовки менеджеров // Инновационное развитие территории: Материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 137–140.

5. *Хуторской А.В.* Метапредметный подход в обучении. – М.: Изд-во «Эйдос», 2012. – 73 с.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрывается понятие «проектирование профессиональной подготовки будущего учителя в вузе» и рассматривается значение учебной задачи в образовательном процессе. Представлена разработанная автором система учебных задач, посредством которой формируются профессиональные компетенции будущего учителя. Анализируются требования, предъявляемые к учебной задаче как средству формирования профессиональных компетенций. Выявлены условия применения в образовательном процессе учебных задач.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, учебная задача, система учебных задач, профессиональные компетенции, качество образования.

Стратегическое направление образовательной политики современной России связано с созданием механизмов устойчивого инновационного развития системы отечественного образования, которое не может рассматриваться изолированно от нового геополитического и глобализационного контекстов. В соответствии с этим концептуально переосмысливаются приоритеты, меняются целевые установки, переориентируются направления и векторы развития, обновляется содержание, совершенствуются технологии, подходы, формы и методы реализации образовательного процесса, переутверждаются его базовые ценности [6, с. 24].

Немаловажную роль в процессе модернизации образования играет личность учителя, ключевой фигуры образовательного процесса, обладающего сформированными профессиональными компетенциями. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» признается особый статус педагогического работника и подчеркивается значимость педагогического труда для совершенствования общества. Требования, предъявляемые к педагогическим работникам, определяются в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС) и Профессиональном стандарте «Педагог». Согласно данным документам, педагог в своей профессиональной деятельности выполняет следующие трудовые функции: проектирует и реализует основную образовательную программу, проектирует и организует образовательный процесс. При этом педагогический работник должен обладать сформированными профессиональными компетенциями и определенными личными качествами, которые обеспечивают молодому специалисту, выпускнику педагогических вузов, конкурентоспособность на рынке труда, а также способствуют повышению уровня подготовки специалистов, способных изменить коренным образом российское образование в сторону повышения его качества.

Педагогическое проектирование является ориентиром в определении основных элементов при

построении модели профессиональной подготовки будущего учителя в вузе, направленной на эффективное выполнение учителем своих профессиональных функций [3, с. 447].

Педагогическое проектирование, как важное условие подготовки будущего учителя, предполагает, что будут созданы условия для получения профессиональных знаний через освоение способов профессиональной деятельности, включающих описание нового типа образовательного результата, ориентированного на решение реальных профессионально ориентированных задач. Умелое педагогическое проектирование педагогом высшей школы профессиональной подготовки студентов формирует умение ставить цели, устанавливать приоритеты в своем образовании, понимать профессиональные возможности, необходимые при составлении индивидуального образовательного маршрута студентов.

Педагогическое проектирование, в нашем понимании, это интегративная совокупность методов, средств, форм и технологий, реализуемых в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающих требуемый уровень усвоения содержания образования. Оно включает также нормы проектной деятельности будущего учителя на методологическом, теоретическом, методическом, технологическом и инструментальном (диагностико-оценочном) уровнях. Сбалансированность элементов педагогического проектирования по времени, ресурсам и качеству способствует достижению заданного образовательными стандартами и стандартами качества результатов профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. Профессиональная подготовка будущего учителя, базирующаяся на идее педагогического проектирования, развивается посредством решения профессионально-ориентированных задач, в которых обеспечивается полнота овладения студентами умениями, знаниями, опытом, ценностями и инструментарием для эффективной организации профессиональной деятельности учителя [2, с. 447].

Исследование компонентов модели профессиональной подготовки будущего учителя выявило

роль учебной задачи как основы и, в то же время, критерия данной подготовки. При помощи учебной задачи мы можем диагностировать и оценивать уровень профессиональной подготовки в вузе. Поэтому представляется важным наличие знаний о требованиях, предъявляемых к постановке учебных задач, их содержанию и методике применения.

Учебные задачи, специально отобранные или составленные, должны примерно в равной степени представлять различные области изучаемой сферы знания и, следовательно, достаточно полно охватывать будущую профессиональную деятельность учителя и в определенном смысле моделировать ее. Задачи должны иметь разную степень сложности: от задач, в которых проверяются знания определений, понятий, до задач, где необходимо проявить творчество. Задачи должны быть составлены таким образом, чтобы при их решении было возможным выявить структуру мыслительного процесса студента.

Чтобы учебные задачи действительно выполняли все возложенные на них функции по формированию необходимых компетенций, необходимо руководствоваться следующими правилами: условие задачи должно быть связано с будущей профессиональной деятельностью студента, опираться на его опыт, при необходимости выявить отсутствие или недостаточность такого опыта, воспитание у обучающегося требуемого отношения к изучаемому. При решении учебных задач является важным, чтобы обучающийся размышлял, думал вслух. Процесс размышления необходимо фиксировать на бумажном или электронном носителе, чтобы была возможность задать дополнительные вопросы для уяснения уровня сформированности компетенции. При диагностировании сформированности компетенций важно видеть их динамику, обращать внимание на то, сколько труда было приложено студентом для достижения определенного уровня, каков индивидуальный темп студента по продвижению от одного уровня к другому, а также какова степень самостоятельности студента при продвижении. Важно регистрировать все виды помощи в ходе решения – подсказки, наводящие вопросы, указания и т.д. для того, чтобы выяснить, как под влиянием педагогических вмешательств и их вариаций формируются определенные компоненты профессиональной подготовки будущего учителя в вузе [3, с. 36].

Основываясь на вышеизложенных соображениях, нами была разработана система учебно-познавательных задач, направленная на определение уровня профессиональной обученности студентов, на разработку действенной методики профессиональной подготовки будущего учителя в вузе.

Учебно-познавательные задачи классифицированы по сериям, в основу названий которых положены характеристики самих задач. Всего система

учебно-познавательных задач включает 21 серию. Вариант такой системы представлен в таблице 1. Все серии можно сгруппировать в зависимости от соответствия той или иной задачи основным этапам усвоения информации [2, с. 167].

При этом иногда возникают затруднения, связанные с выбором группы отнесения данной серии учебных задач, в этом случае следует исходить от назначения задачи, так как отнесение серий к той или иной группе достаточно условно. Давать точные рекомендации и наборы задач для каждого случая нецелесообразно, потому, что программа по многим специальным дисциплинам перестраивается, закреплять какую-либо схему за определенным периодом обучения не следует.

Как ранее уже указывалось, учебная задача является не только критерием диагностики сформированности профессиональных компетенций, но и выступает важнейшим элементом содержания образования. Через процесс решения задач происходит управление познавательной деятельностью обучающихся, развитием их профессиональной подготовки.

Например, для установления факта восприятия учебной задачи рекомендуется использовать 1-ю, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 серии. Степень обобщения легко выясняется из анализа 5-й, 6, 7, 11 и других серий. Логичность рассуждения становится понятной в процессе решения 9-й, 12, 17, 18 серий. Свернутость процесса рассуждения целесообразно изучать с помощью 6, 9, 10, 17 серий задач. Гибкость мышления проверяется на 12, 13, 18 сериях и т.д. Для установления разумности действий обучающихся можно использовать задачи первых трех серий. Процесс решения задач, разработанных серий, убедил нас в том, что в качестве тестов на разумность целесообразно предъявлять именно такие задачи. Если обучающийся справляется с ними, то это является достаточным показателем разумности его познавательных действий. Если испытуемый в основном ориентируется на схему или рисунок, или он учитывает лишь отдельные существенные признаки, данные в задаче, то она, как правило, будет решена неверно. Задачи второй серии могут быть использованы при определении разумности усвоения любых изучаемых понятий. Исследования показали, что испытуемые, прошедшие большинство серий, при работе с конкретными понятиями правильно действовали и корректно аргументировали свои действия. Это доказывает, что в условиях управляемого формирования понятий, лежащие в их основе действия классифицируются как сознательные. Уверенность обучающихся проверялась с помощью серии № 3, 11, 19, 21, где искусственно создавались запутанные, провокационные ситуации с целью заставить испытуемых ориентироваться на несущественные, ничего не значащие признаки. Полученные данные

Система задач, направленная на повышение эффективности профессиональной подготовки будущего учителя в вузе

№	Группа	Название серий задач	Внутренние информационные механизмы профессиональной деятельности будущего учителя	
			Основное назначение	Дополнительное назначение
1.	Получение информации	Задачи с несформулированным вопросом	Осмысление профессиональных отношений и конкретных данных задачи	Уровни сформированности профессиональной компетенции.
		Задачи с неполным составом данных		
		Задачи с избытком информации		
		Задачи с взаимопроникающими элементами		
2	Переработка информации	Системы однотипных задач	Обобщение предложенного материала, подведение под понятие	Умение мыслить свернутыми категориями
		Системы разнотипных задач	Формирование обобщений, свертывание процесса рассуждений, механизмы	Гибкость мыслительных процессов. Практическая готовность
		Системы трансформационных задач	Обобщение понятий, формирование обобщений	Структура профессиональной компетенции
		Составление задач заданного типа	Обобщенное восприятие задач	Уровни сформированности профессиональной компетенции.
		Задачи, требующие доказательства	Логичность рассуждений, свертывание процесса рассуждений	Способности к самостоятельной деятельности
		Образование искусственных связей	Обобщение материала из смежных дисциплин	Готовность к самостоятельной профессиональной деятельности
		Задачи, допускающие несколько решений	Гибкость мыслительного процесса, оригинальность решения, критичность мышления	Уровень профессиональной готовности
		Задачи на перестройку мыслительных действий	Гибкость мыслительного процесса	Уровень сформированных профессиональных умений и навыков
		Задачи с «самоограничениями»		
		«Реверсивные» задачи	Обратимость мыслительного процесса	Готовность к нестандартным профессиональным ситуациям
		Эвристические задания	Логичность рассуждений, его декомпозиция	Свертывание процесса рассуждения, самостоятельность обобщения
		Задачи на логические рассуждения	Логичность, свертывание процесса рассуждения	Готовность к профессиональной деятельности
Звеньевые задачи	Гибкость мыслительного процесса, дифференцирование сходного материала			
3	Хранение информации	Задачи со сложным условием	Обобщение	
4	Воспроизведение информации	Задачи на соотношение конкретно-наглядного и словесно-отвлеченного	Способность, готовность к самостоятельной высокопродуктивной деятельности	Знания, умения, навыки
		Задачи на абстрактно-пространственные представления	Типы учебно-познавательных действий	Проверка сформированности профессиональных компетенций

дают право утверждать, что там, где имеет место грамотное руководство ходом профессиональной подготовки учителя в вузе, где механизм усвоения понятий управляем, знания, умения, навыки формируются как разумные, сознательные, имеет место адекватность и уверенность действий обучаемых, а процесс учебно-познавательной деятельности становится идентифицируемым, «вполне наблюдаемым» с высокой степенью адаптируемости [2, с. 140].

Профессиональные соответствующие действия формируются поэтапно посредством задач. На первом этапе создается проблемная ситуация, объясняется на конкретных примерах назначение действий. На втором этапе – студент самостоятельно выполняет действия по аналогии, используя ориентиры (правила, приемы, свойства). Результаты выполнения фиксируются по разработанной им системе. Как правило, после пяти-шести задач студенты легко запоминают признаки понятия и правила действия. На третьем этапе задания даются в письменном виде, а признаки изучаемого понятия называются или записываются студентами самостоятельно по памяти. На четвертом этапе действие переводится во внутреннюю (мыслительную) форму. При этом задание дается в письменном виде, а воспроизведение признаков, их проверку и сравнение с образцом полученных результатов студент совершает про себя. Задача сводится к указаниям типа «назови про себя первый признак», «проверь его правильность», «сформулируй результат» и т. д. Вначале контролируется каждая операция, затем ответ, постепенно контроль производится по мере необходимости. На пятом этапе предусматривается контроль со стороны педагога только за окончательным результатом действия; обратная связь автоматически возникает только в случае затруднений при решении или неуверенности в его правильности. На всех этапах решения учебно-познавательных задач необходим контроль, так как нельзя судить о сформированности уровня компетенций только по конечному результату.

Проанализировав процесс решения системы учебно-познавательных задач можно сделать вывод: чтобы сформировать готовность студентов к будущей высокопродуктивной профессиональной деятельности, следует так организовать у обучающихся соответствующие материализованные внешние и внутренние (мыслительные) действия, чтобы последние полностью раскрывали интересные субъекта управления стороны.

Из всего вышесказанного следует, что система учебных задач является основой и критерием эффективности профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. В данной системе реализуются возможности комплексной диагностики организации образовательной деятельности.

Библиографический список

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. *Куприянова С.А.* Педагогическое проектирование профессионально-правовой подготовки будущего учителя в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 186 с.
3. *Куприянова С.А.* Особенности проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2009. – № 3. – С. 446–455.
4. Заседание Совета по науке и образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Сайт «Президент России» – kremlin.ru (дата обращения 10.01.2016).
5. *Скударёва Г.Н.* Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд пед. наук. – М., 2008. – 18 с.
6. *Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г.* Российское образование в системе отношений «общество-государство» // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 4. – С. 23–34.

Карпова Елена Михайловна*кандидат педагогических наук, доцент***Крылова Наталья Геннадьевна***кандидат педагогических наук, доцент***Пигузов Алексей Александрович***Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова**elenakarpova@ya.ru, natkrulova@mail.ru, sdo@ksu.edu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГИЯ» И «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье анализируется опыт применения дистанционных образовательных технологий, и их роль в формировании готовности к межпрофессиональному взаимодействию и формированию опыта работы в межпрофессиональных командах студентов. Рассматривается вопрос формирования и развития профессиональных компетенций и возможности использования для решения этих задач дистанционных технологий обучения студентов, используемых учебной средой MOODLE. Представлен опыт использования технологий веб-квеста как одной из инновационных форм организации образовательного процесса.

Ключевые слова: *межпрофессиональное взаимодействие, дистанционное обучение, модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда MOODLE, технология веб-квеста, высшее образование.*

В современных условиях модернизации отечественной системы высшего образования на повестке дня остро стоит вопрос о профессиональной компетентности выпускников, и их конкурентоспособности на рынке труда. Во многом уверенность в том, что молодой специалист найдет свое место в профессиональном пространстве, будет определяться его готовностью не только к самостоятельной профессиональной деятельности, но и готовностью быстро ориентироваться в современном информационном пространстве, постоянно самосовершенствоваться, критически осмысляя свое профессиональное становление и развитие. При таком подходе главным результатом деятельности учреждения высшего образования становится возможность комплексного присвоения выпускником основных общекультурных и профессиональных компетенций, в которых готовность и способность «решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий...» занимает принципиальное место в блоке общепрофессиональных компетенций у большинства направлений подготовки.

Внимание специалистов к вопросам формирования и развития профессиональных компетенций сегодня не вызывает сомнения и в решении этого вопроса особо перспективным будет возможность продуктивного использования дистанционных технологий обучения студентов. Во многих университетах РФ, и в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова в том числе, развитию и активному использованию дистанционного обучения уделяется большое внимание. Это является актуальным в формате мировой системы дистанционного обучения, которая в XXI веке уже зарекомендовала себя как «эффективная система

обучения, подготовки и непрерывного поддержания высококвалифицированного уровня специалистов любого профиля» [4].

Дистанционное обучение дает возможность активного включения студентов в разнообразные формы проектной деятельности, активно используемой сегодня во всех сферах профессиональной деятельности. Как моно, так и многофункциональные проекты сегодня составляют перспективную основу для развития различных сфер жизнедеятельности общества. Так, в исследованиях (О.Н. Граничина [3], Ю.Л. Костюка [6] и др.), отмечено, что эффективность выполнения большинства проектов зависит от готовности современных специалистов к профессиональному взаимодействию с представителями других специальностей, что в полной мере отражено в отечественных образовательных стандартах и требованиях.

Возможности и ресурсы дистанционных образовательных технологий в вопросах формирования опыта межпрофессионального взаимодействия дают, по нашему мнению, уникальные возможности для развития профессионально ориентированного мировоззрения, ценностных ориентаций, навыков коммуникации и взаимодействия, например в формате работы межпрофессиональных команд. Эти личностные свойства, могут способствовать развитию интеграционной деятельности будущих специалистов с представителями других профессий, на основе внутренней мотивации на продуктивное взаимодействие и эффективное решение профессиональных задач.

Опыт изучения научных исследований Н.В. Бабоян, доказывает, что именно личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии, могут помочь построить студенту индивидуальную траекторию формирования готовности к межпрофессиональному взаимодействию [2].

Исследователи сходятся во мнении, что работа над индивидуальной траекторией развития должна базироваться на субъектном опыте каждого студента: ценностный опыт, рефлексивный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества (А.К. Осницкий) [9].

В качестве примера такой развивающей технологии может быть технология веб-квеста. Это одна из форм дистанционного образования, которая наряду с соревновательными телекоммуникационными проектами – олимпиадами и конкурсами позволяет стимулировать активность и самостоятельность студентов в приобретении знаний и опыта в процессе самостоятельного и творческого выполнения заданий в информационном пространстве СДО. Веб-квест активно используется как образовательная технология на разных уровнях современного образования: общего, профессионального и дополнительного. Как правило, веб-квест – это страница или сайт в Интернете, с которым работают учащиеся и студенты, осуществляя: решение конкретной учебной задачи или варианта проблемного задания с элементами ролевой игры; представление продуктов совместной деятельности преподавателя и студентов; организацию самостоятельной работы студентов; максимальную интеграцию ресурсов Интернета в различные учебные предметы.

При планировании и использовании технологии веб-квеста особое внимание мы сосредоточили на следующих позициях:

- составлении актуального и современного списка ссылок на ресурсы, которыми необходимо было воспользоваться для выполнения задания;
- сосредоточение внимания студентов на ресурсах, которые содержат ссылки на сайты, тематические форумы, электронные библиотеки, используемые самим университетом. Например: ЭБС, Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина и т.д. Это позволяет студенту не терять время, блуждая по сети Интернет, а осваивать качественные базы данных;
- использование ранее скопированных ссылок на определенные ресурсы, с целью облегчить учащимся поиск и скачивание материалов;
- разработке и представлении критериев оценок для каждого этапа квеста.

Опыт использования в практике дистанционного образования КГУ им. Н.А. Некрасова веб-квеста – привлекает внимание, ввиду возможности решения целого комплекса задач, ориентированного на высококачественную подготовку к выполнению будущими выпускниками различных видов профессиональной деятельности (в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего образования) в условиях межпрофессионального взаимодействия.

Примером этому является «Веб-квест «Путь профессионала». Это опыт использования данной

образовательной технологии в процессе совместной подготовки студентов направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль психология и социальная педагогика и студентов направления 37.03.01 «Психология» Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова к производственной (педагогической практике). Совестный веб-квест этих направлений подготовки был обусловлен:

- одновременным прохождением практики в базовых образовательных учреждениях г. Костромы;
- необходимостью формирования межпрофессиональных команд, состоящих из студентов этих направлений подготовки и отсутствием опыта межпрофессионального взаимодействия при решении тех или иных профессиональных задач. В профессиональной деятельности и социальный педагог, и психолог образовательного учреждения совместно решают комплекс профессиональных задач, оказывая помощь подрастающему поколению в процессе развития и социализации.

Веб-квест был расположен на сайте университета в системе дистанционного обучения (<http://sdo.ksu.edu.ru>) системы Moodle. Данная система дистанционного обучения предоставляет широкие возможности для создания преподавателями качественных интерактивных дистанционных курсов, включающих в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролирующие элементы. В основу проекта «Веб-квест «Путь профессионала» была положена теория социального конструктивизма. Так, система Moodle предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде – разнообразные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости. Логика этапов квеста была выстроена следующим образом: дополнительное изучение теоретического материала, отработка теории на практике и ориентированность студентов на выход в самостоятельную проектную деятельность профессионального плана.

Так, первый этап «Веб-квеста «Путь профессионала» состоял из двух подэтапов. На первом этапе был организован сбор-старт, где студенты познакомились с условиями прохождения веб-квеста, и были разделены на межпрофессиональные команды (методом случайных выборов). Было создано 7 команд по 5–6 человек. В каждой команде в равном количестве присутствовали студенты как направления подготовки «психолого-педагогическое образование», так и направления подготовки «психология». Были представлены правила, сроки этапов и определен маршрут квеста, который был сориентирован на полтора месяца работы. Первое задание межпрофессиональных команд предполагало: ознакомление с научной и учебной литературой по теме «Девиантное поведение» и составление библиографического списка в соответствии

с ГОСТ 7.1. Можно сказать, что на первом этапе студенты знакомились не только с литературой, которая имеется в библиотечных фондах университета, а также формировали навыки оформления списка литературы. Данные компетенции им потребуются для написания различных видов научных работ (курсовых и квалификационных). Следующим шагом веб-квеста было тестирование. По итогам изученной литературы, студентам необходимо было пройти тест по теме «Девиантное поведение». Тест проходил каждый студент персонально, но баллы каждого, шли в зачет команды, что актуализировало задачу наладить взаимодействие между всеми членами команды. Тест студенты также решали на сайте веб-квеста.

Второй этап ставил перед студентами задачу на практике предпринять анализ конфликтных ситуаций и предложить пути их решения. Данный вариант задания для веб-квеста был выбран ввиду того что, как правило, для разрешения любой конфликтной ситуации в образовательном учреждении привлекают как социального педагога, так и психолога, что актуализирует потребность приобретения опыта в решении этих вопросов.

Студентам на выбор предлагалось 3 блока конфликтных ситуаций: учитель-ученик, сверстник-сверстник, родитель-ребенок. Ситуации были представлены в виде видеороликов на сайте веб-квеста. Студентам необходимо было рассмотреть все ситуации и предложить решение двух конфликтных ситуаций. По итогам необходимо было разработать карту наблюдения за ситуацией и дать предложения по разрешению конфликта.

Критерии оценки второго этапа были следующие:

- содержание (полнота и системность, логика изложения, объем и глубина знаний, использование психолого-педагогической литературы по проблеме);
- качество оформления отчетов;
- качество взаимодействия и креативность (авторская оригинальность, слаженность работы в группах, степень самостоятельности разработанных рекомендаций, способность решать стандартные профессиональные задачи, способность к самоорганизации и самообразованию, способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов).

Подводя итог второго этапа стало понятно, что у студентов сформировались знания особенностей конфликтных ситуаций, появился опыт составления карт наблюдения, появилась потребность в использовании ресурса межпрофессионального взаимодействия своих команд. Однако, предложенные варианты разрешения конфликтных ситуаций, к сожалению, показали трудности в межпрофессиональном подходе к их решению. Студентам не всегда удавалось продемонстрировать разницу в разрешении конфликтных ситуаций с позиции социального педагога и с позиции психолога. Дан-

ный факт, в том числе, определил логику третьего этапа веб-квеста.

Так, на третьем этапе студентам необходимо было разработать проект «Повышение эффективности взаимодействия специалистов в образовательной организации». Проекты студенты представляли и защищали на форуме «Веб-квеста «Путь профессионала». Таким образом, в он-лайн режиме, у всех студентов была возможность оценить проекты своих однокурсников и задать свои вопросы.

Критерии оценки третьего этапа:

- содержание проекта (логичность, полнота раскрытия темы, умение работать с информацией);
- самостоятельность работы группы (авторская оригинальность, слаженная работа, степень самостоятельности группы);
- защита проектов (объем и глубина знаний по теме, культура речи и грамотность изложения материала, ответы на вопросы).

По итогам всех трех этапов была определена команда победитель, и на финальной встрече были подробно разобраны все этапы веб-квеста, а также выявлены затруднения с которыми столкнулись студенты во время работы, были разобраны ошибки и определены перспективы работы межпрофессиональных команд уже с условиях реальной производственной практики.

По итогам веб-квеста студентам была предложена анкета с вопросами, которые затрагивали сферу их профессионального мировоззрения и удовлетворенности от участия в квесте. Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что студенты осознали необходимость развития навыков профессиональной коммуникации и ее особую значимость для дальнейшей профессиональной деятельности. При этом, по словам студентов, дистанционная форма работы, позволившая познакомиться с методами и формами работы, как социального педагога, так и психолога системы образования, благотворно повлияла на их профессиональное становление, открыла им не только новую информацию, но и познакомила с новыми технологиями работы.

Описанный подход к организации работы участников команд позволяет говорить о целесообразности выбранной методики в рамках профессионального обучения студентов. Можно сделать вывод о положительном влиянии представленной технологии на формирование профессиональной компетентности обучающихся, в процессе их подготовки к производственной (педагогической) практике в университете.

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. *Баблюян Н.В.* Моделирование адаптационных стратегий социального интеллекта российской студенческой молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n2y2012/779/> (доступ свободный).

3. *Граничин О.Н.* Опыт деятельности корпоративных университетских лабораторий по подготовке ИТ-специалистов / О.Н. Граничин, В.И. Князев, С.А. Немнюгин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.it-education.ru/2009/reports/Granichin_Kiyayev_Nemnugin.htm (дата обращения 1.04.2016).

4. *Ибрагимов И.М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

5. *Иванова В.М.* Социально-психологические механизмы формирования корпоративной культуры студентов высшего учебного заведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n4p1y2012/1148/> (доступ свободный).

6. *Костюк Ю.Л.* Принципы разработки нового проекта государственного образовательного стандарта бакалавра по направлению 010400 – «Информационные технологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.it-education.ru/2006/reports/Kostyuk.htm (доступ свободный).

7. *Мельник О.Г.* Веб-квест в обучении студентов // Известия Южного федерального университета: Технические науки. – 2010. – № 10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvest-v-obuchenii-studentov> (дата обращения: 10.04.2016).

8. *Миллер В.В.* Использование веб-квест – технологии в подготовке бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» // МНИЖ. – 2012. – № 7-2 (7). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-veb-kvest-tehnologii-v-podgotovke-bakalavrov-po-napravleniyu-psihologo-pedagogicheskoe-obrazovanie> (дата обращения: 10.04.2016).

9. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – М.; Нальчик: Издат. центр «Эль-ФА», 1996. – 148 с.

**ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЖАНРОВ МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

В статье приводится анализ работ, посвященных изучению медицинского дискурса. На основе обзора, анализа и систематизации данных лингвистических исследований составлен репертуар актуальных жанров медицинского дискурса. Сделан вывод о необходимости отбора жанров для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза.

Ключевые слова: профессиональная речь, медицинский дискурс, жанр медицинского дискурса, иностранные студенты.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) актуализируется использование жанрового подхода к обучению иностранных студентов речевой деятельности на русском языке (работы И.А. Сотовой, О.А. Чистяковой, В.И. Шляхова и др.) и, в частности, профессиональной речи (работы Л.И. Васецкой, Е.А. Волковой, А.В. Коробковой и др.).

Основание для методического осмысления понятия «жанр» было заложено еще в статье Т.В. Шмелевой, которая указывает на то, что речевой жанр – понятие, необходимое не только для реалистического изучения речи, но и для практического обучения ей [15]. Профессор И.А. Сотова отмечает, что «перспективы жанрово-стилевого подхода в обучении русской речи связаны с определением актуальных для того или иного контингента обучаемых моделей высказываний, разработки жанрово-ориентированных методик обучения, критериев отбора методов обучения и дидактического материала» [11, с. 32]. По мнению профессора В.И. Шляхова, иностранные студенты должны знать и уметь «строить речевое высказывание, используя комплекс признаков, определяющих специфику данного жанра» [14].

Владение репертуаром речевых жанров в сфере медицины является значимой характеристикой языковой личности будущего врача, показателем уровня владения профессиональной речью. Вот почему важной задачей методического обеспечения профессиональной подготовки студентов медицинского вуза является ознакомление с типовыми ситуациями профессионального взаимодействия и кругом жанров, эти ситуации обслуживающих. Проблема отбора жанров для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза представляется особенно актуальной. Овладение жанрами профессиональной речи является для иностранных студентов важнейшим условием освоения специальных предметов, успешного прохождения клинической практики в лечебных учреждениях и служит уверенному речевому поведению в ситуациях реального общения.

Целью настоящей статьи является обзор и систематизация жанров медицинского дискурса, актуальных для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза.

В современной лингвистике жанр рассматривается как единица дискурса. В науке представлены различные взгляды ученых на понимание дискурса. Мы опираемся на толкование понятия «дискурс», данное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным. Авторы отмечают, что «современная лингвистика рассматривает дискурс в виде деятельности, включающей в себя в качестве исходного материала язык, а способом его реализации – речь с присущей ей процессуальностью. Если дискурс есть процесс, способ высказывания, то результатом такого процесса становится текст. В этой связи целый ряд видов речевой деятельности предлагается называть не речью (ораторская, судебная речь), а дискурсами» [1].

В настоящее время медицинский дискурс является предметом исследований зарубежных и отечественных ученых. Появились работы Э.В. Акаевой (2007), М.И. Барсуковой (2007), Н.В. Гончаренко (2007), В.В. Жура (2006, 2008), В.Б. Куриленко (2012) и др., в которых ученые рассматривают медицинский дискурс как особое, сложное, многоуровневое и многокомпонентное явление в языке [2; 3; 5; 6; 8]. Медицинский дискурс, являясь одним из древнейших видов дискурса, лежит на пересечении интересов различных дисциплин – лингвистики в широком ее понимании и когнитивной лингвистики, социологии, деонтологии, этики, психологии [3].

Коммуникативную специфику медицинского дискурса рассматривает Э.В. Акаева. В работе «Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса» автор отмечает, что речевое воздействие врача на пациента преследует цели когнитивного и коммуникативного плана: изменить картину мира пациента, убедить в необходимости определенного метода лечения, создать атмосферу психологического комфорта, вызвать доверие к себе как к профессионалу [2].

С позиций социолингвистики медицинский дискурс исследует Л.С. Бейлинсон. Она отмечает,

что этот тип дискурса выделяется на основе тех социолингвистически значимых признаков, которыми в обществе наделяется врач [4].

По базовым характеристикам медицинский дискурс относят к институциональным, или статусно-ориентированным типам дискурсивного взаимодействия людей. На это указывают в своих работах такие ученые, как М.И. Барсукова, Л.С. Бейлинсон, В.В. Жура, В.И. Карасик, В.Б. Куриленко и др.

Характеристику институциональному дискурсу дает В.И. Карасик, описывая его как специализированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума. Ядром институционального дискурса является общение базовой пары участников коммуникации – врача и пациента, учителя и ученика, священника и прихожанина [7].

Конститутивными признаками, позволяющими объективно выделить медицинский дискурс в современной системе институционального дискурса, по мнению М.И. Барсуковой, являются: специфическая цель общения, заключающаяся в оказании медицинской помощи; специфические обстоятельства общения, происходящего в ситуации врачебного приема, обхода, консультации; наличие институциональных символов (специальная одежда, инструменты, личная печать, документация); статусно-ролевая функция участников общения [3].

В.Б. Куриленко отмечает, что медицинский дискурс – это сфера профессионально-коммуникативного взаимодействия медицинских работников, поэтому он обладает такими признаками, как деонтологическая ориентированность, толерантность, персуазивность (от англ. persuade – убедить, склонить, уговорить) [8].

Медицинский дискурс выступает разновидностью профессионального дискурса. Суждения об этом мы находим в трудах ученых Л.С. Бейлинсон, Е.И. Головановой и др. Медицинский дискурс как профессиональный реализуется в наиболее типичных ситуациях общения (с пациентами, родственниками пациента, коллегами и т. д.) в ходе решения коммуникативно-речевых задач, связанных с осуществлением основных функций врача.

По мнению М.Л. Макарова, управляющие коммуникативным действием когнитивные структуры, как правило, организованы в виде сценариев, отражающих взаимодействие участников коммуникации. Темой сценария взаимодействия является сам тип взаимодействия или общения, т. е. тип дискурса [9].

Главной категорией медицинского дискурса, по мнению В.Б. Куриленко, М.Б. Ковалевой, Ж.Н. Макушевой и др., следует признать его лингвотерапевтическую направленность.

Следует отметить, что предметом современных лингвистических исследований становятся жанры

медицинского дискурса (М.И. Барсукова, Л.С. Бейлинсон, В.В. Жура и др.).

Определение жанра устного медицинского дискурса (УМД) приводит в своем исследовании В.В. Жура: «Жанр УМД представляет собой устойчивую, прагматически обусловленную, вербализуемую форму когнитивно-коммуникативной деятельности, сопровождающую типизированное событие в профессиональной сфере медицины» [6]. В качестве основных жанрообразующих признаков рассматриваемого дискурса автор выделяет «коммуникативную цель / цели общения, когнитивный (отражающий структурирование смыслового пространства устного медицинского дискурса в виде фреймов, сценариев, моделей предметно-референтных ситуаций), лингвопрагматические характеристики дискурса», а в качестве системообразующих признаков – «институциональность, ритуализованность, личностность, асимметричность, интеллектуальность и психологичность» [6]. По мнению В.В. Жура, в качестве основных жанров устного медицинского дискурса следует рассматривать консультации, реализуемые в следующих вариантах: первичная консультация, повторная консультация, предоперационная консультация, послеоперационная консультация, рутинный осмотр [6].

По мнению Л.С. Бейлинсон, в медицинском институциональном дискурсе можно выделить следующие жанры: диагностирующую консультацию, медицинский консилиум, вербальное лечение, медицинскую рекомендацию, рецепт, медицинскую справку, жалобу пациента, карту анамнеза, справки объективной медицинской экспертизы [3].

Жанр «консультация медицинская» подробно рассматривается в работах В.В. Жура, М.И. Барсуковой, Н.В. Гончаренко [6; 3; 5]. О жанре «команда врачевная» пишет Н.В. Гончаренко [5]. Е.И. Шейгал, И.С. Черватюк выделяют жанр «операция хирургическая» [14].

В работе Е.А. Пономаренко, представляющей жанровую организацию речи врача и пациента на материале исследования текстов художественных произведений писателей-врачей, выделены следующие речевые жанры: жалобы, постановки диагноза, сбора анамнеза, отказа от лечения, рекомендации (совета), утешения, уговора, благодарности, мольбы, обвинения [10].

Таким образом, современные лингвистические работы, посвященные медицинскому дискурсу, содержат сведения о жанровом репертуаре профессиональной медицинской речи, что позволяет нам поставить проблему отбора жанров медицинского дискурса в методическом аспекте.

С целью выявления речевых жанров, частотных в сфере медицинской деятельности, нами проведен опрос врачей-терапевтов нескольких медицинских учреждений г. Иванова. По мнению респондентов, медицинские работники используют такие жанры,

как «Консультация», «Уговор», «Утешение» (характерны не только для профессиональной речи медицинских работников, но в данном случае служат общению врача и пациента), «Дистанционное консультирование пациента», «Дистанционное интернет-консультирование врачей», «Консилиум», «Опрос пациента», «Письменное согласие пациента», «Тематическая беседа врача с пациентом» (безусловно, относятся только к сфере медицины).

Анализ современных научных публикаций и данных анкетирования врачей позволил нам убедиться в том, что «профессиональные речевые ситуации, которыми пронизана деятельность врача, многообразны, и с этим связано жанрово-стилевое разнообразие медицинского дискурса» [12, с. 489]. Собранный нами список жанров профессиональной речи медицинских работников включает: вербальное лечение, дистанционное консультирование пациента, дистанционное интернет-консультирование врачей, жалобы больного (пациента), история болезни, команда врачебная, консилиум, консультация (диагностирующая, медицинская, первичная, повторная, предоперационная, послеоперационная, рутинный осмотр), медицинская рекомендация, медицинская справка, операция хирургическая, опрос пациента, отказ от лечения, письменное согласие пациента, постановка диагноза, рекомендация (совет), рецепт, сбор анамнеза, справка объективной медицинской экспертизы, тематическая беседа врача с пациентом. Мы не считали бы этот список исчерпывающим, так как репертуар жанров профессиональной речи медицинских работников до конца не определен. В дальнейшем возможно появление новых речевых жанров, отражающих потребности медицинского сообщества.

На практических занятиях РКИ перспективным для обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза, на наш взгляд, являются такие жанры, как команда врачебная, консультация, тематическая беседа с пациентом, медицинская рекомендация. Такие жанры, как опрос пациента, сбор анамнеза, история болезни и некоторые другие, иностранные студенты осваивают в процессе изучения специальных дисциплин.

Как показывает опыт работы преподавателей РКИ, обучение жанрам профессиональной речи позволяет сформировать у иностранных студентов медицинского вуза навыки свободного общения в различных ситуациях при выполнении своих профессиональных обязанностей.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – С. 63.
2. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2007. – 149 с.

3. Барсукова М.И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 21 с.

4. Бейлинсон Л.С. Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций): дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 187 с.

5. Гончаренко Н.В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 24 с.

6. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2008. – 42 с.

7. Карасик В.И. О категориях дискурса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html> (дата обращения 22.02.2016).

8. Куриленко В.Б. и др. Лингвотерапевтическая направленность как базовая категория медицинского дискурса [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431> (дата обращения 22.02.2016).

9. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

10. Пономаренко Е.А. Жанровая организация общения врача и пациента (на материале художественных произведений писателей-врачей конца XIX – начала XX века) // Жанры речи. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – Вып. 6: Жанр и язык. – С. 399-403.

11. Сотова И.А. Перспективы жанрово-стилевого подхода к обучению русской речи // Русский язык в межкультурной коммуникации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 30-летию кафедры практического русского языка. Иваново, 6 сентября 2012 г. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2012. – С. 30–32.

12. Сотова И.А., Колесова Н.Н. Проблемы обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза // Русский язык и культура в зеркале перевода: Материалы III междунар. науч. конф. Салоники, 25–29 апреля 2012. – М., 2012. – С. 489-492.

13. Шейгал Е.И., Черватюк И.С. Типы жанров и градация коммуникативной власти // Жанры речи. – Вып. 5. Жанр и культура. – Саратов, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-5>. (Дата обращения 25.02.2016).

14. Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 40 с.

15. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Вып. 1. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 88-98.

Котова Елена Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

Бурова Алёна Евгеньевна

Институт содержания и методов обучения Российской академии образования (г. Москва)

kotova070809@yandex.ru, ale3650@yandex.ru

ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ (на примере ОКП к УМК «Happy English.ru»)

Статья посвящена рассмотрению проблемы использования обучающих компьютерных программ в обучении английскому языку для равнозначного достижения метапредметных и личностных результатов учащихся начальной школы, предусмотренных ФГОС НОО, на примере УМК «Happy English.ru». Обучающие компьютерные программы привносят в образовательный процесс новые возможности, позволяя более активно включать учащихся в учебную и во внеурочную деятельность, создают реальную возможность для использования всего потенциала знаний, умений и навыков в коммуникативном контексте.

Ключевые слова: метапредметные и личностные результаты, Федеральный государственный образовательный стандарт, обучающая компьютерная программа, начальная школа, обучение английскому языку, мотивация.

В современном информационном обществе уже трудно найти такую область знаний, где активно бы не использовались информационные технологии. Начальная школа не является исключением. Федеральный государственный стандарт начального общего образования выдвигает три группы требований, среди которых выделяются требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, сформулированные в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Метапредметные результаты включают в себя освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных и коммуникативных), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями [3, с. 10]. Важным элементом формирования универсальных учебных действий младших школьников, обеспечивающим результативность процесса обучения, является ИКТ-компетентность. *Под ИКТ-компетентностью понимается способность учащихся грамотно применять различные информационные и коммуникационные технологии для решения поставленных задач.* Предполагается, что сформированные знания и умения школьников, связанные с использованием средств ИКТ, получают дальнейшее развитие в процессе урочной и внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного образования. Информационные и коммуникационные технологии представляют собой широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации. ИКТ-технологии – это дополнительный источник формирования мотивации и пробуждения интереса к изучению иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды. Современных детей, постигающих основы работы с компьютером с малых лет, трудно заинте-

ресовать монологом учителя, графиками, схемами и рисунками на доске. Ребенок XXI века приходит в первый класс с ещё несформированными механизмами учебной деятельности, однако он уже на хорошем уровне владеет практикой работы с современными технологиями передачи и обработки информации. Многие 6–7-летние дети, обладая гибкостью мышления, опираясь на свою природную детскую любознательность, потребность самостоятельного познания окружающего мира, активность и инициативность, с легкостью вникают в работу всевозможных электронных устройств. Свободно ориентируясь в Интернет пространстве, они без труда могут найти, скачать и передать любую информацию. Получив в начальной школе на уроках технологии навыки, необходимые для работы с информационными и коммуникационными технологиями, дети начинают использовать ИКТ в рамках различных предметных уроков, таким образом, ИКТ насыщенная образовательная среда создает реальные условия для реализации требований нового Стандарта. Учащийся активнее работает на компьютере, чем в тетради или с учебником. Эта деятельность является для него более привлекательной и знакомой, значительно повышается мотивация обучения.

Особое внимание в настоящее время уделяется созданию обучающей языковой среды. Использование обучающих компьютерных программ (ОКП) помогает решить данную задачу. ОКП рекомендованы к применению на всех этапах обучения при формировании и совершенствовании грамматических, фонетических и лексических навыков. На уроках иностранного языка с помощью компьютерных программ можно решать целый ряд задач: формировать навыки и совершенствовать умения чтения; совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных аудиотекстов; совершенствовать умения письменной речи; знакомить учащихся

с культуроведческими знаниями; пополнять активный и пассивный словари; формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке и др. Современные мультимедийные учебные пособия на электронных носителях позволяют не только формировать коммуникативную компетенцию и достигать предметных результатов, указанных во ФГОС, но и помогают достигать метапредметных и личностных результатов.

Среди личностных результатов выделяют, например, такие как:

- когнитивное развитие ребенка;
- развитие личностных качеств: доброжелательности, толерантности, любознательности, патриотизма, формирование основ гражданской идентичности (готовность к межкультурной коммуникации);
- овладение навыками адаптации к динамично развивающемуся миру;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми [3, с. 9].

Примерами планируемых метапредметных результатов ФГОС служат: овладение способностью принимать и сохранять цели; освоение умения решения проблем творческого и поискового характера; использование знаково-символических средств предоставления информации; овладение стратегиями понимания текстов разных стилей и жанров; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения информации; развитие информационной и компьютерной компетенции учащихся [3, с. 10].

Перечисленные выше результаты достигаются в ходе работы как с УМК и дополнительным печатным материалом, так и с помощью электронных продуктов, а именно ОКП. ОКП для начальной школы (к УМК «Happy English.ru» авторов К.И. Кауфман и М.Ю. Кауфман) представлены в двух фор-

матах: интерактивные плакаты и непосредственно сами обучающие компьютерные программы. Методическими особенностями данных ОКП являются: соответствие авторской концепции курса; тексты и задания, которые не повторяют материалы учебника; возможность использования в качестве дополнительного учебного и тренировочного материала в классе, дома или комбинированно.

Соответствие авторской концепции позволяет гармонично встраивать использование ОКП во время урока. При этом педагог может использовать разные фрагменты программ в необходимый момент, например, при необходимости быстро повторить с учащимися ранее пройденный материал. Подробные методические рекомендации по работе с каждой обучающей компьютерной программой размещены на диске, что позволяет их использовать как под руководством учителя, так и самостоятельно, а также позволяет родителям полноценно участвовать в процессе обучения. Приведем примеры упражнений, направленных на достижение личностных и метапредметных результатов.

В упражнении из ОКП для 2 класса к УМК «Happy English.ru» (Lesson 14, Ex.3), представленном на рисунке 1, задание несет метапредметный характер, так как учащимся предлагается работать с символами, обозначающими верную и неверную лексическую единицу. Данное действие обозначено во ФГОС как работа с использованием знаково-символических средств предоставления информации.

В упражнении на рисунке 2 (ОКП «Happy English.ru», 2 класс, Lesson 9, Ex.1), предполагается классификация лексических единиц на две группы по определенному признаку, а именно, употребляемые с артиклем и без него. Операция по выполнению классификации относится к логическим операциям мышления, которые входят в раздел метапредметных результатов ФГОС, на-

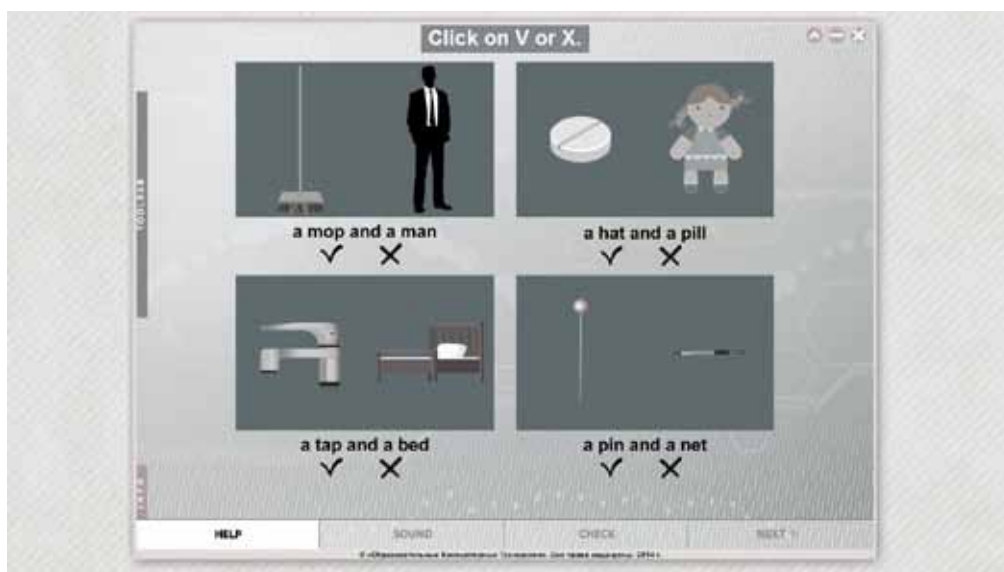


Рисунок 1.



Рисунок 2.

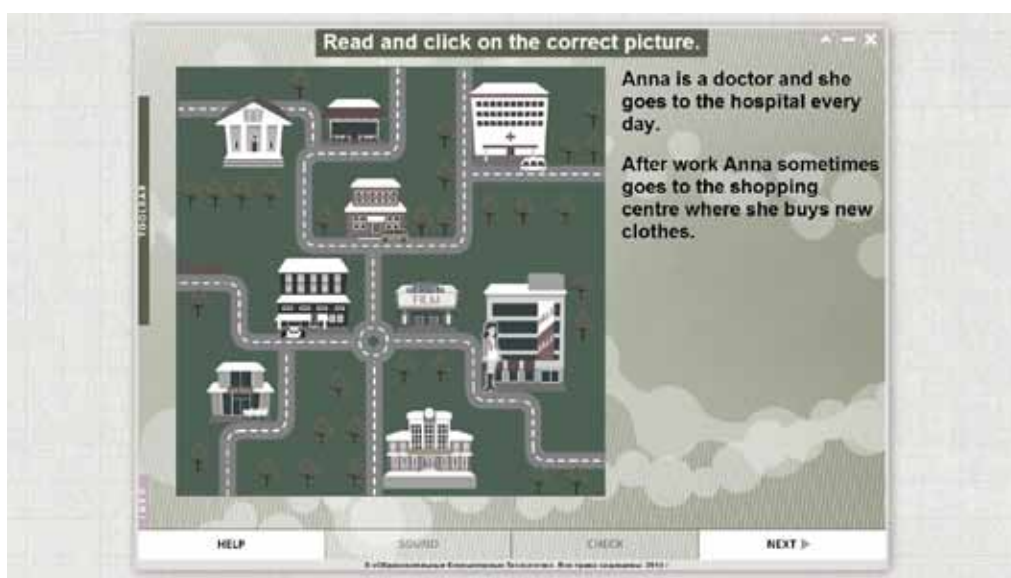


Рисунок 3.

ряду с операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

В упражнении «Read and click on the correct picture» («Happy English.ru», 3 класс, Lesson 63, Ex. 3) учащимся предлагается поработать с планом города (рис. 3), на котором изображены различные учреждения. Необходимо выполнять указания, которые появляются справа, например такое как «Anna is a doctor and she goes to the hospital every day» предполагает, что нужно кликнуть на изображение больницы на плане. Если учащийся правильно выбирает здание, то появляется следующее указание. При выполнении упражнения достигаются такие метапредметные результаты, как работа с использованием знаково-символических средств предоставления информации (план города) и умение анализировать (чтение задания, рас-

положенного справа). Выполнение упражнения 2 (Lesson 33–34, ОКП «Happy English.ru», 3 класс) имеет своей целью достижение не только предметных, но и личностных результатов ФГОС. И хотя в задании указано, что нужно кликнуть на слова, послушать и запомнить их (достигаются предметные результаты), факт использования в упражнении карты мира, свидетельствует о том, что в 3 классе также продолжается целенаправленная работа по ознакомлению учащихся с лингвострановедческим материалом.

На рисунке 4 представлен пример упражнения (ОКП «Happy English.ru», 4 класс, Lesson 4–5, Ex. 4), направленного на достижение личностного результата, а именно формирования уважительного отношения к истории и культуре других народов, целостного взгляда на мир в его органичном



Рисунок 4.

пространстве и разнообразии народов и культур [3, с. 9]. Предполагается, что учащиеся, выстраивая фразы диалога двух школьников в правильном порядке, должны на практике применить страноведческие знания и знания смежных предметов.

На представленных примерах видно, что, с одной стороны, все задания ОКП направлены на достижение предметных результатов ФГОС, и одновременно – на достижение личностных и метапредметных результатов. С другой стороны, сложностей в поиске заданий именно метапредметного характера не возникает, так как практически все задания содержат в себе качества, которые соотносятся с теми или иными метапредметными результатами. Практически каждое упражнение предполагает умение анализа и последующего синтеза, выполняя задания из ОКП необходимо уметь пользоваться вводом текста с помощью клавиатуры, что также является одним из метапредметных результатов. Стоит отметить, что в проанализированных ОКП это умение вводится постепенно, и на начальных этапах, особенно во 2 классе, учащиеся учатся первые несколько уроков работать с компьютерной мышкой, например, перетаскивая слова по экрану или выбирая те или иные фразы. Затем появляются задания, в которых нужно впечатать пропущенные буквы и только потом упражнения с необходимостью печатать целые слова и фразы. Все это способствует общему развитию современного ребенка и непременно пригодится ему в жизни. Именно на это нацелены перечисленные во ФГОС метапредметные результаты. Авторы курса «Happy English.ru» отмечают, что «информационно-коммуникационные технологии приносят в образовательный процесс новые возможности, позволяя более активно включать учащихся в учебную деятельность, создают реальную

возможность для использования всего потенциала знаний, умений и навыков в коммуникативном контексте. Обучающие компьютерные программы предоставляют дополнительные возможности для организации классной, домашней и самостоятельной работы учащихся, а также для её оперативного контроля» [1, с. 9].

Итак, применение обучающих компьютерных программ к учебникам английского языка, сочетающих одновременное применение цвета, графики, анимации и звука, значительно расширяет возможности представления иноязычного материала и воссоздает обстановку деятельности при овладении иностранным языком, позволяя равнозначно достигать предметных, метапредметных и личностных результатов. Виртуальная реальность привычна современным детям, они отлично ориентируются в ней, знают ее элементы и законы, по которым она устроена. Обучающие компьютерные программы открывают новую эру в обучении иностранному языку с использованием игровой мотивации.

Библиографический список

1. Кауфман К.И., Кауфман М.Ю. Английский язык: Книга для учителя к учебнику Счастливый английский.ru / Happy English.ru для 4 кл. общеобраз. учрежд.: Учебно-методическое пособие. – Обнинск: Титул, 2014. – 64 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. <http://festival.1september.ru/authors/104-685-143>.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос о разработке комплекса упражнений, основанием для создания типологии которых является выделение групп умений иноязычной диалогической речевой деятельности и дидактической модели диалога, специально созданной для обучения иноязычной диалогической речевой деятельности. В основе модели стоит микромонолог двух субъектов говорения, представляющий собой диалог смыслов каждого участника. Созданная типология упражнений, направленная на формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности, включает три типа упражнений и соответствующие им виды.

Ключевые слова: речевое упражнение, коммуникативно-деятельностный подход, умения иноязычной диалогической речевой деятельности, типология упражнений.

Процесс обучения диалогическому говорению предполагает тщательный отбор вербальных и невербальных средств, а также обязательное соотнесение каждой единицы речевого материала с конкретными действиями для решения конкретной методической задачи. Таким образом, своевременно встает вопрос о выборе единицы обучения для овладения речевым материалом и формирования умений.

Для определения единицы обучения иноязычной диалогической речевой деятельности обратимся к теоретическим позициям, разработанным И.Л. Бим, А.А. Леонтьевым, Е.И. Пассовым, Т.С. Серовой, В.Л. Скалкиным, С.Ф. Шатиловым и др.

Под упражнением в отечественной методике понимается специально организованное одно- и многократное выполнение отдельных или последовательного ряда операций, действий или какой-либо деятельности в целях овладения ими или совершенствования их в учебных целях [1].

С.Ф. Шатилов понимает под упражнением «специально организованное в учебных условиях одно- и многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого характера» [15, с. 55]. Е.И. Пассов рассматривает упражнение как средство обучения речевой деятельности [6]. И.Л. Бим, Т.С. Серова [1; 11] рассматривают упражнение как методическую единицу иноязычной учебной деятельности, как форму единения материала и действий реализации.

Исходя из вышеизложенного, под единицей обучения иноязычной диалогической речевой деятельности понимается особым образом организованное упражнение в иноязычной диалогической речевой деятельности, которое предусматривает принятие и реализацию смыслового решения в процессе аудирования высказывания партнера и следующего за ним речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием в условиях коммуникативно-речевой ситуации.

В данном исследовании определение упражнения для обучения иноязычной диалогической

речевой деятельности уточняется и расширяется, так как результатом диалогической речевой деятельности является порождение диалогического дискурса, состоящего из микромонологов как встречи-столкновения двух субъектов. Так, под упражнением нами понимается единение формируемого умения, аутентичного фрагмента и речевых действий диалогического говорения, результатом которых является порождение фрагмента диалогического дискурса.

Для того чтобы упражнение как единица обучения иноязычной диалогической речевой деятельности стало основным способом управления формированием умений диалогической речевой деятельности, оно должно обеспечить реализацию ряда требований (И.Л. Бим, Т.С. Серова, Е.Ю. Панина, М.А. Мосина, Т.А. Горева и др.):

- постановка коммуникативной задачи и ориентиров в способах ее решения (они должны быть лаконично и четко сформулированы);
- создание нужной мотивации, интереса к процессу решения или к результату, за счет создания установки, побуждающей к действию, стимулирующей мыслительную и речевую активность обучающихся;
- обеспечение вербальными и невербальными стимулами и опорами при постепенном их убывании;
- коммуникативная направленность;
- использование приема, называемого разностью информационных потенциалов говорящих: ситуации общения в упражнениях заданы на основе различной степени осведомленности участников диалогического общения относительно предмета коммуникации;
- обратная связь, не слишком отодвинутая во времени, положительное подкрепление.

Как указывается в работах таких исследователей как О.А. Галанова, Т.А. Горева, Н.Ю. Кабанова, А.Г. Канцур и др., речевое упражнение как единица обучения умениям иноязычной диалогической речевой деятельности субъекта, осуществляющего

речемыслительную деятельность, соотносится с её внутренней структурой. В соответствии с побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской и контрольно-исполнительной фазой речевой деятельности упражнение состоит из трёх частей.

В первой части, которая представляет собой инструкцию-задание, формируется задача и условия её выполнения. **Вторая часть** соотносится с ориентировочно-исследовательской фазой речевой деятельности диалогического говорения. Здесь происходит создание вербального решения в виде диалогического дискурса в соответствии с намеченным субъектом планом речевого поведения. **Третья часть** упражнения по обучению стратегиям речевого поведения соответствует контрольно-исполнительной фазе речевой деятельности и выражается достижением цели – выработки совместного согласованного решения на основе протекавшего во второй части обмена речемыслительными действиями.

Задачу в упражнении следует понимать как заданную в определенных условиях коллективную и индивидуальные цели-результаты коммуникативно-речевой деятельности субъектов.

При использовании какого-либо количества упражнений в обучении иноязычной речевой деятельности можно говорить, по мнению Е.И. Пассова, о 1) комплексе упражнений, т.е. совокупности упражнений, направленных на усвоение какого-либо частного явления (действия) или небольшой их группы; 2) подсистеме упражнений, т.е. совокупности упражнений для усвоения какой-либо одной стороны речи (грамматической, лексической, произносительной); 3) частной системе упражнений или совокупности упражнений для усвоения какого-либо вида речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма); 4) общей системе упражнений, т.е. совокупности упражнений для обучения языку в целом [8, с. 77].

Первый компонент упражнения – постановка задачи – соотносится с побудительно-мотивационной фазой иноязычной диалогической речевой деятельности. Каждое задание к упражнению должно носить характер инструкции.

Основываясь на принципе ситуативной обусловленности при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности, необходимо учитывать роль и место факторов ситуации в обучении диалогическому говорению на основе языковой информации [13]. В процессе обучения иностранному языку мы должны подготовить студентов к общению на этом языке в условиях профессиональной деятельности. Ориентиром в организации обучения служат коммуникативно-речевые ситуации в рамках диалога, то есть задания, моделирующие жизненные обстоятельства.

В первой части упражнения учащийся ориентируется не только в инструкции и сформули-

рованных в ней условиях, но также и в звучащем или печатном тексте, который обеспечивает предметный план как главное условие диалогического говорения. Текст как смысловое целое может быть представлен разнообразными вариантами: макротекст, текст, абзац, субтекст (группа абзацев), при этом не только в вербальном, но и в невербальном виде. Действия с целым текстом обуславливают мыслительные операции на стадии поиска и принятия смыслового вербального решения.

Во второй части упражнения при осуществлении ориентировочно-исследовательской фазы деятельности основным считается непосредственно иноязычной диалогической речевой деятельности, во время которой происходит обмен социокультурной и профессионально-ориентированной информацией. Контроль/самоконтроль выведенного во внешний план результата ориентировочно-исследовательской фазы находит отражение в реализации решения – контрольно-исполнительской фазы – третьей части единицы деятельности.

Основанием для создания типологии упражнений является выделение групп умений иноязычной диалогической речевой деятельности и дидактической модели диалога, специально созданной для обучения иноязычной диалогической речевой деятельности. В основе модели стоит микромонолог двух субъектов говорения, представляющий собой диалог смыслов каждого участника [14].

Созданная типология упражнений, направленная на формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности включает три типа упражнений и соответствующие им виды (см. рис. 1).

Информационная основа в системе упражнений может быть представлена как в вербальной, так и в невербальной, так и смешанной форме. Извлечение информации из разнообразных источников позволяет слушающему, читающему присвоить знание и превратить его в свою внутреннюю информационную основу для своей будущей профессиональной деятельности, включающей в себя и деятельность в ситуации диалогического общения. Это превращение является необходимым условием смыслового взаимодействия участников диалога. Такое взаимодействие характеризуется тем, что каждый участник диалога стремится изменить смысловое поле партнёров в соответствии со своим собственным [2].

В нашем курсе обучения иноязычной диалогической речевой деятельности в качестве внешней информационной основы используются разнообразные тексты. По способу предъявления это и письменно зафиксированные тексты из отечественной и зарубежной литературы и периодики, макротекст, а также тексты, звучащие из аудио и видеофрагментов. Внешняя информационная основа организуется по принципу предметности

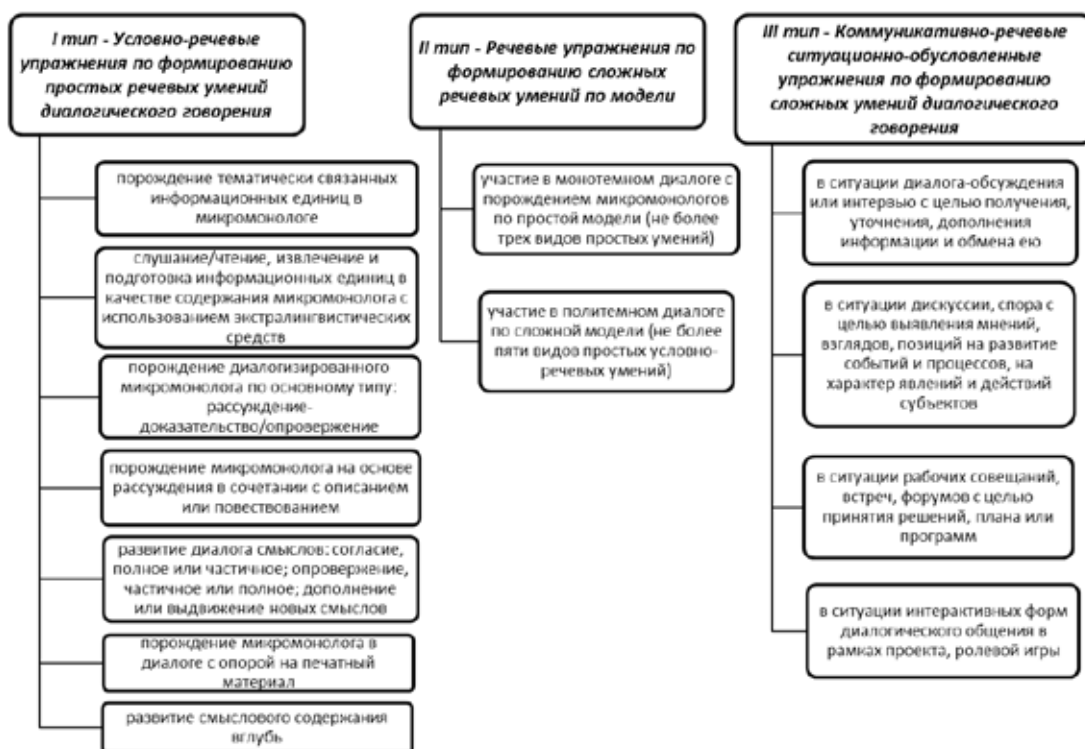


Рисунок 1. Комплекс упражнений в иноязычной диалогической речевой деятельности

и должна быть доступна каждому, в этом мы видим условие для создания равнопартнёрского обмена мыслями и мнениями в процессе диалога. Для того чтобы такой диалог состоялся необходимо, чтобы каждый его участник имел возможность овладеть любой информацией в рамках обсуждаемой проблемы. Нужно, чтобы такая информация представляла для него интерес, была бы новой, необычной и т. д. Из информационных источников данного курса большинство используется на этапе подготовки диалога: демонстрируются аудио и видеофрагменты, предлагаются специально подобранные проблемные тексты, рематически связанные с темой будущего диалога. Количество источников принципиально не ограничено, открыто: студенты стимулируются к сбору разнообразной информации в виде вербальной, невербальной и смешанной основы, как на иностранном, так и на родном языке. Большой объём поглощаемой информации служит для выравнивания уровня информированности будущих участников диалога, что призвано оптимизировать его протекание. Кроме текстовых материалов в момент дискуссии могут быть использованы разнообразные невербальные и смешанные опоры в виде плакатов, таблиц, схем, графиков, рисунков, моделей и т.д.

К упражнениям предъявляются следующие требования: направленность на обучение определенному виду речевой деятельности; наличие конкретной задачи, соотносящейся с ближайшими и дальними целями развития видов речевой деятельности; заданность конкретного речевого действия и определенность условий его выполне-

ния; заданность предмета действия; прогнозирование речевого продукта, результата; обеспечение стимулов и опор и постепенное их убывание; не слишком отодвинутая во времени обратная связь, положительное подкрепление; целесообразность (направленность на решение конкретной задачи и соотнесенность с конечной целью обучения); профессиональная и коммуникативная направленность, ситуативная отнесенность; четкость инструкций (наличие четкой установки на осуществление именно тех действий и операций, которые подлежат формированию) в форме риторического вопроса, наглядности и других средств манипуляции, имеющих определенное психологическое содержание, вызывающее конкретные речевые и практические поступки и способы осуществления этих поступков [4; 5; 7; 9; 12; 10; 3].

Упражнения, соответствующие этим требованиям, предопределяют деятельность учащихся, практически моделируют ее, апеллирует к их потребностно-мотивационной сфере, к знаниям, навыкам и умениям, материально обеспечивая их конкретную реализацию (И.Л. Бим).

Соблюдение данных требований отражается в формулировках заданий к разным видам и типам упражнений. Так, например, формулировка задания к первому виду упражнений I типа:

Прослушайте/прочитайте текст по теме «Поступление в вуз: трудности», осмыслите содержание и используйте понятию информацию для порождения информационных единиц о конкретных возникающих трудностях в виде микромонолога.

It is difficult to get into university nowadays. There are many candidates for one place. The chaos in the summer, choosing a university, the failures and successes, all this is brought about by differences in living standards and varying standards in the schools. Our system is simply unfair.

Сейчас очень трудно поступить в университет. Много претендентов на одно место. Летний хаос, выбор университетов, провалы и победы – все вызывается различиями в уровне жизни и неравноценностью школ. Наша система просто несправедлива.

Для снятия трудностей, вызванных недостаточным словарным запасом, упражнение сопровождается лексическими единицами по проблеме:

to get into university – поступить в институт;
 chaos – хаос, суматоха;
 to choose a university – выбрать университет;
 to bring (brought) – принести, вызывать;
 differences – различия;
 living standards – уровень жизни;
 varying standards – различия в уровне жизни;
 unfair – несправедливый.

Второй вид заданий первого типа упражнений может иметь следующую формулировку:

Прочитайте/прослушайте фрагмент микродискурса об условиях проживания студентов в общежитии юридического колледжа и извлеките информацию о преимуществах проживания в общежитии из предлагаемых фотографии, используйте их в качестве содержания Вашего микромонолога.

Формулировка задания к третьему виду упражнений первого типа:

Участуйте в диалоге с партнером и на его запрос о согласии выскажитесь, повторив в Вашем микромонологе-рассуждении все предложенные аргументы, доказывающие правомерность тезиса: «Назначение Элиу Рута на пост министра обороны было оправданным».

В 1864 окончил с отличием Гамильтонский колледж, а в 1867 – юридическую школу Университета Нью-Йорка. После года практики он основал собственную юридическую фирму и к 30 годам стал известным адвокатом, специализировавшимся в области корпоративного права.

Его профессиональные качества, аналитический склад ума, умение найти нестандартные решения в сочетании с ораторскими качествами сделали его общепризнанным лидером американского сообщества адвокатов.

В 1899 американский президент МакКинли пригласил Рута занять пост министра обороны. Назначение вызвало много шума, так как после окончания испано-американской войны все ожидали назначение на этот пост военного, но никак не юриста. Рут принял предложение от американского президента.

Лексические единицы:

graduate from – заканчивать (вуз);
 Law school of University of New York – Юридическая школа Университета Нью-Йорка;
 to found own law firm – основать собственную юридическую фирму;
 to specialize in Corporate law – специализироваться в области корпоративного права;

professional qualities – профессиональные качества;
 analytical mentality – аналитический склад ума;
 ability to find non-standard decisions – умение найти нестандартные решения;
 oratorical qualities – ораторскими качествами.

Помимо некоторых лексических единиц студентам понадобится знание речевых клише для построения своего микромонолога в виде рассуждения-доказательства такие, как in my opinion – моему мнению, на мой взгляд; from my point of view – с моей точки зрения; I think – я думаю, я считаю; firstly – во-первых; secondly – во-вторых; as a result – как результат и т.д.

Пример формулировки задания к четвертому виду упражнений:

Примите участие в диалоге, выслушайте партнера о ... и в ответ на его высказывание докажете правомерность утверждения ..., используйте для рассуждения-доказательства повествование.

К пятому виду упражнений первого типа можно предложить задание со следующей формулировкой:

Выслушайте партнера, просмотрев данный Вам текстовый материал, согласитесь частично с предложенным рассуждением о ... и дополните совершенно новой информацией, полученной в дополнительном текстовом материале.

Примерная формулировка задания к шестому виду упражнений:

Вам предстоит принять участие в диалоге с Вашим микродиалогом, чтобы доказать, что ..., используйте для этого в Вашем устном высказывании подчеркнутые в Вашем печатном источнике важные для доказательства факты (цифры, примеры и т.д.).

К седьмому виду упражнений можно предложить следующий пример формулировки задания:

Участвуя в диалоге с партнером, выслушайте его микровысказывание о примерном перечне дисциплин первокурсников юридических вузов в Америке и продолжите, одобрив его информацию, раскрывая содержание относительно частных, деталей и т.д.

В качестве тезиса предлагается утверждение: *“The curriculum of the first year students at Baylor Law School of the USA is closely connected with the future profession”* («Расписание студентов-первокурсников Бейлорского юридического факультета США непосредственно связано с будущей профессиональной деятельностью»).

The curriculum at Baylor Law School. First Year.

Like most law schools, Baylor Law School has a curriculum that consists of required classes intended to provide the foundation upon which students will build during their second and third years. Students learn the basic principles of legal reasoning and case analysis. Although it may not seem like it, students will cover less material the first year so that they are able to focus on learning to think like a lawyer.

First-Year Required Courses

Appellate Advocacy and Procedure
Civil Procedure Contracts I and II
Criminal Law
Criminal Procedure
Introduction to Law & the Legal Profession
Legislation, Administrative Power, and Procedure (LAPP)
Legal Analysis, Research, and Communication I and II (LARC)

Учебный план на Юридическом факультете Бэйлора. Первый год обучения.

Как у большинства юридических школ, у Юридической школы Бэйлора есть учебный план, который состоит из предметов, формирующих основу, необходимую для обучения на втором и третьем курсе. Студенты изучают основные принципы доказательства и анализа.

Необходимые курсы первого года обучения:

Апелляционная защита и процедура
Гражданский процесс
Контракты I и II
Уголовное право
Уголовное судопроизводство
Введение в закон и профессию юриста
Законодательство, административная власть и процедура
Юридический анализ, исследование и коммуникация

Формулировки заданий ко второму типу заданий будут зависеть от сочетаемости простых умений. Например, первый вид упражнений второго типа может быть представлен упражнениями первого, третьего и пятого видов упражнений первого типа или пятого и седьмого вида. Но в данном виде количество не должно превышать трех компонентный состав. Во второй группе второго вида компонентный состав может варьироваться от трех до пяти, и возможными сочетаниями могут быть умения второго, третьего, четвертого и седьмого видов первого типа.

Упражнения третьего типа осложнены тем, что они строятся на основе коммуникативно-речевой ситуации, и формулировки заданий к данному типу упражнений будут основываться на каждой конкретной ситуации.

Таким образом, под единицей обучения иноязычной диалогической речевой деятельности понимается особым образом организованное упражнение в иноязычной диалогической речевой деятельности, которое предусматривает принятие и реализацию смыслового решения в процессе аудирования высказывания партнера и следующего за ним речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием в условиях коммуникативно-речевой ситуации. Уточняя данное понятие, мы рассматриваем упражнение как единение формируемого умения аутентичного фрагмента и речевых действий диалогического говорения, результатом которых является порождение фрагмента диалогического дискурса.

Разработанная типология упражнений, направленная на формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности включает три типа упражнений: I тип – Условно-речевые упражнения по формированию простых речевых умений диалогического говорения и его семь видов; II тип – Условно-речевые упражнения по формированию сложных речевых умений по модели и его два вида; III тип – Коммуникативно-речевые ситуационно-обусловленные упражнения по формированию сложных умений диалогического говорения и его четыре вида.

Профессиональная направленность упражнений предполагает присвоение студентами в ходе выполнения упражнений умений, связанных с осмыслением профессионально-значимой информации и ее оценкой. Функциональная направленность упражнений выражается в указании цели – индивидуального результата формирования умений иноязычной диалогической речевой деятельности, связанной с интеллектуальной активностью студентов. При учете личностно-деятельностного подхода обучение «преломляется» через личность учащегося его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д. Стимулирование речемыслительной деятельности в процессе обучения иноязычной диалогической речевой деятельности осуществляется за счет проблемной формулировки коммуникативной задачи. Индивидуализация упражнений обеспечивается возможностью осуществить действия профессионально-значимой информацией разного уровня сложности. Специфические особенности чтения различных видов текстов, аудирования и просмотра видео материалов, являющиеся средствами информационного обеспечения иноязычной диалогической речевой деятельности, позволяют выбрать собственный темп работы, что позволяет осуществить индивидуальный подход в обучении.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
2. Галанова О.А. Информационная основа речевой деятельности при обучении дискутированию на иностранном языке // Журнал теоретических и прикладных исследований. – 2007. – № 4 (46). – С. 74–77.
3. Дубровина М.А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2002. – 194 с.
4. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 77–88.
5. Латидус Б.А. Типология упражнений: дискуссия продолжается // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 14. – С. 24–38.

6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
8. *Пассов Е.И.* Системность упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 6. – С. 39–45
9. *Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
10. *Серова Т.С.* Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2001. – 221 с.
11. *Серова Т.С., Зайцева Л.В., Шишкина Л.П.* Система упражнений профессионально-ориентированного взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности. – Пермь: ППИ, 1990. – 130 с.
12. *Скалкин В.Л.* Ситуация, тема, текст в лингвистическом аспекте // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 3. – С. 52–58.
13. *Фролова Т.П.* Речевая ситуация как основа моделирования диалогического взаимодействия на иностранном языке // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XXVI Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 303–305.
14. *Фролова Т.П.* Умения иноязычной диалогической речевой деятельности специалистов в сфере юриспруденции // Вестник ПНИПУ: Проблемы языкознания. – 2014. – № 9. – С. 50–59.
15. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТА ДОСТИЖЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается вопрос диагностики сформированности культурно-языковой компетенции языковой личности и приводятся результаты эксперимента. Диагностика сформированности культурно-языковой компетенции осуществлялась в группе учащихся, которые специально обучались процедурам культурной референции в период с 5-го по 11-й класс. Задания направлены на измерение знаний культурно маркированных единиц, культурных артефактов и ментофактов. Упор делается на интерпретацию языковых единиц в категориях культуры. В статье приводится тест достижений. Он состоит из двух частей. При выполнении первой части учащиеся должны выбрать правильные ответы либо сделать необходимые комментарии, второй – написать связное высказывание на заданную тему. Тест достижений корректируется тестом, направленным на диагностику знания лингвокультурологических понятий. Он имеет ту же структуру, но отличается повышенным уровнем сложности. Результаты выполнения предложенных экспериментальным классам заданий показывают эффективность разработанной методики. Данный тест направлен на диагностику уровня владения основными понятиями лингвокультурологии, культурно значимыми языковыми единицами, умения интерпретировать лексическую и грамматическую семантику в категориях культуры; выявлять особенности национального менталитета, владения нормами речевого этикета.

Ключевые слова: тест, эксперимент, культурно-языковая компетенция, обучение, языковая личность.

Культурно-языковая компетенция не является врождённой способностью, которая есть у любого человека. Её необходимо формировать, в противном случае индивид становится культурно изолированным, культурно «глухим». Для решения этой задачи нами был организован эксперимент, направленный на развитие способностей школьников к культурно-языковой референции. Сущность эксперимента состояла в включении лингвокультурологических приращений в процессе изучения русского языка. Цель данной статьи: освещение результатов проведенного исследования.

В науке пока не выработаны однозначные критерии оценки сформированности культурно-языковой компетенции. Так, Н.Л. Мишатица предлагает три критерия: «ассоциирования (целенаправленное образование ассоциативных полей языкового / речевого сознания учащихся)», «метафоризации (использование и конструирование в процессе речевой деятельности разных метафорических моделей как «ключей» к лексике «невидимого мира)», «этимологического инстинкта» [1, с. 116]. На наш взгляд, данные критерии ориентированы преимущественно на лексический уровень языка, направлены на диагностику языковых компетенций личности. Мы полагаем, что к критериям сформированности следует отнести способности языковой личности интерпретировать разнообразные явления языка и речи в категориях культуры. Основным методом проверки мы предлагаем тестирование.

Оценка сформированных знаний, умений и навыков, охваченных культурно-языковой компетенцией, не может осуществляться по привычной для школы шкале. Глубину интерпретации сложно измерить. Именно поэтому мы предлагаем оценивание заданий, учитывающее полноту их выполнения: выполнил полностью (дал развёрнутый коммента-

рий) / выполнил частично / выполнил с ошибками / не выполнил. В правильном, полном ответе учащийся 1) верно соотносит лингвистическое явление с категориями культуры, 2) чётко их характеризует, 3) наполняет адекватным содержанием.

Диагностика сформированности культурно-языковой компетенции осуществлялась в группе учащихся, которые специально обучались процедурам культурной референции в период с 5-го по 11-й класс.

Тест достижений (контрольный эксперимент) предлагается в конце обучения только экспериментальному классу, поскольку некоторые задания включают в себя лингвокультурологические термины.

Задания направлены на измерение знаний культурно маркированных единиц, культурных артефактов и ментофактов. Упор делается на интерпретацию языковых единиц в категориях культуры. Тест состоит из двух частей. При выполнении первой части учащиеся должны выбрать правильные ответы либо сделать необходимые комментарии, второй – написать связное высказывание на заданную тему. Задание не конкретизируется вопросами.

ТЕСТ

Часть А

1. Какую культурно-языковую информацию можно получить из фразы?

Вот тебе, бабушка, и Юрьев день.

2. В чём особенности строения русского слога? Можно ли объяснить их с опорой на культурные факторы?

3. Почему каламбур не переводится на другой язык?

4. Какая культурная установка выражена в пословице: *Русский человек любит авось, небось да как-нибудь?*

5. Эталонем трудолюбия в русской картине мира является:

- 1) итальянец;
- 2) цыган;
- 3) еврей;
- 4) китаец.

6. Какие нравственные ценности отражают названия букв кириллицы?

7. Как в славянских азбуках подчёркивалась богоугодность изучения азбуки?

8. Приведите устойчивые сочетания, в которые включены названия букв кириллицы.

9. Культурную коннотацию имеют слова:

- 1) свекровь;
- 2) печень;
- 3) топор;
- 4) белый;
- 5) коричневый.

10. Найдите соответствия:

- | | |
|------------|----------------------|
| 1) соловей | 1) неповоротливость; |
| 2) лиса | 2) упрямство; |
| 3) медведь | 3) музыкальность; |
| 4) осёл | 4) высокий рост; |
| 5) верста | 5) хитрость. |

11. Найдите ошибку

- 1) Баба Яга – «мудрая старушка»;
- 2) дядька Черномор – «старик»;
- 3) Илья Муромец – «сильный человек»;
- 4) Леший – «замкнутый человек»;
- 5) Соловей-разбойник – «богатый человек».

12. Приведите максимальное число фразеологизмов, имеющих значение «много работать».

13. Информацию о традициях, поверьях русского народа, пословицы, поговорки и проч. можно найти в словаре:

- 1) «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля;
- 2) Словарь русского языка С.И. Ожегова;
- 3) Словарь русских народных говоров;
- 4) Фразеологический словарь. Культурологический комментарий под ред. В.Н. Телия;
- 5) Словообразовательный словарь русского языка под ред. А.Н. Тихонова.

14. В каких образах представляется русскому человеку *любовь*:

- 1) человек;
- 2) транспортное средство;
- 3) природная стихия;
- 4) болезнь;
- 5) животное.

15. От любого мужского или женского имени образуйте максимальное число производных слов? Что выражают эти слова? Какую черту русского языка отражает это явление?

16. Попробуйте образовать от существительных *директор, врач, повар, библиотекарь, инженер* существительные женского рода. Чем обусловлены ограничения на образование слов женского рода?

17. Какое символическое значение имеют числа: 1 – , 2 – , 3 – , 4 – , 7 – , 8 – , 9 – .

18. Какие обращения имеют социально-исторические ограничения:

- 1) гражданин;
- 2) сударь;
- 3) товарищ;
- 4) барышня;
- 5) Иван.

Часть Б

Какую культурную информацию несёт фразеологизм *знать, где собака зарыта*.

Данный тест направлен на диагностику следующих аспектов культурно-языковой компетенции:

- 1) владение основными понятиями и приёмами лингвокультурологии;
- 2) владение достаточным набором культурно значимых языковых единиц, умение выявлять их в контексте;
- 3) умение интерпретировать лексическую и грамматическую семантику в категориях культуры;
- 4) умение выявлять особенности национального менталитета, культурные установки, стереотипы, эталоны, представления с опорой на лексическое и грамматическое значение и значимость языковых единиц;
- 5) умение объяснять продуктивность / непродуктивность, регулярность / нерегулярность языковых явлений с опорой на особенности национальной культуры;
- 6) владение нормами речевого этикета;

Таблица 1

Уровень сформированности знаний и умений по итогам обучающего эксперимента

Предмет диагностики	% выполнения
Умение делать лингвокультурологическую интерпретацию устойчивых единиц	68
Умение делать лингвокультурологическую интерпретацию фонетических явлений	71
Умение эксплицировать культурные установки на основе анализа семантики языковых единиц	91
Умение распознавать единицы лингвокультуры	93
Умение делать лингвокультурологическую интерпретацию графических явлений	82,5
Умение делать лингвокультурологическую интерпретацию лексических явлений	90,5
Умение делать лингвокультурологическую интерпретацию словообразовательных явлений	100
Умение делать лингвокультурологическую интерпретацию речевых явлений	100

7) знание основных прецедентных имён русской культуры.

Результаты выполнения текста отразим в таблице 1.

Данный тест корректируется тестом, направленным на диагностику знания лингвокультурологических понятий. Этот тест имеет ту же структуру. Тест отличается повышенным уровнем сложности, что выражается в том, что учащиеся должны показать понимание данных терминов. Ввиду этого тест может быть предложен в профильных классах.

Тест направлен на диагностику знаний таких терминов, как концепт, виды концепта, ментальные категории, смежные с концептом, знание видов репрезентации знаний, средств и способов кодирования культуры, умение определять культурно маркированные единицы, коды культуры.

ТЕСТ Часть А

1. К концептам (как принципам) русской культуры можно отнести:

- 1) «Любовь»;
- 2) «Труд»;
- 3) «Стул»;
- 4) «Колчан»;
- 5) «Соборность».

2. В концепт культуры могут быть включены:

- 1) архетипы;
- 2) культурные установки;
- 3) стереотипы;
- 4) идеологемы.

3. Концепты культуры могут найти своё выражение:

- 1) одним языком культуры;
- 2) только естественным (тем, которым пользуются люди в процессе общения) языком культуры;
- 3) двумя языками культуры;
- 4) любым количеством языков культуры.

4. К эволюционным концептам относятся:

- 1) «Гламур»;
- 2) «Совесть»;
- 3) «Память»;
- 4) «Коллективизация».

5. К культурно маркированным фонетическим фактам можно отнести:

- 1) эффект шибболета;
- 2) каламбур;
- 3) оглушение;
- 4) редукция.

6. Культурная маркированность славянских азбук отражена:

- 1) в названиях букв кириллицы;
- 2) в особенностях начертания букв кириллицы и глаголицы;
- 3) в особенностях чтения сочетания букв;
- 4) в особенностях употребления прописной и строчной буквы.

7. Одному культурному коду соответствуют обозначения человека:

- 1) крыса;
- 2) огонь;
- 3) волк;
- 4) размазня;
- 5) шкаф.

8. Выражением культурной коннотации являются:

- 1) переносные значения слова;
- 2) фразеологизмы;
- 3) аффиксы;
- 4) члены предложения;
- 5) пословицы.

9. В утверждении «Для китайской лингвокультуры актуальным является понятие *рис*, что подтверждается количеством номинаций» речь идёт:

- 1) о культурной коннотации;
- 2) о культурной значимости.

10. К словам-символам культуры относятся:

- 1) ветер перемен;
- 2) роза ветров;
- 3) шипы любви;
- 4) белые розы;
- 5) море дел.

11. К прецедентным именам относятся:

- 1) Чапаев;
- 2) Деникин;
- 3) Наполеон;
- 4) Ольга Ларина;
- 5) Обломов

12. Культурная маркированность русской морфемики и словообразования отражена:

- 1) в количестве однокоренных слов в словообразовательном гнезде;
- 2) в продуктивности сложения;
- 3) в количестве синонимичных морфем;
- 4) в наличии словообразовательных вариантов.

13. Культурно маркированными грамматическими категориями являются:

- 1) род имён существительных;
- 2) падеж;
- 3) одушевлённость;
- 4) безличность;
- 5) склонение.

14. Культурно маркированными являются:

- 1) имена собственные;
- 2) порядковые числительные;
- 3) неопределённые местоимения;
- 4) качественные прилагательные (цветообозначения);
- 5) производные предлоги.

15. Культурно маркированными являются:

- 1) безличные предложения;
- 2) двусоставные предложения;
- 3) обращения;
- 4) вводные слова;
- 5) вопросительные предложения.

**Уровень сформированности культурно-языковой компетенции
по итогам обучающего эксперимента**

Предмет диагностики	% выполнения
Знание лингвокультурологической терминологии	75
Знание средств кодирования культуры	92
Умение определять код культуры	92
Умение распознавать единицы лингвокультуры	100
Умение распознавать культурно маркированные фонетические средства	94
Умение распознавать культурно маркированные графические средства	96
Умение распознавать культурно маркированные лексические средства	78,5
Умение распознавать культурно маркированные словообразовательные средства	93
Умение распознавать культурно маркированные морфологические средства	88
Умение распознавать культурно маркированные синтаксические средства	89

Часть Б

Какую культурную информацию несёт фразеологизм: *скатертью дорога*. (Напишите небольшое сочинение, не менее 100 слов).

Результаты выполнения текста отразим в таблице 2.

Результаты выполнения предложенных экспериментальным классам заданий показывают эффективность разработанной методики. Формирование культурно-языковой компетенции затрагивает развитие смежных способностей языковой личности: интеллектуальной, коммуникативной, лингвистической компетенции. Учащиеся осмысленно воспринимают лингвистическую теорию, расширяют свои знания о языке за счёт дополнительной информации, обогащают свой лексикон. Большинство предлагаемых заданий имеет интерпретативный характер, что способствует развитию интеллектуальных способностей учащихся, чувства языка. Задания обогащают учащихся линг-

вистическими знаниями. Таким образом, последовательная реализация разработанной методики обеспечивает развитие лингвокультурной интерпретанты.

Библиографический список

1. Мишатина Н.Л. Методическая концептуология: ценностный подход // Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни) / под ред. А.Д. Дейкиной и др. – М.: Из-во МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2009. – С. 107–117.
2. Остренкова М.А. Лингвокультуроведческий проектно-исследовательский модуль как единица культурноориентированного обучения школьников русскому языку // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 6. – С. 245–249.
3. Пузанкова Е.Н. Проблема развития языковой способности учащихся при обучении русскому языку. – М.: Наука, 2004. – 261 с.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена модель процесса музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности. Особое внимание уделяется рассмотрению процесса подготовки бакалавров. Автор дает характеристику компонентам модели процесса музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности: целевому, содержательному, организационно-деятельностному, аналитико-результативному.

Ключевые слова: модель, процесс подготовки, культурно-просветительская деятельность педагога.

Музыкально-педагогическая подготовка педагога в трудах ученых Н.А. Рыбаковой, Р.А. Ахмадеевой, М.И. Лучининой, Р.Н. Эргашева и др. определяется как профессионально направленный процесс музыкального обучения педагога, способствующий, на основе усвоения теоретических знаний и практических умений в области музыки, повышению его общей и музыкальной культуры, формированию культурных ценностей, развитию творческого начала личности и деятельности педагога.

Музыкально-педагогическая подготовка педагога к культурно-просветительской деятельности рассматривается нами как многокомпонентный процесс, представляющий собой формирование его компетентности в области культурно-просветительской деятельности и охватывает подготовку бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование» и направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология и социальная педагогика», а также, учитывая принцип непрерывного образования, и подготовку кадров высшей квалификации в системе повышения квалификации и системе дополнительного образования. В рамках данной статьи мы покажем модель процесса музыкально-педагогической подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности.

Рассмотрение компонентного состава модели музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности необходимо начать с анализа понятия «модель».

В методологии науки модель трактуется как аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования – оригинала модели [5, с. 48]; как «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [7, с. 19].

Теоретическую основу модели музыкально-педагогической подготовки педагога к культур-

но-просветительской деятельности составили следующие научные подходы: на философском уровне – гуманно-личностный подход (Ш.А. Амонашвили); на общенаучном уровне – системный подход (М.С. Каган, И.В. Блауберг), деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), компетентностный подход (А.В. Хуторской, Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя); на конкретно-научном уровне – культурологический подход (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова); на технологическом уровне – психолого-педагогические диагностики и методики, направленные на изучение сформированности готовности педагога к осуществлению культурно-просветительской деятельности, а также творческие технологии (В.В. Бондарева) и технологии организации просвещения детей и взрослых (И.А. Хоменко, А.Д. Жарков).

Данные подходы мы рассматриваем как методологические основания для построения модели музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности.

Гуманно-личностный подход создает условия для осознания смысла музыкальной подготовки, предполагающий приближение педагога к духовному миру Ребенка и устремление его культуре. Так как именно культура, по словам Ш.А. Амонашвили, «есть устремление, а ценности Культуры есть утвержденные ступеньки, которые творятся в процессе устремления» [2, с. 30], потому что «учитель, воспитывающий Культуру, сам должен быть устремлен к высокой Culture, сам должен быть занят самоусовершенствованием» [2, с. 56].

Ведущей идеей гуманно-личностного подхода является то, что педагог, являясь творцом педагогического процесса, основывает его на движении стихийных страстей в Ребенке (страсть к Развитию, страсть к Взрослению, страсть к Свободе); направляет его на полное развитие сил и способностей, проявляющихся в многогранной деятельности Ребенка; нацеливает его на выявление и утверждение личности Ребенка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в научном познании, в жизни [1, с. 25]. В процессе музыкально-педагогической подготовки педагог

воспитывает в себе эмоционально-ценностное отношение к музыке и тем самым погружается вместе с ребенком в мир музыкальных образов.

Основываясь на положениях *системного подхода*, мы рассматриваем процесс музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности в системе высшего профессионального образования, как систему, в структуру которой входят взаимодействующие элементы: цели, задачи, содержание, принципы, формы, результаты и их оценка.

Идеи деятельностного подхода создают предпосылки для активизации личности учителя на осуществление культурно-просветительской деятельности, формирования знаний и получение опыта в процессе организации данной деятельности.

Основные положения *компетентностного подхода* позволяют рассмотреть результат музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности как способность учителя разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы с использованием средств музыкального искусства, а также как способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности.

Культурологический подход способствует рассмотрению процесса музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности сквозь призму культурных ценностей, которые становятся основными направлениями формирования человека культуры. Организация культурного пространства образовательной организации выступает условием для культурного саморазвития и самоопределения воспитываемых взрослых и детей.

При разработке модели музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности мы также опирались на структуру построения модели педагогической деятельности, предложенную Н.М. Борытко. Автор считает, что для построения модели педагогической деятельности необходимо определить сначала принципы, система которых составит концепцию деятельности, а затем разработать этапы становления педагогической деятельности, внесения изменений в сложившуюся методическую систему педагога [4, с. 99].

Определив методологическую основу нашей модели, мы выделили следующие *принципы* музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности:

– *принцип гуманности* предполагает создание педагогом условий для воспитания духовного мира ребенка, поиска ребенком себя в этом мире на основе его устремления к культурным ценностям, нормам и правилам.

– *принцип системности* основан на осознании взаимосвязи и взаимозависимости компонентов процесса музыкально-педагогической подготовки, основан на постоянной работе в области улучшения качества взаимодействия с родителями и детьми в организации культурно-просветительской деятельности;

– *принцип активности* представляет создание учителем творческой атмосферы, где используются активные формы и методы организации обучения детей и взрослых, где передача знаний осуществляется через постижение культурных ценностей, через свое восприятие и личный опыт;

– *принцип культуротворчества* основан на организации педагогом единого культурного пространства, способствующего культурному саморазвитию и самоопределению ребенка и взрослого, направленного на сотрудничество и сотворчество воспитываемых взрослых и детей в процессе организации культурно-просветительской деятельности.

С учетом обозначенных выше научных подходов, выделенных принципов, а также на основании положения Ю.К. Бабанского о процессуальных компонентах педагогического процесса, которыми являются цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и воспитываемых, а также достигаемые при этом результаты, нами были выделены следующие компоненты процесса музыкально-педагогической подготовки учителя к культурно-просветительской деятельности: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты. По мнению Ю.К. Бабанского, единство компонентов педагогического процесса, их взаимосвязей и целостных свойств представляют его структуру [3, с. 252].

Рассмотрим структуру разработанной нами модели процесса музыкально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов и будущих социальных педагогов, первым компонентом которой является *целевой компонент*.

Обозначая цели подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности, важно показать потенциал данной деятельности и сформировать целостное представление о ней у будущих педагогов, обучение которой будет способствовать их общекультурному и профессиональному развитию. Задачами подготовки, согласно данной модели, выступают формирование у бакалавров целостного представления о культурно-просветительской деятельности; получение опыта организации этой деятельности; развитие потребности бакалавров в овладении формами организации культурно-просветительской деятельности в процессе их музыкально-педагогической подготовки. Задачами подготовки бакалавров согласно ФГОС высшего профессионального образования являются: изучение, формирование и реализация потреб-

ностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства [6].

Следующим компонентом модели музыкально-педагогической подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности является *содержательный компонент*.

Содержательный компонент музыкально-педагогической подготовки бакалавров профиля «Начальное образование» и профиля «Психология и социальная педагогика» к культурно-просветительской деятельности включает в себя теоретико-практическую подготовку, которая осуществляется в ходе изучения в вузе следующих дисциплин: «Теория и методика музыкального воспитания» (у будущих учителей начальных классов), «Методика организации культурно-досуговой деятельности», курса по выбору «Теория и практика музыкального творчества» (у социальных педагогов), а также в ходе внеучебной деятельности: участие в организации и проведении занятий в родительском университете, международных молодежных фестивалях, участие в социально-педагогических проектах, в работе научного кружка, в работе регионального научно-методического семинара, круглых столов, посвященных проблемам просвещения родителей. Воспитательная среда вуза является тем условием, которое необходимо для реализации личностного творческого потенциала бакалавра.

В ходе изучения данных дисциплин, прохождения педагогической практики, включения в научно-исследовательскую работу и участия во внеучебной деятельности у бакалавров будет сформирована система знаний о культурно-просветительской деятельности средствами музыкального искусства, а также будет приобретен опыт проектирования и организации культурно-просветительских программ и мероприятий.

Содержание дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания» для бакалавров профиля «Начальное образование» представляет собой знакомство с деятельностью выдающихся педагогов-музыкантов, занимающихся проблемами музыкального воспитания детей и вопросами музыкального просвещения, изучение музыкальной культуры школьника и ее компоненты, общепедагогические и специфические черты музыкального занятия и его виды. Также бакалавры приобретают практические навыки в проведении различных видов музыкальной деятельности и форм внеклассной работы.

Бакалавры профиля «Психология и социальная педагогика», изучая курс по выбору «Теория и практика музыкального творчества» приобретают знания о музыкальном творчестве, раскрывают его значение в организации различных социально-педагогических процессов: социализации, адаптации, коррекции и др. Получают практические

навыки проведения беседы о музыке, где музыка является основным или дополнительным средством. Данная форма организации музыкального восприятия имеет богатый потенциал в выявлении различных проблем воспитуемых.

Дисциплина «Методика организации культурно-досуговой деятельности» для будущих социальных педагогов дает возможность получить представление о важнейшей проблеме сегодняшнего времени – организации досуга детей и молодежи. Дисциплина знакомит бакалавров с историей становления и развития культурно-досуговой деятельности в России, освещает понятия «свободное время», «досуг», раскрывает специфику праздника как первоначальной формы досуговой деятельности, рассматривает особенности организации досуга с семьей, в том числе вопросы просвещения воспитывающих взрослых, различные формы просветительской и культурно-досуговой деятельности.

Следующим компонентом модели музыкально-педагогической подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности является *организационно-деятельностный компонент*, характеризующий основные этапы изучаемого нами процесса: мотивационно-диагностический, обучающий, креативно-проектировочный.

Мотивационно-диагностический этап. На данном этапе выясняются полнота представлений бакалавров о культурно-просветительской деятельности, ее роли в организации культурного пространства образовательной организации, формах ее реализации, способах взаимодействия с родителями и другими специалистами. Задачами мотивационно-диагностического этапа являются проведение первичной диагностики и выявление уровня музыкальной подготовки бакалавров; активизация их интереса и развитие мотивации к культурно-просветительской деятельности.

Ведущими средствами музыкально-педагогической подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности на данном этапе выступают: организация музыкального восприятия (подбор и прослушивание музыкальных произведений, соответствующих определенному эмоциональному состоянию человека); игровые технологии, использование музыкально-творческих заданий. Применяются следующие методы активизации студентов: дискуссии, просмотр и обсуждение художественных, документальных фильмов, прослушивание музыкальных произведений, направленных на эмоционально-чувственное проживание ситуаций, использование музыкально-творческих заданий.

Обучающий этап. Целью данного этапа является формирование положительного отношения бакалавров к организации культурно-просветительской деятельности. Задачами обучающего этапа являются анализ возможностей культурно-просве-

тительской деятельности на примере образовательных организаций, успешно осуществляющих данную деятельность; включение студентов в процесс организации различных форм культурно-просветительской деятельности (родительский университет, семейный клуб, художественный салон, музыкальный вечер и др.), ознакомление с особенностями проведения культурно-просветительских программ с родителями и обучающимися.

Ведущими средствами музыкально-педагогической подготовки бакалавров на обучающем этапе выступают: включение студентов в различные виды музыкальной деятельности (музыкальное восприятие, исполнительство, музыкальное творчество) и в процесс проектирования культурно-просветительских программ.

Креативно-проектировочный этап направлен на формирование умения бакалавров самостоятельно проектировать культурно-просветительской программы. Задачами данного этапа являются творческое преобразование студента, помощь в осознании им ценности организации культурно-просветительской деятельности в процессе взаимодействия с обучающимися и воспитывающими взрослыми, приобретение опыта проектирования культурно-просветительских программ. Ведущими средствами креативно-проектировочного этапа выступают: использование в проектировании культурно-просветительских программ различных видов музыкальной деятельности и музыкального творчества.

Следующим компонентом модели музыкально-педагогической подготовки бакалавров к культурно-просветительской деятельности является *аналитико-результативный*. Данный компонент модели включает в себя выделение компонентов и уровней готовности бакалавров.

Для определения уровней готовности бакалавров к культурно-просветительской деятельности нами были выделены следующие *компоненты готовности*: эмоционально-эстетический, когнитивный и деятельностный, рефлексивный.

Эмоционально-эстетический компонент готовности бакалавров к организации культурно-просветительской деятельности проявляется в умении эстетически оценить подобранный теоретический и музыкальный материал. Способность студентов создать творческую атмосферу в процессе организации культурно-просветительской программы, умение эмоционально, выразительно и заинтересованно донести до слушателей информацию.

Когнитивный компонент готовности проявляется в теоретической подготовке будущих педагогов, включающей знания о сущности культурно-просветительской деятельности, формах ее организации, знания о способах взаимодействия с родителями, в умении находить и выстраивать ее в логике проведения культурно-просветительской программы.

Деятельностный компонент готовности включает в себя сформированность у бакалавров компетенций в области культурно-просветительской деятельности, умение проектировать культурно-просветительские программы, взаимодействовать с родителями и включать их в организацию и проведение культурно-просветительских программ.

Рефлексивный компонент готовности проявляется в способности бакалавров выявлять и анализировать ошибки, затруднения в организации и проведении культурно-просветительской деятельности и на основании этого планировать свою дальнейшую работу по просвещению воспитывающих взрослых и детей.

Выделенные критерии готовности бакалавров к организации культурно-просветительской деятельности позволили выявить следующие *уровни* готовности: нулевой, низкий, средний и высокий.

Нулевой уровень готовности проявляется в том, что бакалавр не имеет четкого представления о понятии «культурно-просветительская деятельность», организация культурно-просветительской деятельности осуществляется на интуитивном уровне через применение им элементарных способов организации культурно-просветительской деятельности. Студент не проявляет инициативы и активности в проектировании и организации культурно-просветительских программ, не может обнаружить наиболее успешные способы взаимодействия с родителями.

Низкий уровень готовности выражается в показе студентами поверхностных знаний о сущности культурно-просветительской деятельности, принципах разработки и реализации культурно-просветительских программ и способах использования музыкального материала. Бакалавры не имеют представлений о возможностях использования региональной культурной образовательной среды при разработке культурно-просветительской программы. У студентов отмечается пассивная позиция, подбор материала не структурирован, преобладают штампы при выполнении задания, проявляется частичная заинтересованность в подборе содержания, музыкальный материал отчасти соответствует замыслу программы.

Средний уровень готовности отличается тем, что при разработке культурно-просветительских программ бакалавром учитываются интересы обучающихся и родителей. Он может объяснить принципы разработки и реализации культурно-просветительских программ, знает особенности и возможности культурной образовательной среды в регионе. В ходе проектирования культурно-просветительской программы проявляет активность, но ему необходима поддержка при логическом выстраивании материала и подбора музыкальных произведений, соответствующих теме встречи. Демонстрирует один из способов организации культурно-просветительской деятельности.

Высокий уровень готовности проявляется в том, что разрабатывая культурно-просветительскую программу, бакалавр использует опыт педагогов-практиков, учитывает их рекомендации. Активно включает родителей в организацию культурно-просветительской программы, учитывая их потребности и интересы. В ходе реализации культурно-просветительской программы стремится создать доброжелательную, творческую атмосферу. Материал программы структурирован, музыкальные произведения подобраны в соответствии с содержанием. Бакалавр активно, заинтересованно и эмоционально осуществляет культурно-просветительскую программу.

Таким образом, разработанная нами модель музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности представляет собой организацию процесса, который включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный. Данная модель отражает признаки процесса музыкально-педагогической подготовки педагога к культурно-просветительской деятельности и может быть положена в основу реализации профессиональной подготовки бакалавров профиля «Начальное об-

разование» и профиля «Психология и социальная педагогика».

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании: Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя. – Донецк: Изд-во «Ноулидж», 2008. – 172 с.
2. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 2: Как любить детей. – М.: Амрита, 2012. – 352 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 331 с.
4. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: в 2 ч. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. – Ч. 1 – 120 с.
5. Светенко Т.В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 436 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
7. Штофф В.А. Моделирование и философия. – Ленинград, «Наука», 1966. – 302 с.

Щукина Ольга Павловна

кандидат педагогических наук, доцент

Военная академия радиационной, химической и биологической защиты

им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома

shchop@mail.ru

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОДИНОЧЕСТВУ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В статье речь идет о переводчиках и особенностях их подготовки. В 2015–2016 учебном году в ВА РХБЗ (г. Кострома) набрана небольшая группа курсантов для прохождения тренировочного курса из 640 часов по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Большую роль в тренировке переводчиков играют такие методические приемы как развитие конкурентности, отсутствие взаимопомощи, работа в лингафонном кабинете, проектная деятельность с условиями свободного решения, публичные выступления, самооценка и рефлексия, работа над собой.

Ключевые слова: профессиональное одиночество, стрессоустойчивость, подготовка переводчиков, развитие самостоятельности, индивидуальная работа, автономность.

Существуют профессии, в которых специалист находится в непосредственном одиночестве, например: дальноточник, космонавт, летчик-истребитель, диспетчер, программист, бухгалтер, писатель, художник и т.д. Сегодня говорят даже о педагогах, используя термин «педагогическое одиночество» [3], что означает самостоятельную изолированную работу без участия коллег. В данном случае это становится больше проблемой, чем нормой.

Само слово «одиночество» имеет скорее отрицательное значение и является недостатком, согласно общепринятым определениям различных словарей, но и положительное в нем тоже есть. Это «уединенность», к которой некоторые целенаправленно и осознанно идут [2].

В данной статье речь идет о переводчиках и особенностях их подготовки, так как не каждый может справиться в силу определенных обстоятельств. Данная профессия очень сложна и необходима большая самоотдача. Кроме того, специалист такого рода должен обладать не только уверенными знаниями пары рабочих языков, но и прекрасной памятью, быстротой реакции, речевой активностью, эрудицией, «бикультурностью» и стрессоустойчивостью. Последнее качество является важнейшим, так как в своей работе переводчику не на кого опереться кроме себя самого и выполнять свое задание максимально точно и оперативно.

Во избежание стрессовых ситуаций, тренировка имеет ряд особенностей, которые обязательно следует учитывать и создавать все условия для развития самостоятельности и автономности обучаемого.

В 2015–2016 учебном году в ВА РХБЗ (г. Кострома) набрана небольшая группа курсантов для прохождения тренировочного курса из 640 часов по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Вуз не является языковым и, для курсантов – не филологов количество отведенных часов будет недостаточным. Очевидна необходимость конкретных

установок и мотивации обучаемых для самостоятельного обучения и поиска информации.

Большую роль в тренировке переводчиков играют начальные установки, которые ставит педагог перед обучаемыми. Они должны быть даны с самых первых занятий, чтобы будущий специалист начал привыкать к этому состоянию сразу же, и на занятиях, и в часы самостоятельной работы.

Трудно говорить об одиночестве, обучаясь в группе, и, тем не менее, существуют некоторые приемы, которые помогают развивать индивидуальную работу каждого в коллективе. Приведем некоторые из них, которые мы используем при подготовке курсантов ВА РХБЗ:

– *конкурентность*: особое значение имеет создание условий, направленных на здоровую конкурентность и стремление быть лучшим, обязательное поощрение мотивирует на постоянную готовность и 100% внимание;

– *отсутствие взаимопомощи*: во время выполнения переводных упражнений, обучаемые не должны помогать, так же как и преподаватель, тому, кто выполняет задание. Ценность состоит в том, чтобы дать возможность будущему переводчику самому найти выход из трудной ситуации, создавая ситуацию профессионального одиночества. При этом все остальные должны про себя проговаривать возможный вариант перевода и быть готовым заменить своего партнера;

– *работа в лингафонном кабинете (желательно в кабинетах)*: надевая наушники, обучаемый отделяется от группы и начинает заниматься самостоятельно, прослушивая и переводя тексты в своем режиме и темпе, общаясь с преподавателем благодаря микрофону;

– *проектная деятельность с условиями свободного решения*: направляет курсанта на автономную работу, где он чувствует себя творцом и самостоятельно ведет поиск информации, оформляет работу и в последствии защищает ее перед остальными;

– *публичные выступления*: для преодоления страха перед аудиторией, развития культуры речи, укреп-

ления веры в себя. Причем следует давать такие задания для выступления, в которых тренируемый должен убедить остальных в чем-то или устроить дебаты, где каждый выражает свою точку зрения;

– *самооценка и рефлексия*: после каждого занятия или определенного вида деятельности (выступление, защита проекта, двусторонний перевод и т.д.) тренируемый заполняет опросник или анкету, подводя итог своей деятельности, анализируя свой язык, поведение, скорость, сложность задания и т.п. Также рекомендуется использование в этих целях новой технологии «Языковой портфель»;

– *работа над собой*: благодаря рефлексии, курсант подходит к тому моменту, когда начинает заниматься языком больше и постоянно, не только в аудиторные часы, но и в свободное от учебы время, слушая радио, телевидение, других людей и стараясь их переводить про себя, запоминая новые слова и записывая их в личный словарь.

При таких условиях курсант становится как активным субъектом, так и объектом тренинга, который несет ответственность за успех своего обучения, управляет собой и своей деятельностью, не испытывает психологического дискомфорта в сложившейся ситуации профессионального одиночества.

Библиографический список

1. *Алексеева И.С.* Профессиональное обучение переводчика. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001. – 288 с.

2. Википедия – свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Одиночество> (дата обращения: 24.02.2016).

3. Педагогическое одиночество: как с ним бороться? // Первое сентября. Управление школой. – 2006. – № 22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200602208>

4. Формирование самостоятельности обучающихся на уроках математики – как важнейшее средство социализации личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kopilkaurokov.ru/matematika/presentacii/formirovaniie-samostoiatiel-nosti-obuchaiushchikhsia-na-urokakh-matiematiki-kak-vazhnieishieie-sriedstvo-sotsializatsii-lichnosti>.

5. *Шагивалеева Г.Р.* Психологическая феноменология одиночества / Казанский федеральный университет, Россия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2014/Psihologia/7_160864.doc.htm.

ПОВЫШЕНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ НА ЭТАПАХ СТАЖИРОВКИ

Данная статья рассматривает повышение навыков и умений педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности курсантов на этапах стажировки, как одному из путей повышения эффективности профессионального становления курсантов, в педагогической теории и практике в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации. В данной статье рассмотрены новые подходы и методы к обучению курсантов и подготовке их к дальнейшей профессиональной деятельности по прямому должностному предназначению. Рассмотрены 4 этапа педагогической техники применительно к войсковой стажировке, которая является составной частью педагогической культуры и мастерства, она объединяет все действия и шаги преподавателя.

Развитие навыков и умений возможно за счет повышения методического мастерства преподавателей посредством организации и усиления методической работы в военном вузе и на кафедре. В результате овладения методической культурой обеспечивается уровень грамотности, подразумевающий систему научных знаний, которая может служить потенциальной основой мастерства. Повышение навыков и умений педагогического состава формируется только в процессе его активной педагогической деятельности, которая имеет сложную психологическую структуру.

Ключевые слова: педагогический состав, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая эрудиция, учебно-профессиональная деятельность, войсковая стажировка, методическое мастерство.

Результаты опытно-экспериментальной работы по повышению навыков и умений педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности курсантов военных вузов на этапах стажировки подтвердили актуальность и в современных условиях одной из важнейших педагогических мыслей К.Д. Ушинского, который писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя потому, что воспитательная сила изливается из живого источника человеческой личности. Только личность может воздействовать на личность, только характером можно образовать характер» [9]. В процессе обучения и воспитания курсантов как никогда важно, чтобы сами воспитатели имели высокую общую и педагогическую культуру.

Проблеме формирования и развития педагогической культуры преподавателей высшей военной школы, как сложного образования личности, представляющего собой определенную степень овладения накопленным военно-педагогическим опытом обучения и воспитания, как показатель совершенства и достигнутый уровень развития педагогически направленного общения и поведения, постоянной устремленности к самосовершенствованию психолого-педагогических знаний, педагогических навыков и умений, педагогических качеств личности, посвящен ряд военно-педагогических исследований [1; 7].

Однако повышению навыков и умений педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности курсантов на этапах стажировки, как

одному из путей повышения эффективности профессионального становления курсантов, в педагогической теории и практике военных вузов уделяется недостаточное внимание. Преподавательский состав военных вузов, как известно, не однороден по уровню своей профессиональной подготовки, опыту военной службы и стажу педагогической деятельности. Наблюдения за представителями различных категорий преподавательского состава подтвердили, что необходимость педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности требует от них непрерывной работы над собой, совершенствования своих личностных качеств и деятельности.

Особенно значимым для преподавателей является непрерывное самообразование, самовоспитание и личности. В этой связи уместно привести слова А. Дистервега, который справедливо считал, что «преподаватель лишь до тех пор способен воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным образованием и воспитанием» [3].

В условиях совершенствования педагогических систем в военных вузах разрабатываются адекватные им педагогические технологии, использующие современную методологию творчества и требующие от преподавателей новых подходов к обучению курсантов и подготовке их к профессиональной деятельности. Важно отметить, что в значительной части исследований в последние годы качество педагогической деятельности преподавателей военных вузов оценивается через понятие «профессионализм». Одновременно с этим, исследователи

педагогической деятельности неоднозначно подходят к определению профессионализма преподавателя. Так, часть из них отождествляют «профессионализм» и «педагогическое мастерство» [4; 6]. Профессионализм педагогической деятельности в свою очередь определяется как совокупность общекультурных, общетеоретических, специальных и психолого-педагогических знаний, умения передать эти знания своим воспитанникам. Ряд исследователей особо выделяют роль профессионального совершенствования педагога [8].

Профессионализм имеет самое непосредственное отношение к повышению навыков и умений педагогического состава. Так, в работе А.К. Быкова отмечается, что высшей ступенью профессионализма является педагогическое мастерство [2, с. 19–21].

Исторический опыт подтверждает, что все выдающиеся педагоги неоднократно замечали: чем искуснее используются различные средства и приемы воздействия обучающего на обучаемого, тем эффективнее их влияние и тем короче путь к достижению поставленных целей. Выдающийся мастер педагогического труда А.С. Макаренко по этому вопросу писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда», с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [8].

Элементов педагогической техники существует огромное количество. Являясь составной частью педагогической культуры и мастерства, она объединяет все действия и шаги преподавателя. В педагогической литературе под педагогической техникой поднимается комплекс различных навыков и умений, приемов и средств, с помощью которых преподаватель достигает эффективности применяемых методов педагогического воздействия как на отдельных курсантов, так и на коллектив в целом. Применительно к подготовке и проведению войсковой стажировки педагогическая техника включает в себя четыре группы.

Первая группа: навыки и умения организации учебных занятий по дисциплинам специализации, с проведением различных мероприятий по формированию определенных качеств и осуществлению психологической подготовки; создание специальных сложных ситуаций, максимально приближенных к условиям эксплуатации ЗРС, которые вносят в эти занятия элементы напряженности, внезапности, необходимости проявления креативности в сочетании с тщательно продуманными и организованными мерами безопасности.

Вторая группа включает в себя приемы выразительного показа преподавателем своего отношения и определенных чувств к действиям курсантов, умения пользоваться техникой речи, словом, интонацией голоса, мимикой и др.

Третья группа представляет «технологии» изучения и учета особенностей курсантов военных

вузов, а также особенностей учебных дисциплин по эксплуатации ЗРС (зенитных ракетных систем), создание различных педагогических условий воспитательного воздействия данных дисциплин, особенно формирование высоких военно-профессиональных качеств, эмоционально-волевой устойчивости и др.

Четвертая группа включает в себя навыки и умения в использовании различных технических средств обучения, применение их в процессе обучения, и в первую очередь, в овладении ЗРС, которая применяется в ходе групповых и практических занятий, умение педагогически правильно использовать кино, презентации, наглядные пособия и др.

Важным элементом повышения навыков и умений педагогического состава является психолого-педагогическая эрудиция. Она лежит в основе творческого подхода преподавателей при решении всех учебно-воспитательных задач. Психолого-педагогическая эрудиция выступает важнейшим компонентом методического мастерства преподавателей и необходимой предпосылкой его успехов в работе.

Как показывает практика, в настоящее время для достижения преподавателем высокого уровня мастерства в сфере высшей военной школы требуется широкое и качественное образование и культурное развитие. Другими словами, содержательное наполнение труда преподавателей обуславливает необходимость неперемного и постоянного поддержания их потенциальной профессиональной готовности к непрерывному самосовершенствованию. Условием готовности педагога к работе является культ познания как мотивационная основа деятельности, основа профессионально-познавательной и общекультурной активности [5, с. 36–40].

Повышение навыков и умений педагогического состава формируется только в процессе его активной педагогической деятельности, которая имеет сложную психологическую структуру. Как показывает опыт, специальные исследования и анализ психолого-педагогической литературы, деятельность преподавателей включает в себя следующие области (компоненты): конструктивную, коммуникативную, организаторскую и исследовательскую (гностическую).

Совокупность этих областей представляет основу педагогического труда и имеет решающее значение для формирования навыков и умений педагогического состава. Данная структура педагогической деятельности изменяется по мере овладения профессиональным мастерством, накопления педагогического опыта, развития способностей совершенствоваться, на основе анализа, свою педагогическую деятельность.

Большинство военных преподавателей, которые участвуют в подготовке и проведении вой-

сковой стажировки, не имеют специального педагогического образования, в то время как преподавательская деятельность является у них ведущей. Несмотря на высокий уровень собственной теоретической и практической подготовки по соответствующей специальности, такие преподаватели в учебно-воспитательном процессе участвуют лишь интуитивно, без опоры на глубокие знания педагогики и психологии высшей военной школы, а также частных методик преподавания военнотехнических дисциплин. В основном они используют опыт собственного обучения в военных институтах и академиях, а также службы в войсках, обучения и воспитания военнослужащих срочной службы, иногда забывая, что техническая подготовка солдата и офицера – военного инженера с высшим военно-специальным образованием – не одно и то же. Подобная ситуация часто приводит к ряду типичных ошибок, которые тормозят личностное и профессиональное развитие курсантов, препятствуют успешному формированию эксплуатационной компетентности и гарантированному выполнению квалификационных требований. Самой распространенной ошибкой таких преподавателей является их уверенность в том, что одного отличного знания учебного материала вполне достаточно для успешного достижения дидактических целей занятия. Это заблуждение приводит к тому, что занятия по дисциплинам специализации проходят с низкой эффективностью, с подавляющим преобладанием репродуктивных методов обучения. Работа по совершенствованию учебного процесса во многих случаях сводится лишь к насыщению занятий техническими средствами обучения без должного анализа усвоения курсантами знаний, умений и навыков. Очевидно также, что никакое совершенствование учебно-методических материалов для проведения занятий по дисциплинам специализации не приведет к положительному результату, если инновационные методики не будут осмыслены, усвоены и применены на практике преподавателями, проводящими соответствующие виды занятий.

Таким образом, возникает необходимость в повышении навыков и умений преподавательского состава в процессе организации занятий по дисциплинам специализации при подготовке курсантов к войсковой стажировке. Именно от педагогического мастерства преподавателя зависит качество проводимых им занятий и, как следствие, качество подготовки будущих офицеров.

Неотъемлемой и существенной частью повышения навыков и умений преподавательского состава является методическое мастерство. Следовательно, развитие навыков и умений возможно за счет повышения методического мастерства преподавателей посредством организации и усиления методической работы в военном вузе и на кафедре.

По мнению В.В. Жилкина, методическое мастерство – это культуротворческое новообразование, которое появляется в результате интеграции элементов усвоенной методической культуры и свойств индивидуальности и функционирует как обобщенная способность (комплексное умение) оптимально осуществлять мотивированную обучающую деятельность при данной цели и данных условиях. Элементами методической культуры являются знания, приемы, творчество, эмоциональный опыт.

Знания о целях, средствах, объекте, результатах, способах и приемах процесса обучения – то есть обо всех его компонентах, включая знания о самом себе как преподавателе, являются первым элементом методической культуры. Вторым элементом методической культуры являются приемы профессиональной деятельности, основанные на навыках, составляющих опыт работы. Именно на их основе осуществляется репродукция методической культуры (воспроизведение уже достигнутого). Третий элемент методической культуры – творчество, то есть продуцирование нового в обучении.

Знания, умения, способности к творчеству иногда не обуславливают потребность преподавателя применять их на практике. Четвертым элементом методической культуры является опыт эмоционального отношения к своей профессиональной деятельности. Появление такого опыта, как и приобретение знаний, и овладение приемами, и их творческое использование связано с педагогической деятельностью и обращено на систему ценностей преподавателя. Осваивая элементы методической культуры, преподаватель достигает соответствующих уровней профессионализма. В результате овладения методической культурой обеспечивается уровень грамотности, подразумевающий систему научных знаний, которая может служить потенциальной основой мастерства. Приобретение опыта осуществления приемов профессиональной деятельности поднимает человека до уровня ремесла, которое представляет собой систему методических навыков (приемов, доведенных до автоматизма). Достижение уровня мастерства возможно только после освоения третьего элемента методической культуры – творчества. Система методических умений (мастерство) возникает лишь на основе овладения способностью преобразовывать освоенные приемы (опыт) и переносить их в новые условия.

Методическое мастерство не является суммой всех элементов методической культуры и качеств индивидуальности: все, что входит в методическое мастерство, из чего оно складывается, интегрируется в нем и преобразуется в способность на должном уровне выполнять свою профессиональную деятельность. Сложившаяся в Ярославском высшем военном училище противоздушная

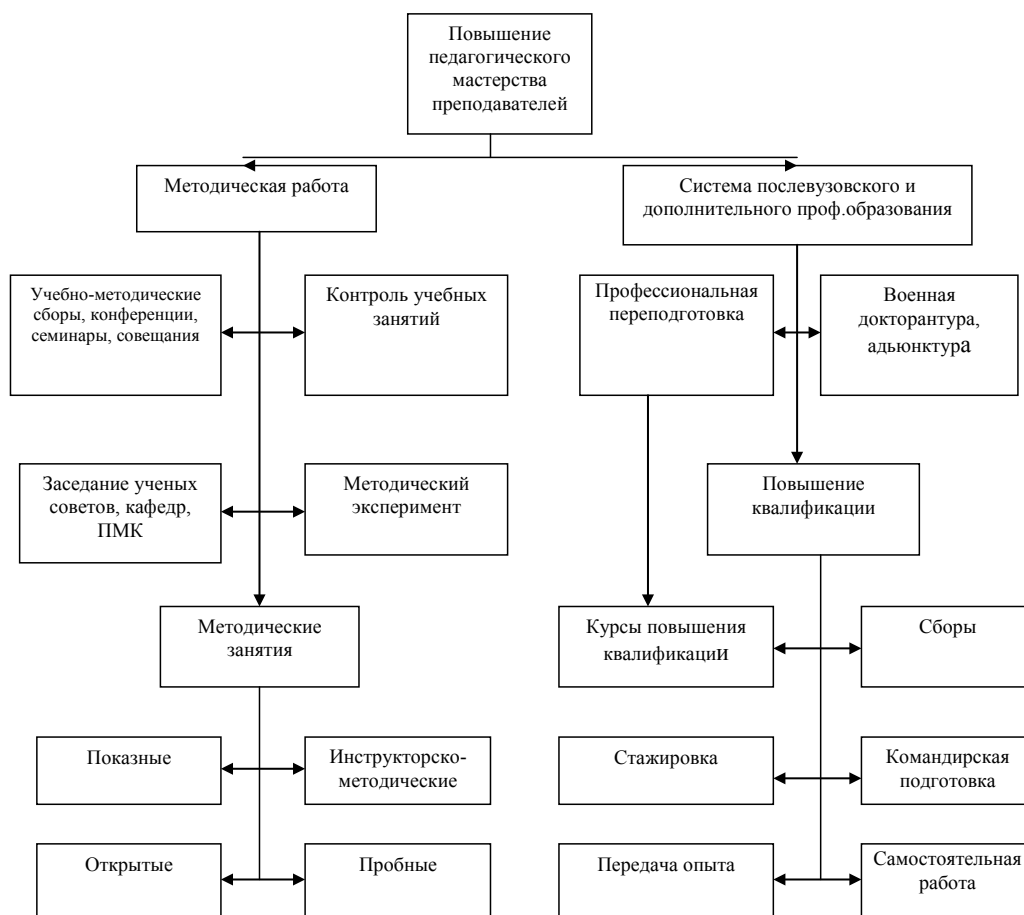


Рисунок 1. Система формирования методического мастерства в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны

обороны система формирования у преподавателей методического мастерства в целом отвечает требованиям руководящих документов. Организационно ее структура показана на рисунке 1.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что целью методической работы в процессе организации подготовки к войсковой стажировке курсантов военных вузов является непрерывное повышение квалификации преподавателей военно-технических и специальных дисциплин, повышение их методического мастерства, содействие формированию и развитию их компетентности в области овладения основами психолого-педагогических знаний, последними достижениями в области педагогических технологий, инновационными методами обучения и воспитания, конкретной учебной дисциплиной и методикой ее преподавания.

Понятно, что процесс становления (совершенствования) методического мастерства сложен, многогранен, и происходит индивидуально в зависимости от имеющегося жизненного, педагогического опыта и свойств (качеств) личности, присущих конкретному преподавателю. Однако вышеописанный комплекс мер позволил довести подготовку преподавателей до уровня, позволив-

шего получить репрезентативные результаты эксперимента.

Повышение навыков и умений педагогического состава в психолого-педагогическом сопровождении учебно-профессиональной деятельности курсантов зависит от:

- внедрения системы повышения методического мастерства преподавателей кафедры, включающей в себя совокупность задач и форм методической работы на кафедре, а также комплекса организационных и учебно-тренировочных мероприятий в соответствии с программой повышения методического мастерства преподавателей кафедры;

- постоянное мотивирование и стимуляция самостоятельной работы преподавательского состава над развитием своего педагогического мастерства;

- осваивая элементы методической культуры, преподаватель достигает соответствующих уровней профессионализма. В результате овладения методической культурой обеспечивается уровень грамотности, подразумевающий систему научных знаний, которая может служить потенциальной основой мастерства;

- приобретение опыта осуществления приемов профессиональной деятельности поднимает человека до уровня ремесла, которое представляет со-

бой систему методических навыков (приемов, доведенных до автоматизма).

Библиографический список

1. *Барабаничиков А.В.* Проблемы педагогической культуры. – М., 1983.
2. *Быков А.К.* Развитие педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы. – М., 2000.
3. *Дистервег А.С.* Сочинения: в 3 т. – М.: Мысль, 1956.
4. *Есарева З.Ф.* Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Ленинград, 1974.
5. *Каряев В.А.* Некоторые подходы к обоснованию актуальности формирования технологической

культуры личности на современном этапе развития общества. – Тамбов: Тамбовский областной институт повышения квалификации работников образования, 2000.

6. *Кузьмина Н.В., Реан А.А.* Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
7. *Лобач А.И.* Формирование педагогической культуры у курсантов командных военных училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
8. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 7 т. Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
9. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

Секованов Валерий Сергеевич

кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук

Бабенко Алена Сергеевна

кандидат педагогических наук

Селезнева Елена Михайловна**Смирнова Алена Олеговна**Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
sekovanovvs@yandex.ru, alenbabenko@yandex.ru, lena_selez@mail.ru, aleosmir@mail.ru

ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «ДИСКРЕТНЫЕ ДИНАМИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ», КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В данной работе раскрывается механизм формирования креативности студентов при выполнении многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы». Приводится пример задания, которое состоит из пяти этапов. На первом этапе рассматриваются основные понятия дискретных динамических систем. На втором излагается динамика Ферхюльста и строится дерево Фейгенбаума. На третьем дается определение хаоса, анализируется тентообразная функция и устанавливается ее хаотичность на множестве Кантора. На четвертом этапе рассматриваются алгоритмы построения множеств Жюлиа для комплексных полиномов. Выявляются множества Жюлиа для функций $f(z) = z^2$, $g(z) = z^2 - 2$ и доказывается хаотичность данных функций на своих множествах Жюлиа. На пятом этапе разрабатываются компьютерные программы построения множеств Мандельброта. Определяются свойства симметрии множеств Мандельброта для функции $f(z) = z^p + c$, при различных значениях показателя p . Устанавливается связь между множеством Мандельброта и сопутствующими множествами Жюлиа. При выполнении каждого этапа от студентов требуется разработка альтернативных алгоритмов для построения различных математических объектов и формируется способность к решению ими нестандартных задач, что позитивно влияет на развитие креативности студентов.

Ключевые слова: креативность, креативное качество, мотивация, толерантность к новизне, многоэтапное математико-информационное задание, дискретные динамические системы, неподвижные точки, периодические точки, транзитивность, существенная зависимость от начальных условий.

Креативность в самом общем смысле характеризует способность личности к творчеству. Мы будем понимать креативность как неотъемлемую часть человеческой духовности, определяющую устойчивую характеристику личности, способной творчески мыслить, осуществлять творческую деятельность, изменять стереотипы с целью создания нового, воспринимать и чувствовать проблемы, новизну, красоту и гармонию, прогнозировать результаты деятельности, нестандартно решать широкий круг задач, которые ставит информационное общество [2].

Важнейшими креативными качествами мы считаем гибкость мышления, способность личности решать нестандартные задачи и осуществлять творческую деятельность. Эффективное формирование выше указанных креативных качеств студентов, позволяет, на наш взгляд, выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы».

Впервые многоэтапные математические задания рассматривались М. Клякля [1] с целью формирования творческой математической деятельности учащихся. В работах В.С. Секованова [2; 5] предложены многоэтапные математико-информационные задания. Важно подчеркнуть, что изучение дискретных динамических систем предполагает использование, как математических методов, так и компьютерных технологий.

Многоэтапные математико-информационные задания, являющиеся специально составленной последовательностью задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций, 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;
- преодоление стереотипов мышления.

В нашем понимании многоэтапные математико-информационные задания являются лабораторией, в рамках которой происходит творческая математическая деятельность, компьютерное моделирование, развитие искусства программирования, направленных на формирование креативных качеств студента.

При выполнении многоэтапных математико-информационных заданий у студента формируется мировоззрение, развивается интеллект, конвергентное и дивергентное мышление, вырабатывается умение прогнозировать результаты математической деятельности.

В процессе выполнения многоэтапного математико-информационного задания у обучаемых усиливается мотивация к изучению математики, информатики, компьютерной графики, развива-

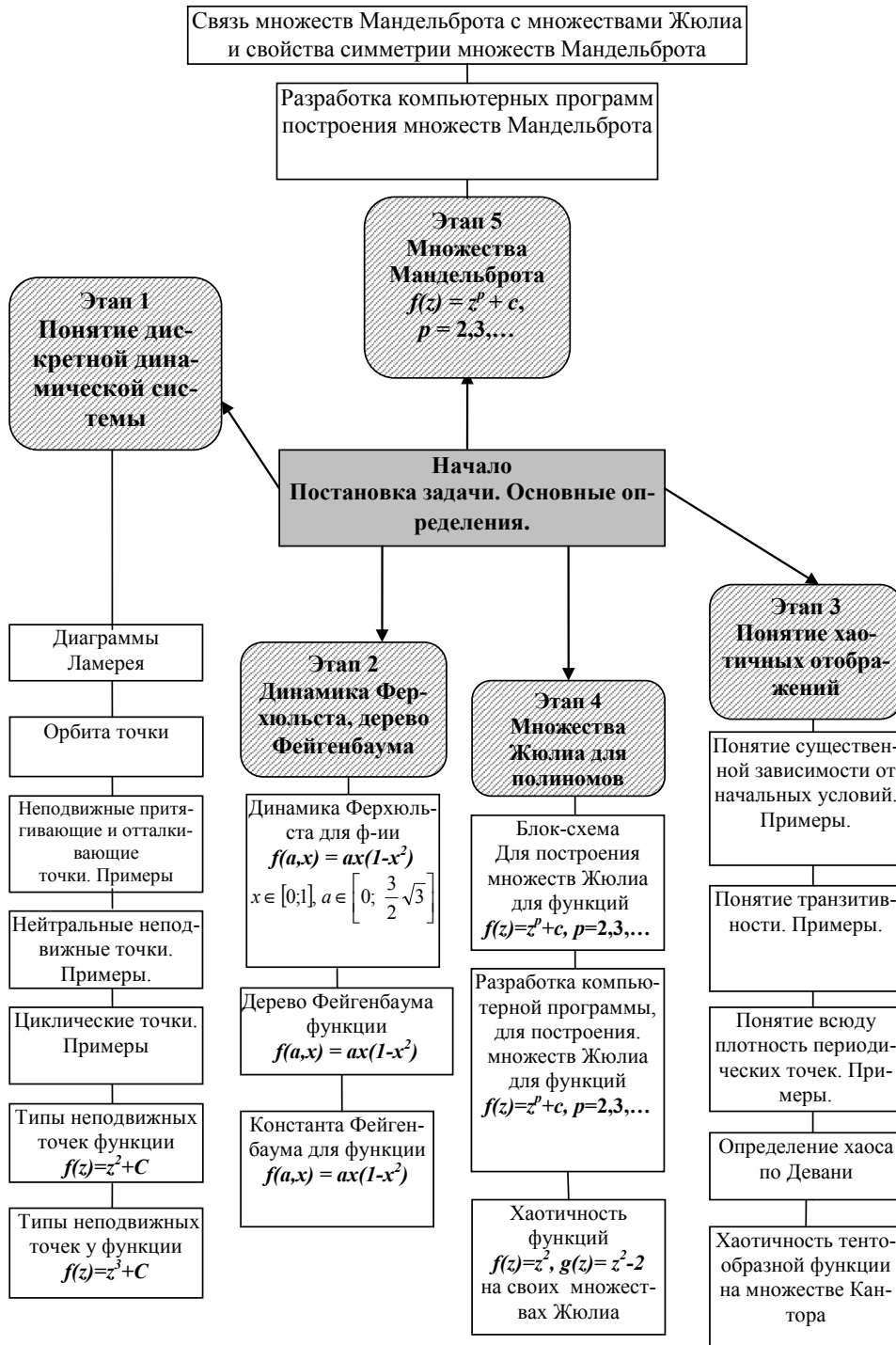


Рисунок 1. Схема-план многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы»

ются рефлексивные способности, вырабатывается толерантность к инновациям, формируются эстетические и нравственные качества, что неразрывно связано с гуманизацией и гуманитаризацией математического образования.

Приведем пример многоэтапного математико-информационного задания: «Дискретные динамические системы». В процессе выполнения данного задания студентам предлагается решение нестан-

дартных математических задач, связанных с идеями нелинейной динамики, теории хаоса, фрактальной геометрии, проведение лабораторных работ, связанных с построением фракталов. Работа студентов проходит в несколько 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 даются понятия орбиты точки функций вещественной и комплексной переменных. Дается определение неподвижных (притягивающих, нейтральных, отталкивающих) и периодических точек. Приводятся примеры. С целью развития гибкости мышления обучаемых исследование типа неподвижной точки для функций вещественной переменной проводится двумя способами:

- 1) геометрический (с помощью диаграмм Ламе-рея);
- 2) аналитический (с помощью дифференциального исчисления).

Доказывается, что квадратичная функция $f(z)=z^2+C$ ни при каком значении C не может иметь двух притягивающих неподвижных точек. Приводятся примеры тех значений C , при которых функция $f(z)=z^2+C$ имеет одну притягивающую и одну отталкивающую неподвижные точки и две отталкивающие неподвижные точки.

Доказывается, что кубическая функции $f(z)=z^3+C$ ни при каком значении C не может иметь двух притягивающих неподвижных точек и одну отталкивающую неподвижную точки.

С целью развития гибкости мышления обучаемых неподвижные притягивающие точки функций выявляются как с помощью дифференциального исчисления, так и с помощью компьютерных экспериментов. После проделанной работы студентам предлагается решить несколько нестандартных задач, связанных с рассмотренными задачами на данном этапе.

На втором этапе рассматривается функция $f(a,x) = ax(1-x^2)$ – аналог функции $h(a,x)=(1+a)x-ax^2$, рассмотренной Ферхюльстом в XIX веке при исследовании роста популяций (см. [2]). При построении диаграммы орбит функции $f(a,x) = ax(1-x^2)$ происходит интеграция математических методов с информационными и коммуникационными технологиями. Аналитическими методами и с помощью компьютерных экспериментов устанавливаются те значения параметра a , при которых аттрактор системы состоит из одной, двух, четырех и т. д. точек. При построении дерева Фейгенбаума прослеживается переход от порядка к хаосу. Дерево Фейгенбаума строится как с помощью языка программирования (см. блок-схему на рисунке 2), так и с помощью математического пакета MathCad (см. программу и дерево Фейгенбаума на рисунке 3), что позитивно влияет на развитие гибкости мышления обучаемых и формирование их профессиональных компетенций.

Следует отметить, что задачи, которые приходится студентам решать нестандартны, поскольку в других математических дисциплинах задачи такого типа не встречались. Кроме того, решать такие задачи невозможно как без использования математических методов, так и информационных и коммуникационных технологий.

На втором этапе также разрабатываются два алгоритма нахождения константы Фейгенбаума для

функции $f(a,x) = ax(1-x^2)$. Первый алгоритм базируется на использовании языка программирования (Pascal, Lazarus), а второй предполагает использование математического пакета MathCad. Студенты впервые знакомятся с открытой во второй половине прошлого века константой Фейгенбаума $\delta \approx 4,66920\dots$, вошедшей в десятку знаменитых констант, таких как e и π .

На третьем этапе рассматривается понятие «Хаос», включающее три компоненты:

- а) существенная зависимость от начальных условий;
- б) транзитивность;
- в) всюду плотность периодических точек.

Доказывается, что тентообразная функция, $\varphi(x) = -3\left|x - \frac{1}{2}\right| + \frac{3}{2}$ обладает существенной зависимостью от начальных условий на множестве Кантора (множестве K), транзитивна на данном множестве и множество периодических точек всюду плотно на множестве Кантора. То есть тентообразная функция хаотична на множестве Кантора. Выявляется неожиданная связь орбит точек тентообразной функции с множеством Кантора. Именно, точка $x \in K$ тогда и только тогда, когда ее орбита применительно к тентообразной функции ограничена. Данный подход к изучению теории хаоса приобщает студентов к творческой деятельности, способствует развитию их креативности.

На четвертом этапе студенты выполняют задания связанные с множествами Жюлиа. Сначала

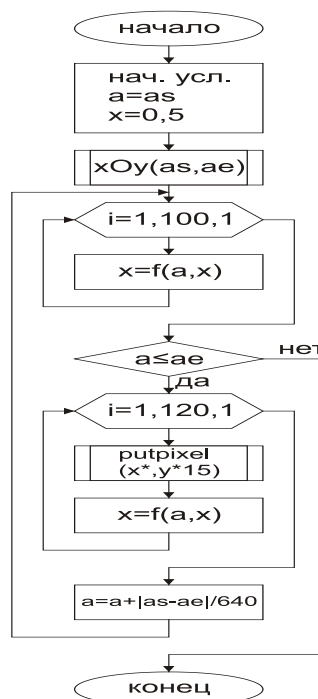


Рисунок 2. Блок-схема построения дерева Фейгенбаума с помощью языков программирования

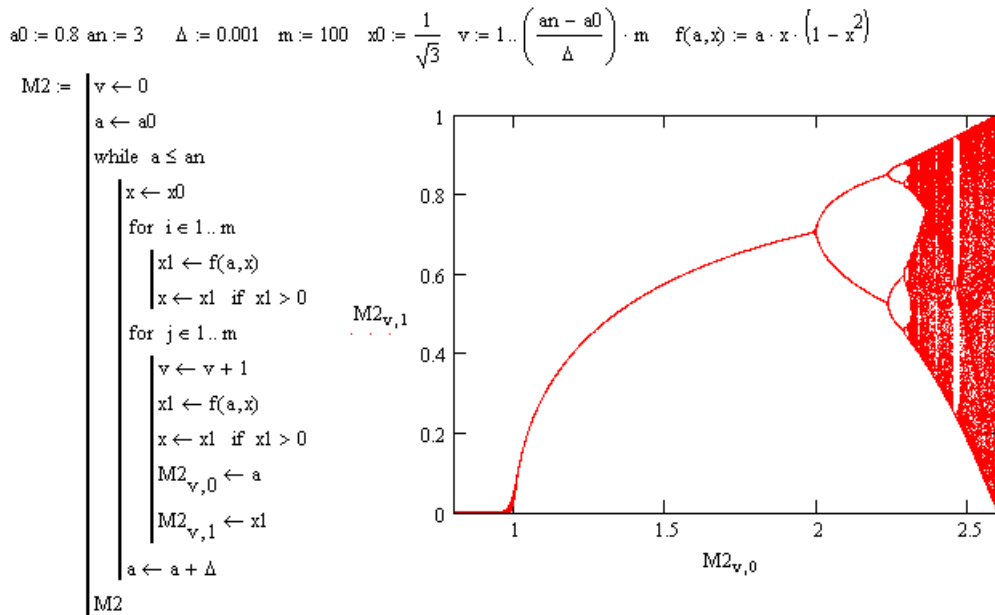


Рисунок 3. Построения дерева Фейгенбаума с помощью математического пакета MathCad

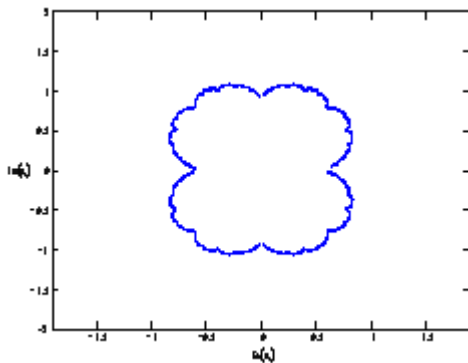


Рисунок 4. Множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 + 0,25$

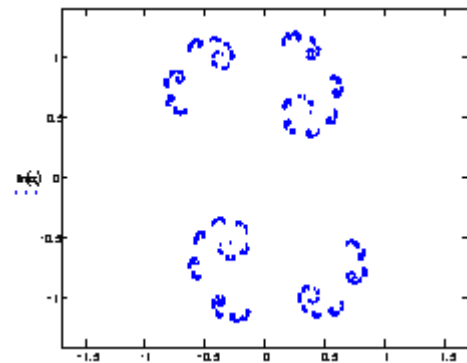


Рисунок 5. Множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 + 0,531 + 0,202i$

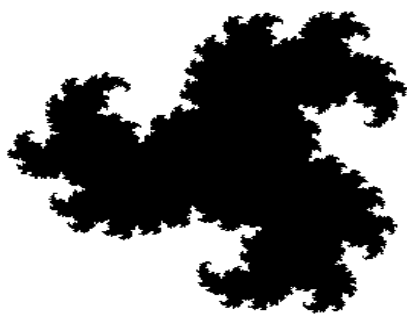


Рисунок 6. Заполняющее множество Жюлиа для $f(z) = z^3 + 0.5 + 0.1i$

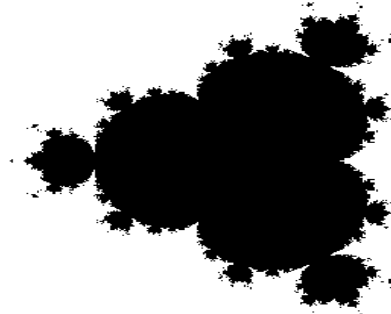


Рисунок 7. Множество Мандельброта для $f(z) = z^4 + C$

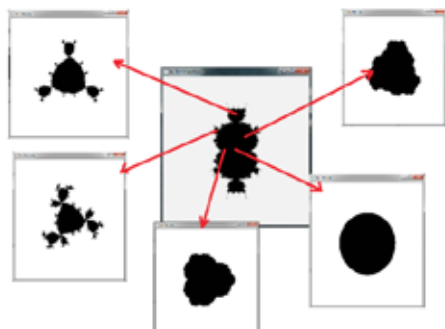


Рисунок 8. Множество Мандельброта и соответствующие связанные множества Жюлиа

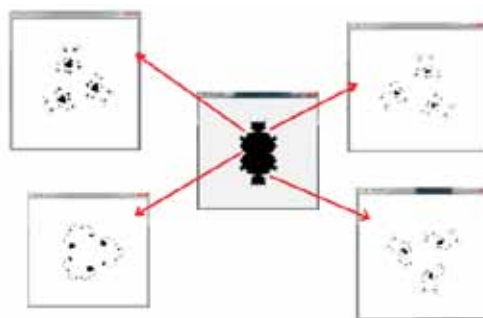


Рисунок 9. Множество Мандельброта и соответствующие вполне несвязные множества Жюлиа

определяется «Заполняющее множество Жюлиа», затем определяется «Множество Жюлиа» и строится блок-схема для построения заполняющих множеств Жюлиа для полиномов комплексной переменной различных степеней. Далее, для формирования гибкости мышления студентов рассматриваются альтернативные алгоритмы построения множеств Жюлиа:

- 1) с помощью пакета MathCad (см. рис. 4, 5);
- 2) с помощью языков программирования (см. рис. 6 и [3]).

Далее, используя учебные пособия [4; 6], студенты устанавливают, что множеством Жюлиа для функции $f(z) = z^2$ является окружность радиуса единица с центром в начале координат, а для функции $g(z) = z^2 - 2$ множеством Жюлиа является отрезок $[-2; 2]$ и доказывают хаотичность данных функций на своих множествах Жюлиа.

На пятом этапе студенты выполняют задания, связанные с построением множеств Мандельброта и выявлением их свойств симметрии с помощью языков программирования (см. рис. 6, 7 и [3]).

Студенты доказывают, что для функции $f(z) = z^p + C$ при четном числе p множество Мандельброта будет симметрично относительно вещественной оси, но не будет симметрично относительно мнимой оси. Если же p – нечетное число, то студенты доказывают, что множество Мандельброта будет симметрично как относительно вещественной, так и мнимой осей.

С помощью компьютерных экспериментов студенты убеждаются, что при C , принадлежащем множеству Мандельброта, сопутствующие множества Жюлиа будут связаны. Если же точка C не принадлежит множеству Мандельброта, то сопутствующее множество Жюлиа будет вполне разрывно.

На рисунках 8 и 9 приведены соответствующие примеры множеств Мандельброта и сопутствующих множеств Жюлиа для функции $f(z) = z^3 + C$.

Многоэтапное математико-информационное задание «Дискретные динамические системы» являются интеграцией математических методов и компьютерных технологий. На занятиях студенты решают нестандартные математические задачи, связанные с идеями нелинейной динамики, теории хаоса, фрактальной геометрии, разрабатывают компьютерные программы построения множеств Мандельброта, что способствует развитию креативности студентов.

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. науч.-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 им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 155–157.
6. Секованов В.С. Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

Коровкина Татьяна Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Смирнов Александр Евгеньевич

kor-ulya9@yandex.ru, rjkjnsbyj@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА У ИНСПЕКТОРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье приводится понятие «дети группы риска», категории детей, относящихся к детям группы риска, их характеристика. Рассматривается актуальность воспитания толерантности на современном этапе развития общества, приводятся различные подходы к определению сущности понятия «толерантность», раскрывается специфика понятия, отраженная в Декларации принципов толерантности. Обосновывается необходимость формирования толерантного отношения к детям группы риска у инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних, поскольку это обусловлено спецификой профессиональной деятельности данного сотрудника полиции. Характеризуются особенности формирования толерантного отношения к детям группы риска у инспекторов ПДН, характеризуется программа по формированию толерантного отношения.

Ключевые слова: дети группы риска, толерантность, методы и формы формирования толерантности, программа.

Нестабильность социально-экономической ситуации в России, наличие проблем, охватывающих значительное число населения страны, негативно сказываются на уровне жизни россиян, на моральном, психологическом состоянии граждан, на степени удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью. Из-за подобной ситуации многие люди попадают в группу так называемого социального риска, однако особенно сильно страдают дети, оказавшиеся в силу тех или иных неблагоприятных факторов причисленными к вышеуказанной категории.

Понятие «группа риска» появилось еще в советский период именно в контексте приоритета общественных интересов. Это понятие позволяло выделять категории людей, семей, детей, поведение которых могло представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым социальным нормам и правилам. В настоящее время дети группы риска рассматриваются как отдельная категория, нуждающаяся в особом внимании, заботе, так как дети группы риска стечением жизненных обстоятельств постоянно в обществе подвергаются какому-либо негативному воздействию создающему риск потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития [3, с. 40].

Факторы адаптации к ситуациям риска у различных групп населения, в том числе у несовершеннолетних, различны. Те группы несовершеннолетних, которые в силу сочетания объективных и субъективных причин максимально подвержены различным социальным и социально-педагогическим рискам, называют «группами» или «категориями риска». Типичными «группами риска» считают дезадаптантов, девиантов, делинквентов [5, с. 3].

Дети и подростки «группы риска» – дети с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном нормам и требованиям ближайшего окружения, которое выполняет функции институтов социализации (семья, школа, детский сад и т. п.) [2].

И.Ф. Дементьева, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга под понятием «дети группы риска» подразумевают следующие категории детей:

- 1) дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- 2) дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- 3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- 4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- 5) дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации [3, с. 41].

Количество «групп риска» в настоящее время значительно увеличилось. К ним относят детей из семей безработных, мигрантов (репатриантов, беженцев, вынужденных переселенцев), малоимущих, сирот, безнадзорных детей и др., а также одаренных детей и детей из семей «новых русских». Слои и категории населения, у которых закрепилось объективно и субъективно заданное состояние потенциального риска, принято называть социально-уязвимыми группами населения. К таковым традиционно в мировой практике относят детей и молодежь [5, с. 3].

Федеральный закон Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-ФЗ от 24 июля 1998 года устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конститу-

цией Российской Федерации, в целях создания правовых, социально-экономических условий для реализации прав и законных интересов ребенка. В Законе все дети группы риска определяются одним термином – «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации». В нем предложены критерии их дифференциации по следующим признакам: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающихся в особых условиях воспитания, обучения и требующих специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа); дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении [4].

В связи с этим, данная категория детей нуждается не просто в помощи окружающих, а в специально организованной, профессиональной социально-педагогической помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование [3, с. 42].

Одним из специалистов, взаимодействующих с детьми группы риска является инспектор по делам несовершеннолетних. Инспектор по делам несовершеннолетних – это сотрудник полиции Министерства внутренних дел Российской Федерации, осуществляющий службу в подразделении по делам несовершеннолетних, в обязанности которого входит решение специфических задач по вопросам профилактики, предупреждения правонарушений и преступлений несовершеннолетних, а также профилактике семейного неблагополучия. Вышеуказанный сотрудник полиции наделен особыми полномочиями представителя исполнительной власти, что выражается в исполнении специфических задач возложенных на него государством, направленных на защиту жизни, здоровья, прав и свобод детей и ответственностью, которую он обязан нести в связи с неисполнением своего служебного долга.

Для качественного осуществления профессиональных обязанностей инспектор по делам несовершеннолетних должен обладать различными навыками и деловыми качествами, необходимыми для выполнения возложенных на него обязанностей, к числу которых относится и толерантность.

Толерантность является социальным явлением, обозначающим терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, вероисповеданию, национальности. Социальная толерантность заключается в осознании и предоставлении другим их права жить в соответствии с собственными интересами, взглядами, служить ценностям, сложившимся в обществе. Это принятие, правильное понимание и уважение других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Декларация толерантности (терпимости), принятая Организацией Объединенных Наций на Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года, закрепляет следующее понятие толерантности (терпимости), – это уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявление человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Это не уступка, снисхождение или потворство, это, прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность (терпимость) не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности. Толерантность (терпимость) должны проявлять отдельные люди, группы и государства [1].

Особенность формирования толерантного отношения к детям группы социального риска у инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних заключается в специфике профессиональной деятельности данного сотрудника полиции.

Моральные качества, к которым в том числе относится и толерантность воспитываются, прежде всего, в семье, кроме этого за счет жизненного опыта, в котором человеку встречаются люди достойные подражания или вызывающие отторжение, за счет чтения художественной литературы, просмотра фильмов.

Формирование устойчивых установок на толерантное отношение к детям у инспекторов по делам несовершеннолетних осуществляется также и в профессиональном коллективе, посредством проведения комплексной целенаправленной работы со стороны кадровых сотрудников полиции. Данная работа заключается в использовании соответствующих технологий, разработанных практиками психологами и адаптированных для сотрудников органов внутренних дел.

Для эффективного формирования толерантного отношения к детям группы риска нами была составлена и апробирована специальная программа.

Программа состоит из нескольких блоков, к которым относятся следующие: диагностический, информационно-просветительский, практический.

Диагностический компонент заключался в проведении исследований, направленных на изучение уровня развития толерантности у инспекторов по делам несовершеннолетних. Проведение диагностических методик, направленных на выявление самочувствия, активности и настроения испытуемого; изучения поведенческих реакций связанных с принятием решений по выходу из трудных жизненных ситуаций; оценки чувствительности к кризису; диагностики самооценки психического состояния личности, предрасположенности к конфликтному поведению, а также определение показателей и форм агрессии, поисков острых ощущений; изучении психологических «помех» в установлении эмоциональных контактов, мотивации в различных жизненных ситуациях и стиля преодоления сложных стрессовых ситуаций; определение уровня развития толерантности личности.

Информационно-просветительский компонент заключался в проведении занятий, направленных на формирование дополнительных знаний, восполнения недостающих информационных пробелов, получении дополнительных консультаций по проблемным вопросам. Для проведения занятий привлекались специалисты из различных сфер: юриспруденции, образования, культуры. Были проведены следующие занятия: лекторий «Права и обязанности ребенка в мировом сообществе и Российской Федерации»; круглый стол «Толерантное поведение – бесконфликтное общество»; групповая беседа «Какой он, ребенок с девиантной формой поведения?»; лекторий «Культура общения»; урок самоконтроля и сглаживания конфликтных ситуаций; лектории по вопросам внесения изменений и дополнений в законодательство Российской Федерации. Данные занятия способствовали формированию знаний в области права, возрастной и социальной психологии, социальной педагогики, культурологии. Ведущая роль уделялась восполнению пробелов знаний в области права, связанных с вопросами по защите прав ребенка, а также уголовном и административном законодательстве, относительно тех статей, которые предусматривают ответственность несовершеннолетних за совершенные ими противоправные деяния. Для закрепления полученных знаний по окончании каждого занятия инспекторам по делам несовершеннолетних задавались контрольные вопросы в форме опроса, по которым они давали ответы.

Практический компонент предусматривал проведение занятий: тренинг «Развитие личностного толерантного общения»; тренинг Г.У. Солдатовой «Учимся толерантности»; тренинг «Кто похвалит себя лучше всех?»; тренинг «Умеем ли мы делать комплименты?»; тренинг «Я и они: толерантность

к себе и другим»; упражнение Г.У. Солдатовой «Карта терпимости».

Все тренинговые занятия проводились профессиональными психологами Центра психофизиологической диагностики МСЧ МВД России по Костромской области. Целью проведения тренинговых занятий было создание условий для становления и развития личности толерантного типа, способной вступать в глубокие отношения на основе толерантного поведения.

Основными задачами выступали – обучение приемам, направленным на поддержание стрессоустойчивости личности; формирование умений вести себя в ситуации конфликта, а также снижать напряженность в ситуациях связанных с назревающим конфликтом; развитию навыков самоконтроля при общении с детьми социальной группы риска, проявляющими девиантные формы поведения; формировании умений проявлять эмпатию и сострадание к ребенку, обратившемуся за помощью. Кроме этого были проведены занятия по боевой и физической подготовке «Обеспечение минимального риска при применении специальных средств защиты и приемов борьбы в отношении несовершеннолетних правонарушителей». Служебно-боевая и физическая подготовка инспекторов по делам несовершеннолетних имеет особое значение, она позволяет расширить знания о профессиональном облике сотрудника полиции, способах выполнения профессиональных обязанностей с учетом территориальной обстановки и приобрести способности к действиям в типичных экстремальных ситуациях. Осуществлялось стимулирование профессионально-личностного развития инспектора по делам несовершеннолетних с помощью выполнения требований Программы направленных на использование активных способов толерантного общения с детьми социальной группы риска, проявляющим девиантные формы поведения. Все практические занятия были направлены на создание ситуаций имитирующих реальные условия, с которыми может столкнуться инспектор по делам несовершеннолетних в ходе своей профессиональной деятельности.

По результатам опытно-экспериментальной работы направленной на формирование толерантного отношения инспекторов по делам несовершеннолетних к детям социальной группы риска сделаны следующие выводы.

1. При реализации целенаправленного толерантного отношения инспекторов по делам несовершеннолетних к детям группы социального риска в процессе осуществления профессиональной деятельности наблюдается формирование устойчивого толерантного поведения, как с детьми обозначенной выше группы, так и в служебном коллективе.

2. Формирование толерантного отношения к детям социальной группы риска происходит под влиянием информационной компетентности ин-

спекторов по делам несовершеннолетних – об особенностях социализации детей в неблагоприятных для них условиях, психоэмоционального развития подростков и так далее. Следовательно, чем больше инспектора по делам несовершеннолетних узнавали информации о детях социальной группы риска, а также о методах работы с ними, тем лучше они понимали насущные проблемы таких детей, могли находить общие точки соприкосновения при конструировании беседы.

3. Рефлексия, то есть переосмысление своего опыта, позволила инспекторам по делам несовершеннолетних прогнозировать свое будущее общение с детьми социальной группы риска, для того чтобы избегать возникновения конфликтных ситуаций. Кроме этого саморефлексия способствовала формированию позитивного отношения к ним.

4. Стимулирование поведенческого компонента, за счет предъявления требований профессиональной этики к инспекторам по делам несовершеннолетних в процессе служебной деятельности имело положительный эффект, так как обеспечивало укрепление дисциплины и самоконтроля у сотрудников полиции.

Формирование толерантного отношения к людям и детям у инспекторов по делам несовершеннолетних осуществляется в служебном коллективе, через предъявление высоких требований к морально-нравственному облику сотрудника полиции, с учетом специфики профессии и особенностей правоохранительной деятельности. Профессиональная толерантность инспектора по делам несовершеннолетних требует проведения подготовительных мероприятий основанных на применении специализированных адаптированных под сотрудников полиции программ по формированию толерантного поведения. Данные про-

граммы в обязательном порядке должны включать отдельные компоненты, состоящие из диагностического блока, информационного и служебно-боевой подготовки. Положительным элементом в профессиональной деятельности вышеуказанного сотрудника полиции является его умение использовать толерантность как профессиональное качество личности для достижения высоких показателей эффективности своей работы с детьми группы социального риска. Следовательно, толерантность необходимо рассматривать не только как неотъемлемое качество профессиональной личности инспектора по делам несовершеннолетних, а также как отдельную технологию реализации успешного взаимодействия вышеуказанного сотрудника полиции с детьми социальной группы риска.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc (дата обращения 17.02.2016).

2. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovo.yaxy.ru/87.html> (дата обращения 17.02.2016).

3. *Олиференко Л.Я., Шулъга Т.И., Дементьева И.Ф.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

4. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/179146/paragraph/20340:1> (дата обращения 17.02.2016).

5. *Шакурова М.В.* Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

Урсова Лаура Хабаловна*кандидат педагогических наук
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик
lauraurusova@gmail.com***СИСТЕМА МАСКУЛИННОГО ВОСПИТАНИЯ В АДЫГСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКЕ**

Целью статьи является исследование гендерной типологии личности, складывающейся под влиянием этнокультурного пласта. Предлагается решение проблемы целостного изучения системы маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике и конкретизация народных средств, методов и факторов воспитания мальчиков. Гендерный подход позволяет описать содержание маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике.

Ключевые слова: этнопедагогика, типология личности, гендер, гендерное воспитание, маскулинное воспитание, аталычество.

Формирование гендерной типологии современной личности происходит под воздействием социальных и культурных обстоятельств. Общество всегда было и будет подвержено стереотипам и обрядности, тем более на Северном Кавказе, где семейная обрядность – важнейшая часть их традиционно-бытовой культуры, ее функции многоплановы и разнообразны. Семейная обрядность народов Северного Кавказа (в частности, адыгейцев, кабардинцев, черкесов, абазин, карачаевцев, балкарцев, ногайцев), несмотря на ее трансформацию в XXI в., во многом избежала региональной унификации и продолжает сохранять значительную этническую специфику. Это в полной мере относится к детской обрядности этих народов. Целью данной статьи является исследование исторического аспекта гендерной типологии личности (воспитание мальчиков) сквозь призму этнопедагогике, складывающейся под влиянием этнокультурного пласта адыгов.

Проблемы гендерного воспитания в этнопедагогике, изучены мало, хотя в настоящее время наблюдается тенденция повышенного интереса исследователей к данной тематике [9]. Изучением различных вопросов маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике занимались Б.Х. Бгажников, В.К. Гарданов, М.Г. Загазев, М.А. Меретуков, С.Х. Мафедзев, Р.А. Мамхегова, Л.И. Альборова и др. [2; 3; 4; 7; 6; 5; 1]. Несмотря на устойчивый интерес к обозначенной проблеме, нет отдельных исследований, посвященных особенностям адыгского маскулинного воспитания. Научная новизна данного исследования состоит в попытке системного изучения маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике и конкретизации народных средств, методов и факторов воспитания мальчиков.

Воспитание как общественное явление имеет своей целью подготовить подрастающее поколение к жизни в обществе. Широкое применение имел институт аталычества, существовавший вплоть до XIX века, который описан в воспоминаниях и исследованиях М. Броневского, Дж. Интериано, Ш.Б. Ногмова, Адиль-Гирея, И.Ф. Бларамберга, Л. Рейнегса, К. Коха, Д.К. Кантемира и др. [13].

Аталычество как институт воспитания [10; 12] на протяжении довольно продолжительного времени был одной из традиционных практик воспитания на Северном Кавказе. Он был применим в воспитании мальчиков чаще, чем девочек. Кавказское аталычество выполняло не только воспитательные, но и политические, экономические и социально-бытовые функции в обществе и одной из главных целей выступало укрепление межнациональных отношений между горскими племенами и народами, и мира на Северном Кавказе [10]. Роль мужчины-аталыка в социуме и матримониальности адыгов была исключительной, реализуя два важнейших аспекта в воспитании мальчиков: личностную социализацию и передачу социальной памяти (народных обычаев, традиций, менталитета). Аталык обучал воспитанника не только владению оружием, верховой езде, выработке у него выносливости, отваги, но и прививал ему нравственные ценности. Для своего воспитанника аталык был непререкаемым авторитетом. Аталыки выступали посланцами на различных дипломатических переговорах. Связь нравственная и духовная воспитателя и воспитанника была священной. Дети воспитателя были молочными братьями и сестрами воспитанника. О браке между ними не могло идти и речи. Аталык настолько любил своего воспитанника, что если тот погибал – в знак печали обрезал себе кончик ушей [12].

В адыгской этнопедагогике воспитание находилось в прямой зависимости от сословно-классовой принадлежности семьи. В 17–19 вв. выделялись два направления в сфере воспитания: воспитание в крестьянской и княжеско-дворянской семье. Однако, несмотря на сословное положение семьи, принципы воспитания носили классический характер. Дети высшего класса были менее загружены работой, в них воспитывалось сознание своего превосходства, презрение к «низшим», умение повелевать и т.п., но и им прививался известный минимум трудовых навыков и умений [15].

Систему воспитания адыгов многие сравнивают со спартанской системой, поскольку содержит много аналогий. Система маскулинного воспитания имела целью сформировать из каждого

мальчика воина. Главное внимание обращалось на развитие физической силы, выносливости, смелости. Элементы воинской дисциплины прививались с детства. В основе – выработка выносливости, храбрости, решительности. Особое внимание уделялось выработке у них терпимости к невзгодам. Терпимость считалась одним из главных достоинств адыга, а закладывалась она как раз испытанной веками системой воспитания.

В традиционном обществе адыгов гендерная идентичность человека была тесно связана с основными этапами его жизненного цикла. В соответствии с устойчивыми стереотипами в адыгской традиционной культуре отчетливо выделяются различия в периодизации жизненного цикла мужчин и женщин. Анализ фольклорных и этнографических текстов показывает их значительную гендерную асимметрию [1; 3; 4; 5; 6; 7; 14]. Жизненный цикл женщины делился на следующие этапы: детство, девичество, зрелость и старость, без учета индивидуального возраста. Мужской жизненный цикл имел больше этапов и, кроме того, количественное выражение возраста. Основные этапы жизни мужчины делились на различные временные отрезки, дифференцирующие маскулинные роли и функции. Полным сроком его жизни считался 100-летний период. Особое место в этом ряду занимал возрастной период до 20 лет, отмеченный дробным хронологическим членением, что объяснялось повышенным вниманием общества к социализации подростков. Наиболее активным и плодотворным считался возраст до 60 лет. Расцвета жизненных сил мужчина достигал в середине жизненного цикла, между 30 и 50 годами, достигнув своего пика к 50 годам. К этому времени он должен был осуществить основные семейные и общественные функции [4; 6].

Исследователи проблемы периодизации воспитательного процесса в этнопедагогике адыгов определяли лишь условные этапы. Так, С.Х. Мафедзев приводит следующую периодизацию маскулинного жизненного цикла: до 5–7 лет (воробушек), до 15 лет (козленочек), до 25 лет (волк), до 35 (лев), до 45 лет (вол) [6. с. 22]. К примеру, В.К. Гарданов выделяет другие этапы воспитательного цикла: до 6–8 лет (мальчик); до 10–12 лет (подросток); до 14–16 лет (юноша) [3. с. 148].

В этнопедагогике адыгов негласно существовала система гендерного воспитания, представляющая собой «шкалу» из половозрастных категорий. Градация «шкалы» состояла из возрастных периодов, где дети приобретали знания, умения и навыки к определенному этапу своего развития [15]. Анализ исторического аспекта гендерных исследований в адыгской этнопедагогике [13] позволяет выделить условные этапы маскулинного воспитания:

I этап – до 10–12 лет – «*цIалэ танэ*» (мальчик теленок);

II этап – до 14–15 лет – «*цIалэ псынуцIэ*» (быстрый подросток);

III этап – до 16–18 лет – «*цIалэ гушхуэ*» (решительный юноша).

На приведенных этапах проанализируем содержание воспитательного процесса мальчиков в адыгской этнопедагогике.

I этап – до 10–12 лет – «*цIалэ танэ*» (мальчик теленок). Начальный этап маскулинного воспитания особенно существенен, так как главной целью выступает концептуализация гендерной идентичности, осознание мальчиком его принадлежности к сильному полу, маскулинного начала, понимание его предназначения в жизни, выработки маскулинного поведения, манер и т.д. Данная стадия развития связана и с началом закладывания основных нравственных, этических, умственных, физических, трудовых качеств личности.

Детский обрядовый цикл мальчиков представлен довольно широко в адыгской этнопедагогике. Рождение в семье мальчика, как правило, отмечали общесельской игрой-состязанием – «подвязыванием копченого сыра». По середине двора устанавливали высокий, обмазанный маслом столб, наверху которого подвешивали копченный сыр и различные подарки (узечки, платки, кисеты и т.д.). Юноши и подростки должны были вскарабкаться на столб и сорвать подвешенные подарки, тем самым продемонстрировав свою сноровку и физическую подготовку [7]. Спустя 2–3 недели после рождения мальчика семья устраивала праздник, посвященный «укладыванию младенца в люльку» – «*гушъэхэпхэ*». Праздник, устраиваемый сугубо женщинами. Соседки, родственницы жены и мужа с подарками (для ребенка, для роженицы, для свекрови) торжественно укладывают в люльку ребенка и по этому поводу устраивался праздник [6]. С подобных обрядов начинались проявляться те статусные и стереотипные дефиниции маскулинности адыгского социума.

Проявление специфичности маскулинного воспитания традиционно начиналось с основного воспитателя – мужчины. Ожидания поведенческих и социальных стереотипов общества обуславливали специфику маскулинного воспитания. Особенности воспитания начинались проявляться с 5–6 лет. А до этого возраста дети пользовались всеобщим вниманием, им разрешалось играть вместе, с ними обращались обходительно и т.д. А уже в 6–8 лет к мальчикам относились строго, приобщая их к труду и общеустановленным нормам поведения. При этом требования к мальчикам были более строгие, чем к девочкам [7]. Сегрегация полов в этнической педагогике адыгов выражалась не только в половом и возрастном делении детей, но и в размежевании их по проживанию непосредственно в доме. По достижению мальчиком 4–5 лет он уже переводился жить в мужскую часть дома –

«куначкую». Нахождение в обществе девочек уже запрещалось и даже осуждалось [3].

Социально-психологическая модель «настоящего» горца предполагала всестороннее развитие. Приоритет в воспитании отдавался труду. Поэтому мальчиков начинали приобщать к мужскому труду: работать в поле, выполнять мужскую работу по дому, ухаживать за скотом. В трудовом воспитании мальчиков трудно переоценить значение бытовых сказок, песен, мифов. Трудовая деятельность каждого высоко ценилась, а тунеядство и лень высмеивались и подвергались критике [1].

К 7 годам заказывали комплект детского оружия. Мальчик учился владеть любым клинковым, огнестрельным оружием и луком со стрелами (оружие отличалось только размерами). Мальчика с малых лет сажали на взрослую лошадь. Они уже в малом возрасте были отличными наездниками. Существенным являлось приобщение к традиционным ценностям. Огромное значение придавалось четкому знанию норм хабза, истории своего народа [5; 8]. Формы донесения этой информации были – рассказ, беседа, старинные песни и предания. Но личный пример старших был основным методом воспитания. Мальчиков вывозили в поле и проводили с ними юридические и риторические занятия. Они знали международные языки: персидский, турецкий, позже русский.

Важную роль в воспитании отводили играм. Возраст 10–12 лет – благодатное время для забав и развлечений. Игры для мальчиков (борьба, состязание в прыжках, бег, лазание по канату, бросание камня, джигитовка, стрельба в цель) способствовали развитию маскулинности, формированию эталона «настоящего мужчины», способного защитить не только себя, но и честь женщины, семьи и своего народа [9].

Таким образом, начальная ступень развития личности мальчика была связана с осознанием половой принадлежности, маскулинности, типом поведения, манерами и закладыванием необходимых первичных качеств. Маскулинное формирование личности основывалось на спартанском воспитании, создании специальных материальных и идеальных условий воспитания, где основным воспитателем был мужчина. Цели и задачи воспитания данного периода, осуществлялись с помощью таких методов воспитания как: личный пример, поощрение, наказание, порицание, ограничение и упражнение. Итогом воспитательного процесса данного этапа выступала личность, обладающая основами маскулинности.

II этап – до 14–15 лет – «*цIалэ псыницIэ*» (быстрый подросток). Подростковый период – наиболее сложный и ответственный в плане воспитательных задач, которые ставятся в работе с мальчиками. В этот период перестраивается вся психофизиологическая система организма ребенка. Трансформи-

руется психика, поведение и социально-бытовые приоритеты подростка. Формируется «внутренняя маскулинность», и связана она с половым созреванием мальчиков.

На данном II этапе особое внимание уделяется физическому формированию, наряду с гармоничным развитием других сторон воспитания личности (нравственного, умственного, эстетического). Это особенно хорошо прослеживается в фольклоре, где можно выявить те приемы физического воспитания, которые выражали эффективное значение на развитие здорового индивида. Система физического воспитания диктовалась эпохой, обстоятельствами. Военный быт адыгов уделял немало внимания физическому и ратному воспитанию подростков. С раннего детства адыги постигали военное мастерство: учились искусству верховой езды, владению различными видами оружия. Сила, ловкость, гибкость, сноровка вырабатывались с помощью тренировок и состязаний. Любимыми соревнованиями были скачки, стрельба из лука, борьба [11].

Особенности маскулинного воспитания в переходный период были связаны с военной подготовкой, что определялось как положением внутри некоторых обществ и взаимоотношением между ними, так и внешней политической обстановкой. Мальчиков готовили к военному искусству. Воспитатели обучали мальчиков верховой езде, обращению с оружием. Адыгские князья отдавали своих детей на воспитание кому-то из своих подвластных дворян (орков) или крестьян. Орки отдавали детей на воспитание крестьянам. Считалось честью воспитывать сына или дочь князя. Часто после рождения сына князя в дом приходил кто-то из его подчиненных, с подарками и просьбами уговаривал родителей отдать ему сына на воспитание [10].

В воспитании мальчиков 14–15 лет, особенно в феодальных семьях, большое внимание уделялось военному воспитанию. Мужчина должен был быть воином и защитником. В крестьянской семье маскулинным воспитанием занимался отец или старший брат, а в феодальных семьях – аталык [11].

Маскулинное воспитание сводилось к выработке трудолюбия, выносливости, военно-физических навыков. Народная школа физического воспитания мальчиков у адыгов, подразделялась на две базовые ветви: пешую и конную. И в том, и в другом варианте выделялись следующие направления, определяющие ведущую подготовку: умственное, нравственное, физическое. Конный вариант школы в физической подготовке включал в себя специфические проявления: джигитовку без оружия, джигитовку с применением оружия, скачки. Особенно хорошо прослеживается это в фольклоре, где народными приемами и средствами оказывали влияние на формирование физически здоровой личности [11].

В нравственном воспитании подростка особый смысл придавали освоению правил и законов адыгского этикета, гостеприимству, чувству долга и родственной солидарности, послушанию и обходительности, осознанию мужского достоинства [8].

Итак, подростковый период – этап формирования личности, где вырабатываются необходимые стороны воспитания. В воспитании подростка учитываются особенности его психики и физиологии, где начинает формироваться «внутренняя позиция маскулинности». Основными методами маскулинного воспитания подростков были: убеждение, передача умений и навыков труда, объяснение, похвала, трудовые обряды, народные обычаи и праздники. Эффективными средствами воспитания данного этапа выступали: пословицы, поговорки, сказки, нартские сказания и мифы. Результатом маскулинного воспитательного процесса подросткового этапа являлся подросток, владеющий трудовыми навыками взрослого мужчины.

III этап – до 16–18 лет – «*цIалэ гушхуэ*» (решительный юноша). Традиционная адыгская народная педагогика для юношей до 16–18 лет выделяла особую цель – воспитание всесторонне развитой личности, учитывая психофизиологические особенности личности. Молодые люди должны были обладать не только трудолюбием, хорошей военной подготовкой, но и нравственно-этическими нормами тонкостей этикета, знание которого освобождало их от многих проблем в семье и обществе. Цели и задачи маскулинного воспитания реализовывались через такие методы как: пример и авторитет отца. Методы достигались с помощью риторических средств воспитания: пословицы, поговорки, народная мудрость, фольклор и т.д. Итогом воспитательного процесса юноши 16–18 лет являлась личность, обладающая всеми трудовыми, физическими, нравственными и интеллектуальными познаниями взрослого адыгского мужчины и умения их использовать в жизни.

В 16–18 лет народ уже предъявлял определенные требования к поведению, этике, развитию, формированию, воспитанию юноши, считая его подготовленным к самостоятельной трудовой жизни в семье и обществе. Говоря об особенностях адыгского воспитания, следует отметить народных воспитателей – «джагуакуа», игравших значительную роль. Их острые слова и шутки адресовались не только тем, кто не придерживался норм этикета, но и против недобросовестных лентяев, плохих хозяек и т.п. [4]. Молодого человека брали в военный поход. Только после этого юноша возвращался домой настоящим рыцарем в сверкающих доспехах и с оружием. Финалом воспитательного процесса молодого человека являлось его совершеннолетие, которое отмечали в присутствии всех родственников и знакомых, где проверялась его военно-физическая подготовка, владение холодным

и огнестрельным оружием, знание верховой езды, джигитовка и этикет. Это был своего рода экзамен маскулинности для молодого человека. Он приурочивался к какому-нибудь общенародному празднику. Церемония посвящения в совершеннолетие заканчивалась тем, что рядом с посвященным устанавливали высокий шест, символизирующий, что юноша успешно прошел все испытания [6].

Система маскулинного воспитания адыгов определяет мальчика как субъекта воспитательного процесса с полной реализацией особенностей его психического, физического, нравственного и духовного потенциала. Главной целью маскулинного воспитания адыгов было формирование гармонично развитой личности. В формировании доминирующей направленности индивидуальных способностей личности рассматривалась высшая ценность воспитательного процесса. Гармоничность личности предполагала баланс между его бессознательными и сознательными процессами. Подобная идиллия может обеспечиваться лишь нравственной направленностью. Гармонично развитая личность – совершенная цель воспитания, так как помогает интерпретировать воспитательные задачи в различных направлениях разносторонности субъекта воспитания. Вместе с тем, личность подвергается «дифференциации» на определенные элементы и стадии воспитательного процесса.

Этапы маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике были выстроены таким образом, чтобы к концу «прохождения» «половозрастной шкалы» юноша всесторонне был развит и сформирован. На каждом этапе формирования приоритет отдавался определенной стороне воспитания. Так, на начальном этапе развития ребенка, предпочтение отдавалось трудовому воспитанию, поскольку, по мнению народа, труд – основной способ, при котором ребенок может вырасти благонаправленным и воспитанным членом общества, а соответствующие методы: личный пример, упражнение, наказание (осуждение) лишь оправдывали поставленную цель воспитания. На следующем этапе маскулинного формирования – в подростковом возрасте, предпочтение отводилось уже физическому развитию ребенка. Объяснением тому, может служить основная роль мужчины в адыгском обществе – защитник и воин. Подростка готовили к маскулинной роли, а такие методы как: убеждение, учет социальной памяти, передача умений и навыков труда, одобрение, народные трудовые обряды и праздники эффективно реализовывали поставленные цели данного этапа. Народная школа военного воспитания полностью получала реализацию на третьем этапе формирования юноши. Методы воспитания: упражнение, испытание, авторитет воспитателя, осуждение и др. помогали эффективно достигать задач ратного дела в различных направлениях разносторонности субъекта воспитания.

Целостность воспитательного процесса в адыгской этнопедагогике – условие его эффективности. Поскольку реализация дифференцирующего воздействия на определенные личностные качества маловероятна, к тому же, влекущая за собой дисгармонию личности субъекта воспитания.

Таким образом, адыгская система воспитания мальчиков, представлена как универсальная, слаженная этическая структура, в которой, основные педагогические понятия народа: цель, задачи, объект и субъект, функции, факторы, методы, средства и условия воспитания едины связаны и направлены на всестороннее развитие личности. Функции маскулинного адыгского воспитания: привитие трудолюбия, развитие морально-волевых качеств личности, формирование трудовых и ратных умений и навыков, выработка толерантности реализовывались с помощью таких факторов воспитания как: природа, традиция, быт, общение, игра, дело и устное народное творчество. Особенности маскулинности отражались в традиционных методах воспитания мальчиков: личный пример; авторитет старших, отца или аталыка; поощрение и наказание; убеждение; приучение и т.п. Средствами достижения полной реализации целей маскулинного воспитания были: нартский эпос, сказки, легенды, пословицы, поговорки, загадки. Детские и молодежные трудовые сборища, национальные праздники, свадьбы и похороны являлись резюмирующим показателем уровня социализации и перенятия национальной памяти мальчиками-подростками-юношами. Процесс формирования маскулинной личности на этапах детства-отрочества-юности гармонично выстраивался по средствам традиционной «половозрастной шкалы», где определялись конкретные цели, задачи, методы, средства, ожидаемые результаты воспитания на каждом возрастном этапе.

В процессе исследования системы маскулинного воспитания были определены народные методы и средства формирования гармонично развитой личности мальчика-подростка-юноши; рассмотрены факторы традиционного воспитания: язык, фольклор, семья и их влияние на формирование личности; дана характеристика народным способам воспитания через национальную культуру, что позволяет понять специфику этнопедагогике адыгов. Показано, что маскулинное воспитание представляет собой поэтапное формирование, учитывающее все особенности индивидуального, психического, физического и личностного развития ребенка.

Этнопедагогика любого народа, в том числе и адыгов, является мощным «университетом» воспитания физически здоровой, морально-психологически полноценной личности. В адыгской народной педагогике была создана целая система формирования полноценной личности, и не одно тысячелетие оправдывала она себя в этом суще-

ственном вопросе для функционирования общества. Поэтому неслучайно проблемы всестороннего воспитания личности занимают значительное место в адыгском этикете. Этикет не только регулировал все стороны отношений людей, но и в нем детально были разработаны все принципы физического, умственного и нравственного воспитания подрастающего поколения. Маскулинное воспитание – этическая система, в которой, основные педагогические понятия: цель, задачи, объект, субъект, функции, факторы, методы, средства и условия народного воспитания направлены на всестороннее развитие личности. Традиционная система гендерного воспитания может компенсировать пробелы этнического формирования современных мальчиков. Ее возможности и резервы в этом архиважном деле неограниченны. Главное, не предать их забвению, а умело сочетать с научной педагогикой. В условиях глобализации человеческого общества малочисленные народы, каковым является и адыгский, всегда рискуют потерять ценности своей культуры, которые вырабатывались веками и служили верным инструментом воспитания физически здорового, высоко нравственного молодого поколения.

Библиографический список

1. *Альборова Л.И.* Адыгская этика и первичная социализация в традиционной системе воспитания. – Нальчик: Полиграфсервис и Т, 2002. – 136 с.
2. *Бгажноков Б.Х.* Адыгская этика. – Нальчик: Эль-фа, 1999. – 145 с.
3. *Гарданов В.К.* Новое и традиционное в культуре и быте кабардинцев и балкарцев. – Нальчик: Эльбрус, 1986. – 304 с.
4. *Загазежев М.Г.* Очерки по адыгской народной педагогике. – Нальчик: Эльбрус, 1996. – 164 с.
5. *Мамхегова Р.А.* Очерки об адыгском этикете. – Нальчик: Эльбрус, 1993. – 144 с.
6. *Мафедзев С.Х.* Межпоколенная трансмиссия традиционной культуры адыгов. – Нальчик: Эльбрус, 1991. – 244 с.
7. *Меретуков М.А.* Семья и брак у адыгских народов (19 в. – 70-е годы 20 в.). – Майкоп: Графа, 1987. – 192 с.
8. *Урусова Л.Х.* Адыгский этикет: коды гендерного поведения // Ценности и смыслы – М.: АНОО «Институт эффективных технологий», 2013. – № 5 (27). – С. 118–128.
9. *Урусова Л.Х.* Игра как средство воспитания в адыгской этнопедагогике // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: Материалы II междунар. науч.-практ. конф. 1–2 апреля 2013 года. – Прага: Vedecko vydavatel'ske centrum «Sociosfera-CZ», 2013г. – С. 159–161.
10. *Урусова Л.Х.* Институт аталычества в адыгской народной педагогике // Эволюция современной науки: сб. статей междунар. науч.-практ. конф.

(20 октября 2015 г., г. Казань). В 2 ч. Ч. 1. – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 140–142.

11. Урусова Л.Х. Физическое воспитание в традиционном адыгском обществе // Инновационные технологии научного развития: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (25 октября 2015 г., г. Пермь). В 2 ч. Ч. 2. – Уфа: Аэтерна, 2015. – С. 223–225.

12. Урусова Л.Х. Аталычество как система воспитания детей горцев Северного Кавказа // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Тамбов, 29 марта 2013 г. В 10 ч. Ч. 7. – Тамбов: ТРОО «Бизнес – Наука – Общество», 2013. –

С. 133–135.

13. Урусова Л.Х. Исторический аспект гендерных исследований в адыгской этнопедагогике // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (22). – С. 61–67.

14. Урусова Л.Х. Модели гендерного воспитания в этнокультурном пространстве адыгов // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2(58). – Вып. 2. – Т. 1. – С. 115–117.

15. Урусова Л.Х. Традиционная адыгская система женского воспитания как средство формирования личности современной девочки: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2007. – 182 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

Репринцева Елена Алексеевна

*доктор педагогических наук, профессор
Курский государственный университет*

Соломахина Татьяна Романовна

*кандидат педагогических наук, доцент
Курский государственный медицинский университет
lab.game@mail.ru, volodin4ever@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Авторы анализируют сущность жизненной компетенции здорового образа жизни студентов, критерии, показатели ее сформированности и раскрывают процесс формирования такой компетенции в оздоровительно-воспитательной среде современного вуза. В поле зрения авторов проблемы и тенденции развития здоровья студенческой молодежи, механизмы и способы реализации потенциала оздоровительно-воспитательной среды университета в формировании ценностного отношения студентов к здоровью, роли физкультурно-оздоровительной деятельности в укреплении здоровья будущих специалистов.

Ключевые слова: *здоровье, студенты, здоровый образ жизни, жизненная компетенция здорового образа жизни, здоровьесберегающие технологии, инновации, оздоровительно-воспитательная среда вуза.*

Жизненную компетентность принято считать многоуровневой категорией, формирующейся на протяжении всей жизнедеятельности человека. На ранних стадиях онтогенеза этот вид компетенции формируется и развивается под влиянием семьи и социума. Дальнейшее развитие сопряжено с формированием ценностно-смысловых ориентиров человека, которые определяют содержание, образ жизни и всю жизнедеятельности индивида. К основным составляющим жизненной компетентности относятся целостная система компетенций – социальная, коммуникативная, эмоционально-волевая, информационная, трудовая, жизнотворческая и др. Большое значение для становления личности современного человека приобретает жизненная компетенция здорового образа жизни. Под жизненной компетенцией здорового образа жизни понимается информированность человека о сущности здорового образа жизни как совокупности физического, психического и нравственного здоровья, нацеленность человека на здоровьесбережение и отказ от вредных привычек.

Результаты многих исследований свидетельствуют о необходимости усиления внимания к проблеме охраны здоровья студентов, что предполагает более широкое использование здоровьесберегающих технологий в организации образовательного процесса. Решение задачи здоровьесбережения в условиях современного вуза в основном обеспечивается: 1) физкультурно-спортивной деятельностью; 2) специальными дисциплинами, которые теоретически и практически смогут помочь студентам заботиться о своем здоровье (валеология, ОБЖ, социология здоровья, социология медицины, экология, практические занятия по оказанию

первой медицинской помощи и др.); 3) психологическими методиками; 4) рекреационными мероприятиями.

Физическое воспитание воздействует на всестороннее развитие личности студентов по трем основным направлениям: 1) приобщает студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями; 2) обеспечивает необходимый уровень учебно-трудовой активности, который сохраняет и укрепляет здоровье; 3) содействует развитию общественно значимых черт характера, социальной активности, оказывает положительное влияние на формирование духовного мира, нравственное и эстетическое развитие личности студента.

Вместе с тем, надо отметить, что физическое здоровье современного студенчества заметно снизилось, и многие специалисты отмечают, что эти негативные явления чаще всего обусловлены склонностью к вредным привычкам, не соблюдением режима дня, погрешностями в питании, физическими и психическими перегрузками и др. На лицо явное отсутствие информированности студенческой молодежи о здоровом образе жизни и несформированности жизненной компетенции.

Приступая к разработке программы формирования жизненной компетенции здорового образа жизни у студентов медицинского вуза (в том числе и студентов с ОБЖ), мы провели сравнительное исследование представлений о здоровом образе жизни (на основе панельного анкетного опроса) студентов Курского государственного медицинского университета в 2011 и 2015 гг.

В выборочной совокупности были в равной степени представлены студенты всех факультетов вуза (по одной группе от каждого курса, в которых обучаются и студенты в ОБЖ), достаточно полно

отражающие половозрастной состав студентов, их образовательный уровень, социальное положение и состояние здоровья. Общее количество опрошенных составило в 2011 году – 1210 человек, в 2015 году – 1215 человек.

Какой смысл будущие специалисты (медики!) вкладывают в понятие «здоровый образ жизни»? Усматривают ли в здоровом образе жизни прообраз своей собственной будущей жизни и профессиональной деятельности?

Мы спрашивали студентов: «Что для Вас лично представляет здоровый образ жизни?». В ответах: регулярные занятия физкультурой и спортом – 38% (2011 г. – 14%); попытка реализовать бессмысленную мечту – 33% (26%); избирательное отношение к пище, соблюдение режима и рациона питания 31% (21%); способ заботы о будущем потомстве и личном благополучии – 25% (18%); гарантия долгой и счастливой жизни 13% (11%); способ самоутверждения – 12% (12%); условие познания себя и других – 11% (6%); отказ от вредных привычек – 7% (11%); условие личностного профессионального саморазвития 3% (4%). В ответах отчетливо просматривается тенденция роста избирательного отношения к питанию, выбору продуктов питания, понимание роли регулярных занятий спортом и физическими упражнениями, корреляции между здоровым образом жизни и ее продолжительностью, гармоничностью. Здоровый образ жизни студенты соотносят с занятиями спортом и рассматривают его преимущественно как условие успешной личностной и профессиональной судьбы. Правда, наличие существенной группы студентов, понимающих ценность здоровья и здорового образа жизни, включенных в занятия спортом и физической культурой (более трети опрошенных), не исключает наличия примерно такого же количества студентов, кто давно и много курит, употребляет алкоголь, не занимается спортом и физической культурой. Немало озадачили ответы студентов и на вопрос о том, что более всего их привлекает в здоровом образе жизни.

Ответы показывают устойчивый рост личностно-значимых мотивов здорового образа жизни (проявить волю над пагубными привычками, испытать чувство гордости за собственную твердость, избавить себя от возможных проблем со здоровьем в будущем), иллюстрирующих динамику индивидуального стремления к сохранению здоровья, его укреплению, осязаемое снижение социально ценных мотивов (радость за благополучие другого, возможность помочь другому в борьбе с пагубными привычками). Проявить волю над вредными привычками 29% (23%); испытать чувство гордости за собственные успехи 26% (18%); познание других и себя 14% (11%); радость за успех другого 5% (17%); возможность помочь другому 2% (7%). Это явление в полной мере соответствует тенденции со-

циального обособления, отторжения межпоколенческих связей, нарастания индивидуализма и социального эгоизма в молодежной среде [10, с. 6–13].

Какой смысл вкладывают будущие медицинские работники в понятие «здоровый образ жизни»? Мы предложили респондентам завершить неоконченное предложение: «Для меня здоровый образ жизни – это ...». Вот как ответили на него респонденты. Здоровое питание – 37% (12%); жизнь без курения – 34% (6%); жизнь без алкоголя – 32% (4%); здоровый сон – 31% (21%); занятия спортом – 27% (16%); физкультура каждый день – 17% (3%); поменьше медикаментов – 16% (14%); фитотерапия – 5% (8%); безопасная жизнь всегда и везде – 3% (5%). Анализ ответов студентов показывает, что значительная часть (более трети опрошенных) явно декларируют установки на здоровый образ жизни, активно включены в заботу о себе и своем будущем, соотносят здоровый образ жизни со здоровым питанием, занятиями физической культурой, спортом и здоровым сном.

Не радуют ответы студентов на вопрос о том, придерживаются ли они в своей повседневности «здорового образа жизни». «Практически никогда» – 45% (57%); «редко» – 21% (25%); «да, обязательно» – 34% (18%). Более половины опрошенных студентов отмечают, что здоровый образ жизни отсутствует в их повседневной жизни, многие студенты ссылаются на отсутствие примеров здорового образа жизни старшего поколения. В этой связи оказались неожиданными откровения студентов о том, привлекают ли их внимание телевизионные передачи, пропагандирующие здоровый образ жизни. «Стараюсь не тратить на это время» – 46% (11%); иногда – 8% (12%); «от случая к случаю» – 29% (25%); да, регулярно – 17% (52%).

Любопытно, что в образе жизни студентов сегодня все меньше присутствует спортивная игра. Тенденция сокращения включенности студентов в спортивные игры связана с высокой занятостью будущих специалистов учебной работой, практическими занятиями в клиниках, необходимостью финансовых подработок. Большинство студентов понимают возможности спортивных игр как одной из доступных и массовых форм организации здорового образа жизни. На вопрос «Привлекают ли вас занятия спортивными играми?» студенты ответили: играю в них редко – 74% (68%); очень редко – 21% (12%); не играю совсем – 5% (20%). При всей внешней привлекательности спортивных игр они не стали игровой доминантой, которой студенты отдают все свое свободное время. Только пятая часть опрошенных участвует в спортивных играх, остальные лишь иногда скрашивают с их помощью свой досуг [10, с. 6–13]. Конечно, использование игры в системе средств формирования здорового образа жизни будущих специалистов гуманитарной сферы предполагает учет состояния здоровья

студентов, наличия у них различных отклонений и заболеваний, ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). Особенно необходимо внимание к студентам с ОВЗ в ситуациях повышенных физических нагрузок, в организации массовых спортивных игр и состязаний. Здесь особенно важно соблюдать профессиональную педагогическую этику, максимально учитывать психофизическое и эмоциональное состояние студента, соблюдать педагогический такт в оценке достижений каждого молодого человека. Студенты и преподаватели должны хорошо понимать, что спортивная игра – это лишь одно из средств, приобщающих молодых людей к здоровому образу жизни, обеспечивающих их физическое развитие, включающих молодежь в содержательный и увлекательный досуг.

Высшая школа обладает значительными возможностями в использовании действенных педагогических средств, позволяющих вполне результативно строить процесс приобщения студентов к здоровому образу жизни через *формирование оздоровительно-воспитательной среды вуза*.

В чем ее предназначение? Смысл оздоровительно-воспитательной среды состоит в обеспечении интеграции усилий всех ее субъектов на основе общности целей деятельности и понимания специфики реализуемых каждым из субъектов функций и содержания влияний. Отсюда – точное понимание каждым субъектом собственного предназначения и содержания деятельности в общей логике развития и влияний оздоровительно-воспитательной среды и комплексное воздействие на развитие их важнейших общекультурных и профессиональных компетенций студентов, в частности на формирование компетенций здорового образа жизни будущих специалистов. Конечно, важнейшую роль в этом взаимодействии играют кафедры физического воспитания, преподаватели физической культуры, многочисленные объединения и клубы студентов физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности.

Одним из важнейших субъектов среды вуза, обеспечивающих формирование жизненной компетенции здорового образа жизни студентов, выступает кафедра физического воспитания, объединяющая профессиональных педагогов, тренеров, руководителей спортивных клубов, педагогов-организаторов спортивно-массовой работы и наиболее активную часть студентов, вовлеченных в регулярные занятия физической культурой и спортом. Эти люди, как правило, демонстрируют высокий уровень сформированности жизненной компетенции здорового образа жизни, активно вовлечены в спортивные и физкультурно-оздоровительные объединения и культивируемые ими виды и формы деятельности. Через этих людей происходит трансляция влияний на сообщество студентов и преподавателей, внедрение в их жизнь норм и принципов здорового образа жизни.

Оздоровительно-воспитательная среда вуза формирует широкий спектр личностных качеств будущих специалистов, образующих в совокупности интегративную личностную компетенцию здорового образа жизни человека. Но главным ее социально-педагогическим результатом становится выработка Я-концепции личности студента, выступающей, по мнению В.А. Захарова [1], относительно устойчивой неповторимой системой представлений индивида о самом себе, включающей убеждения, установки, оценки и другие личностные предпосылки поведения, играющей важную роль в становлении и саморазвитии личности. Структура «Я-концепции» должна соотноситься с образовательными возможностями той деятельности, посредством которой оптимизируется «Я-концепция». В контексте физкультурно-оздоровительной деятельности «Я-концепции» включает физический, психологический и социальный компоненты [1, с. 7] и предстает как «многоаспектный феномен – набор образов, схем, понятий, прототипов, теорий, целей или задач» [1, с. 11].

Известно, что Р. Бернс определял «Я-концепцию» как «совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженных с их оценкой».

В отечественной науке под «Я – концепцией» понимается относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к самому себе (Б.Г. Ананьев, В.С. Мухина, В.В. Столин, Б.Д. Эльконин). По мнению В.А. Захарова, формирование и развитие «Я-концепции» студента, развитие его представлений о себе самом, своем физическом здоровье и облике («Я-физическое») во многом определяется содержанием и результативностью процесса профессионального воспитания в образовательном учреждении. Практически все педагоги и психологи отмечают ранний юношеский возраст как наиболее важный период в формировании самосознания личности, выработке ее «Я-концепции». При этом «Я-физическое» рассматривается как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела, их устойчивым нормативным состоянием.

Здоровый образ жизни становится для каждого студента важной сферой проектирования своей будущей судьбы, средством формирования облика собственного Я, сопряженного с важнейшими профессиональными характеристиками будущего специалиста. Проектируя свое будущее, выбирая здоровый образ жизни, студент проектирует самого себя, выстраивая путь своего движения от «Я-реального» к «Я-идеальному». И чем в большей степени студент оказывается «пленником» здорового образа жизни, тем в большей степени он оказывается

субъектом творящего, преобразующего влияния на себя самого. Такая ситуация в воспитании обеспечивает формирование устойчивых мотивов саморазвития, самосовершенствования, уверенного движения личности к здоровому образу жизни. Знаменитый «сдвиг мотива на цель» становится важнейшим стимулирующим фактором включения молодого человека в регулярные занятия физической культурой и спортом, систематическое самосовершенствование на пути к «Я-физическому».

Заявленная цель представляет собой жизненную компетенцию здорового образа жизни студентов в единстве *когнитивного, деятельностного и эмоционально-ценностного компонентов*. Цель конкретизируется в задачах, которые отражают основные виды деятельности преподавателей физической культуры, организаторов спортивно-оздоровительной работы, всех преподавателей вуза в формировании жизненной компетенции здорового образа жизни студентов. Среди таких задач – развитие знаний студентов (в том числе и студентов с ОВЗ) о здоровом образе жизни и его основных показателях, формируемых в рамках курса «Валеология» и практикума «Здоровый образ жизни». Такие курсы и практикумы предполагают формирование *когнитивного* компонента жизненной компетенции. Реализация задачи формирования у студентов повседневных навыков следования здоровому образу жизни предполагает формирование *деятельностного* компонента жизненной компетенции здорового образа жизни. Решение задачи по систематизации жизненных и профессионально-медицинских ценностей, способности к сопереживанию, сочувствию, альтруизму и оказанию помощи людям, обеспечивает формирование *эмоционально-ценностного* компонента жизненной компетенции здорового образа жизни студентов.

Формирование жизненной компетенции здорового образа жизни студентов строится на основе ряда *принципов*: демократичности и открытости образовательной среды вуза; ее гуманистической направленности; сочетания теоретических знаний с их практическим применением; создания ситуаций личного успеха студента (в том числе и для лиц с ОВЗ) в укреплении своего здоровья; обеспечение эмоционального и психологического комфорта и др. Эти принципы обеспечивают отбор содержания, выбор эффективных средств, создание необходимых условий, способствующих достижению искомого результата.

Содержание процесса формирования жизненной компетенции здорового образа жизни студентов реализуется через разнообразные формы образовательной и воспитательной деятельности, при отборе которых учитывается степень ограничений здоровья студентов, их профессиональная направленность и профиль подготовки, сформированность мотивов саморазвития.

Пополнение знаний студентов о сущности здорового образа жизни достигается за счет организации студенческих специализированных семинаров по проблеме здорового образа жизни; включение студентов с ОВЗ в группы здоровья; организацию систематического наблюдения за такими студентами. Не менее важно развитие аналитического мышления студентов, способности объективно оценивать результаты собственной деятельности в моделировании здорового образа жизни, совершенствование умения дифференцировать с позиции пользы и вреда для собственного организма различных увлечений и привязанностей, оценки возможных рисков при выборе способов организации повседневной жизнедеятельности. Изучение сущности здорового образа жизни как здоровья физического, психического и нравственного, его определяющей роли в моделировании успешной жизнедеятельности каждого человека, самосозидающий и саморазвивающий механизмы такого образа жизни служат основанием для формирования у студентов (в том числе и студентов с ОВЗ) ценностного отношения к здоровьесберегающей деятельности.

В числе действенных средств формирования жизненной компетенции здорового образа жизни студентов: индивидуальные и групповые занятия, практикумы, консультации, занятия в группе здоровья, занятия физической культурой, включенность в жизнедеятельность студенческих секций, клубов, спортивные игры.

Работа студенческих спортивных объединений строится на основе дифференцированного подхода, с учетом состояния здоровья студентов. Желание участвовать в различных спортивных мероприятиях и соревнованиях постепенно становится устойчивым мотивом саморазвития студентов, заметного роста их спортивной активности, способом самовыражения и самоутверждения. Вокруг таких инициативных, самостоятельных и самодостаточных ребят, активно демонстрирующих здоровый образ жизни, постепенно образуется инициативная группа, которая формируется на основе общности увлечений, дружеских симпатий, совпадения представлений об образе жизни, способах организации досуга. Появление такой инициативной группы служит для педагогов очень важным индикатором успешности предпринимаемых усилий, возможности поддержки инициатив, обращенных к расширению своего влияния на всю студенческую массу через наиболее авторитетных и ответственных ребят.

Активное включение студентов в разнообразные спортивно-оздоровительные мероприятия, систематические занятия физической культурой и участие в секциях спортивных игр должно подкрепляться разными видами поощрений со стороны профильных кафедр, что в свою очередь, сти-

мулирует стремление студенчества к проявлению самостоятельности и инициативы в организации различных кампаний по пропаганде здорового образа жизни и физической активности. Так студенты выступили инициаторами проведения городских акций «День без сигарет!», «Молодежь – на велосипед!», «Нет – сладкой газировке и энерготоникам!», флэш-моба «Каждое утро – с зарядки!» и др. В результате студенческих инициатив стало заметно больше молодых людей, твердо придерживающихся норм здорового образа жизни, включенных в работу спортивных объединений и клубов. Включение студентов в разнообразные виды практической деятельности по пропаганде здорового образа жизни в молодежной среде; привлечение их к организации групп здоровья; единство образовательного и воспитательного процесса вуза способствуют развитию деятельностного компонента жизненной компетенции здорового образа жизни студентов.

Практический опыт организации образовательной деятельности в вузе и существующие подходы к толкованию сущности жизненных компетенций позволяют раскрыть содержательную сторону жизненной компетенции здорового образа жизни студента. На наш взгляд она включает в себя три взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонента.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность общенаучных знаний о физическом, психическом и нравственном здоровье человека, здоровьесберегающих технологиях, культуре здорового образа жизни.

Деятельный компонент проявляется в сознательном стремлении студента к сохранению своего физического, психического и нравственного здоровья, отказе от вредных привычек, построении своей повседневной жизнедеятельности в соответствии с нормами культуры здорового образа жизни.

Ценностный компонент характеризуется присутствием в структуре ценностных ориентаций студента высокого ранга ценности здоровье, ориентации на здоровьесбережение; стремлением к физической активности в спорте и физической культуре; стремлением к самосовершенствованию и саморазвитию; стремлением к оказанию взаимопомощи и проявлению соучастия.

Качество жизненной компетенции здорового образа жизни студентов в целом отражает их позицию по отношению к их будущей жизни и профессиональной деятельности. «Позиция, – отмечал Б.Д. Парыгин, – это отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей средой. Совокупность всех этих норм опосредована той ролью, которую, как считают окружающие и сам человек, он должен выпол-

нять в соответствии с его социальным положением и конкретной ситуацией» [6, с. 163–164]. Более того, позиция личности обусловлена целым рядом факторов – уровнем самосознания личности, системой его ценностей, мнением окружающих и пр.

Критериями эффективности формирования жизненной компетенции здорового образа жизни студентов являются: направленность, продуктивность, устойчивость этой компетенции, изменения в которой проявляются в когнитивной, деятельностной, ценностной сферах личности. Показателями сформированности жизненной компетенции здорового образа жизни студентов выступают системообразующие компоненты этой компетенции – когнитивный, деятельностный и ценностный, наполнением которых в когнитивной сфере является стремление к познанию; в деятельностной сфере самосозидание, самосовершенствование; в ценностной сфере – способность делать выбор наиболее значимых для здоровьесбережения способов повседневной жизнедеятельности.

Особое внимание должно быть обращено к обеспечению условий, при которых формирование жизненной компетенции здорового образа жизни студентов происходит наиболее эффективно. Среди них:

– *организационно-педагогические условия* – определенность и принятие субъектами образовательной среды вуза цели и задач физкультурно-оздоровительной работы со студентами, понимание ими роли физического здоровья выпускников в оценке общей результативности образовательной деятельности университета; использование возможностей клубной работы; актуализация потенциала оздоровительно-воспитывающей среды в процессе физического воспитания студентов; информационно-пропагандистская и ресурсная поддержка физкультурно-оздоровительной деятельности; опора на традиции вуза и воспитательный потенциал профессиональных ценностей будущих специалистов;

– *психолого-педагогические условия* – учет индивидуально-личностных особенностей студентов при подготовке и проведении занятий по физической культуре и спортивно-массовых акций, культивирование и поддержка положительного нравственно-психологического климата в студенческих клубах, спортивных и физкультурно-оздоровительных объединениях; налаживание межвозрастного взаимодействия в студенческой среде; сотрудничество и объединение усилий тренеров, педагогов, студентов и родителей в поддержании здорового образа жизни будущих специалистов;

– *личностно-деятельностные условия* – развитие мотивационных и эмоционально-волевых аспектов включения студентов в физкультурно-оздоровительную деятельность; культивирование ценности здорового образа жизни; стимулирова-

ние и развитие у студентов опыта сотрудничества и взаимопомощи, саморегуляции и самоконтроля в сфере занятий физкультурой и спортом, соблюдения норм здорового образа жизни.

Активизация внимания к здоровому образу жизни молодежи, пропаганда здорового образа жизни, включение юношества в систематические занятия спортом, физической культурой служат важной предпосылкой реализации государственной социальной политики, ориентированной на вступление в самостоятельную жизнь физически здорового поколения российской молодежи. Значение этой работы особенно возрастает на фоне демографической ситуации в российском обществе, усиления миграционных потоков из зон межнациональных конфликтов, боевых действий, экономически отсталых регионов. Здоровое поколение российской молодежи может и должно стать важнейшей гарантией сохранения целостности нашего государства, его самобытности, уникальности русской культуры и русского этноса.

Библиографический список

1. *Захаров В.А.* Развитие «Я – концепции» студентов среднего специального учебного заведения в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 26 с.
2. *Здоровье студентов: социологический анализ* / отв. ред. И.В. Журавлева. – М.: Институт социологии РАН, 2012. – 252 с.
3. *Ивахненко Г.А.* Здоровьесберегающие технологии в системе вузовского образования: социологический анализ // *Социология медицины.* – 2010. – № 1. – С. 30–33.
4. *Ивахненко Г.А.* Мониторинговое исследование трансформации самосохранительного поведения московских студентов // *Охрана здоровья: проблемы организации управления и уровни ответственности.* – М.: ИПП «Маска», 2008. – С. 184–185.
5. *Козин А.М.* Интерпретация системообразующих детерминант в здоровьесберегающем образовательном пространстве // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки.* – 2009. – № 38. – С. 58–64.
6. *Парыгин Б.Д.* *Социальная психология.* – СПб.: СПбГУ, 2003. – 616 с.
7. *Репринцева Е.А.* Гармонизация отношений общества и лиц с ограниченными возможностям здоровья в инклюзивной образовательной среде // *Социально-нравственное развитие личности в условиях трансформации культуры и образования: проблемы и опыт: Материалы X междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.Е. Булатникова, О.А. Воробьевой, А.В. Репринцева: в 2 т. Т. 1.* – Курск: ООО «Мечта», 2014. – С. 302–310.
8. *Репринцева Е.А.* Инклюзивное образование в современной образовательной практике: «Троянский конь» в отечественном образовании или попытка выхода из социального тупика // *Известия Российской академии образования.* – 2013. – № 1 (25). – С. 41–54.
9. *Репринцева Е.А.* Инклюзивное образование в современной России: сущность, идеология, принципы организации, кадровый потенциал // *Традиции и инновации в судьбах национальных образовательных систем: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.В. Репринцева: в 2 т. Т. 2.* – Курск: ООО «Мечта», 2014. – С. 383–398.
10. *Репринцева Е.А.* Тревожные тенденции и векторы надежды // *Альма матер. Вестник высшей школы.* – 2005. – № 6. – С. 6–13.
11. *Созонтов А.Е.* Проблема здоровья с позиции гуманистической психологии // *Вопросы психологии.* – 2003. – № 3. – С. 82–91.
12. *Усова Е.В., Качалова Л.М.* Разработка и внедрение программы по укреплению здоровья студентов // *Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: Материалы междунар. конгресса.* – М., 2004. – Ч. III. – С. 217–219.

Тихомирова Елена Викторовна

кандидат психологических наук

Уманская Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
tichomirowa82@mail.ru, umka44kostroma@rambler.ru

МОТИВЫ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ, КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УСПЕШНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена описанию результатов исследования мотивов занятия спортом. Авторы рассматривают данные мотивы, как психологические ресурсы успешной спортивной деятельности. Было выявлено, что мотивы занятия спортом у спортсменов, показывающих высокие и менее успешные результаты, различны. Успешные спортсмены руководствуются устойчивыми внутренними мотивами, менее успешные – внешними, «демонстративными», ориентированными на окружающих людей.

Ключевые слова: успешность спортивной деятельности, психологические ресурсы, мотивы занятия спортом.

Одной из актуальных тем в сфере спортивной психологии является изучение вопроса о психологических ресурсах успешной спортивной деятельности.

Действительно, успех, занимает очень важное место в жизни спортсмена как источник мотивов и чувств. В.Г. Сивицкий, мастер спорта СССР, доктор психологических наук, рассуждая над проблемой психологического сопровождения спортсменов, отмечает, что успех в данном виде деятельности, это, как правило, особенная комбинация благоприятных факторов, и, что окажется решающим для победы заранее предугадать сложно. Поэтому, пренебрежение любым из направлений подготовки спортсмена (в том числе психологическим), может привести к неуспеху [9, с. 40].

Зачастую наличие хороших спортивных данных и высокая степень использования разнообразных физических ресурсов не определяет достижение высоких результатов в деятельности спортсмена. Можно сказать, что действующие спортсмены часто находятся в экстремальных ситуациях, им постоянно приходится существовать в условиях жесткой конкуренции, соперничать со спортсменами с высоким уровнем физической, тактической, технической подготовки. Что же определяет успешность таких спортсменов?

Мы солидарны с мнением И.П. Волкова о том, что в достижении победы не последнюю роль играют психологические факторы. Психологическая готовность к соревновательным действиям – это результат воздействия многих факторов, в том числе и наличие богатых психологических ресурсов [4, с. 6].

С другой стороны, К.П. Жаров отмечает, что усилия ученых и практиков в сфере спортивной деятельности в основном направлены на изучение «физических, а не психологических потенциалов». В практике спортивной деятельности невнимание к психологической составляющей спортивной деятельности может привести к таким негативным явлениям как: хронический стресс, психическое выгорание и т.д. [5, с. 32]. Это говорит о существо-

вании проблемы недостаточной разработанности форм и способов работы, позволяющих определить не только физические, но и психологические ресурсы спортсмена. Ее решение позволит уверенно стремиться к высоким результатам, не разочароваться, не жалеть о потерянном времени и силах на тренировках и сборах. Все это обусловило необходимость нашего исследования, касающегося психологических ресурсов успешной спортивной деятельности [4, с. 7].

Актуальность данной проблемы определила выбор направления нашего исследования. Это попытка ответить на вопрос: «Что отличает успешных и менее успешных спортсменов при равных физических возможностях и уровнях подготовки?».

Мнение В.А. Бодрова о том, что «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [2, с. 114], что ресурсы включают черты и установки полезные для регуляции поведения в различных стрессовых ситуациях, среди которых наиболее значимые – «самоэффективность», самооценка, самоконтроль, чувство собственного достоинства и другие [3, с. 111], может быть отнесено ко всем жизненным ситуациям, в которых человеку необходимо актуализировать все свои личностные возможности для решения трудной задачи.

Спорт напрямую сопряжен со стрессом и преодолением трудных ситуаций: это и ежедневные интенсивные тренировки, необходимость постоянно совершенствоваться, жесткое соблюдение режима, высокая конкуренция, как внутренняя, так и внешняя, возможность травматизма, высокая общественная значимость деятельности. Многие ученые в области спортивной психологии справедливо замечают, что экстремальные условия тренировочной и соревновательной деятельности, ее интенсивность требуют от спортсменов высокого уровня психофизического напряжения, значительных затрат психической энергии [1; 7; 8].

Для исследования психологических ресурсов успешной спортивной деятельности были сформированы две группы спортсменов (всего 50 человек), занимающихся спортивной акробатикой и спортивными танцами. Стаж спортивной деятельности – не менее 5 лет, возраст от 12 до 22 лет. Первая группа состояла из 25 спортсменов, показывающих высокие результаты: имеющих награды (призовые места) по результатам областных и всероссийских соревнований, спортивные разряды. Вторая группа состояла также из 25 спортсменов, не демонстрирующих высокие результаты. Уровень успешности спортсменов оценивался по результативности соревновательной деятельности. Эти виды спорта были выбраны не случайно, на наш взгляд, они имеют немало общего: спортсмены должны обладать высоким артистизмом, физической выносливостью, тонким восприятием музыки, высоким уровнем мышечной памяти, готовностью и умением взаимодействовать с партнером, работать в паре.

У изучаемых нами спортсменов, добившихся значительных успехов в своей деятельности были выявлены следующие психологические ресурсы: адекватный уровень самооценки, система ценностных ориентаций и устойчивая внутренняя мотивация.

Одним из значимых выводов нашего исследования, стало заключение о том, что мотивы занятия спортом у успешных и неуспешных спортсменов имеют различия.

Специалисты в сфере спортивной психологии подразделяют мотивы занятий спортом на две подгруппы: процессуальные и результативные [6, с. 221]. Процессуальные мотивы реализуются в процессе спортивной деятельности: удовлетворяется потребность в движениях, спортсмен получает наслаждение от процесса деятельности (азарт, соперничество, мышечные ощущения, приподнятость настроения, чувство удовлетворения от выполнения сложных упражнений).

Результативные мотивы направлены на результат деятельности, достигнуть который можно в течение длительных и систематических тренировок. Мотивы этой группы могут быть направлены на: 1) самосовершенствование (укрепление здоровья, улучшение телосложения, устранение дефектов в фигуре, развитие физических и волевых качеств); 2) самовыражение и самоутверждение (стремление стать ловким и сильным, быть не хуже других, выступать в спортивных соревнованиях и т. п.). Мотивы, направленные на результат деятельности, возникают под влиянием внутренних факторов (самооценки, убеждения, желания и др.). Укрепление их обусловлено достигаемыми результатами. На реализацию именно результативных мотивов направлены занятия в спортивных секциях и школах, где спортивное соревнование является необходимым компонентом [6, с. 224].

В диссертационном исследовании А.В. Шаболтас говорится, что такого рода мотивы возникают на стадии специализации. Целью спортивной деятельности становится получение высоких результатов как следствие тяжелого труда. Физические нагрузки становятся привычными, появляется потребность в них, а их отсутствие вызывает дискомфорт [10, с. 156]. Структурирование мотивов, по мнению этого автора, начинается после 2–3 лет занятий независимо от возраста, в некоторых видах спорта уже в 10-летнем возрасте [10, с. 156].

Спортивная акробатика и спортивные танцы предполагают достаточно раннее (6–7 лет) начало занятий и раннюю стадию специализации (10–11 лет).

Изучение мотивов занятий спортом осуществлялось с помощью методики «Изучение мотивов занятий спортом» В.И. Тропникова, которая разработана для выяснения степени важности различных причин (ситуаций, обстоятельств), побуждающих спортсмена заниматься выбранным видом спорта, и методики «Мотивы занятий спортом» А.В. Шаболтас, предназначенной для выявления доминирующих целей (личностных смыслов) занятий спортом, включающей в себя 10 мотивов-категорий, соответствующих определенным высказываниям (суждениям), приведенным в опроснике.

Выявлены следующие значимые различия в мотивах занятия спортом у успешных и менее успешных спортсменов.

По методике В.И. Тропникова:

- материальные блага ($p=0,0009$),
- эстетическое удовольствие ($p=0,001$),
- острые ощущения ($p=0,003$),
- потребность в одобрении, желание славы ($p=0,009$),
- развитие характера и психических качеств ($p=0,005$),
- коллективистическая направленность ($p=0,001$).

По методике А.В. Шаболтас:

- мотив социального самоутверждения ($p=0,005$),
- мотив физического самоутверждения ($p=0,01$),
- социально-моральный мотив ($p=0,008$),
- спортивно-познавательный мотив ($p=0,001$).

Высокое значение мотива общения (по первой методике) и социально-эмоциональный мотив (по второй методике) выявлены в обеих группах спортсменов. Это говорит о том, что и те и другие, занимаясь спортом, реализуют потребность в общении, потребность быть в коллективе сверстников.

Наиболее значимыми мотивами занятия спортом у представителей группы успешных спортсменов являются: развитие характера и физическое совершенствование, мотив физического самоутверждения, спортивно-познавательный мотив, социально-моральный мотив, коллективистическая направленность. Это говорит о том, что спортсмены осознанно занимаются спортом для достижения высоких результатов, которые свиде-

тельствуют об их физических возможностях и силе характера, стремлении глубоко разбираться в особенностях своего вида спорта, тактике достижения целей, а также о проявлении стремления к успеху собственной команды, ответственности перед коллективом, тренером, партнером. Данные факты свидетельствуют о наличии системы устойчивых внутренних мотивов занятия спортом.

Результаты другой группы свидетельствуют о том, что для спортсменов, которые в нее входят, наиболее важным представляются такие причины занятия спортом как слава, одобрение, эстетическое удовольствие и острые ощущения, мотив социального самоутверждения. На наш взгляд, все эти мотивы являются внешними, «демонстративными», то есть ориентированными на окружающих людей, на их мнение, признание. Эти мотивы нельзя назвать устойчивыми, так как при смене социальной обстановки в жизни спортсменов (уменьшение внимания со стороны окружающих, смена отношения к спортсмену со стороны близких и т.д.) может снижаться эффективность их деятельности, повышается риск профессионального кризиса и т.п. Часто достигнув своих личных целей, такие спортсмены, теряют интерес к деятельности и покидают спорт.

Таким образом, можно утверждать, что устойчивые внутренние мотивы занятия спортом являются одними из значимых ресурсов успешной спортивной деятельности.

Библиографический список

1. *Акимова Л.Н.* Психология спорта. – Одесса: Студия «Негоциант», 2004. – 76 с.
2. *Бодров В.А.* Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122.
3. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – С. 279.
4. *Волков И.П.* Задачи и формы психологической подготовки высококвалифицированных спортсменов к соревнованиям // Научные исследования и разработки в спорте. – 2004. – № 1. – С. 5–10.
5. *Жаров К.П.* Волевая подготовка спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 151 с.
6. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. *Ронь И.Н.* Психолого-педагогические условия формирования соревновательной эмоциональной устойчивости конкурсных танцевальных пар: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 21 с.
8. *Серова Л.К.* Психология личности спортсмена. – М.: Советский спорт, 2007. – 116 с.
9. *Сивицкий В.Г.* Система психологического сопровождения спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 6. – С. 40–43.
10. *Шаболтас А.В.* Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 184 с.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИМИ В РЕГИОНАХ С ПОВЫШЕННЫМ СОДЕРЖАНИЕМ РАДИАЦИИ

В данной статье проведен анализ состояния здоровья, физического развития и уровня двигательной подготовленности детей, проживающих в Новозыбковском районе Брянской области, одном из районов, подвергшихся загрязнению вследствие аварии на Чернобыльской АЭС. Одним из основных средств реабилитации детского населения загрязненных регионов автор статьи видит в организации занятий физической культурой с оздоровительной направленностью. Объем и режим двигательной активности он предлагает применять исходя из важнейших особенностей состояния здоровья и моторики детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьный возраст, режимы нагрузок, физическая подготовленность, физическое развитие, радиация, здоровье, оздоровительная физическая культура.

Одним из наиболее чувствительных биологических показателей, отражающих качество окружающей среды, является состояние здоровья детей. Общепризнано, что дети – особая часть популяции, важнейшей особенностью которой является ранимость и чувствительность. Высокая чувствительность организма ребенка, находящегося в процессе развития, не только определяет состояние здоровья детей в настоящий момент, но и оказывает влияние на их дальнейшее развитие и состояние [1].

Реакция детского организма на воздействие облучения значительно отличается от таковой у взрослых, что связано со спецификой развития ребенка (возрастные особенности обмена веществ и энергии, иммунитета, дыхательной, эндокринной, сердечно-сосудистой систем и т.д.). Действующим началом радиоактивности является испускаемое в процессе распада ионизирующее излучение – потоки частиц и квантов электромагнитных излучений, прохождение которых через вещество приводит к ионизации и возбуждению его атомов и молекул. Взаимодействие ионизирующего излучения с веществом биологических тканей сводится к «выбиванию» электронов электронных оболочек атомов (молекул) вещества, нарушаются процессы мембранной деятельности в клетках и энергетического обмена, что в свою очередь приводит к нарушению, сбою всей системы [1; 2; 4; 10].

Так, например, вследствие Чернобыльской катастрофы, опираясь на данные многолетних исследований, предлагались основные пути проведения реабилитационных мероприятий. Первое – ограничение поступления радионуклидов в организм детей с пищей, для этого было организовано питание детей школьного возраста экологически чистыми и полезными продуктами в соответствии с программой «Дети Чернобыля», получившей в 1994 году Президентский статус. Второе – проведение оздоровительных кампаний зимой и летом с вывозом детей в экологически чистые местности. Приоритетным направлением при реализации про-

граммы за все прошедшие годы было повышение уровня технической оснащенности учреждений детства и родовспоможения для обеспечения высокого качества и достаточного объема медицинской помощи в учреждениях как районного, так и областного уровня. Совершенствование медицинской, в том числе специализированной помощи детям, внедрение новых технологий в лечение и обследование детей [3; 11; 12].

Рядом авторов неоднократно подчеркивалась необходимость улучшения качества нормативного и дидактического содержания программ по физическому воспитанию. Действительно, до недавнего времени, основным документом, регламентирующим процесс физического воспитания школьников, являлась единая учебная программа, которая раньше была обязательной для всех. Комплексная программа по физической культуре и программа с направленным развитием двигательных способностей, рекомендованные Министерством образования Российской Федерации с 1992 и 1993 года, предусматривают в урочной части базовый и вариативный компонент. Практически на основании этого документа учителя школ получили право на создание собственных программ занятий [2; 3; 10; 11].

В период нашей исследовательской деятельности 2005-2008 гг. основной акцент был сделан на оздоровительную направленность физической культуры, которая в современной программе по физическому воспитанию отражена, на наш взгляд, недостаточно [5; 7].

Опираясь на анализ многочисленных исследований [2; 4; 7; 8; 10], мы пришли к мнению, что занятия по физической культуре с детьми, проживающими в регионах подвергшихся радиоактивному загрязнению нужно проводить с учетом условий среды обитания и индивидуально-возрастных особенностей. А именно – разработка и внедрение щадящих режимов обучения и физического воспитания детей в общеобразовательной школе в соответствии с общеметодическими и специфическими принципами физического воспитания [5; 6; 9].

Целью нашего исследования стала разработка определенного режима (объема, интенсивности) нагрузки оздоровительной направленности, который учитывал бы важнейшие особенности состояния здоровья, физического и моторного развития детей младшего школьного возраста, рожденных от людей, перенесших экологическую катастрофу в подростковом или юношеском возрасте и постоянно проживающих на загрязненной радионуклидами территории.

Педагогическое тестирование. С целью определения уровня физической подготовленности детей и выявления динамики развития физических качеств, до и после педагогического эксперимента проводилось тестирование. Контрольные упражнения были выбраны в соответствии с «Программой физического воспитания» для детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы. Всего в исследовании приняли участие 302 школьника (153 мальчика и 149 девочек) г. Брянска и области.

При проведении 6-ти минутного теста (бег на расстояние) ученики затруднялись запомнить количество преодоленных кругов на школьном стадионе, а тестовое задание выполнялось без особого энтузиазма. Для воспитания такого двигательного качества как выносливость, а так же для достоверно точного измерения расстояния, преодоленного в 6-ти минутном беге, нами была придумана игра, на которую хотелось бы обратить внимание специалистов, занимающихся в области физической культуры, особенно с детьми младшего школьного возраста. Как показала практика, данная игра повышала мотивированность школьников к выполнению этого задания и имеет большое практическое значение, при работе с детьми младшего звена.

Игра называется «Дальнобойщики».

Игра проводится на площадке длиной 50–60 м, шириной 7–8 метров, разделенная 20–25 кеглями на две равнозначные по ширине половины. У судей-организаторов, в роли которых выступают два учителя, находятся счетные палочки (200–250 штук).

Правила игры. Играющие разбиваются на две равнозначные по числу команды. Судьи (станции дозправки) располагаются по краям площадки. Перед началом игры команды соперники располагаются на противоположных сторонах площадки, передвижение осуществляется против часовой стрелки, по правой стороне, все участники игры передвигаются в одном направлении. Игра начинается по свистку, а заканчивается по завершению 6-ти минут. Рекомендуемое количество участников одного забега 10–12 человек. Участникам игры предлагается максимальное число раз преодолеть отрезки, равные длине площадки за 6 минут. За каждый преодоленный отрезок участник получает счетную палочку (дозправку) от судьи. Если

участник устал, не запрещается преодолевать дистанцию обычным шагом. Разрешается так же чередовать ходьбу с бегом. В конце игры каждый участник предоставляет счетные палочки для выявления команды победителя и лучшего дальнобойщика в личном первенстве. Если по окончании времени участник не успел получить палочку, то напротив его фамилии нужно поставить приблизительное количество метров, которое он преодолел на последнем отрезке. Как показала практика, школьники с азартом и большей отдачей стараются преодолеть максимальное количество отрезков, тем самым помочь своей команде.

Особенности физического воспитания. Анализируя результаты наблюдений за два года, мы обнаружили очень низкий уровень развития такого двигательного качества как выносливость у детей загрязненного региона по сравнению с детьми относительно чистого региона. Помимо этого на момент начала эксперимента уровень физической работоспособности у детей загрязненных районов (г. Новозыбков, Брянская обл.) так же оставался желать лучшего, достоверно самые низкие результаты были отмечены у мальчиков этого региона. Исходя из этого, целью исследования явилась разработка усовершенствованной методики физической подготовки школьников 7–10 лет, проживающих в условиях радиоактивного загрязнения, обеспечивающей индивидуализацию физических нагрузок на основе учета среды обитания и структуры моторики [5; 6; 8].

Был предложен экспериментальный вариант содержания вариативной части программы учебного предмета «Физическая культура» оздоровительной направленности для учащихся начальных классов, с преобладанием содержания и объема нагрузок на выносливость.

Второй – базовый (контрольный) вариант нагрузки, предложенный в программе физического воспитания общеобразовательной школы для детей младшего школьного возраста, под редакцией В.И. Ляха [9].

Эффективность предлагаемых методик оценивали по количеству достоверных изменений в показателях физического состояния школьников и по темпам их изменений.

Основное воздействие физических нагрузок осуществлялось в ходе уроков физической культуры, которые проводились три раза в неделю. Длительность каждого занятия составляла 45 минут. Структура занятия была традиционной. Урок состоял из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. При воздействии на детей применялся групповой, а так же игровой метод организации занятий. В зависимости от используемых средств, двигательные задания выполнялись всей подгруппой либо поточным методом, одновременно (фронтально), либо в форме круговой тренировки.

Принимая во внимание материально-техническое обеспечение большинства сельских школ России, мы не предлагали ничего сверхъестественного. При воздействии использовались те виды физических упражнений, которые наиболее часто используются на уроках физической культуры с младшими школьниками: гимнастические упражнения, легкоатлетические упражнения, лыжная подготовка, упражнения на дыхание и упражнения общефизической подготовленности. Особое внимание при организации занятий с детьми экспериментальной группы уделялось игровому методу. Были разработаны игры, и эстафеты, с помощью которых мы попытались максимально воздействовать на воспитание основных двигательных качеств.

Воздействие на детей, принимавших участие в эксперименте, было разнонаправленным. При этом комплексы используемых средств физического воспитания в первой группе составлялись с учетом преимущественного развития такого двигательного качества, как выносливость. Параллельно с этим проводилось комплексное развитие основных двигательных качеств, во второй группе. Экспериментальная работа велась на протяжении двух лет. С детьми экспериментальной группы мы использовали больше времени на разминку, упражнения на восстановление дыхания, было увеличено количество занятий по лыжной подготовке, рекомендовали использовать подвижные игры с элементами циклических видов (ходьба, бег, передвижение на лыжах). В играх, эстафетах и игровых упражнениях мы постарались усилить нагрузку на организм занимающихся путем расширения игрового пространства, сокращения пауз отдыха между заданиями. Большинство занятий, как правило, проводилось на свежем воздухе, открытых спортивных площадках. Подготовительная часть включала в себя медленный бег, общеразвивающие упражнения, специальные беговые упражнения. Основная часть состояла из упражнений аэробной направленности. В заключительную часть были включены упражнения на гибкость, медленный бег, восстановительные упражнения на дыхание. Таким образом, в предложенной нами программе выполнение упражнений аэробной направленности

сти доходило до 60% общего объема средств, используемых на занятиях.

Занятия в обеих группах проводились преимущественно в зоне слабой и средней интенсивности (150–155 уд./мин.). На наш взгляд нагрузки данных зон хорошо развивают функции сердечно-сосудистой и дыхательной систем, улучшают капилляризацию мышечной ткани, что, безусловно, положительно должно было сказаться на общем состоянии испытуемых обеих групп.

В педагогическом эксперименте в обеих группах использовалось различное соотношение объемов физических нагрузок, которое выглядит следующим образом (табл. 1).

На основании проведенных исследований по окончании эксперимента мы сделали следующие **выводы**:

После проведенной работы у детей экспериментальной группы была отмечена статистически достоверная положительная динамика таких показателей физического развития как ЖЕЛ (жизненная емкость легких, при $t=2,94$ и $p<0,01$) и ОГК (окружность грудной клетки, при $t=2,34$ и $p<0,05$) у мальчиков и ОГК у девочек (при $t=2,21$ и $p<0,05$). Это объясняется, прежде всего, спецификой предлагаемой нагрузки, что, конечно же, положительно повлияло на оздоровительную направленность урока физической культуры.

Но, в свою очередь, уровень двигательной подготовленности и физической работоспособности (ИНПД – интенсивность накопления пульсового долга) по большинству показателей оказался достоверно выше у детей второй группы, занимавшихся по комплексной программе физического воспитания.

Исходя из полученных результатов, мы делаем заключение, что при работе с детьми из экологически неблагоприятных регионов, необходимо учитывать условия проживания, руководствуясь целями и задачами, которые преследуются на уроке: повышение уровня двигательной активности или же оздоровительная направленность физического воспитания.

Так, например, используя нагрузку умеренной мощности, на занятиях с младшими школьниками,

Таблица 1

Сравнительная характеристика учебных программ по режиму физических нагрузок

Качественная направленность нагрузки	РЕЖИМЫ НАГРУЗОК (% соотношение)	
	вариативная часть (экспериментальная)	базовая часть (контрольная)
Выносливость	60	30
Скоростно-силовая	20	30
Ловкость	5	10
Быстрота	5	10
Сила	5	10
Гибкость	5	10

можно достичь увеличения показателей физического развития, отражающей деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. В свою очередь, режим нагрузок равномерно-пропорциональной, комплексной направленности, будет способствовать росту физической работоспособности и двигательной подготовленности занимающихся.

Однозначного ответа на вопрос, какой же из вышеуказанных режимов является наиболее эффективным и приемлемым при работе с детьми этих регионов, мы не даем, выполненное нами исследование не претендует на исчерпывающий и окончательный анализ.

Библиографический список

1. *Балева Л.С., Царегородцева А.Д.* Медико-социальные и организационные проблемы охраны здоровья детей, подвергшихся радиационному воздействию вследствие радиационных катастроф // *Здоровье детей и радиация: актуальные проблемы и решения.* – М., 2001. – 224 с.
2. *Бондаренко А.Е.* Построение и содержание уроков физической культуры в зависимости от сезонных изменений физического состояния учащихся младших классов, проживающих на территории с повышенным радиационным фоном: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 21 с.
3. *Дорощенко В.Н.* Состояние здоровья детей, подвергшихся радиационному воздействию в результате аварии на ЧАЭС: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Смоленск, 2003. – 45 с.
4. *Казанцева Л.З.* Динамика показателей генетического здоровья детей, подвергшихся воздействию малых доз радиации в результате аварии на Чернобыльской АЭС / Л.З. Казанцева, П.В. Новиков, Е.А. Николаева, А.Н. Семячкина // *Здоровье детей и радиация: актуальные проблемы и решения.* – М., 2001. – С. 45–48.
5. *Калоша А.И.* Формирование культуры здоровья младших школьников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях радиационного загрязнения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2012. – 23 с.
6. *Калоша А.И., Рудин М.В.* Формирование культуры здоровья младших школьников как педагогически организованный процесс // *Вестник Брянского государственного университета: Педагогика и психология.* – 2015. – № 1. – С. 27–32.
7. *Кучма В.М., Вишневецкая Т.Ю., Макарова А.Ю.* Влияние современных форм организации физического воспитания на состояние здоровья детей дошкольного возраста // *Гигиена и санитария.* – 2006. – № 3. – С. 50–53.
8. *Литвин Ф.Б., Васильева Г.В., Калоша А.И.* Адаптационный потенциал сердечно-сосудистой системы мальчиков и девочек предпубертатного возраста из радиэкологически неблагоприятных регионов // *Вестник восстановительной медицины.* – 2010. – № 4. – С. 15–18.
9. *Лях В.И., Кофман Л.Б., Мейксон Г.Б.* Комплексная программа физического воспитания учащихся X–XI классов общеобразовательной школы. – М., 1992. – 34 с.
10. *Медведев В.А.* Теоретико-методические основы оздоровления школьников средствами физической культуры и спорта в условиях радиационного загрязнения среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Минск, 2000. – 40 с.
11. *Тутицын И.О.* Дети Чернобыля: эколого-физиологический аспект. – М., 1996. – 168 с.
12. *Фетисов С.Н., Прошин А.Д., Дорощенко В.Н.* Медицинские последствия Чернобыльской катастрофы: здоровье населения Брянской области (к 20-летию катастрофы на Чернобыльской АЭС). – Брянск, Клинцы: Изд-во ГУП «Клинцовская городская типография», 2006. – 140 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 37

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор

Веричева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

abba99@yandex.ru, overicheva@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается проблема социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи. В ней определены актуальность, основные понятия, концепция и необходимость социально-педагогического сопровождения указанной категории детей и молодежи.

Ключевые слова: маломобильные категории детей и молодежи, социально-педагогическое сопровождение, теоретико-методическое обоснование, субъекты.

Актуальность данного направления социально-педагогического исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, отношением людей к проблемам маломобильных категорий детей и молодежи, хотя в настоящее время общество уже готово говорить и предпринимать определенные действия по улучшению их положения и социального статуса. Проведенный нами анализ периодической печати свидетельствует о том, что в стране работает немало общественных организаций и благотворительных фондов, чья деятельность ориентирована на помощь и поддержку маломобильных детей и молодежи.

Во-вторых, к решению отдельных проблем маломобильности подрастающих поколений готово и государство, так как в последние годы в Российской Федерации созданы и реализуются законы, нормативно-правовые документы, государственные программы, направленные на улучшение качества жизни маломобильных категорий детей и молодежи. Основными из них являются: Конституция Российской Федерации, статья 39; Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.12.2015); «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденные Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 № 2403-р; государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 01.12.2015 № 1297 и др.

В них определены: общий стандарт оказания помощи и поддержки для маломобильных категорий детей и молодежи на всей территории страны.

В-третьих, необходимо отметить, что современные региональные программы формируются уже с учетом особенностей социальной инфраструктуры территории, учитывают потребности, проживающих в этих условиях маломобильных категорий детей и молодежи, численность которых увеличи-

вается. Они составляют по данным статистики более 40 млн. человек – 27,4 процента населения [8]. Среди них молодых инвалидов от 18 до 30 лет в нашей стране на начало 2015 года проживает 587 тысяч человек [6]. Ежегодно в России увеличивается количество детей-инвалидов: если в 2012 году их было 560 тыс. чел., в 2013 – 567, в 2014 г. – 579, то в 2015 их насчитывается уже 604 тыс. чел. [6]. В Костромской области проживает более 76 тысяч инвалидов (11,6% от общей численности населения), из них инвалидов трудоспособного возраста более 22 тыс. чел. (29%); детей-инвалидов – более 2 тыс. чел. (3%) [7].

Следовательно, данная группа населения в силу своей уязвимости нуждается в помощи, поддержке, сопровождении.

Итак, маломобильные категории детей и молодежи – это несовершеннолетние от рождения и до достижения ими возраста восемнадцати лет, а также молодые люди от 18 до 35 лет, испытывающие затруднения при передвижении и ориентировании в пространстве. К этим категориям можно отнести детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих недостатки в физическом и/или психическом развитии.

Исследование проблемы их социально-педагогического сопровождения предполагает, прежде всего, разработку концептуальных основ этого сложного и противоречивого феномена.

С 70-х гг. XX века наблюдается формирование новой концепции независимой, активной жизни маломобильных категорий детей и молодежи при одновременном акценте на взаимную помощь и поддержку со стороны государства и общества. Данная концепция основывается на социальной модели маломобильности, которая причиной ограничения возможностей детей и молодежи признает не недуг, а отношение людей, барьеры общественного устройства. В связи с этим одним из главных условий эффективного социально-педагогического сопровождения этой группы детей и молодежи

признается создание безбарьерной, психологически комфортной, безопасной среды.

Мировое сообщество выработало основные требования к формированию политики в отношении маломобильных групп населения, на основе которых государство выступает: гарантом сохранения здоровья граждан; решает вопросы, связанные с последствиями инвалидности; обеспечивает возможность достигнуть одинакового со своими согражданами уровня жизни; формирует условия независимой жизни людей с ограниченными возможностями (самообеспечение, самодостаточность в повседневной жизни, безбарьерная среда).

Согласно Декларации ООН о правах инвалидов (1975) инвалид, как маломобильная категория населения, означает любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечивать полностью или частично потребности нормальной личной и /или социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или приобретенного, его или ее физических или умственных возможностей, благодаря чему произошло правовое оформление социально-политических основ независимой, активной жизни маломобильных категорий населения в Конвенции о правах инвалидов, утвержденной резолюцией № 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН в декабре 2006 года.

Таким образом, ведущей идеей социально-педагогического сопровождения является создание для маломобильных категорий детей и молодежи, равных условий в различных сферах жизнедеятельности человека.

С 1 января 2016 года, продолжается реализация государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 01.12.2015 № 1297. В ней отмечается, что процесс сопровождения инвалида (ребенка-инвалида) (реабилитация, социально-педагогическое сопровождение и др.) должен начинаться как можно раньше и основываться на многопрофильной оценке его нужд и сильных сторон, способствовать вовлечению ребенка-инвалида, молодого человека с ограниченными возможностями здоровья в местное сообщество.

Для успешной реализации этих идей важным элементом социально-педагогического сопровождения, выступает обучение специалистов и персонала, предоставляющих реабилитационные и абилитационные услуги.

Большой вклад в развитие теории социально-педагогического сопровождения как научного понятия и современной технологии внесли фундаментальные работы Л.В. Мардахаева, М.И. Рожкова, Л.М. Шипициной, Ф.И. Кевля, Ж.А. Захаровой и других авторов.

В частности, Ж.А. Захарова социально-педагогическое сопровождение рассматривает, во-первых, как систему взаимосвязанных целей, задач,

субъектов, направлений деятельности, технологий содействия взрослым и детям в предупреждении и преодолении жизненных затруднений [5], во-вторых, как решение двуединой цели: поддержка ребенка в социализации, индивидуальном развитии и содействие семье, родителям, специалистом в выстраивании отношений с ребенком.

Во многих современных исследованиях социально-педагогическое сопровождение чаще всего рассматривается как комплекс мер, обеспечивающих создание необходимых условий для реализации прав маломобильных категорий детей и молодежи. Оно может носить индивидуальный, групповой и массовый характер. Индивидуальная работа с маломобильными категориями детей и молодежи предполагает создание условий для выявления их внутренних ресурсов, чтобы использовать их потенциалы для включения в активную жизнедеятельность в социуме, для формирования социально-ценностных отношений, способствующих преодолению трудных ситуаций как естественных закономерностей человеческой жизни.

Следовательно, одной из важнейших задач социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи является, прежде всего, выявление этих индивидуальных, как впрочем, и групповых внутренних ресурсов, способствующих преодолению трудных ситуаций личностью или группой лиц.

Большинство исследователей, считает, что такое сопровождение реализуется через содействие. По мнению Ф.И. Кевля, последнее заключается в комплексном наущении ребенка способам поведения в затруднительной ситуации с тем, чтобы он приобрел опыт самостоятельного решения своих собственных проблем, и формировании умения справляться с повседневными трудностями в познании себя, окружающей среды, в установлении взаимоотношений с другими людьми в различных видах деятельности.

Следовательно, социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи предполагает содействие им в выходе из трудной жизненной ситуации с помощью реализации собственных ресурсов и использования возможностей социума. Она может проводиться в несколько этапов: выявление ресурса, изучение и уточнение проблемы клиента; оценивание всех возможных вариантов выбора решения его трудной жизненной ситуации; привлечение служб и организаций к решению его проблемы; оказание помощи клиенту и выявление достигнутых результатов работы по решению проблемы клиента.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение – это особый вид практики, основывающейся на помогающих действиях субъекту в формировании ориентационного поля развития и жизнедеятельности [4].

Проведенный нами анализ научной, методической литературы по рассматриваемой проблеме показал, что вопросы теоретико-методического обеспечения социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи еще не достаточно исследованы. Между тем не вызывает сомнения, что данная категория детей и молодежи нуждается в комплексной поддержке и помощи специалистов различного профиля, чья деятельность выстроена в определенной системе, предполагает сочетание различных форм, приемов, средств педагогического влияния.

На наш взгляд, *социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи представляет собой целенаправленный, поэтапный, полифункциональный процесс, который осуществляется полидисциплинарной командой специалистов, базируется на объективной системе знаний об индивидуальных особенностях клиента, осуществляется согласно определенным принципам и на основе соответствующих технологий.*

Изучаемый процесс включает следующие элементы:

– диагностический, включающий сбор информации о проблемах клиентов, изучение их внутренних ресурсов;

– прогностический, определяющий состояние процесса оказания социально-педагогической помощи, характеризующее уровень и динамику выбора целей, задач, приоритетных функций, содержания, организации социально-педагогического сопровождения;

– организационный, определяющий уровень управления деятельностью социально-педагогического сопровождения, способствующий повышению социального здоровья клиентов, характеризующий состояние и динамику организационной и управленческой структур, кадровой политики в отношении клиентов;

– практический, характеризующий состояние и динамику социального заказа, ценностно-мотивационной сферы клиентов, постановку целей, задач, выбора приоритетов деятельности специалистов по социальной работе в отношении социально-педагогической помощи, определяющий уровень, характеризующий состояние и динамику методического, материально-технического и финансово-экономического обеспечения деятельности по социально-педагогическому сопровождению маломобильных категорий детей и молодежи.

Субъектами социально-педагогического сопровождения в данном случае могут быть государственные организации, общественные объединения, благотворительные фонды, а также волонтерские группы.

Для того, чтобы идеи концептуальных основ социально-педагогического сопровождения такой

особой категории детей и молодежи были успешно реализованы на практике необходим базовый (фондовый) мониторинг, позволяющий выявлять динамику и соответствие результата первоначальным предложениям.

В целом, социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи осуществляется через развитие личностных ресурсов детей и молодежи, способствующих преодолению ими трудных ситуаций. Его результатом является: активизация их личностных ресурсов, сохранение, восстановление здоровья; преодоление трудностей в обучении, совместной деятельности со сверстниками, общении, профориентации и трудоустройстве, организации их досуга; гармонизация внутрисемейных отношений.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф. Развитие социальной защиты и поддержки инвалидов в России: дореволюционный период // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 213–219.

2. Басов Н.Ф. Становление и развитие социальной защиты и поддержки инвалидов в России // Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – С. 11–43.

3. Веричева О.Н. Классификация технологий социальной работы с молодежью // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 165–166.

4. Веричева О.Н. Технологии социальной работы с инвалидами // Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – С. 61–105.

5. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 121–143.

6. Положение инвалидов: Официальная статистика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения 15.01.2016).

7. Постановление Администрации Костромской области от 25.04.2014 г. № 173-а «О внесении изменений в постановление администрации Костромской области от 26.12.2013 № 569-а»

8. Постановление Правительства РФ №1297 от 01.12.2015 г. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы».

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

10. Социальная работа с различными группами населения / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – 528 с.

11. Социальная работа с семьей / под ред. Н.Ф. Басова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – 432 с.

УДК 159.923

12. Vericheva O.N. Health and social care to young people with disabilities in a family environment // Materials of XI International scientific-practical conference «Science and innovation – 2015» Volume 7. Pedagogical science. Physical education and sport. Music and art: Przemysl. Science and Research. – С. 53–59.

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, доцент

Олиарник Юлия Игоревна

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
samohvalova@kmtm.ru, oliarnik93@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И УСЛОВИЯ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема затрудненного общения детей-сирот. Установлено, что в период младшего подросткового возраста у них возникают специфические коммуникативные трудности – повышенная тревожность, трудности эмпатии, отзывчивости, отсутствие навыков планирования общения, рефлексии и анализа собственных коммуникативных действий, трудности выбора средств коммуникативного воздействия. Показано, что данные коммуникативные трудности обуславливают возникновение неконструктивных форм поведения в ситуации общения – конформного, импульсивного, агрессивного, демонстративного, протестного. Доказана эффективность социально-психологического тренинга с элементами игротерапии и арт-терапии как средства осознания и преодоления подростками-сиротами собственных коммуникативных трудностей.

Ключевые слова: подросток, сиротство, затрудненное общение, коммуникативные трудности, ресурсы, социально-психологический тренинг, игротерапия, арт-терапия.

Постановка проблемы

В условиях нестабильной социально-политической и общественно-экономической ситуации в России, обуславливающей рост безработицы, снижение уровня и качества жизни людей, увеличение числа дисфункциональных, неблагополучных семей, деструктивизацию межпоколенных и детско-родительских отношений, значительно увеличиваются размеры сиротства (как биологического, так и социального), т.е. возрастает не только количество детей, родители которых умерли или погибли, но и «детей улицы», «лишних детей», «отказников», «детей с трудной судьбой», биологические родители которых живы, но не занимаются воспитанием своего ребенка.

Понятие *сиротства* в современной психологической науке и практике неразрывно связано с понятием *психической депривации*, значительно тормозящей интеллектуальное, социальное, эмоциональное и коммуникативное развитие ребенка. Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути, депривационные условия онтогенеза являются причиной психологических и даже соматических отклонений в развитии детей, формируют специфические черты личности, характера, поведения, модели межличностного взаимодействия [9, с. 8]. Особо остро для детей-сирот встает *проблема затрудненного общения*, препятствующего эффективной социализации и индивидуализации ребенка [7; 11].

Все вышесказанное определило *проблему нашего исследования*: существуют ли специфические коммуникативные трудности у детей-сирот млад-

шего подросткового возраста, и каковы условия их преодоления?

Многочисленные данные отечественных психологов (А.А. Бодалева, А.Г. Ковалева, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Е.В. Цукановой, и др.) подтверждают существование специфического по своему психологическому содержанию феномена *затрудненного общения* [1; 5; 6; 14]. В исследованиях подчеркивается, что под затрудненным общением понимается широкий спектр явлений, который можно свести к ненадлежащему, расстроенному, нарушенному, неблагополучному, дискомфортному, неэффективному общению [6]. Важнейшим атрибутом затрудненного общения являются возникающие у субъекта *коммуникативные трудности* [11]. О субъективной природе психологических трудностей общения писали А.А. Бодалев и Г.А. Ковалев, подчеркивая, что следствием этих субъективных трудностей является объективная картина нарушений – недостижение цели, неудовлетворение мотива, неполучение желаемого результата и т.д. [1]. В связи с этим, детское затрудненное общение можно рассматривать в нескольких плоскостях:

- в качестве социально-психологического феномена, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения детей;

- как явление объективное, представленное в несоответствии цели и результата, выбранной ребенком модели общения и реально протекающего процесса;

- как явление субъективное, заявляющее о себе в различного рода переживаниях ребенка, в основе

которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т.д.

Под *коммуникативными трудностями* мы понимаем различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление.

Проблема коммуникативных трудностей детей-сирот обсуждается как в психологическом дискурсе (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Л.Ф. Обухова, А.А. Корепанова, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова, О.Б. Конева и др.), так и в педагогическом (Л.В. Байбородова, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, А.М. Нечаева и др.). В исследовании Н.В. Виноградовой и Л.С. Рычковой отмечено, что для детей-сирот с различной степенью депривации, воспитывающихся в детских домах, характерны низкий уровень инициативности в общении, чувствительности к действиям сверстников, преобладание негативного или нейтрального эмоционального фона в процессе совместной деятельности со сверстниками. Специфика общения проявляется в отсутствии интереса к действиям сверстника. У детей-сирот не развита способность к сопереживанию партнеру при его успехе или неудаче. Наблюдается снижение поведенческой активности при возрастании уровня депривации [5].

Иные коммуникативные трудности свойственны детям, испытывающим материнскую депривацию. По мнению Е.И. Исениной, недостаток материнской любви, нежности, тактильного контакта приводят к трудностям эмпатии, черствости, жесткости детей в отношении к партнерам, невозможности проявить отзывчивость, сочувствие; безынициативности, коммуникативной вялости, дети при столкновении со сложной коммуникативной задачей склонны к дистанцированию, избеганию трудностей [6].

Общение воспитанников детского дома друг с другом имеет специфические особенности. У детей-сирот в общении преобладает местоимение «мы», это особое психологическое образование, весь мир они делят на «своих» и «чужих» [7]. В детских домах ребенок постоянно общается с одной и той же группой сверстников, причем сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу, т.к. не имеет возможности выбора.

Воспитываясь в условиях детского дома, ребенок значимо чаще становится субъектом затрудненного общения; трудности эмоционально-волевой регуляции снижают способность успешного преодоления критических для детей ситуаций [8]; большое количество коммуникативных ситуаций становятся для детей-сирот трудными, содержат потенциальный вызов; дети демонстрируют низ-

кий уровень коммуникативных навыков, неадекватность эмоциональных реакций, ситуативность поведения, неспособность к конструктивному решению проблемы [11].

Организация исследования

Целью нашего исследования было выявление специфических коммуникативных трудностей детей-сирот и создание условий для их конструктивного преодоления. Работа проводилась в нескольких *направлениях*:

- выявить различия коммуникативных трудностей детей-сирот младшего подросткового возраста и детей, воспитывающихся в полных семьях;
- определить специфические коммуникативные трудности подростков-сирот и разработать программу социально-психологического тренинга с элементами игротерапии и арт-терапии, создающую условия для конструктивного преодоления подростками своих коммуникативных трудностей;
- проверить эффективность внедренной программы.

Выборка исследования включала 30 человек. Представителями экспериментальной группы являлись воспитанники ГКУ КО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» в г. Костроме в количестве 15 человек (11 мальчиков и 4 девочки), учащиеся 6–9 классов в возрасте 13–15 лет. В контрольную группу вошли 15 подростков (10 мальчиков и 5 девочек) того же возраста, учащихся общеобразовательной школы г. Шарья Костромской области, воспитывающихся в полных семьях.

Методы исследования. В методический комплекс вошли методика экспертной оценки уровня коммуникативного развития ребенка А.Г. Самохваловой [10], проективная методика «Руки» в модификации Н. Семаго, М. Семаго [13], методика диагностики неконструктивного поведения детей М.Э. Вайнер [2]. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, выявляющего различия в выраженности показателей в двух выборках, и T-критерия Вилкоксона, отражающего динамику развития коммуникативных показателей в экспериментальной группе (пакет STATISTICA 6.0 for Windows).

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты экспертной оценки показали, что большинство детей-сирот имеют средний и низкий уровни развития базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных коммуникативных показателей, в контрольной группе преобладают средний и высокий уровень развития коммуникативных показателей.

Общими коммуникативными трудностями, присущими подросткам двух групп, являются трудности эмпатии, адекватного реагирования на

требования ситуации, неумение действовать сообща, планировать общение, убеждать, анализировать итоги общения. Вместе с тем, степень выраженности этих трудностей у детей-сирот выше, т.е. можно говорить о том, что общевозрастные коммуникативные трудности, свойственные для подростков, субъективно переживаются сиротами более болезненно, их деструктивная роль в общении наиболее объективизирована.

Специфическими для детей-сирот являются базовые коммуникативные трудности, связанные с *нежеланием вступить в контакт* ($U = 27,5$; $p = 0,04$), *отсутствием сочувствия к другому* ($U = 26$; $p = 0,03$), *проявлением агрессии* ($U = 29,5$; $p = 0,01$). Испытывая трудности эмпатии, не понимая эмоциональное состояние и намерения партнера, дети занимают в общении защитно-оборонительную позицию; становятся нечувствительны к чужим проблемам, просьбам. Излишняя подозрительность мешает им оказывать и принимать помощь от других в процессе межличностного взаимодействия. В противоречивых ситуациях они склонны к спонтанной агрессии как способу самоутверждения.

Результаты проективной методики «Руки» показали, что категории «Активность» и «Коммуникативность» наиболее выражены в обеих группах, однако существует специфика коммуникативной активности детей-сирот и детей, воспитывающихся в семьях. У подростков, воспитывающихся в семьях, активность в общении является нормативной и соответствует предъявляемым ситуацией требованиям; дети умеют выслушать собеседника и высказать уверенно свое мнение, они более спокойны, толерантны, умеют адекватно воспринимать мнение других и согласовывать позиции; способны вовремя отступить, договориться с партнером. У детей-сирот наблюдается повышенная активность и гиперкоммуникативность, которая объясняется чрезмерным стремлением быть в центре внимания, компенсировать недостаток родительской любви повышенным интересом к себе со стороны окружающих. Это влечет за собой такие социально-психологические проблемы, как навязчивость, бестактность, неадекватность коммуникативного поведения, инфантильность, неестественность вербальных действий.

Эти данные подтверждаются также более высокими результатами детей-сирот по параметрам «Демонстративность» ($U = 26$; $p = 0,03$) и «Агрессивность» ($U = 37$; $p = 0,04$). Дефицит внимания со стороны взрослых и сверстников восполняется эпатажными, наигранными, протестными моделями поведения. Если данные модели поведения не находят одобрения и поддержки у окружающих, подростки-сироты начинают злиться, раздражаться, обижаться, проявлять как прямые (физические, вербальные), так и косвенные формы агрессии

в отношении партнеров (провокации, обман, оговор, подстрекательство и др.).

У некоторых детей-сирот, имеющих высокий уровень притязаний на успех, проявляется «Директивность» ($U = 17,5$; $p = 0,01$), стремление повелевать другими, приказывать, подавлять волю более слабых партнеров. Именно под их негативное влияние попадают подростки, имеющие высокий уровень «Зависимости» ($U = 18,5$; $p = 0,03$), которые в группе сверстников становятся объектом для насмешек, издевок, оскорблений, выполняют любые требования, прихоти более сильных и независимых партнеров.

Выявленные коммуникативные тенденции и трудности подростков-сирот находят отражение в *неконструктивных формах поведения* в ситуациях межличностного общения, степень выраженности которых у воспитанников детского дома значительно выше по сравнению с детьми, воспитывающимися в семьях ($p \leq 0,03$). Результаты экспертной оценки (по методике М.Э. Вайнер) показывают, что наиболее выражены у сирот такие типы неконструктивного поведения, как *импульсивный* (60%) и *конформный* (53,3%). Дети не способны сдерживать свои эмоции в общении, заранее планировать и контролировать свое поведение, осознанно выбирать слова и действия. Поэтому их коммуникативное поведение резко осуждается окружающими, особенно взрослыми, детей наказывают за неудачи, ставят в заведомо невыигрышные условия сравнения и соревнования с более успешными сверстниками. Все это мотивирует подростка к проявлению конформизма, приспособительству, отказу от своих целей и интересов в общении.

Нередко наблюдаются *демонстративные* (46%), *протестные* (40%) и *агрессивные* (26%) формы поведения как единственно возможные способы сирот привлечь к себе внимание значимых взрослых. В общении с педагогами и психологами, которым дети доверяют, эти модели поведения проявляются чаще, подростки склонны к капризам, манипулятивности, деспотизму, упрямству, ревности (в случае, если внимание взрослых достается другим), что подтверждает болезненность их фрустрированных потребностей в любви и принятии. Нередко в подобных ситуациях агрессивность направлена на более успешных и «любимых взрослыми» (с точки зрения самих подростков) сверстников; а также зафиксированы случаи аутоагрессии, когда дети-сироты в ситуациях затрудненного общения от чувства собственной беспомощности царапают себе руки, сильно бьют коленями по стене, кусают в кровь губы, проявляя неспособность конструктивно решать трудные для них коммуникативные задачи.

Таким образом, специфическими коммуникативными трудностями подростков-сирот являются трудности эмпатии, отзывчивости, вступления

в контакт, сотрудничества, отсутствие навыков планирования общения, рефлексии и анализа собственных коммуникативных действий, что проявляется в неконструктивных формах коммуникативного поведения (конформного, импульсивного, агрессивного, демонстративного, протестного). Все это обусловило необходимость разработки программы социально-психологического тренинга с элементами игротерапии и арт-терапии, создающей условия для осознания и конструктивного преодоления подростками своих коммуникативных трудностей. Данная программа включала в себя адресную психологическую помощь подросткам-сиротам, направленную на:

- развитие мотивации преодоления трудностей и стимулирование целенаправленной коммуникативной активности подростков;
- мобилизацию их ментальных ресурсов (когнитивных, эмоциональных, волевых, коммуникативных, творческих, телесных), помогающих справиться с решением трудных задач общения;
- отреагирование негативных психо-эмоциональных состояний, обучение эффективным способам саморегуляции, самоутверждения и самовыражения в общении с взрослыми и сверстниками.

На заключительном этапе нашего исследования был реализован контрольный этап опытно-экспериментальной работы, который позволил зафиксировать значимые позитивные сдвиги как в *общем уровне коммуникативного развития* подростков-сирот ($T = 1,5$; $p = 0,01$), так и в отдельных показателях: «*отзывчивость*», «*эмпатия*», «*умение контролировать свое поведение*», «*умение сотрудничать*» ($p \leq 0,02$). Менее выраженными стали такие формы неконструктивного поведения подростков-сирот в общении, как *конформное, демонстративное, импульсивное* ($p \leq 0,05$), однако *агрессивные и протестные* модели коммуникаций оказались более устойчивы, т.к. связаны с гипертрофированной потребностью детей в безусловном принятии и понимании со стороны значимых взрослых. В контрольной группе значимых изменений по отдельным показателям коммуникативного развития не произошло, однако общий уровень коммуникативного развития несколько вырос, что объясняется естественным онтогенезом общения.

Выводы

1. Сиротство является социокультурным фактором возникновения индивидуально-специфических коммуникативных трудностей у детей, оставшихся без попечения родителей, в отличие от нормативных обще-возрастных трудностей, свойственных подросткам, живущим в кровных семьях. Затрудненное общение подростков-сирот актуализируется в единстве деструктивных коммуникативных установок, негативных субъективных переживаний подростков в процессе решения за-

дач общения и неконструктивных моделей коммуникативного поведения.

2. Депривация эмоционально-личностного общения с родителями на ранних этапах онтогенеза, отсутствие надежной привязанности к ним, синдром «брошенного ребенка» вызывают впоследствии у сирот недоверчивость, закрытость, враждебность, жестокость, коммуникативную инфантильность, что приводит к возникновению трудностей установления близких отношений, вступления в контакт, взаимопонимания, сотрудничества; неспособности признавать и исправлять ошибки общения.

3. Специфическими коммуникативными трудностями подростков-сирот являются повышенная тревожность, эмоциональная холодность, трудности эмпатии, отзывчивости, отсутствие навыков планирования общения, рефлексии и анализа собственных коммуникативных действий, ограниченный потенциал средств коммуникативного воздействия, что проявляется в неконструктивных формах коммуникативного поведения (конформного, импульсивного, агрессивного, демонстративного, протестного).

4. Неконструктивное развитие подростка-сироты как субъекта общения оптимально корректируется адресной психологической помощью, направленной на стимулирование его конструктивной коммуникативной активности, мобилизацию ментальных ресурсов, обучение эффективным способам саморегуляции и самовыражения в общении. Эффективным средством осознания и преодоления подростками собственных коммуникативных трудностей является социально-психологический тренинг с элементами игротерапии и арт-терапии.

Библиографический список

1. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 27–38.
2. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. – М.: Пед. общество России, 2004. – 112 с.
3. Виноградова Н.В., Рычкова Л.С. Общение со сверстниками детей-сирот с различным уровнем депривации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 31. – С. 35–42.
4. Исенина Е.И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: Перинатальная психология и психология родительства. – 2003. – № 4–5. – С. 13–21.
5. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: дис ... д-ра психол. наук. – СПб., 1991. – 358 с.
6. Лабунская В.А., Менджерцицкая Ю.А., Брус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

7. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Современный ребенок: шаги к пониманию // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 5–18.

8. *Первитская А.М.* Анализ взаимосвязи эмоционально-волевой регуляции и особенностей преодоления критической ситуации у девочек-подростков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 56–58.

9. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

10. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

11. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.

12. *Самохвалова А.Г.* Ошибки материнского воспитания как фактор затрудненного общения ребенка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 66–70.

13. *Семаго М.М., Семаго Н.Я.* Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: Аркти, 2004. – 234 с.

14. *Цуканова Е.В.* Психологические трудности общения. – Киев: Вища школа, 1985. – 160 с.

Ершова Валерия Валерьевна

кандидат психологических наук

Ставропольский государственный педагогический институт

Кизима Александр Борисович

средняя общеобразовательная школа № 21, г. Ставрополь

ershovavalerya@yandex.ru, sch_21@stavadm.ru

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрена структура и основные направления комплексного сопровождения детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного обучения. Проанализированы условия необходимые для успешной адаптации детей данной категории в общеобразовательной школе. Определены основные задачи и содержание индивидуальной программы.

Ключевые слова: сопровождение, инклюзивное обучение, дети с нарушениями слуха, специальные образовательные потребности, индивидуальная программа.

Обучение детей с нарушенным слухом в общеобразовательной школе дает им возможность на равных условиях получать образовательные услуги, но так же предполагает обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение.

Особенности инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха в настоящее время изучены такими исследователями как Т.С. Зыкова, И.М. Гилевич, Л.И. Тигранова, Э. И. Леонгард, Э.В. Миронова, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына и др. Ученые подчеркивают, что уровень развития поступающего в школу ребенка с нарушенным слухом может быть различным. Это зависит не только от состояния его слуха и умения им пользоваться, но и от всей истории обучения и воспитания.

По мнению Т.С. Зыковой, инклюзивный вариант обучения рекомендован детям с нарушениями слуха, которые достигают уровня развития, близкого или равного возрастной норме к моменту поступления в школу. Они должны: 1) понимать обращенную к ним устную речь; 2) уметь внятно, понятно для окружающих говорить; 3) иметь дошкольный положительный опыт общения с окружающими детьми [2].

Выбор инклюзивного образовательного маршрута означает, что ребенок с нарушениями слуха получит образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием слышащих сверстников, находясь во взаимодействии с ними и в тот же временной период. Он не будет исключен из общеобразовательного потока и по завершении обучения в школе сможет получить такой же документ об образовании, как и его слышащие сверстники.

Инклюзивное обучение детей с нарушенным слухом необходимо осуществлять в русле эффективного использования потенциала общеобразовательных учреждений, то есть осуществлять процесс сопровождения и мониторинга.

Именно поэтому систематическое психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в процессе обучения их в общеобразовательной школе является неременным условием

для реализации особых образовательных потребностей, формирования полноценных жизненных компетенций.

Комплексное сопровождение в общеобразовательной школе – это система профессиональной деятельности группы специалистов, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его развития.

Система комплексного сопровождения характеризуется следующими особенностями:

- приоритетностью интересов ребенка при соблюдении гарантированных прав родителей;
- сопровождение осуществляется специально подготовленными специалистами разных профилей;
- преемственность при переходе ребенка с одной образовательной ступени на другую;
- независимость и автономность в работе каждого специалиста с соблюдением принципа последовательности и преемственности при осуществлении помощи ребенку.

Психолого-педагогическое сопровождение характеризуется принципами системности, комплексности, интегративности, приоритета особых потребностей ребенка, непрерывности [1].

Т.Л. Лещинская в своих исследованиях доказывает, что сопровождение содержательно должно быть личностно ориентированным. С определенной условностью оно может реализовываться в трех функциях: средовое, информационное, личностное [3].

Средовое сопровождение предполагает максимальное приспособление школьной среды к нуждам и потребностям детей. Создавая такую среду для ребенка можно сделать учебу комфортной, и позволить ему в наибольшей степени самоактуализироваться.

Суть информационного сопровождения в том, что необходимо тщательно изучать каждого ребенка, собирать информацию из различных источников, отслеживать динамику развития учеников. Так же важным является обеспечение информационной помощи детям, что требует соблюдения инди-

видуального подхода для повышения эффективности обучения и коррекционной помощи.

Суть личностного сопровождения в том, что необходимо акцентировать внимание на личности ученика, создать условия для того что бы им в полной мере осознавалась его личностная значимость, обеспечивалась возможность его самореализации и самоактуализации, проявились его потенциальные способности. В рамках данного вида сопровождения предполагается использование интерактивных методов обучения, целостных приемов, направленных на активизацию межличностного взаимодействия и сотрудничества в различных группах, содействие формированию целостной личности.

Эффективное сопровождение развития ребенка можно осуществлять только при активном участии семьи, негативные деформации которой могут становиться серьезным препятствием. Реализация сопровождения помогает всем субъектам образовательного процесса в разрешении имеющихся и вновь возникающих проблем.

Осуществление сопровождения образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья является элементом инклюзивного обучения. Поэтому одной из приоритетных задач образовательных учреждений является забота о развитии системы комплексного сопровождения.

Изучение психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха Л.П. Назаровой, позволили ей выделить несколько аспектов этого процесса:

- сопровождение взаимодействия детей с нормальным слухом с детьми, имеющими нарушение слуха;
- сопровождение педагогов общеобразовательной школы;
- сопровождение процесса обучения детей с нарушением слуха по общеобразовательным дисциплинам;
- обеспечение специальных образовательных потребностей детей с нарушением слуха (развитие слухового восприятия, формирование произношения);
- сопровождение родителей, воспитывающих детей с нарушениями слуха [4].

Приступая к реализации сопровождения ребенка с нарушениями слуха важно определить его индивидуальный образовательный маршрут и разработать программу коррекционной помощи. При составлении программы должны учитываться: степень потери слуха, уровень развития произносительных навыков; уровень развития лексико-грамматической стороны речи; уровень развития коммуникативных навыков; способность усвоения ребенком учебного материала; уровень развития психических процессов.

Согласно исследованиям Н.Д. Шматко выделяют следующие обязательные направления коррек-

ционной работы, входящие в структуру индивидуальной программы, которая дополняет основную образовательную программу:

- развитие адекватной самооценки и уровня притязаний, представлений о тех возможностях и ограничениях, которые имеются;
- развитие коммуникативных навыков, необходимых при взаимодействии со взрослыми и сверстниками;
- развитие социально-бытовой ориентировки, умений, используемых в повседневной жизни;
- помощь в осмыслении картины мира и ее временно-пространственной организации;
- развитие соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей, помощь в осмыслении своего социального окружения [6].

В случае возникновения выраженных трудностей в освоении неслышащим ребенком того или иного раздела основной образовательной программы (ФГОС) специалисты могут оперативно дополнять структуру индивидуальной программы соответствующим направлением работы.

В процессе составления индивидуальной программы необходимо опираться на индивидуальные и возрастные особенности ребенка, на связь с общеобразовательными предметами и усвоенным материалом в общеобразовательной школе. Программа должна иметь развивающий характер и должна быть направлена на облегчение овладением материалом по общеобразовательным предметам.

Задачи индивидуальной коррекционной программы:

- помощь в усвоении тех тем, которые вызывают затруднения в общеобразовательном процессе;
- коррекция звукопроизношения;
- развитие слухового восприятия речи и навыков использования его в коммуникации;
- коррекция вторично нарушенных психических функций слабослышащих детей.

Индивидуальное сопровождение ребенка с нарушениями слуха осуществляется поэтапно.

На первом этапе осуществляется сбор информации о ребенке и анализ полученной информации.

На втором проводится совместная выработка рекомендаций для всех субъектов образовательного процесса и составляется план комплексной помощи для каждого конкретного ребенка.

На третьем проводится консультирование всех участников сопровождения о способах решения проблем ребенка.

На четвертом выполняются рекомендации всеми участниками сопровождения.

На пятом этапе анализируются результаты проделанной работы [5].

Разные ступени образования предполагают решение различных задач психолого-педагогического сопровождения.

В начальной школе основными задачами являются: выявление степени готовности ребенка к обучению в школе, помощь в адаптации его к школьным условиям, повышение мотивации учения, развитие самоконтроля и самоорганизации, развитие творческих способностей.

В основной школе основные задачи:

- обеспечение преемственности между этапами школьного обучения;
- адаптация к новым требованиям обучения;
- обеспечение поддержки в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития;
- оказание помощи в решении проблем личностной сферы, проблем социализации, и формирование жизненной компетентности;
- помощь в налаживании позитивных межличностных отношений с родителями и сверстниками;
- профилактика тревожности, неврозов, девиантного поведения.

В старшей школе основными задачами являются: диагностика и консультирование по вопросам профильной ориентации и профессионального самоопределения, поддержка в решении экзистенциальных проблем, развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности.

При этом, переходным этапам в развитии и образовании детей, следует уделять особое внимание, что предполагает выделение уровней сопровождения.

Уровень класса. Этот уровень характеризуется тем, что ведущую роль в обеспечении необходимой педагогической поддержки ребенка, в решении образовательных, воспитательных и развивающих задач, играют учителя и классный руководитель. Основной целью их деятельности является развитие умения самостоятельно решать проблемные ситуации, профилактика дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций.

Уровень учреждения. Этот уровень реализуют педагоги-психологи и дефектологи, которые выявляют проблемы в развитии детей и оказывают первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействуя с учителями, родителями, сверстниками. На этом уровне необходима реализация профилактических программ, осуществление экспертной, консультативной, просветительской работы с администрацией и учителями [6].

В процессе комплексного сопровождения дети с нарушениями слуха активно используют индивидуальную звукоусиливающую аппаратуру.

Решение задач комплексного сопровождения ребенка с нарушенным слухом в учебно-воспитательном процессе не может ограничиваться не-

посредственным взаимодействием специалистов сопровождения с ребенком, но предполагает организацию работы с педагогами и родителями как субъектами образовательного процесса.

Отдельным направлением работы является работа с родителями детей данной категории. Им нужно помочь в усвоении знаний об индивидуальных особенностях их ребенка, оптимальных формах детско-родительских взаимоотношений, обучить их наиболее эффективным методам обучения и воспитания. Родителям рекомендуют посещать коррекционно-развивающие занятия их ребенка с сурдопедагогом. Для обеспечения комплексности в сопровождении ребенка сурдопедагог совместно с психологом разрабатывают систему развивающих заданий в виде игр, которые родители будут реализовывать дома, как с помощью звукоусиливающей аппаратуры, так и без нее [1].

Таким образом, рассмотренные особенности реализации комплексного сопровождения дают основание утверждать, что оно является неотъемлемым звеном системы образования. Интенсивное развитие теории и практики комплексного сопровождения обуславливается расширением представлений о целях образования, в которые в настоящее время включены не только цели развития, воспитания, обучения, но и обеспечение физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья всех детей.

Библиографический список

1. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Основы интегрированного обучения. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.
2. *Зыкова Т.С., Соловьёва Т.А.* Обеспечение преемственности в системе дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 5–12.
3. *Коноплева А.Н., Лецинская Т.Л.* Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. – Минск: НИО, 2003. – 232 с.
4. *Назарова Л.П.* Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
5. *Соловьёва Т.А.* Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 44–48.
6. *Шматко Н.Д.* Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями слуха в России / Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. – М.: ООО «Аспект», 2005. – 383 с.

СТИЛЬ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена изучению стиля жизни молодежи как показателя, отражающего субъективное жизненное пространство личности. Дано описание и анализ результатов эмпирического исследования стиля жизни молодежи довоенного Донбасса. Проанализированы следующие маркеры стиля жизни: жизненное кредо личности, понимание успеха в жизни, факторы, от которых зависит успех, социальные условия достижения успеха, способствующие и мешающие обстоятельства; результативность собственной жизни; место реализации собственных планов (в собственной стране или за рубежом); уровень благосостояния респондентов; удовлетворенность / неудовлетворенность социальными условиями в стране. Изучались особенности повседневной жизни респондентов: свободное время, любимые занятия, место в жизни молодежи здорового образа жизни, спорта, музыки, литературы, значимости влияния СМИ, телевидения, влияние социальных стереотипов на особенности повседневной жизни.

Ключевые слова: субъективное жизненное пространство, «темы» бытия, сферы жизнедеятельности личности, стиль жизни, образ жизни, значимость, смысл, ценность.

Сложные и противоречивые процессы, происходящие в различных сферах общественной жизни, предъявляют особые требования к личности, ее социальному поведению, ее системе ценностей и направленности. Безусловно, важными становятся способность адаптироваться в изменяющемся мире, способность к саморефлексии и критическому мышлению, но особенно остро встает вопрос о способности современного человека изменять условия собственного существования, противостоять манипуляциям, сохраняя при этом собственное «Я» как целостное образование.

Одной из важных задач современной науки является соотнесение существующих понятий, определение их взаимосвязей в понимании и описании жизненного мира личности. В последнее время актуально востребованными в науке являются категории «жизненное пространство», «образ жизни», «стиль жизни», которые, на наш взгляд, тесно взаимосвязаны в решении задачи изучения и описания жизнедеятельности человека. Теоретической базой исследования жизненного пространства личности в разных ракурсах являются исследования В.С. Бахарева, С.Д. Дерябо, Е.Н. Жарова, Т.М. Зайтовой, Н.А. Кондратовой, В.Е. Клочко, В.И. Панова, В.Д. Панковой, В.А. Скребца, Н. Шатохиной, О.М. Шамионова, Ф.И. Шаркова, Ю.М. Швалба, В.А. Ясвина и др. Психологический анализ стиля жизни личности представлен в исследованиях Б.А. Вяткина, Е.И. Головахи, О.А. Донченко, В.О. Тихонович, В. Русалова, Ю.М. Швалба, М.Р. Шукина и др.

В нашей предыдущей статье, посвященной соотнесению понятий стиль жизни и субъективное жизненное пространство личности [3], мы рассматривали субъективное жизненное пространство через описание особенностей стиля жизни как

среза, фрагмента значимых «тем бытия» личности. Сравнение категорий субъективного жизненного пространства и стиль жизни дало нам возможность утверждать: субъективное жизненное пространство – это совокупность значимых «тем бытия» (Х. Томэ) [1] личности, то, что является для личности важным в отношениях с миром (объекты, ситуации и отношения могут быть как позитивно, так и негативно окрашены); стиль жизни – инструментальное отражение субъективного жизненного пространства в поведении и действиях личности, типичных для нее реакция на события и обстоятельства, то есть на условия жизнедеятельности. В описании субъективного жизненного пространства определяющими являются категории «значимость», «смысл», «ценность». Стиль жизни отражает, каким образом элементы вышеуказанных категорий проявляются в деталях поведения в повседневной жизни.

Целью нашей настоящей статьи является определение содержания субъективного жизненного пространства личности через проявления стилевых особенностей; изложение материалов исследования особенностей стиля жизни молодежи (18-28 лет).

Диагностический инструментарий. Предложенное нами анкетирование для исследования характеристик стиля жизни основывалось на методике «Психолого-педагогическая квалиметрия здорового образа жизни» А.С. Галицкого, Е.Ю. Березняка и анкетировании изучения жизненных ориентаций современной молодежи О.Г. Злобиной, В.О. Тихоновича. Вопросы анкеты адаптированы к целям нашего исследования и дополнены необходимыми вопросами для получения достоверных результатов в контексте нашей темы. Целью диагностической части исследования было выяснение: какие особенности стиля жизни характерны для

изучаемой нами выборки и какие характеристики стиля жизни отражают степень «значимости» субъективного жизненного пространства личности, изучение представлений об образе и стиле жизни, основных факторов, которые на них влияют – обстоятельства, значимые личности, родители, друзья, массовые коммуникации, социальные влияния.

Анкета содержит 30 вопросов: 7 – открытых, 23 – закрытых.

Для интерпретации результатов нами использован анализ процентных соотношений как наиболее показательный для описания анкетных данных, качественный анализ высказываний респондентов с использованием метода контент-анализа, метод сравнительного анализа и интерпретации данных.

Выборка исследования. Выборку исследования составили молодые люди от 18 до 28 лет 156 респондентов – 62% женщин, 38% мужчин. По роду занятий – 60,13% составили студенты, это молодые люди от 18 до 23 лет; респонденты от 24 до 28 лет – 33,8%, работающие; 6% выборки – не имеющие работы на момент участия в опросе. Все участники исследования – молодые люди, проживающие в Луганске (84%) и Донецке (16%), время проведения исследования – 2012–2013 годы (до начала военных действий на этих территориях).

Описание результатов исследования. Стиль жизни молодежи можно связать с функционированием в различных сферах жизнедеятельности, и всегда существует квинтэссенция направленности жизнедеятельности личности. Таким основополагающим принципом, которым человек руководствуется в жизни, можно назвать жизненное кредо. Очень показательным является то, как человек его формулирует, что свидетельствует и об уровне рефлексии, и о способности кратко и емко выразить нацеленность собственной жизни. Если разделить все многообразие ответов респондентов на кластеры согласно общей тематической направленности, можно выделить следующие группы. И в женской, и в мужской выборке наиболее распространённой формулировкой были постулаты, отражающие нацеленность на успех, на достижение целей, причем в женской выборке вариативность формулировок является более разнообразной. 65% всех утверждений касаются стремления к успеху, достижению целей. «Всегда только вперед!» – именно в такой формулировке определяют свое жизненное кредо большинство девушек. «Стремление к лучшему», «Достичь всего, чего хочешь», «Не останавливаться на достигнутом», «Будь сильной, несмотря ни на что», «Всегда идти к достижению цели» – таковы типичные определения своего жизненного кредо. Как видим, большинство утверждений описывают непереносимое достижение, подчеркивая значимость созданного в обществе образа уверенной в себе, целеустремленной, успешной в карьере женщины.

В мужской выборке ориентированы на успех 27% респондентов, которые выражают это так: «Только вперед!», «Никогда не останавливайся на достигнутом», «Никогда не сдавайся», «Не стой на месте!»

В женской выборке следующий кластер отражает оптимистическую установку: «Все, что ни делается – все к лучшему», «Все будет хорошо», «Верить в лучшее». В жизненном кредо отражены и понимание закономерностей жизнеустройства, часто предопределенности происходящих событий: «Случайности не случайны», «Ничего не бывает просто так!». Девушки в своих высказываниях подчеркивают ответственность личности за события, происходящие в ее жизни: «Все возвращается», «Хочешь – получишь», «Каждый сам кузнец своего счастья». Следующий кластер формулировок содержит определенные, достаточно конкретные принципы действий, которые отличаются скорее беспечностью, отражающие желание «ловить момент». Таких указаний 15,8%. Например, «Жизнь коротка, нарушай правила!», «Лучше сделать и пожалеть, чем не сделать и пожалеть еще больше», «Учиться на *собственных* ошибках, жить чувствами», «Искать лишь такие ситуации, в которых чувствуешь себя счастливым» и др. Подобные утверждения могут быть отражением часто тиражируемого в рекламе, в гляцевых журналах образа человека, в погоне за наслаждениями, что является практически главным делом в жизни. Нет ничего более важного, чем собственные удовольствия, что выглядит как исключительно потребительская позиция, ориентированная на гедонистические установки в жизни. Существенно, что респондентов с такими принципами немного.

Следующие утверждения содержат философски-нравственные постулаты: «Без прошлого нет будущего», «Оставаться человеком в любой ситуации» (ж., 19 л.), «Нет ничего, с чем нельзя было бы справиться». Высказываний такого содержания около 8%, что свидетельствует о зрелости нравственных убеждений респондентов.

В мужской выборке после лидирующей позиции, декларирующей достижение успеха (которые, впрочем, в 3 раза имеют меньшее значение, чем в женской выборке!), следующий тематический кластер как раз подчеркивает зависимость успеха от собственных усилий личности: «Все в моих силах! Необходимо лишь желание».

В формулировках мужской выборки четко прослеживаются указания на значимые сферы жизнедеятельности респондентов (то, что Х. Томе называет «темы бытия», которые как раз и отражают субъективное жизненное пространство, сферы значимости) Это такие утверждения, как «Развитие», «Семья – истинное богатство», «Семья, самореализация», или совсем философские: «Истина где-то рядом», ориентированные на познание

мира. Ценность семьи, присутствующая в мужской выборке (кстати, подобные упоминания отсутствуют в женской выборке), подчеркивает приверженность молодых людей фундаментальным общечеловеческим нравственным ценностям.

В отличие от женской выборки, где присутствовали утверждения беспечные, где-то даже ориентированные на рискованное поведение, следующие позиции в мужской выборке занимают утверждения, отражающие растерянность их респондентов или осторожность в построении жизненной стратегии: «Не знаю, что будет дальше», «Доверяй, но проверяй». Мы убедились в том, что ориентированность современного стиля жизни у молодежи очень существенно связана со значимостью успеха, достижения. Следующие вопросы анкеты касались понимания успеха, от чего он зависит, социальные условия достижения, что мешает и что способствует. (Некоторые вопросы предполагают несколько предлагаемых вариантов ответов, поэтому при обработке результатов процентный показатель демонстрирует вес фактора для данной выборки). Так, в понимании девушек успех – это высокий материальный достаток (65,8%), хорошее здоровье на протяжении жизни, любовь и семейное счастье (вес каждого из этих факторов – 50%), следующая по значимости позиция – успех как реализация самой заветной юношеской мечты (42%), полное воплощение в жизнь собственных способностей (39,5%). Для юношей успех – это хорошее здоровье на протяжении жизни (73,3% респондентов отметили эту позицию как самую значимую), полное воплощение в жизнь собственных способностей, семейное счастье (66,7%) и только после этого – «высокий материальный достаток» (60%). Как мы помним, у девушек этот фактор занимал первое место по степени значимости представлений об успехе. У юношей также отмечено «воспитание детей в соответствии с собственными идеалами» – 53,3% респондентов связывают успех в жизни с этим. Что характерно, в женской выборке указанная ценность получила 28,9% выборов и стоит после оказавшегося более значимым для женщин «достижения высокого служебного, делового, гражданского статуса» (31,6%). Эти данные

вполне подтвердили проанализированные ранее формулировки жизненного кредо. Девушки более ориентированы на социальный успех, достижение высокого статуса, материального в том числе, ориентированы на карьеру, традиционные ценности любовь и семья значимы, однако ценность семьи у мужчин имеет более существенное значение.

Наибольшее влияние на достижение успеха молодежью в жизни, по мнению наших респондентов, оказывают следующие факторы (см. табл. 1).

Как видим из данных в таблице 1 наиболее значимым фактором, влияющим на достижение успеха, является, по мнению девушек, вера в себя. Самым непопулярным методом в достижении успеха, как в женской, так и в мужской выборке названо «умение «играть без правил», «использовать все способы для достижения личного успеха».

В мужской выборке самым значимым фактором, влияющим на достижение успеха названа материальная обеспеченность и связи родителей. Это демонстрирует как собственную неуверенность в профессионализме, своих знаниях, деловых качествах, так и социальные устои, где успех в карьере и в жизни часто зависит от связей, возможности протекции, наличия знакомых в нужных сферах, а отнюдь не знания и качества претендента на должность. Наряду с такими факторами как влияние родителей, их материальная обеспеченность, статусность, юноши высоко мотивированы относительно собственного высокого уровня образованности, профессионализма. Безусловным существенным фактором является мотивация достижения.

Анализируя, полученные ответы на этот вопрос, мы видим, что девушки в большей степени мотивированы на достижение успеха, опираясь на свои личностные ресурсы, отмечая, при этом, и значение материального и социального статуса родителей. Для юношей более значимы, чем для девушек, уровень образования и ответственность как личностные ресурсы.

Как следует из приведенных выше данных, беспечность молодежи, растиражированная как социальный миф в СМИ, только кажущаяся. Безусловная мотивация на успех связывается в сознании молодежи с важностью собственных усилий, зна-

Таблица 1

Факторы, влияющие на достижение успеха

Название фактора влияния	Мужск. выборка		Женск. выборка	
	% показ.	Рейтинг. место	% показ.	Рейтинг. место
Материальная обеспеченность и связи родителей	66,7	1	60,5	2
Гибкость, умение приспосабливаться к переменам	60	2	52,6	3
Высокий уровень образования, профессионализм	46,6	3	50	4
Вера в себя, желание достичь как можно большего в жизни	43	4	68,4	1
Чувство ответственности, требовательности к себе	43	4	44,7	5

чимостью образования, достижения профессиональной компетентности.

Что мешает достижению успеха? Девушки считают, что это собственные недостатки человека (так ответило подавляющее большинство респонденток). В графе «свой вариант» они конкретизировали эту общую позицию, указав в качестве недостатков страх, неуверенность в себе и своих силах, нечеткую постановку целей, лень (таких, способных к рефлексивному анализу, оказалось 68%). Юноши считают, что достижению успеха мешает неразумное устройство общества и только затем собственные недостатки.

Локус определения зависимости успеха от собственных усилий или от внешних условий, делал закономерным вопрос о современных социальных условиях, способствующих или мешающих достижению успеха. Девушек, посчитавших современные условия вполне благоприятными, 5,25%; юношей, считающих аналогично, – 13,33%. Совсем неблагоприятными социальные условия считают 21% девушек и 26,66% юношей. Как видим, молодые люди довольно критично относятся к создавшимся в обществе условиям, при этом искать зависимость успеха от внешних обстоятельств, а не от собственных усилий больше склонны юноши. Такова картина отношения к социальным условиям у молодежи в 2012–2013 годах, накануне событий гражданской войны.

Интересным (особенно с высоты происходящих на юго-востоке Украины в данный момент событий) оказался вопрос, касающийся места реализации своих жизненных планов молодежью. Так, наиболее удачно реализовать свои жизненные планы считали возможным на территории Украины 36,84% девушек и 33,3% юношей. С дальним зарубежьем связывали радужные перспективы 44,7% девушек и 60% (!) юношей. На наш взгляд, это довольно значительные показатели. Можно, конечно, связать это с распространенным суждением, что хорошо только там, где нас нет. Но в большой степени, на наш взгляд, здесь отразилась постоянная и навязчивая пропаганда западной модели жизни, живописание неотразимо прекрасных сторон западного рая, умалчивая об обратных сторонах жизни в странах неродственных культур. Опять-таки такая пропаганда никак не способствовала желанию сделать прекрасной и налаженной жизнь в собственной стране, не акцентировала ответственность за события, происходящие в своем государстве, и возможность на них повлиять.

Отметим, что доходы респондентов на момент опроса достаточно скромны: большинство из них студенты; есть те, кто и учится, и работает, но уровень доходов включенных в выборку в целом находится в пределах размеров стипендии или чуть больше. Как видим, это та молодежь, которая учится, работает и в достижениях уповает скорее на себя и собственные усилия (а не на Европу, которая

придет и наведет порядок), на собственное образование и профессиональные навыки и, естественно, хотела бы, чтобы социальные условия были благоприятны для самореализации. Отсюда и недовольство, отражающееся в полученных данных.

Обратимся к другим сторонам стиля жизни, особенностям повседневной жизни: свободное время, любимые занятия, место в жизни молодежи здорового образа жизни, спорта, музыки, значимости влияния телевидения, СМИ, социальных стереотипов.

Отметим, что в целом, общественная активность женской выборки выше. Традиционные для молодежи места досуга: дискотеки, ночные клубы – не пользуются особым спросом в обеих выборках, их посещает очень незначительная часть молодых людей. Самым востребованным местом культурного досуга является кинотеатр. Театр, безусловно, более изысканная сфера, большинство (и в основном девушки) посещают 1–2 раза в год, для юношей это не характерное место времяпрепровождения. Библиотека как жизненно важная сфера является не самым посещаемым местом, так как в современном обществе получение значимой информации большинство стали связывать с электронными носителями. Очень востребованным в жизни молодых людей является спорт. Девушек, посещающих спортивный, тренажерный зал, бассейн 1–2 раз/нед. – 44,7%; 1–2 раз/мес. – 21%. Среди юношей 20% респондентов посещают спортзал, бассейн ежедневно; 1–2 раз/нед. – 46,6%; 1–2 раз/мес. – 6,6%. То есть занятия спортом, посещение бассейна, забота о своем здоровье, здоровый образ жизни весьма характерная особенность современной молодежи Донбасса.

Одной из форм досуга является общение с друзьями, но и эта сфера жизнедеятельности претерпела существенные изменения с распространением социальных сетей. Живое общение заменяется суррогатом, эмоции замещаются «смайлами» и скобками.

О человеке, его особенностях многое может сказать то, как он проводит свободное время, что является его любимым занятием. У девушек это чтение книг (42,1% респонденток), просмотр фильмов и прогулки (23,68%). Также девушки любят в свободное время слушать музыку (21%). 34,2% девушек назвали значимым общение с друзьями, близкими людьми, при этом в такое общение отнесли не столько непосредственные контакты, сколько общение через Интернет, социальные сети. Надо сказать, что разнообразие любимых увлечений отразило широкий, творческий кругозор респонденток. Ими названы такие занятия: танцы (10,5%), спортзал (10,5%), рисование, фотограмирование, игра на пианино, вышивание, занятия в театре, «придумывание» чего-то (стихов, истории, рекламы), кулинария.

Свободное время юношей занимают: прослушивание музыки (33,3%), компьютерные игры (26,6%), занятия спортом (20%), а также прогулки с друзьями (46,6%), кулинария (13,3%), рыбная ловля. Отметим, что если у девушек упоминание компьютерных игр является единичным, то для юношей – это существенная часть их времяпрепровождения.

В различных исследованиях уделяется много внимания влиянию рекламной коммуникации на особенности стиля жизни молодежи, пропаганда определенного образа жизни людей. И часто это довольно чуждый образ жизни, внедрение в сознание враждебных, примитивных образцов, социальных мифов, способствующих пропаганде праздности, потребительского поведения, погони за удовольствиями, откровенной распущенности и вседозволенности. Высшие ценности подменяются стремлением к удовлетворению сиюминутных потребностей.

Посмотрим, как эта проблематика отразилась в нашем опросе. Как правило, в современном мире наиболее существенными каналами информации, а равно и средствами влияния на массовое сознание, называют Интернет и телевидение. Большинство молодых людей не смотрят ТВ: 42,1% девушек, и 23,3% юношей. Остальные отмечают, что по времени – это объем времени какой-либо одной передачи.

Зато совершенно другая ситуация с использованием компьютерной коммуникации. Именно этот канал информации является самым значимым для молодежной аудитории. Так, девушек, которые проводят перед компьютером от 1 до 3 час. – 36,8%, от 4 до 6 час. – 42,2%. Есть те, которые проводят время перед компьютером от 6–8 до 10–16 часов: таких 15,8%, они сами констатируют, что это «много», но связывают это с необходимостью. В выборке юношей «пребывание в компьютере» по времени составляет ежедневно: до 1 час. – 13,3%, от 2 до 4 час. – 53,2%, от 5 до 8 час. – 33,2% респондентов. Здесь важно понимать, что «проводить время перед компьютером» подразумевает целый ряд различных видов деятельности: общение в социальных сетях, чтение информации на различных сайтах, «бродить по сайтам», не изучая что-то конкретно; работа, связанная с использованием компьютера или Интернет; отдых (просмотр фильмов, прослушивание музыки и пр.). Каждая из этих деятельностей предполагает своеобразие особенностей субъективного жизненного мира личности и тех значимостей, которые существуют в жизненном пространстве данной конкретной личности, но по факту статистика говорит о существенной степени перенесения реальной жизни в виртуальную сферу.

Изучение стиля жизни молодежи в контексте понимания субъективного жизненного пространства личности мы все же связывали с социальной

модой, существующей в общественном сознании, молодежной среде, которая формируется в большой степени под влиянием СМИ. Но влияние, оказываемое средствами массовой коммуникации, как правило, неочевидно, скрыто, часто с применением манипулятивных технологий. И хотя вопрос был сформулирован как обобщающий: «Как Вы считаете, на что у современной молодежи (среди ваших друзей) существует социальная мода?» (предлагалось назвать 5–7 самых востребованных позиций), в нем проявлялась определенная проекция собственных представлений и взглядов, кроме оценки общественных тенденций. Социальная мода – один из социальных регуляторов и факторов влияния. Часто социальная мода на определенный стиль жизни, его атрибуты, маркеры престижности и востребованности создаются рекламной коммуникацией (которая, в свою очередь, опосредуется финансовыми группами, экономическими интересами). Но реклама чего-либо (будь-то товар или манеры поведения) – это не только желание прибыли, это всегда попытка сделать мир другим. Реклама, пропагандирующая то, что успешный молодой человек может быть только вместе с пивом, и исключительно посещая ночные клубы, безусловно, делает социум другим. Это формирует определенные приоритеты и представления о престижном и востребованном.

Социальная мода всегда основана на определенной системе ценностей. Об этом, например, исследования В. Бородиной (2000), В. Музыканта (1996, 1998), А. Моля [6]. В социальную моду включаются: манера одеваться, говорить, специфический язык, особенности досуга и хобби, представления о престижном и статусном. В целом это особенности стиля жизни.

В нашем исследовании были выделены следующие явления (или маркеры) социальной моды (см. табл.2).

Следует отметить, что различия в определении социальных тенденций в обеих выборках практически нет. Но есть некоторые нюансы распределения. Однозначно лидирующие позиции в определении социальной моды занимает стильная одежда как атрибут общественной престижности. То есть встречают (и провожают?) все же «по одежке». 2–4 позиции тоже идентичны, с той лишь разницей, что для девушек особое значение имеют мобильные телефоны как атрибут престижности, демонстрации собственной деловой репутации или финансовой успешности (скорее, родителей). Модный аксессуар воспринимается как фетиш, как признак собственной статусности. Однозначно значение пользования Интернет и в качестве средства общения, и в качестве досуговой сферы, и средства трудовой деятельности – очевидным становится смещение реальной жизни в виртуальное пространство.

Таблица 2

Явления социальной моды

Мужская выборка	Рейтинг	Женская выборка	Рейтинг
Стильная одежда	1	Стильная одежда	1
Посещение дискотек, ночных клубов	2	Мобильные телефоны	2
Пользование Интернет	3	Пользование Интернет	3
Мобильные телефоны	4	Посещение дискотек, ночных клубов	4
Спорт	5	Спорт	5
Употребление алкоголя	6	Получение образования	6
Получение образования	7	Сексуальный опыт	7
Активная жизненная позиция	8	Употребление алкоголя	8
Чтение книг	9	Чтение книг	9

Значимость занятий спортом в современной молодежной среде отмечают и юноши, и девушки, это вполне соотносится с другими вопросами, которые определили спорт как значимую сферу жизнедеятельности молодежи. Важной тенденцией жизни современной молодежи девушки считают получение образования. Востребованность, престижность образования, знаний, «модно быть умным», профессионализм – одна из отличительных позитивных тенденций в молодежной среде.

Далее девушки подчеркивают значимость для молодежи приобретения или наличия сексуального опыта. Безусловно, эта тема всячески педалируется в СМИ, телепродукции, рекламе. Сексуальность декларируется чуть ли не главной и единственной желательной чертой женщины. Модные тенденции в приобретении сексуального опыта продолжают идеи «свободного секса» и разграничения ценностей «любовь» и «секс», превращая секс в техническую разновидность досуга, не отягощенного отношениями. Примечательно, что в мужской выборке этот фактор не отмечен вообще.

Наличие «модности» такого явления в молодежной среде, как употребление алкоголя отмечают обе выборки, фактически подтверждают засилье пропаганды массовой алкоголизации в странах постсоветского пространства.

8–10 позиции занимают «чтение книг» и «активная жизненная позиция» как значимые тенденции в молодежной среде. В этом же опросе мы уже обнаруживали высокий уровень мотивации достижения и стремление к успеху у молодых людей, очевидно значимость активной жизненной позиции подтверждает и данный вопрос. Позитивным фактом является определение как модной тенденции в молодежной среде чтение книг. Это показывает, что в молодежной среде есть люди, ориентированные на познание, на поиск истины, что может формировать самостоятельность, рефлексивность и критичность мышления, способность размышлять и анализировать действительность, формировать думающую личность. Конечно, мы понимаем, что чтение может быть разным (выяснение того, что именно читают молодые люди, заслуживает

отдельного исследования), даже если это «легкое» чтение, все равно мотивация к чтению говорит о желании разобраться в важных для личности вопросах и ответы пытаются искать в достойных источниках.

Таким образом, обобщение результатов проведенного нами исследования некоторых особенностей стиля жизни молодых людей (18–28 лет) реализовано в контексте понимания субъективного жизненного пространства молодежи.

Перспективами дальнейших исследований может быть изучение стиля жизни различных социальных групп респондентов, определение через переменную стиля жизни содержания субъективного жизненного пространства личности.

Библиографический список

1. *Анцыферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 3–16.
2. *Барышева Е.И.* Соотношение понятий стиль жизни и субъективное жизненное пространство личности // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 73–78.
3. *Веричева О.Н.* Классификация технологий социальной работы с молодежью // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 165–166.
4. *Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С.* Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 6. – С. 278–283.
5. *Клочко В.Е.* Коммуникативная сфера как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная сфера в транзитивном обществе / под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. – Томск: Томский гос. ун-т, 2004. – С. 30–44.
6. *Лебедев-Любимов А.Н.* Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.

ОБРАЗЫ-СИМВОЛЫ ГЛОБАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В МОРАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье исследуется эстетика современной глобальной культуры, актуальной в развитии творческого потенциала студентов специальностей изобразительного искусства и дизайна. Рассматриваются: влияние виртуального мифа на морально-эстетическое мировоззрение молодежной субкультуры; феномен процесса «программирования» глобальной культуры; развитие глобальной культуры в обновлении «исторических религий»; эклектичная образная символика современной квазикультуры; свобода символа современной культуры, элементы подобия глобальной культуры; отношения символической силы; анализ спасительных образов-символов глобальной культуры. Символы в современной молодежной культуре представляют характеристику виртуального мифа. Толкование мифа равно «теологической доктрине» мифа. Квазисвободу современных образов-символов молодежной субкультуры определили два направления искусства – модернизм и постмодернизм.

Процессу становления эстетического вкуса и эстетического чувства в воспитании студентов творческих специальностей благоприятствует традиция. Традиции образов-символов мировой культуры учат разумному позитивному отношению к красоте природы и познанию Вселенной.

Ключевые слова: глобальная культура, образы-символы, субкультура, квазикультура, морально-эстетическое воспитание, идеациональная культура, идеалистическая культура, чувственная культура.

Эстетика современной культуры актуализируется вокруг приоритетов символических традиций, которые формировали духовные ценности в мифах, религиях, философских интерпретациях, идеалах, харизмах. Чем древнее традиции, тем больше в них возможностей для развития образов-символов современной культуры. Символ по своей природе воплощает коллективный творческий опыт и выражает коллективную совесть. Образы-символы в историческом континууме мировой культуры составляют сущность интересов и теорий духовного развития человечества. Поэтому в наше время становится важным вопрос эстетического воспитания студентов творческих специальностей ВУЗов культуры, стоящих у истоков движения молодежной субкультуры, где мы замечаем инновации образов-символов: тату, боди-арта, граффити искусства модернизма и постмодернизма. Всем этим феноменам присущ характер глобальной культуры. Педагогика искусства обращена к исследованиям эстетического воспитания и формирования сознания молодежной культуры. Этим вопросам посвящены труды А.И. Бутова, А.Ф. Лосева, В.Л. Михалева, В.А. Разумного, В.С. Федорука, П.Б. Юсова, Е.Г. Яковлева.

Исследование проблем современной культуры мы наблюдаем в трудах западных ученых С. Хантингтона, Э. Фромма, К. Юнга, Г. Маркузе. Анализу современного символа посвящено творчество Н. Гудмэна, А. Уайтхеда, Ж. Маритена, М. Элиаде, С. Лангера, Х. Патнэма. Современные концепции образов-символов А. Уайтхеда определяют истину, красоту, приключение, искусство; С. Лангер придает образам-символам поиск значений в формировании опыта; Н. Гудмэн определяет современные образы-символы чисто из практических соображе-

ний; Х. Патнэм придает символам исторический и культурно обусловленный характер.

Межкультурному пониманию посвящены труды ученых, исследующих проблемы символа: (В. Бурлачука, В. Личковаха, И. Мартынюка, А. Осипова, В. Беляева, А. Волкова, А. Резниченко, М. Фрумкина). Вместе с тем, в настоящее время остро ощущается потребность исследования образов-символов глобальной культуры в перспективе морально-эстетического воспитания студентов творческих специальностей, стоящих у истоков движения молодежной субкультуры. Также необходимо уделить внимание исследованию не рассматриваемой прежде проблеме духовного познания глобальной культуры.

Для решения этой проблемы важно выделить 6 аспектов развития морально-эстетического воспитания студентов творческих специальностей ВУЗов культуры: влияние «виртуального» мифа на эстетическое мировоззрение молодежной субкультуры; феномен процесса «программирования» глобальной культуры; развитие глобальной культуры в обновлении «исторических религий», эклектичная образная символика современной квазикультуры; свобода символа современной культуры; элементы подобия глобальной культуры; отношения символической силы; анализ спасительных образов-символов глобальной культуры в морально-эстетическом воспитании.

Перед современной эстетикой возникает целый ряд инноваций образов-символов, которые в глобальной культуре представляют характеристику виртуального мировосприятия. Компьютерные игры, мультипликация и кинофильмы, многочисленная реклама наполнены героями мифической образной символики. Все эти символы современ-

ности представляют собой «виртуальный миф». Развитие мировой культуры вообще имеет мифологическую природу.

Миф является рассказом о сакральном, которое воплощает коллективный опыт. Природу мифа определил древнегреческий философ Демокрит: «Миф – это рассказ, который там, где он возник и бытовал, принимают за правду, какой бы она ни была неправдоподобной» [3, с. 109]. Философ и теоретик культуры Э. Кассирер задавался вопросом: «...существует ли вообще определённое «состояние» языка, искусства, мифа, религии?» [6, с. 163]. Исследователь символов мировой культуры В. Тернер считал, что толкование мифа равно «теологической доктрине» [13, с. 42]. Инновация мифа рассматривается как система коммуникации. Миф представляет собой взаимодействие образов-символов, посредством которых общество пытается придать своей собственной культуре видимость абсолютной естественности. По своей природе миф и, связанный с ним образ-символ, содержат в себе исторические повествования. Они составляют сущность интересов и теорий, принадлежащих общности людей. Немецкий философ П. Козловски считает, что «существуют истории и мифы, которые несут болезни человеку и обществу, имеются и такие, что способствуют их развитию» [7, с. 207].

Чем древнее существующий миф, тем больше у него возможностей для развития образов-символов культуры. Мы замечаем современные инициации образов-символов, в частности, символику молодежной субкультуры, где старый миф возрождается и испытывает инновации преобразования. Пример – инфернальная мифология образов-символов тату, боди-арта, хепенинга, граффити.

Анализируя историю мифа, российский исследователь К. Гаджиев отмечает: «Миф, символ, народные предания, легенда оказались мощными силами, они управляли поведением, помыслами людей больше, чем существующие объективные реальности» [4, с. 5].

Современный миф глобальной культуры существенно влияет на политическое и эстетическое мировоззрение молодого поколения.

В познании феноменов инноваций образов-символов глобальной культуры важна теория известного западного историка А. Тойнби. Он предвидел главную опасность в развитии глобальной культуры – процесс «программирования». Программирование лишает человека мышления, творчества, созидания самого себя. Путь развития человека и мировой культуры заключаются в обновлении «исторических религий». Познание свободы приводит к осуществлению «духовной реальности». А. Тойнби видит будущее в борьбе, где «личность станет гарантией против наступления безликих сил человеческого мира, который посредством развития технологий превратился в осиное

гнездо» [12, с. 267]. Эта концепция заставляет нас пересмотреть «духовную реальность» инноваций образов-символов в его «технологическом-виртуальном» мировоззрении.

Концепция известного исследователя мировой культуры П. Сорокина выявляет три формы культуры: «идеациональную, идеалистическую и чувственную» [11, с. 438]. Соответственно, в этих культурах существуют три формы образов-символов искусства.

Исследователями подмечены переходы от одной формы к другой, начиная от древности, и заканчивая современностью. Концепция П. Сорокина позволяет нам убедиться в том, что образы-символы глобальной культуры имеют те же самые идеациональные, чувственные и идеалистические источники. Концепция эклектичной образной символики вплотную подходит к понятию категории «квазикультуры». Вопросы состояния современной квазикультуры рассматривал известный учёный Ю. Павленко [10]. Понятие «квазикультуры» в современном мировоззрении глобальной культуры неадекватное. На наш взгляд, суть этого термина крайне противоречива. Квази (лат. *quasi*) означает «ненастоящий, ложный». В худшем значении этот термин обозначает уродство. Характерно, что уродство свойственно не только для современной культуры. Примеры «квазикультуры» можно заметить и в далеком прошлом. К ним относятся деструктивные образные символические тенденции. Это, прежде всего, касается нравственности и морали, которые вызывают множество противоречий в истории мировой культуры.

Нравственный моральный закон в теории И. Канта ведет к высшему благу – нравственности, которая пропорциональна счастью. Выдающийся мыслитель замечал: «Счастье – это такое состояние разумного существа на земле, когда всё в его существовании происходит согласно воли и желанию; то есть, оно базируется на соответствии природы со всеми его стремлениями и с главной определяющей основой его воли» [5, с. 228]. В красоте природы И. Кант замечал первоизданную форму, которая согласуется с развитием культивации нравственного чувства человека Известный западный философ и теоретик культуры – Г. Маркузе в работе «Эрос и цивилизация» утверждает: «В кантовской системе нравственность – это царство свободы, в котором практический разум воплощается в соответствии с законами, которые им самим установлены, и, поскольку красота интуитивно – соглядательно демонстрирует реальность свободы, она становится символом этого царства» [9, с. 186–187].

Концепция свободы в инновационных образах-символах глобальной культуры приобретает, на наш взгляд, черты квазикультуры. Квазисвободе современных образов-символов способствовали два направления искусства – модернизм и постмо-

дернизм. В основе образного символического порядка нового искусства лежит теория З. Фрейда. Г. Маркузе считал, что эта теория стала «тяжелеешим обвинительным актом западной цивилизации, и, в то же время, её наиболее надёжной защитой» [9, с. 13]. Теория Г. Маркузе рассматривает присущий историческому развитию технологический проект, ориентированный на покорение природы. Это действие оборачивается против биологической необходимости и духовного здоровья человека, разрушает культуру и животворный Эрос. Исторический шанс господства Эроса сводится к отсутствию условий эксплуататорской технологии и агрессивности цивилизации. Блага западной цивилизации вызывают протест у отсталых народов, инстинктивный бунт и биологическую ненависть. Это борьба является «событием символическим; энергия человеческого тела бунтует против невыносимых репрессий и протестует против машинных репрессий» [9, с. 307]. Теория Г. Маркузе восстает против современной рыночной экономики. Общество достатка субсидируется правительством и крупными корпорациями. Оно готовится к возможности воспитания в условиях «стремления к красоте и жажды общности», «контакта с природой», уважения «творчества ради творчества». Молодёжь в политической борьбе способна отстоять Эрос против смерти и против цивилизации.

Теория американского политолога С. Хантингтона даёт своеобразное определение: «Цивилизация представляет собой определённую культурную сущность. Сёла, регионы, этнические группы, народы, религиозные граждане – все они владеют своеобразной культурой, которая отображает разные уровни культурной неоднородности. Мы можем обозначить цивилизацию как культурную общность наивысшего ранга, как высочайший уровень общности, с которой она себя соотносит. Культурная самоидентификация людей может изменяться, в результате чего изменяется содержание и границы той или иной цивилизации» [14, с. 34].

С. Хантингтон убедительно доказывает, что усвоение элементов западной культуры ещё не говорит об её восприятии. Влияние Запада в глобальной культуре уменьшается. Центральной осью мировой культуры, вероятно, будет конфликт между Западом и другими культурами. В противовес западной культуре укрепляются фундаментальные течения в других культурах, которые обладают самобытными ценностями образов-символов далёкого прошлого и эвристическим духовным потенциалом. Контур духовности в глобальной культуре расплываются, появляются новые контакты символической идентификации. По мнению известного ученого С. Крымского «глобализация предусматривает духовную компенсацию претензий материального интереса стихии наживы» [8, с. 21]. В настоящее время всё чаще встречается осознание того, что об-

разы-символы культур прошлого являются духовным противовесом материальному корыстолюбию современной квазикультуры. В системе современного понимания духовности «надежда становится спасительным символом» [8, с. 28].

В обозримом будущем, как предвидит С. Хантингтон, не будет существовать единой универсальной цивилизации, и мир будет состоять из непохожих культур. Придётся учиться общению, в котором необходимо «найти элементы подобия». Такими элементами подобия и должны стать образы-символы, рассматриваемые в историческом континууме мировой культуры.

В единой образной символической системе глобальной культуры становятся очевидными такие категории общения, как демократия, равенство, свободный рынок. Характерным становится символическое доминирование, которое превращается в символическую власть, в соответствии с концепцией известного западного социолога П. Бурдьё «...отношения символической силы стремятся воссоздать и усилить отношения сил, которые конструируют структуры социального пространства» [1, с. 199]. Однако, несмотря на доминирование инноваций образов-символов, современная глобальная культура далека от однородности. Осмысление и воплощение образов-символов встречают символическое сопротивление, которое мы замечаем в движениях антиглобалистов. Эти движения, в свою очередь, становятся элементами глобальной культуры. С точки зрения сложившихся культур, глобальная культура представляет собой угрозу разрушения традиций. Это объясняется властными отношениями новых культурных кодов, при непосредственном участии которых принимаются властные решения. Информационная эпоха манипулирует образами-символами, с которыми соотносятся движения культур. Происходит, на наш взгляд, своего рода современная культурная битва. На арену борьбы выходит культурно-цивилизационная идентичность, которая через экспансию глобальной культуры рискует утратить традиции сложившихся образов-символов. Конфликт очевидный. Мы наблюдаем культурный протест в молодёжной субкультуре с собственной образной символикой. Глобальная культура заключает в себе движения религии и образования. Сюда относится и миф, где наряду со старыми мифами сосуществует и невероятно быстро развивается новый миф технического совершенства

Неоднородность развития образов-символов глобальной культуры так ли иначе обращена к эстетическому восприятию и должна выработать определенный эстетический вкус. Известный ученый А.И. Буров выделяет задачу эстетического воспитания: «переварить общие вкусовые формы, отобрать нечто, соответствующее индивидуальным склонностям, то есть сделать вкус своим» [12,

с. 122]. Наше исследование концепций известных ученых позволяет выделить в морально-эстетическом воспитании студентов творческих специальностях ВУЗов культуры следующие выводы:

- на морально-эстетическое мировоззрение молодёжи существенно влияет современный «виртуальный» миф глобальной культуры;
- существует опасность развития образов-символов глобальной культуры – процесс «программирования» (концепция А. Тойнби);
- путь развития глобальной культуры – обновление «исторических религий» (концепция А. Тойнби);
- концепция эклектичной образной символики П. Сорокина соответствует понятию современной квазикультуры;
- красота – реальность свободы символа культуры (концепция Г. Маркузе);
- надежда – спасительный символ, противоположность материальному корыстолюбию (концепция С. Крымского);
- в глобальной культуре необходимы элементы подобия (концепция С. Хантингтона);
- отношения символической силы воспроизводят отношения сил (концепция П. Бурдьё).

Процессом становления эстетического вкуса и этического чувства, как и всегда, была и есть традиция. Традиции образов-символов сложившихся культур-цивилизаций учат нас разумному позитивному отношению к красоте природы и познанию Вселенной. Духовные богатства мировых религий и мифов мы наблюдаем в прославленных столетиями образах-символах, которые стали для нас залогом истин жизни. Примеры этого – символы героев эпоса Махабхараты в рельефах индийской культуры; философская образная символика природы Китая; образы-символы Мадонны в культуре Западной Европы; образ-символ «Троицы» Андрея

Рублёва в культуре Восточной Европы и др. Эти образы-символы имеют тенденцию оздоровления и роста духовности в восприятии эстетики культуры и искусства молодого поколения.

Библиографический список

1. Бурдьё П. Начала. Choses dites. – М.: Socio-Logos, 2004. – 285 с.
2. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.
3. Виц Б.Б. Демокрит. – М.: Мысль, 1979. – 212 с.
4. Гаджиев К.С. Масса. Миф. Государство // Вопросы философии. – 2006. – № 6. – С. 3–20.
5. Кант И. Критика практического разума. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
6. Кассирер Э. Естественнонаучные понятия и понятия культуры // Вопросы философии. – 1995. – № 8. – С. 158–173.
7. Козловски П. Миф о модерне. – М.: Республика, 2002. – 239 с.
8. Крымский С.Б. Культура духовности: Новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.
9. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. – М.: АСТ, 2003. – 312 с.
10. Павленко Ю.В. Восточнохристианская цивилизационная система и ее место во всемирно-историческом процессе // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – № 4. – С. 46–68.
11. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
12. Тойнби А.Дж. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1996. – 608 с.
13. Тэрнер В. Символ и ритуал. – М.: Наука, 1983. – 277 с.
14. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций // Полис. – 1994. – № 1. – С. 33–49.

СОЦИОКИНЕТИКА

УДК 329.78

Кирпичник Анатолий Григорьевич

кандидат психологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Трухачева Тамара Викторовна

кандидат педагогических наук
Ассоциация исследователей детского движения, г. Москва
kaf_soepsi@ksu.edu.ru

ОРГАНИЗУЕМАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ЖИЗНЬ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЧЕСКОЕ НАСЛЕДСТВО, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ (Часть первая)

В статье обсуждаются вопросы организации общественной жизни детей в двух периодах отечественной истории: советском и постсоветском. Рассматриваются основные понятия, характеризующие организационные формы и организацию общественной активности детей. Акцентируется внимание на позитивных особенностях деятельности детских общественных объединений, а также проблемных сторонах организации детей. Делается попытка прогноза развития организованного участия детей в общественной жизни в связи с образованием Российского движения школьников.

В настоящем выпуске журнала публикуется первая часть статьи. В ней дается характеристика и выделяются значимые аспекты организации общественной жизни детей, которые были присущи Всесоюзной пионерской организации.

Ключевые слова: общественная активность, дети, детские общественные объединения, пионерская организация, общественная жизнь, общественное движение детей.

Историческое наследование организации общественной жизни детей

Основные понятия:

«Сущность детского движения заключается, прежде всего, в развитии наиболее прогрессивной общественно-политической самостоятельности подрастающих поколений» [8, с. 15].

«Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина выступает как форма развития пионерского движения, являясь в то же время неотъемлемой частью, одним из элементов системы коммунистического воспитания подрастающих поколений нашей страны» [7, с. 15].

«Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина – массовая самостоятельная коммунистическая организация детей и подростков Советского Союза, смена и резерв ВЛКСМ» [3, с. 151].

«Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина представляет собой систему организаций с соответствующими руководящими органами и развитым пионерским самоуправлением. Она построена по территориальному признаку, объединяя республиканские, краевые, областные, окружные (автономных округов), городские и районные пионерские организации, которыми руководят соответствующие комсомольские органы и советы пионерских организаций. Основа пионерской организации – дружина пионеров, которая объединяет отряды пионеров и группы октябрят» [7, с. 49–50].

Принципы деятельности пионерской организации: общественно-политическая направленность; добровольность вступления в организацию и активное участие в ее делах; самостоятельность пионеров в сочетании с педагогическим руководством;

учет возрастных и индивидуальных особенностей; романтика, интерес, игра в пионерской жизни; непрерывность и систематичность в деятельности пионерской организации [3, с. 152].

Документы, регулирующие деятельность пионерской организации: Положение о Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, Положение о старшем и отрядном пионерском вожатом Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, утверждаемые Бюро Центрального Комитета ВЛКСМ.

Речь идет о наследстве, которым располагала страна к 1990-му году. Оно создавалось не сразу, а в течение более чем шести десятилетий. Пришедшие в 1917 году к власти большевики осознавали естественную потребность подростков в объединении со сверстниками и столь же естественное их стремление помогать взрослым, принимать участие в улучшении окружающей жизни. А потому поддержали создание детской коммунистической организации, практическое руководство которой поручили союзу молодежи.

В значительной мере и степени инициативы комсомола – непосредственного руководителя детской организации, действовавшего в тесном сотрудничестве, прежде всего, с управленческими структурами образования, а также профсоюзными, творческими и иными общественными организациями, – обеспечили создание системы, направленной на достижение задач воспитания у пионеров преданности делу коммунистической партии, верности революционным, боевым и трудовым традициям советского народа, любви к Родине, не-

примиримости к ее врагам, готовности к защите Отечества и др. Слагаемые этой системы, разрабатываемые совместно с научными подразделениями Академии педагогических наук, учеными высших учебных заведений, – содержание, формы и методы деятельности пионерских дружин и отрядов, воплощавшиеся в программах и акциях, приуроченных к конкретному этапу жизни общества и государства.

Содержательно-деятельностный аспект системы поддерживали и обеспечивали специальные кафедры и факультеты в вузах, отделения в педагогических училищах; дома и дворцы пионеров и школьников в районах, областях, краях и республиках; пионерские комнаты в школах; кадры вожатых и методистов; средства массовой информации: отдел пионерской литературы в издательстве «Молодая гвардия»; газета «Пионерская правда», журнал «Вожатый», литературный журнал «Пионер», киностудия детских фильмов, детские секции в творческих союзах – композиторов, писателей, поэтов, художников. Кроме того специальные лагеря актива: «Артек», «Орленок», «Океан», «Зеркальный» (Россия), «Зубренок» (Беларусь), «Молодая гвардия» (Украина). Для взрослых, причастных к пионерской организации, комсомол установил знаки признания: «Лучшему вожатому», «За активную работу с пионерами», Знак А.П. Гайдара. На них распространялись и награды комсомола: «За активную работу в комсомоле», Почетный знак ВЛКСМ. Для детей и взрослых, особо отличившихся в деятельности, существовала Книга Почета. Имя дружины, отряда, вожатого заносилось на ее страницы.

В 1982 году, к своему 60-летию, пионерская организация объединяла свыше 20 миллионов школьников в возрасте от 10 до 15 лет, представляющих все национальности Союза Советских Социалистических Республик [7, с. 15].

Вместе с тем, в процессе функционирования этой системы на практике возникало немало проблем, о которых говорилось на открытых и закрытых семинарах и конференциях, секциях педагогических чтений, комсомольских пленумах и в средствах массовой информации. Обозначим самые общие.

Всеохватность. Надо ли принимать в пионеры всех? Полный охват детей подросткового возраста членством в пионерской организации приводил к тому, что многие не могли себя проявить в активной позиции. Как отмечали известные ученые Л.И. Божович и Т.Е. Конникова: «В исследованиях собрано достаточно материала, свидетельствующего о том, что в школах и дружинах имеется немало подростков, которые за все годы пребывания в пионерской организации ни разу не имели ответственных поручений» [1, с. 80]. В одной из работ авторитетного специалиста К.Д. Радиной приво-

дятся результаты опроса 1200 пионеров, из которых следует, что в коллективных делах только 4% опрошенных выполняли роль организатора всего дела или какой-то его части и еще 12 – исполнителя конкретного поручения. 50% ребят выступали в роли зрителя, слушателя, а 30% – рядового участника [5, с. 9].

Место базирования. Дискуссии о взаимоотношениях школы и пионерской организации в разных вариантах сопровождали всю историю пионерского движения в нашей стране. Высказанная еще Н.К. Крупской мысль о том, что цели у пионерской организации и школы одни, а пути достижения этих целей разные, на практике реализовывалась с большим трудом. В материалах, изданных к III межобластной научно-методической конференции по проблемам повышения эффективности воспитательной работы пионерской организации в 1966 году, зав. пионерским отделением Костромского пединститута С.М. Миценгендлер и директор костромской школы К.А. Морев среди «коренных недостатков» первым назвали «Слияние и отождествление пионерской организации со школой» [2, с. 5]. Поиск вариантов переноса базирования пионерских дружин и отрядов, или, по крайней мере, их деятельности за пределы школы велся энтузиастами в разное время во многих территориях страны. К началу 1960-х годов СМИ рассказали о «Зонах пионерского действия» в Костроме. До сих пор жив отряд «Каравелла» в Екатеринбурге, созданный много десятилетий назад писателем В. Крапивиним. Уникальная дружина действовала по месту жительства пионеров в Ставрополье. Коммуна юных фрунзенцев в Ленинграде (теперь Санкт-Петербург), созданная ученым, впоследствии академиком И.П. Ивановым, размещалась на базе Дворца пионеров. Подобных примеров было немало. Однако, для связанной мощными организационными, содержательными, материальными и иными нитями со школой, массовой детской организации найти место вне образовательного пространства было практически невозможно.

Вожатые отрядов. Потребность в руководителях и организаторах пионерских дел в отряде для двадцатимиллионной детской самостоятельной организации исчислялась сотнями тысяч. Согласно, утвержденному Бюро ЦК ВЛКСМ Положению, отрядным вожатым мог быть «комсомолец-школьник, комсомолец или коммунист – производственный, студент, воин Советской Армии и Флота, представитель творческой и научной интеллигенции, имеющий призвание к работе с детьми, обладающий организаторскими навыками» [4, с. 161]. Поиск таких людей и направление в отряды в порядке общественного поручения должны были осуществлять комитеты комсомола. В массовой практике этим более всего занимались старшие пионерские вожатые школ. Нередко им помогали классные руково-

дители, заинтересованные в хорошем организаторе для пионеров, обучающихся в их классе, совпадающем по своему составу с пионерским отрядом. По факту, отрядными вожатыми почти повсеместно оказывались старшекласники своей же школы. Что касается реального руководства и организации пионерских дел, то эту функцию, за редчайшим исключением, принимали на себя классные руководители. Заметим, что многие из них выполняли эту работу с большим энтузиазмом и творчеством. При этом, вопрос о самостоятельном характере организации детей, о реализации принципа самостоятельности, вызывал большие сомнения.

Возрастной состав пионерской организации. С 10 лет детей принимали в пионеры и до 15 лет они были в ее составе. Этот период жизни человека в психологии называют подростковым. Многие ученые (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.А. Крутецкий и др.) выделяли в его рамках младший, средний и старший возраст, выявляя различия, как в социальной ситуации развития, так и в психологических особенностях растущей личности. Отсюда необходимость осуществления возрастного подхода, дифференциации содержания, форм и методов работы пионерских отрядов разного возраста. Наиболее активно поиск решения этой задачи начался еще в первое десятилетие ее существования, затем продолжался в 1950–1980-х годах. Наиболее известные программные документы, отражающие этот поиск и в какой-то период действовавшие в практике: «Примерный перечень умений и навыков для пионеров (ступени юного пионера)» (1958 г.) и «Рекомендации по содержанию и методике работы с пионерами разных возрастов (программа «Ориентир»)» (1967 г.). Тем не менее, ситуацию очень точно охарактеризовали Л.И. Божович и Т.Е. Конникова, писавшие в своей известной книге: «Оглядываясь на историю пионерского движения, мы постоянно видим борьбу двух тенденций. С одной стороны, естественное стремление укрепить боевой политический дух пионерской организации, с другой – стремление найти возрастной подход в ее работе. При этом решение одной из задач всякий раз вступало в противоречие с другой» [1, с. 22].

Особенно остро нерешенность проблемы возрастного подхода проявлялась у пионеров 13–15 лет. Большинство из них скептически относились к членству в рядах пионерской организации, полагали себя «выросшими» из детских, по их мнению, занятий и дел. Предпринятые в последнее десятилетие всесоюзной организации, попытки придать официальный статус «старшего пионера» с помощью, в том числе, внешних атрибутов: значков, шевронов, элементов формы одежды, – не дали желаемых результатов, не стали импульсом повышения активности старших подростков.

Позиция старшего вожатого в пионерской дружине. В Положении о старшем и отрядном пио-

нерском вожатом она четко сформулирована как: «руководитель, воспитатель и организатор юных пионеров» [4, с. 159]. В иных документах утверждалось, что вожатые – кадры комсомольские. В то же время, вожатская профессия размывалась в педагогической. Об этом свидетельствуют характерные формулировки в документах и пособиях тех лет. «Основной предмет труда вожатого, – обобщает «Профессиограмма старшего пионерского вожатого» – дети и подростки 7–15 лет, а также коллективы, в которые они объединены: октябрятские звездочки и группы, пионерские звенья, отряды, дружины»; «...конкретизированные цели пионерской организации, к достижению которых стремится вожатый, формулируются как «формирование основ всесторонне развитой личности активного строителя коммунистического общества, подготовки смены и резерва ВЛКСМ»; «Результатом труда вожатого являются... состояние воспитанности пионеров дружины, характеризующееся таким уровнем коммунистической идейности, нравственности, эстетического и физического развития, общественной активности, самостоятельности и творчества, который позволяет считать их подготовленными к вступлению в ряды ВЛКСМ...» [6, с. 35, 38, 39, 41]. Во всех этих и подобных им формулировках, как видно, специфика собственного предмета труда вожатого не выделена. В лучшем случае таковым можно считать подготовку смены и резерва ВЛКСМ. Однако и эта часть предмета терялась в сугубо педагогическом, в том, чем занимались все работники образования.

Педагогическая деятельность, конечно, включает в себя организаторский аспект. Также и организаторская включает педагогический. Но в приоритетах это разные виды деятельности. Без организаторов не может быть организации (упорядоченного целого), не может быть организованной деятельности. Поэтому вначале 1990-х педагоги остались заниматься педагогической деятельностью, а организация детей, не имеющая собственных организаторов, исчезла.

Были ли плюсы у созданной и действовавшей системы? Безусловно.

В детском мире был создан уникальный в своем роде институт, получивший название самостоятельная коммунистическая организация детей и подростков. Единая и единственная для всех детей страны, для многих поколений, выраставших в этой стране. Всесоюзная организация ассоциировалась с пионерами-героями, с делами государственной важности, с орденами на пионерском знамени, с образами литературных героев, в таких же красных галстуках, с общими для мальчишек и девчонок всей страны песнями, церемониалами, праздниками... По сути – это было единое ценностно-нормативное поле, которое предполагало погружение в него каждого члена организации.

Было сформировано устойчивое представление: пионерская организация это воспитательный институт, а если точнее – институт коммунистического воспитания. В процессе его функционирования, посредством используемых им средств, форм, методов, можно воспитать подростка, который предан Родине, партии, коммунизму; держит равнение на героев борьбы и труда; чтит память павших борцов и готовится стать защитником Родины. А еще пионер – честный и верный товарищ, всегда смело стоит за правду; товарищ и вожак октябрят; друг пионерам и детям трудящихся всех стран мира. Что касается учебы, то он настойчив в учении, труде и спорте.

Пионерская организация органично вписывалась в политическую структуру страны. Государство решало задачу создания необходимой и достаточной инфраструктуры для этой организации, обеспечения устойчивого ее функционирования.

Библиографический список

1. *Божович Л.И., Конникова Т.Е.* Возрастной подход в работе пионерской организации. – М.: Просвещение, 1969. – 96 с.
2. *Миценгендлер С.М., Морев К.А.* Пионерское движение и время. – Кострома, 1966. – 60 с.
3. Положение о Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина: документы и материалы. – М.: Молодая гвардия, 1974. – С. 151–158.
4. Положение о старшем и отрядном пионерском вожатом Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина // Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина: документы и материалы. – М.: Молодая гвардия, 1974. – С. 159–162.
5. *Радина К.Д.* Воспитание общественной активности пионеров. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
6. *Соколова Э.С., Павлов В.Л.* Профессиограмма старшего пионерского вожатого. – М., 1985. – 138 с.
7. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе / под ред. В.В. Лебединского. – М.: Просвещение, 1982. – 431 с.
8. *Яковлев В.Г.* В помощь изучению курса «История Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина». Вып. II: Введение. Предмет, источники и методы истории пионерского движения. – Кострома, 1969. – 42 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.4

Кутякова Нинель Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент

Ферцер Виктория Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево
v-fertser@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 гг.)

Цель данной статьи – показать роль общественно-государственной политики в сфере образования и ее влияние на развитие системы школьного образования в условиях Великой Отечественной войны. Показаны содержание, организационные формы и методы воспитательной работы образовательных учреждений в условиях военного времени.

Ключевые слова: общественно-образовательная государственная политика, гражданско-патриотическое воспитание, идейно-политическое воспитание, военно-физическое воспитание, общественно-полезный труд.

В 2015 году отмечается 70-я годовщина Великой Победы над фашистской Германией. Чем дальше от нас эти годы, тем величественнее и значительнее становится исторический опыт воспитания людей. В современных условиях реализация воспитательного потенциала победы в Великой Отечественной войне означает новое осмысление исторического опыта и его применение в интересах стоящих перед обществом и государством задач в экономической, социальной, политической и духовной сферах. Вопросы воспитания и образования детей в годы Великой Отечественной войны рассматриваются в многоаспектных направлениях. Общественно-государственная политика в области образования раскрывается в ряде философско-педагогических трудов (И.С. Арцис, А.К. Быков, В.В. Дрыночкин, В.П. Потемкин, И.Ф. Плотников, Б.И. Ровный и другие). Патриотическое и гражданское воспитание нашло отражение в исследованиях отечественных педагогов (А.Д. Измайлов, Н.П. Овчинникова, А.А. Щеголев, С.Х. Файзулина и другие). Общественно-полезная работа школьников в годы Великой Отечественной войны представлена авторами: А. Гофман, Н.А. Менчинская, С.А. Черник и другие. Использование разнообразных средств и методов внеклассной и внешкольной работы освещается широко и многопланово (В.И. Болдырев, Н.А. Константинов, В.И. Куфаев, И.О. Макаров, Е.Н. Михайлова и другие).

Использование опыта совместной работы школ и общественных институтов – это, прежде всего, восстановление связи времен, преемственности поколений, без чего не может быть поступательного развития современного общества. Это воскрешение тех духовных ценностей, которые исконно присущи россиянам: любви к своему Отечеству, готовности к самопожертвованию, трудолюбия, высокой человеческой порядочности, милосердия и др. Повышенное внимание к проблемам обучения подрастающего поколения, обновление содержа-

ния преподавания и воспитания, совершенствование управления народным образованием и другие вопросы государственной политики в сфере просвещения стали важнейшими задачами российского руководства. Анализ прошлого позволяет оценить пройденные испытания советским народом в годы Великой Отечественной войны. Поддерживать, а возможно, и возродить те лучшие традиции воспитания патриотизма, гражданственности, трудолюбия, альтруизма, которые за последние время приобрели особую важность в воспитании нового поколения людей.

Выступая на всероссийском совещании руководящих работников народного образования (1941 г.), комиссар просвещения РСФСР В.П. Потемкин подчеркнул, что, несмотря на сложность военного времени забота о детях, их воспитании остается одной из главных задач. Закон о всеобщем обучении является незыблемым и в условиях войны. Наркомпрос РСФСР, местные профсоюзные и коммунистические организации приняли ряд мер по уточнению учета школьного контингента (включая и эвакуированных детей), по созданию дополнительных классов и зданий для школ, в том числе школ-интернатов. Были открыты суворовские, нахимовские училища с десятилетним сроком обучения. Получили распространение многочисленные ремесленные и железнодорожные училища (2–3 года обучения). Введено фабрично-заводское обучение (один год или полгода). Общество и государство приняли также меры по борьбе с безнадзорностью детей, явившейся результатом ухода родителей и других взрослых членов семьи либо в ряды Красной армии, либо работающих на производстве. По решению Совета Народных Комиссаров СССР в краях и областях были созданы комиссии по выявлению безнадзорных детей, организована специальная инспектура, открыта сеть детских приемников и детских домов, организовано трудоустройство подростков. Многие семьи советских граждан стали брать к себе на воспи-

тание детей-сирот. В первые месяцы войны родилась и такая форма организации учебной работы, как школьный консультационный пункт. Для той молодежи, которая в начале войны оставила школу и трудилась в промышленности или в сельском хозяйстве, в 1943 году были организованы школы рабочей и сельской молодежи [5; 7].

Война потребовала не только организационной перестройки, но и повышения качества всей учебно-воспитательной работы. Преодолевая порой огромные трудности, преподаватели обеспечивали учащимся глубокие и прочные знания, воспитывали их в духе коллективизма, советского патриотизма, мужественными и стойкими защитниками своей социалистической Родины. Условия военного времени властно вторглись в жизнь школы, настоятельно требуя пересмотра привычных и традиционных форм и методов деятельности учителей и учащихся. Прежде всего, самой жизнью была поставлена задача – предельно повысить идейно-политическую насыщенность каждого отдельного урока и всего педагогического процесса. В соответствии с указаниями партии и правительства, распоряжениями местных административных структур, требованиями жизни, учебно-воспитательный процесс был связан с событиями Великой Отечественной войны. Одним из основных путей совершенствования и обогащения учебно-образовательной работы школ было акцентирование народно-хозяйственного и военно-прикладного значения содержания учебных предметов, практическое применение учащимися приобретаемых на занятиях знаний, подготовка их к жизни, труду, обороне Родины. Учителя-предметники насыщали свои уроки военной тематикой. На занятиях по физике школьников знакомили с работой двигателей в танках, самолетах, автомашинах и подводных лодках, с применением электричества в военном деле. На занятиях математики учащиеся учились использовать измерительные инструменты, приборы и таблицы. Каждый боевой эпизод, демонстрирующий героизм советских людей на фронте, в цехах и на колхозных полях, служил материалом для бесед по русскому и родному языку. Широкое распространение получили индивидуальные задания и многообразные формы самостоятельной работы учащихся. Особое значение отводилось таким предметам, как обществоведение, история, география. Учителя подчеркивали роль партии, интернациональную силу народа. Воспитанию патриотов способствовала целенаправленная работа по разъяснению сущности интернационального единства, гражданского братства с характерным для него сознанием. В течение веков в России главной задачей обучения и воспитания молодого поколения считалось формирование «истинного сына Отечества», патриота на примерах подвигов предков. Национальное самосознание продолжало

развиваться и в условиях войны 1941–1945 гг. Важно было вооружить молодежь ясным пониманием справедливости войны в защиту социалистического Отечества [2; 3; 4].

Программа действий под лозунгом «Все для фронта, все для победы» излагалась в директиве Совнаркома СССР и ЦК ВКП (б) от 29 июня 1941 года. В условиях нехватки преподавательских кадров, материально-технической базы школьные занятия не прекращались на протяжении всего периода войны, как в тыловых учебных заведениях, так и в школах прифронтовых городов, организованных в катакомбах, в бомбоубежищах. В учебных программах увеличилось число часов на изучение военного прошлого, истории героических битв в годы революции. При изучении истории отводилось больше времени и усиливалось внимание на изучение тем: «Разгром Александром Невским рыцарей на льду Чудского озера в 1242 году», «Разгром Тевтонского ордена объединенными силами славян и литовцев в Грюнвальдской битве 1410 года», «Полтавская битва 1709 года», «Отечественная война русского народа в 1812 году» и т.п. Подвиги героев Красной Армии и всего народа нашли широкое отражение в учебном материале, в беседах и внеклассном чтении, тематике сочинений. Так, выпускники московских школ писали сочинение на тему «За родную Москву», когда враг приближался к стенам столицы. Ряд новых тем был включен в программу курса географии. В частности, такие темы, требовавшие организации занятий с учащимися вне классных помещений, как «Ориентирование и работа с компасом во дворе и на поле», «Топографическая карта и ее чтение». Дети должны были, ориентируясь по карте, находить заданную местность, определить направление дорог, разбираться в главных условных знаках и др. При этом нужно было добиваться, чтобы полученные знания учащиеся распространяли среди родных и знакомых, детей и взрослых, помогая им понять происходящие события [6; 7].

Главной целью воспитания 1940-х годов было выполнение социального заказа партии и правительства на подготовку стойких и умелых защитников Отечества, в результате чего оно стало носить военно-патриотическую направленность. В ноябре 1941 года Наркомпрос РСФСР по согласованию с Главным управлением всеобуча Народного Комиссариата обороны издал указ «Об организации военно-допризывной подготовки учащихся VIII–X классов средних школ». Одно из центральных мест в решении задач военно-патриотического воспитания заняла специальная дисциплина «Военное дело» (строевая, лыжная, огневая, противохимическая подготовка, изучение стрелкового оружия, техники рукопашного боя, военно-спортивное дело и др.). Для девочек организовывались курсы обучения немецкому языку,

радиосвязи, санитарно-медицинской помощи. По существу был введен новый предмет, фактически слившийся воедино военное обучение и физическую подготовку. Программа включала знакомство с воинским уставом, организационной структурой Советской армии, с отдельными родами войск, с боевой техникой и т. п. Организация военного обучения сводилась максимально к условиям боевой обстановки.

Опыт войны показал, что при правильной постановке дела, военная подготовка и физическая культура как учебные предметы общеобразовательной школы способствовали укреплению здоровья, физической закалке и всестороннему развитию организма учащегося, давали ему определенный минимум знаний и умений в объеме начальной подготовки бойца. Физкультура, в частности, выработывала у детей правильную осанку, воспитывала ловкость, выносливость, четкую координацию движений, прививала учащимся необходимые санитарно-гигиенические навыки.

Большое распространение получили такие формы внеклассной работы по военно-физическому воспитанию школьников, как военно-тактические и оборонно-спортивные игры, военизированные походы и кроссы. Особый интерес у ребят вызывали спортивные игры «Рейд в тыл врага», «На разгром», «На штурм» и другие. Массовой и активной формой были спортивные соревнования и состязания. В то же время они являлись смотрами боевой и физической подготовки школьников.

Идеологическое просвещение учащихся осуществлялось в кружках поллитсети, через организацию лекторских ученических бригад, митингов, устройство викторин, встреч с участниками войны, помощь в госпиталях и т.п. В этот период возродился принцип связи школы с жизнью, с трудом. С первых же дней войны учителя и учащиеся приняли активное участие в строительстве оборонительных и защитных сооружений, занимались сбором бутылок для горючей жидкости, аптечной посуды для медицинских учреждений. Вместе с взрослыми несли службу в местных гражданских подразделениях противовоздушной обороны. Школьники старших возрастов выполняли ответственные поручения местных групп самозащиты: заготавливали мешки и ящики с песком, воду для тушения пожаров, поддерживали чистоту и порядок в общественных бомбоубежищах, отвечали за наличие и сохранность необходимого инвентаря. Многие школьники вместе с взрослыми несли дежурство на крышах и чердаках зданий по месту своего жительства. Нередкими были случаи, когда школьники проявляли мужество и бдительность, оказывали содействие воинским частям, органам государственной безопасности и милиции в задержании и обезвреживании вражеской агентуры и диверсантов [1; 2].

Школы развернули широкую общественно-полезную работу: сборка деталей на промышленных предприятиях, пошив одежды бойцам, уборка урожая в колхозах и совхозах, сбор металлического лома, лекарственных растений, оказание помощи в госпиталях, шефство над семьями фронтовиков, заготовка дров для школы, сена для животных и многое другое.

События Великой Отечественной войны вызвали к жизни новую тематику в работе исторических кружков: «Трудовой подвиг советского народа в тылу», «Герои – комсомольцы в борьбе за Отечество» и др. Имена А. Матросова, Н. Гастелло, З. Космодемьянской, Е. Чайкиной и других стали символом для подрастающего поколения. Кружковцы собирали материалы об участниках войны – своих земляках. В школах обустроился уголок «Патриоты Родины – воспитанники нашей школы», где под руководством учителя были собраны фотографии, письма с фронта, личные вещи воинов – бывших учеников школы. Уже в послевоенные годы опыт был востребован при создании залов и музеев боевой славы. В этих же уголках на самом видном месте висела карта, иллюстрирующая очередные сообщения о ходе войны, происходящие изменения. На основе данных периодических изданий дети составляли мини-рефераты «Урал – кузница оружия», «Ленинград и его оборона». С подготовленными материалами учащиеся выступали в подшефных госпиталях, перед населением на предприятиях, колхозах, по месту жительства. Идея укрепления связи армии и народа, которой уделялось большое внимание в годы войны, послужила основой новой модели патриотического и гражданского воспитания.

В годы Великой Отечественной войны все вопросы политико-воспитательной работы с учащимися решались в тесном взаимодействии с комсомолом и пионерской организацией. Активно росло число тимуровских команд. Ребята дежурили в госпиталях, читали раненым газеты, писали по их просьбе письма родным, помогали инвалидам Отечественной войны, поднимали дух воинов, устраивая концерты и собирая подарки для бойцов и детей из освобожденных районов. Переписка школ с фронтом имела огромное значение для обеих сторон. В школе она оказывала влияние на всю организацию воспитательной работы, сознание, что фронтовики следят за успехами в труде и учебе. А на фронте детские письма и посылки являлись источником моральной силы бойцов [4; 7]. Для военно-спортивной подготовки использовался опыт создания оборонных кружков, массовой сдачи норм БГТО, БГСО, ПВХО, ЮВС, организация военных игр, который был накоплен еще до Великой Отечественной войны.

Исторический опыт советской общеобразовательной школы рассматриваемого периода представляет огромную ценность. Всестороннее изуче-

ние его важно, прежде всего, потому, что именно в те годы система народного образования в целом подверглась суровым испытаниям. Она успешно преодолела их, доказав свою жизнеспособность. Народное образование и школа не только выстояли, но и поднялись в своем развитии на новую ступень. Ценнейшим достижением советской школы военного времени явилось укрепление связи обучения и воспитания с социумом, с трудовыми усилиями народа, возвращение в школу трудовой подготовки и военно-спортивного обучения. Широкое развитие приобрела общественно-полезная деятельность школьников и их включение во всех основных отраслях народного хозяйства. Воспитание целеустремленности, небывалой стойкости и мужества школьников были основаны на глубоком сознании своего патриотического и гражданского долга.

Библиографический список

1. *Арцис И.С.* Школа в дни Великой Отечественной войны // Советская педагогика. – 1944. – № 8–9. – С. 48–50.
2. *Быков А.К.* Воспитательный потенциал Великой Победы и пути его реализации в системе образования // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 142–149.
3. *Васютин Ю.С.* Военно-патриотическое воспитание: теория и опыт. – М.: Мысль, 1984. – 172 с.
4. *Егоров Н.П., Куфаев В.И., Янковская А.В.* Воспитание советского патриотизма в школе. – М.: Учпедгиз, 1951. – 240 с.
5. *Дрыночкин В.В.* Великая Отечественная война и функционирование советской системы народного образования: дис. ... д-ра ист. наук. – М., 1992. – 397 с.
6. *Менчинская Н.А.* Общественно-полезная работа школьника в дни Отечественной войны. Опыт школ г. Чкалова // Советская педагогика. – 1943. – № 8–9. – С. 19–27.
7. *Черник С.А.* Советская общеобразовательная школа в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Историко-педагогическое исследование. – М.: Просвещение, 1984. – 137 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Sergey K. Buldakov

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_filosof@ksu.edu.ru*

The content of education as the discourse of philosophical-pedagogic ideas

In the article the problem of the content of education as unified complex of philosophical science and pedagogic ideas, and also the problem of the educational revolutions changing an education paradigm in different sociohistorical conditions is considered.

Keywords: pedagogy, philosophy, education, ideas, paradigm, personality, values, revolution, society.

Yuliya A. Lyakh

*Moscow Psychological-Social University
pani.lyah@gmail.com*

Improvement of system of an assessment of quality of the general education

One of the directions of development of modern education are the projects focused on strengthening of uniform educational space. Among them – projects of creation of the balanced system of an assessment of quality of education, ways and tools of an assessment of the educational results which are trained.

Keywords: Basic State Exam, Education Quality National Investigations (EQNI), All-Russia's Checking Works (ACW), international researches, researches of competences of teachers, education quality control procedures.

Alyona S. Babenko

*Nekrasov Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru*

Nataliya L. Margolina

*Kostroma State University named after Nekrasov
nmargolina@mail.ru*

Tat'yana N. Matytsina

*Nekrasov Kostroma State University
tatunja@yandex.ru*

Analysis of results scan jobs with detailed answer unified state examination in mathematics after 2015

This article is devoted to analysis of the results of verification tasks with detailed answer unified state examination in mathematics in Kostroma Region in 2015. In this study, a comparison of structure assignments of test materials unified state examination in Mathematics with detailed answers and criteria for evaluation of their performance compared to previous years. The article describes the dynamics of changes in average score of participants in the unified state exam in mathematics, depending on Kostroma Region in 2015 educational institutions. Also, the results of the main stage of the unified state exam in mathematics, 2005—2015 in Kostroma Region. On the basis of these data made tentative conclusions about the reasons for reducing the average score for the whole of the Kostroma region, which are still in a trend nationwide, while remaining slightly above the average for Russia. For each task with detailed answer shows the percentage of exam participants who received non-zero score

for this task. In addition, for each job to be carried out a detailed response analysis of the results of its performance and identifies a number of basic features characteristic for the task of the Unified State Exam. Some features are associated with the subject of the task and the choice of the method of its solution. The article, moreover, contains information about the typical difficulties experienced by graduates at certain tasks.

Keywords: unified state examination of Russia, criteria of assessment tasks with detailed answer in Maths, analysis of results, job structure, average score.

Ol'ga A. Koryakovtseva

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
mischenko@inbox.ru*

Tat'yana V. Bugaychuk

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
youth1@mail.ru*

On the way to the implementation of the National Idea of Russia

The current stage of development of civil society is characterised by the growth of interest in the problem of patriotism and shaping civic identity of the person. The scientific article is devoted to research of problems of patriotism and civic identity in Russian science. On the basis of empirical research results, the authors reveal the mechanisms of formation of patriotism and civic identity of young citizens of Russia.

Keywords: patriotism, civic identification, youth, patriotism mechanisms development and shaping civic identity of youth.

Vladimir V. Iokhvidov

*Branch of the Stavropol State Pedagogic Institute
in the City of Yessentuki
vovaio@mail.ru*

Vyachislav M. Iokhvidov

*Kislovodsk City Music School #2
dmsh2ki@mail.ru*

A systematic approach to the use of methods, techniques and training aids

The article discusses a systematic approach to the use of methods, techniques and means of learning, changing the way we study the formation of methods and techniques of training on the topic or chapter. The ability to create such is optimally matched to specific conditions of teaching through the matrix form the planning of the educational process, which allows to identify one of the possible ways to increase the efficiency of the use of methods and techniques of teaching. Matrix equips teachers with a very effective mechanism to construct so-called “reference” system. In the matrix, you can capture a virtually unlimited number of lessons: all lessons topics section of the course, not only one, but several academic years. Matrix planning offers the best opportunities for purposeful and reasonable adaptation of methods of training at all levels – from the individual to the course theme in general.

Keywords: teaching methods, techniques and tools for learning, the effectiveness of the lesson, didactic means, the matrix plan, the teacher, pupils.

Yelena V. Shpagina
Shevchenko Lugansk University
shpagina.l.v@gmail.com

Fundamental principles and differences of distance and open learning

Different approaches to the determination of the terms “distance learning” and “open learning” are discussed in the article. A particular attention is given to the description of open education criteria considering different points of view on this form of organisation of education. The realisation of given criteria is considered using Russian and foreign training courses.

Keywords: distance learning, open learning, form of organisation of education, adult education, innovations, criteria, training course, individual approach.

Konstantin Yu. Plotnikov
Centre of Education # 47 of the City of Irkutsk
zvukimus@mail.ru

Planning for the development of substantive results of the educational program – for the exemplary programs to work (level of general education, the example of the music)

The article presents the principles of the distribution by years of training students of subject results. Planning of learning outcomes is shown as a system, which includes: the actual engineering, providing achieve activity, criterion-evaluation framework. In the example of educational area «Music» describes the logic of drawing up the work programme in the section «Expected results».

Keywords: basic general education, teaching theory and technique, working curriculum, planned subject of training, music education.

Marina V. Il'yashenko
Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region
marina.ilyashenko@inbox.ru

Ol'ga N. Bakayeva
Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region
bakaevaon@yandex.ru

Pedagogic support of development culture verbal communication in children of senior preschool age in the kindergarten and the family

In article the substantiation of the topicality and the necessity of nurturing the culture of verbal communication as a component of the following educational areas: social-communication and speech development, representing the main directions of development and education of children preschool age. The authors emphasise the social environment of the preschooler in kindergarten and the family – like communication with other children and peers, and with adults: parents and grandparents, teachers. To identify the characteristics of verbal communication the authors propose to use complex diagnostic methods, including: observation of children; the analysis of pedagogic documentation kindergartens; analysis of the content work fostering a culture of communication, the regularity of her conduct; projective technique “picture of the family”; the interview with parents. The analysis of the literature and the results of diagnostic tests allowed determine the conditions for further activities pre-school educa-

tion and family education in children of senior preschool age of the speech communication.

Keywords: verbal communication, culture of verbal communication, development of culture of speech, pedagogic support of the process of verbal communication.

Nelli V. Sidakova
Hetagurov North Ossetian State University, City of Vladikavkaz
nelly@solt.ru

Conceptual position in personally oriented approach when teaching foreign language

Realisation of higher vocational education is exercised on the base of common conceptual position of personally oriented communicative pedagogic teaching technologies including foreign language training. Professional teacher-linguist must be capable to establish relations with learner. This characterises its professionalism both from the point of view of the position of language competence, and the positions of personally oriented approach and learner-centered relations. The article also deals with interactive forms of teaching and distant technologies.

Keywords: higher vocational education, modernisation, conceptual position, foreign language, personally oriented approach, learner-centered relations, active, interactive forms of teaching, distant technologies.

Nikolay A. Baranchuk
Peter the Great Military Academy of Strategic Missile Troops,
City of Balashikha, Moscow Region
nikolai_baranchu@mail.ru

Pedagogic support of self-improvement moral and psychological competence of officers

The article reveals the essence, content and technology for the improvement of moral and psychological competency of officers, as one of the organisational-pedagogic conditions of increase of efficiency of process of training officers to the organisation of moral and psychological support.

Keywords: moral-psychological competency, psychological support, pedagogic support, self-improvement, officers and students.

PSYCHOLOGY

Svetlana B. Bazhutina
Shevchenko Lugansk University
bajuta@mail.ru

The role of the dichotomy of personal meaning in the process of moral choice

The article is devoted to the study of the dichotomies of moral categories, their role in modelling the world and myself for making choices. The author proves the need to adopt a clear bipolarity of the meanings of the dichotomy “good and evil” in the process of communication and cooperation with the mother, and the impact of this phenomenon on the quality of the choice of subject.

Keywords: dichotomy of personal meaning, I-identity, moral choice, value orientation, bipolarity of meanings.

Zinaida V. Borisenko
Branch of Moscow State University
in the City of Sevastopol, the Crimea
bzyvpost@gmail.com

A position of power as a factor of setting goals in the negotiating process

Goal setting – the main component of the negotiation process. The study compares the statement of objectives in the negotiations at a predetermined position from the outside power and the possibility of taking a position of power by any participant of the negotiation process. Analysis of materials video recording showed that the negotiators show different tactics of goal-setting, and especially the position determine the direction and the diversity of targeted offers.

Keywords: goal-setting, negotiation, position of power, activity, success.

Nataliya Ye. Vodop'yanova
Saint Petersburg State University
vodop@mail.ru

German S. Nikiforov
Saint Petersburg State University
professional.psychology@spbu.ru

Ol'ga O. Gofman
Saint Petersburg
ms.gofman@mail.ru

Intra and intersubjective factors of professional responsibility of the workforce in the organisation

The aim is to identify personal and organisational determinants of responsibility of the workforce of the construction company in a situation of institutional crisis of 2015—2016. Results: 1. Belonging to the professional community, focusing on intrasubject set of values is positively correlating with emotional and behavioural-effective components of responsibility. Social-psychological (“verbal”) dependence is positively related with the emotional component of the responsibility and negatively with the proactivity. 2. The younger professional is, the more emotional component of responsibility is expressed and a rating of professional and personal resources of the staff members in future, i.e. less confidence in the organisation's resources. 3. behavioural-effective component of responsibility is positively correlated with the “I'm a professional” image, with the professional satisfaction of being demanded. 4. The more is the intensity of the basic sensing orientation “liability for myself”, the stronger is the worker's desire to compete, he is orientated to external stimulus and criterion of success. 5. «The responsibility for others» is positively correlated with the orientation of the inner system of values and awareness of internal needs, striving for cooperation and searching for different ways how to manage behaviour with account of external environment.

Keywords: responsibility, resource, types, components of responsibility and structure, organisational model of responsibility.

Tat'yana V. Markelova
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University –
Research University of the Russian Nation
markelova16@yandex.ru

Zhanna A. Shutkina
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University –
Research University of the Russian Nation
zhannashutkina@mail.ru

Valeriya V. Katunova
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University –
Research University of the Russian Nation
katunova@mail.ru

Anastasiya I. Barykina
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University –
Research University of the Russian Nation
aicher2466@gmail.com

Sergey N. Lobanov
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University –
Research University of the Russian Nation
serj008@bk.ru

Conditions of success of professional activity of the health worker: statement of a problem

The analysis of the main indicators of professional success of health workers from the point of view of different scientific psychological approaches and attempt of justification of author's views of a problem of conditions of success of professional activity of the health worker in the context of a phenomenon of deontological optimism of the subject of work is presented in article.

Keywords: professional activity, professional success, health worker, professionalism, efficiency of activity, determination of professional activity, personal activity, professional responsibility, deontological optimism.

Nataliya Ye. Vodop'yanova
Saint Petersburg State University
vodop@mail.ru

Vladimir B. Chesnokov
Saint Petersburg State University
1@vc10472.spb.edu

Discussion of psychological aspects of properties and states of labour subject

The article describes the methodological principles of diagnostics of professional activity. On the basis of generalisation of the last 30 years of scientific publications devoted to the evaluation of personality traits and psycho-physiological status of the person, as well as our own empirical experience allocated methodically balanced principles of diagnostic system-complex.

Keywords: professional activities, diagnosis, prognosis, resource-based approach.

Faina I. Kevlya
Vologda State University
fkevlya@mail.ru

Yekaterina V. Sysoyeva
Vologda State University
ksysoeva1@yandex.ru

Relationships between student's ideas about time with a level of his personal development

The paper considers the relationship between student's ideas about time with a level of his personal development as the idea of advancing (advanced pedagogic support for students) is one of the most important in our study. The higher concept of time a student has, the higher is his level of personal development.

There is a clear link between the level of personal development and subject's presentation about his future. Those who are afraid of future, have no clear plans and not want to change when implementing plans are considered as insufficiently developed, have a narrow view of future. Therefore, the task of a teacher is to form an adequate representation among students about their future.

Keywords: ideas about time, personal development, higher education, advanced pedagogic support for students.

Miroslav I. Yasin

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
nadsaw@yandex.ru*

The current research areas areas in the psychology of religion

Psychology of religion is seen as a division of psychology, the main methodological problems of psychology of religion at the present stage of development are discussed. The overview of the theoretical area conducted. The analysis of publications in scientific periodicals allowed identifying the main topical issues of psychology of religion.

Keywords: psychology of religion, history of psychology, methodology of psychology, current issues, research areas.

Vladislav V. Klimenko

*Voronezh State Pedagogic University
sitov82@yandex.ru*

Social and psychological assistance to the child at the stage of entry into the educational environment of the school: the dialectic of internal and external

The author focuses on the problems of socialisation of pupils in the initial period of training at school, on the provision of productive social and psychological assistance to them. The process of socialisation of students in many ways compounded by destructive tendencies in the development of public morality, which leads to the spiritual disorientation of the individual in social and cultural space. Paradoxes of social development of the individual, the psychological readiness of the child for school, personal and social formation of the younger schoolboy in the field are those of the author.

Keywords: socialisation, younger school age, personality social development, social-psychological aid to children, child's cognitive development.

Mariya Ye. Voronina

*Nekrasov Kostroma State University
mariaantonvoron@mail.ru*

Adult daughters and ageing parents: the peculiarities of relationships

The results of the research of the ageing peculiarity of relationship between a middle-aged woman and her parents are expounded in this article. The relationship between the adult woman's attitude to her parents and her psychological wellbeing in different age periods are described here. It is shown that the quantity of relationships between attitude to parents and psy-

chological wellbeing of a woman, when she is becoming older, reduces, but meanwhile the connection of a psychological wellbeing of a woman with confidence in attitude and the feeling of freedom from parents becomes stronger in the period of middle adulthood, when a woman becomes a middle-aged person.

Keywords: middle-aged woman, attitude to parents, psychological wellbeing, personal development, care, feeling of guilt, lifestyle.

Ul'yana Yu. Sevastyanova

*Nekrasov Kostroma State University
ulyanakostroma@mail.ru*

Investigation of the features of intergenerational connections in the male line of the family (grandfather – father – son)

The article presents the results of a study of intergenerational communication and family inheritance in the male line (the grandfather – father – son). The study involved three generations of men in the same family (32 families). A description of features of the relations between the three generations in the male line (the grandfather – father – son). We analyse the interaction of generations within the family.

Keywords: intergenerational communication, intergenerational inheritance, succession of generations in male line.

Nataliya A. Chernykh

*Borisoglebsk branch of Voronezh State University,
town of Borisoglebsk, Voronezh Region
matveshka32@mail.ru*

Motherhood as a socially-conditioned phenomenon. An empirical study of anxiety pregnant

From the point of view of social psychology motherhood can be called socially-based phenomenon, since at this time women experience the adaptation as a physiological and psychological state; and to adopt the role of mother and formation of the maternal position. The first pregnancy is often accompanied by negative emotional States: irritability, uncertainty of life perspective, a sense of loneliness, which is associated with physiological changes in the body, as well as a lack of information about the upcoming pregnancy and childbirth. The article describes research anxiety pregnant on the material of the work of the regional office of prenatal diagnostics.

Keywords: motherhood, socially conditioned phenomenon, anxiety, fears, prenatal diagnosis, pregnancy.

Yelena A. Tokareva

*Chernyshevsky Saratov State University
ele53959942@mail.ru*

Galina I. Zhelezovskaya

*Chernyshevsky Saratov State University
olgaolga87@bk.ru*

Model of formation communicative culture of undergraduate students

In this paper we propose author's model of formation communicative culture of student undergraduate consisting from the trust, organisational-activity, technological and content-assessment and effective. While

constructing the structural and substantial organisation of the educational process is modeled. Model of formation communicative culture represents the consistently interconnected components allowing stage by present given process. Organisational-activity unit determines the means, stages and functions. Content-processing unit includes the methods and forms of formation of communicative culture. Criteria, indicators and levels of formation of communicative culture are concentrated in the assessment and a meaningful unit. Implementation of the described model of formation of communicative culture of undergraduate students, which is carried out on the basis of Saratov State University, showed a positive trend in the communicative development of students, improving their self-esteem and self-esteem, confidence and courage in the communicative activity.

Keywords: communicative culture, formation model, model structure, components composition.

Tat'yana N. Adeyeva
Nekrasov Kostroma State University
adeyeva.tanya@rambler.ru

Some aspects of social situation of children with disabilities

In the article some aspects of social situation of development of child open up with limit possibilities of health. The basic parameters of analysis are features of social options in regard to children with the features of development, specific of paternal relations, expectations and requirements to the children with disabilities.

Keywords: development situation in society, social attitudes, parental relations, dysontogeny.

Zinaida V. Polivara
Tyumen State University
polivara.z@mail.ru

Kyunel' B. Mamedova
Tyumen State University
ira_mamedova71@mail.ru

Neuropsychological aspect of the analysis of school difficulties in children with mental retardation

The article reveals conceptual bases of neuropsychological analysis of school difficulties in children with mental retardation. Established a causal link between the nature of errors on the letter and the nature of neuropsychological disorders, the influence of the local functional insufficiency on the nature of the error. The directions of neuropsychological diagnostic and correctional programmes on the development of pupils with disabilities the necessary prerequisites for the formation of school operations.

Keywords: mental retardation, cognitive processes, neuropsychology, minimal brain dysfunction, ADHD.

Marina V. Protopopova
Centre of family and childhood «УМСА», City of Barnaul
m-protopopova@mail.ru

Aspects of psychological expressions of the children with attention deficit disorder with hyperactivity

Aspects of psychological expressions of the children of primary school age with attention deficit disorder

with hyperactivity are identified in the article. Specific features of emotional expressions of the children with the mentioned disorder, level of their psychological readiness for school training are revealed. Based on the results of the research conducted, psychological age of such children is designated.

Keywords: attention deficit disorder with hyperactivity, primary school pupils, readiness for school training, emotions.

Sergey P. Yelshanskiy
Moscow State Pedagogic University
ye_@mail.ru

Aleksandr F. Anufriyev
Moscow State Pedagogic University
alexfedo6@yandex.ru

Zul'fiya F. Kamaletdinova
Moscow State Pedagogic University
kamaletdinova10@mail.ru

Oleg Ye. Saparin
Moscow Psychology Institute
oleg58s@yandex.ru

Dmitriy V. Semyonov
Moscow Pedagogic State University
dv_semenov@mail.ru

Psychometrical indicators of the Russian-language version of the Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II)

The article presents the results of research on psychometric indicators of the Russian version of the test on the tendency to for curiosity and research – Curiosity and Exploration Inventory (CEI-II) (this test was submitted in 2009 by a group of American psychologists from George Mason University). The scale consists of ten statements, each of which it is required to estimate with a five point scale according to how the statement reflects the usual sense of self or the behaviour of the subject. The number of points of the scale shows the level of the tendency to curiosity and exploration of the respondent. The subjects of the study were psychometric indicators of Russian language version of the test – its reliability, validity, internal consistency. We used standard psychometric procedures for checking these parameters. Retest reliability of the test and its validity (by analysing correlations with contrasted and similar parameters) has been assessed, as well as an analysis of several indicators of internal consistency has been done. In the study, the authors developed an original Russian-language version of the test, new data on its psychometric indicators. In total the study involved 358 people aged 17 to 66 years, 91 men and 267 women. The results of the study showed high retest reliability of the Russian version of the test, “Curiosity and Exploration Inventory” (CEI-II), good internal consistency and showed a certain level of validity. The submitted version of the test can be used in the work with Russian-speaking examinees in scientific psychological research, and in the work of psychologists-practitioners and psychotherapists focused on positive psychology and help in personal growth problems.

Keywords: curiosity and exploration inventory, scale, positive psychology, psychodiagnostics, validity of test, reliability of test, inner consistency of test.

Yevgeniya M. Kalinkina

*Vologda State University
emkalinkina2010@rambler.ru*

Ol'ga K. Sokolovskaya

*Vologda State University
oli6nya@mail.ru*

Marina O. Tsaturyan

*Vologda State University
marina85cat@rambler.ru*

Possible applications of G. Kelly's repertory grid technique in the diagnosis of the teenager's self-image

The authors give a brief description of the basic techniques, allowing to diagnose a special way of self-image. The article shows that as a method of providing an opportunity to explore self-image in more detail and at a new level, and give not only the quality, but also a quantitative assessment of the results, can be used the method of repertory grids by George Kelly. Further in the article possible processing methods and the results of the most common diagnostic quantitative characteristic obtained using this technique are discussed.

Keywords: self-image, teenagers, method of diagnosis, repertory grid technique.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Natal'ya Ye. Kharlamenkova

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow*

nataly.kharlamenkova@gmail.com

Intensive stress and psychological safety of personality in elderly age

The psychological consequences of the various traumatic events influence on the elderly person are analysed, the duration of the effect of events and the differentiation in the degree of their influence on a person are defined. The greatest attention is paid to two events – economic deprivation and dangerous diseases and their consequences – post-traumatic stress and psychological safety. Empirical research conducted on a sample of middle-aged and elderly people (n = 187 people). It is shown that the events related to economic deprivation and loss, more intensely experienced during middle adulthood, and to a greater extent due to socio-economic processes taking place in society. Events related to the dangerous diseases that threaten human life – cancer, cardiovascular disease, causing intense post-traumatic stress only in the elderly, cumulating experiences about illnesses that have occurred in different periods of life – in childhood, adolescence, and at different stages of maturity. Empirically confirmed the fact, according to which dangerous disease is a stressor of high intensity, one of the psychological consequences of which is post-traumatic stress and the experience of psychological danger or safety.

Keywords: post-traumatic stress, psychological safety, high intensity stressors, dangerous disease, economic deprivation.

PROFESSIONAL EDUCATION

Yelena D. Gryaznova

*Vladivostok branch of the Russian Customs Academy
baverd@yandex.ru*

Role of higher education institution in formation of professional values at the present stage

The article deals with the problem of formation of professional values at students of customs higher education institution. At the present stage the higher educational institution plays a key role in formation of the specialists and professional experts. Pedagogic process of a higher educational institution, all its structural components conduct to internal changes of the personality: education, good breeding, intellectual, moral, emotional development, the increase of professionalism of future expert. At the same time, the question of a transfer of knowledge in professional skills and abilities, as one of conditions of formation of professional values in a higher educational institution is actual one. The author analyses the reasons of a discrepancy of the formed competences with requirements imposed by social institutes on the expert. New approaches of training of professional experts on the basis of set of axiological, cognitive, orientation approaches in formation of professional values at students of customs higher education institution are offered. The priority values of spiritual and moral qualities of the identity of the student necessary for successful professional activities are defined and proved. Definition to professional values, skill, to abilities is given.

Keywords: higher educational institution, professional values, pedagogic process, spiritual and moral qualities, competences, self-determination, professionalism, psychology and pedagogic conditions, professional skills, abilities.

Lyudmila S. Znikina

*Gorbachyov Kuzbass State Technical University, City of Kemerovo
znikina@mail.ru*

The organisation of students' self-educational activity: synergetics ideas in pedagogy

The relevance of one of the modern education problems – the necessity of the formation of students' readiness to self-educational activity is considered in the article. Considering this activity as a pedagogic object in terms of self-organising systems, it is shown that a synergistic paradigm brings us closer to the opportunity to solve the complex educational problems.

Keywords: self-educational activity of students; principles of synergy; ideas of synergetics in pedagogy.

Yuliya V. Kuznetsova

*Astrakhan State University
yuk80@mail.ru*

On the "interaction" category in the modern educational process of high school

Analysis of categories of the interaction in psychological research presented in the paper, orienta-

tion of the educational process in modern conditions is defined. The interaction is considered in relation to higher education, taking into account the direct and indirect effects of teachers and students at each other. subject-subject and subject-object relation, which form a coherent structure the interaction of students and teachers, are determined.

Keywords: successfulness, self-consciousness, self-appraisal, self-realisation, self-establishment, self-diagnostics, self-analysis.

Nadezhda N. Lobanova
Petrovsky Bryansk State University
nadezhda.lobanova.69@mail.ru

Aleksandra V. Sulimova
Petrovsky Bryansk State University
sulimova197904@yandex.ru

Yelena A. Tsybina
Petrovsky Bryansk State University
len.czibina@yandex.ru

Svetlana N. Syasina
Petrovsky Bryansk State University
dimon.syasin@yandex.ru

The essence and content of general cultural competences in professional education

The article is devoted to theoretical analysis of essence of concepts competence and competency in vocational education, the identification of nomenclature of general cultural competences and their classification on different grounds. Systematisation of nomenclature of competences grouping models is offered, the grounds on which they are grouped, and the types of groups are given of competences. It has been shown that one of the major challenges facing the system of higher education in the field of training of future specialists, consists primarily in the substantive content of all elements of common cultural competence consists in determining the theoretical basis and methodological support of the humanistic formation of competency.

Keywords: competency approach, competence, competency, general cultural competences, high school, model range of competences.

Liliya I. Pereslavitseva
Belgorod State Institute of Art and Culture
trusheva@yandex.ru

Development of informational culture of future specialists under conditions of culture globalising: dialectics of social and individual

The author refers to the analysis of information culture of the future pedagogue-musician from the standpoint of personal-active approach in the article. The author focuses on the communication of information culture to the general culture of the future specialist, on the harmonisation of the internal world of the individual pedagogue-musician, with exchange of socially significant information in the course of professional activities. The author emphasizes the priority of universal spiritual values in the social and professional development of the individual pedagogue-musician.

Keywords: professional education pedagogy, professional education and upbringing, training of

pedagogue-musician, personal informational culture, spiritual-moral values of pedagogue's personality.

Ol'ga Ye. Yermakova
Borisoglebsk branch of Voronezh State University,
town of Borisoglebsk, Voronezh Region
ermakova@bsk.vsu.ru

On the approach to the construction of a model of formation of individual style of innovative activity of the teacher in the process of professional training

Discusses approaches to the formation of individual style of future teachers during their practical training in the University; the improvement of individual style of pedagogic activity in system of continuous education. Describes the structure of individual style of innovation, which includes axiological, operational, dynamic, reflexive components. Discusses the classification of the individual style of innovative activity of a teacher that includes the following types: potential, dynamic, productive and reflective. Identified a complex of psycho-pedagogic conditions of formation of individual style of pedagogic innovation: education in the field of innovation; development of motivation of achievement of success; modelling of pedagogic situations; the development of skills necessary for the implementation of innovative activity; activation of reflective position in innovation. Offered the stages and modelling targeted pedagogic situations, active learning methods.

Keywords: individual style, innovative activity of teacher, stages of formation of individual style of innovation in process of professional training.

Yuriy S. Zaletov
Moscow Finance and Law Academy (Yaroslavl branch)
zalaetov1983@mail.ru

Current issues of continuing education experts on customs operations

Geopolitical changes, innovations legal regulation of foreign economic activity of State Russian counterparts, put forward specific tasks to teachers of additional vocational training in relation to designing the content of other professional programmes for specialists in customs operations. The problem of pedagogic maintenance of continuous vocational training specialists in customs operations. A brief history of educational research on the subject of vocational training specialists in customs operations and customs officials. The possibilities of the use of educational technology consulting services to improve the effectiveness of training and retraining of specialists in customs operations and customs officials. The article is presented the author's programme of practical training course "Manager of foreign economic activity" consists of two modules: transport maintenance of foreign economic activity and the basis of the customs declaration of goods and means of transport in modern conditions of foreign economic activity.

Keywords: continuing professional education on customs operations specialist, customs officials, educational consulting.

Yevgeniya A. Gordiyenko

*The Amur State University, City of Blagoveshchensk
evgenia5@mail.ru*

Andrey A. Sivuhin

*The Amur State University, City of Blagoveshchensk
avonblag@yandex.ru*

Consideration of regionalisation during future customs specialists' training for intercultural professional communication in high school

Today, in conditions of foreign economic relations' broading of the Russian Federation, the customs service specialists have to be ready for the implementation of professional communication both in native and foreign languages. In this paper we discuss the regional characteristics of filling the content of foreign language courses in the training of future specialists of customs for intercultural professional communications. As a result of studying it was stated that the training of future customs specialists will be more effective in the study of two or more foreign languages, and the filling of the content of foreign language courses on the basis of interdisciplinary integration of professional disciplines cycle's content, taking into account regional particularities.

Keywords: training, professional customs specialist, communicative competency, regionalism, intercultural professional communication, interdisciplinary communication.

Oleg A. Kozlov

*Saratov Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia
dvrh@yandex.ru*

The essence and content of professional training of cadets of the internal troops of the MIA of Russia

This article describes basic notions that reveal the essence and content of professional training of cadets of military higher educational institutions of internal troops of the MIA of Russia. The author believes it is possible to define the line between process and result in the boundaries of training. In the process of talking about the trajectory of its organisation in view of ensuring the necessary conditions that must be created to produce the result defined by the level of compliance of personal and professional readiness of graduates of a given normative and socially-conditioned rules. It is also indicated that the Informatisation of education, the use of modern information tools and technologies in the educational space of a military higher education institution of the MIA of Russia is a priority resource for improving quality of professional training of future officers and an important factor to ensure their professional readiness to perform professional functions. The author concludes that the improvement of professional training of students should be organised in two ways, the first of which is connected with improvement of conditions of realisation of educational programmes (vocational training) and the second with ensuring the quality of training of forming of professional readiness officer (through vocational training).

Keywords: professional training, internal troops of MIA of Russia, official-military activity, quality of education.

Olimpiada A. Lapina

*Irkutsk State University
olimpiada2005@mail.ru*

Renat V. Il'yasov

*East-Siberian Ministry of Internal Affairs Institute
of the Russian Federation, City of Irkutsk
rvi77@mail.ru*

Irina S. Il'yasova

*Irkutsk State University
fis78@mail.ru*

The features of the environmental legal knowledge of the cadets of educational organisations of the system of Ministry of Internal Affairs of Russia

The article deals with the relevance of the formation of ecological and legal knowledge during the law enforcement training of the Ministry of the Interior. Some issues of the prevention and the specific character of the detection of environmental offences made by the police are analysed in the article. The author describes the necessity of the work of the skilled professionals in their fight against the environmental crimes.

Keywords: legal norms, environmental crime, specific nature of detection of environmental offences, ecological and legal knowledge, environmental law, investigation of environmental crimes, ecological and human rights activities.

Lyubov' K. Dmitriyeva

*Nekrasov Kostroma State University
love.27@mail.ru*

Problems of employment of graduates of legal high schools

In given article problem aspects of employment of graduates of legal high schools are considered. The decision of the given question today should be defined by quality of tools and methods of work on the organisation of process of employment from high school and positive motivation of the graduate on planning and construction of career. With a view of increase of efficiency and success of employment of graduates it is necessary to improve the professional work which has been directed on understanding of a specific character of the future trade, qualifying requirements, possibilities of career growth. Besides permit of arising problem situations probably only at association and interoperability of high school with the organisations-employers. Offers on attraction to process of employment of regional branches «Association of lawyers of Russia» which could act as the coordination centers of assistance to employment of graduates of legal high schools are of interest.

Keywords: employment, graduates of legal high schools, operational experience, vocational guidance, employers, career.

Yevgeniy A. Chugunov

City of Kostroma

Ol'ga D. Chugunova

*Nekrasov Kostroma State University
od_chugunova@ksu.edu.ru*

Experience successful training graduates high school to solve the problem of employment in a market economy (the 15th anniversary of the Institute of Economics of Nekrasov Kostroma State University)

The article analyses the original system of training of students of economic and management specialties

(directions), developed at the Institute of Economics of Nekrasov Kostroma State University 15-year period of its existence. The authors reveal the vast factual material and the basic features of the structural components of the system, which is based on competency model of education. Researchers are challenges the reader a detailed description of the major personal and professional competences required of university graduates for successful employment in the conditions of modern Russian economy. They can be organised into three interrelated groups: systems thinking skills and ownership situation analysis, communication skills, leadership skills. The authors considered a special organisation of the production and pre-diploma practice of competency-oriented focus in the conditions of inter-professional teams, as well as experience in the relevant course and degree planning and purposeful implementation of image events.

Keywords: employment of university graduates, competency model, competency-oriented practice, interprofessional teams, basic enterprises and institutions, course and diploma design, branding events.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Galina M. Tyulyu

*Cherepovets State University, City of Cherepovets, Vologda Region
tyulyu@mail.ru*

Valeriy N. Starshinov

*Cherepovets State University, City of Cherepovets, Vologda Region
ya.svn78@yandex.ru*

Project activities as a condition for the integration of scientific research and training students in educational process university

In article the analysis of integrative processes in educational activity is lead. Questions of the organisation of research activity of cadets are analysed. The analysis of the basic forms of participation of cadets in research work on High schools is lead. The analysis of research activity of students of a bachelor degree, magistracy and post-graduate students on experience of group of psychologists and teachers Ushinsky Yaroslavl State University is carried out by it under direction of professor Mikhail Novikov. Ways of realisation of integration of educational and research work of cadets through design activity are presented. Bases, development cycles of projects in educational activity are considered. The example of construction and the organisation of the project during studying discipline is offered.

Keywords: integration, educational activity, scientific activity, research work of cadets, project, design activity.

Svetlana A. Kupriyanova
*State Humanitarian-Technological University,
city of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
kupriyanova31@mail.ru*

The educational task as a means of forming professional competences of future teachers

The article reveals the concept of designing of vocational training of future teacher in higher education and examines the role in this process with educational objectives. The author presents a system of educational tasks through which are formed professional competence of future teachers. It analyses the requirements for task training as a means of formation of professional competences. The conditions of application in educational process of educational tasks.

Keywords: instructional design, educational task, educational tasks system, professional competences, education quality.

Yelena M. Karpova

*Nekrasov Kostroma State University
elenakarpovva@ya.ru*

Natal'ya G. Krylova

*Nekrasov Kostroma State University
natkrulova@mail.ru*

Aleksey A. Piguzov

*Nekrasov Kostroma State University
sdo@ksu.edu.ru*

Forming readiness to interprofessional interaction of students who study to become psychologists and psychopedagogic educators

Experience in the use of distance learning technologies and their role in the formation of readiness of students to interprofessional collaboration and the formation of experience in interprofessional teams is analysed in the article. The question of formation and development of professional competence and the possibility of using distance education students learning technologies, which are used by MOODLE learning medium for the solution of these problems is considered. Experience with quest web technologies as one of the innovative forms of organisation of educational process is presented.

Keywords: interprofessional interaction, distance learning, modular object-oriented dynamic learning environment MOODLE, web quest technology, higher education.

Nadezhda N. Kolesova

*Ivanovo State Medical Academy
nn.kolesova@yandex.ru*

The problem of selecting the types for medical discourse in professional speech training of medical university foreign students

The article presents the analysis of papers devoted to the study of medical discourse. The current repertoire of medical discourse types was based on the review, analysis and systematisation of linguistic research data. The conclusion was made about the necessity to select the types for professional language teaching of medical University foreign students.

Keywords: professional speech, medical discourse, types of medical discourse, foreign students.

Yelena Ye. Kotova
State Humanitarian-Technological University,
city of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
kotova070809@yandex.ru

Alyona Ye. Burova
Institute of Content and Methods of Teaching
of the Russian Academy of Education, Moscow
ale3650@yandex.ru

Educational computer programmes in cross-curricular study skills and personal results achievements of primary school students

The article deals with the problem of using educational computer programmes in teaching English to primary school students. The Federal State Educational Standard implies the necessity of achieving cross-curricular study skills and personal results of schoolchildren, the «Happy English.ru» is an example. Educational computer programmes bring to the process of studying new learning possibilities. The aim of suggested programmes is to involve students in curricular and extracurricular activities on a large scale and to provide them a good opportunity to use their great intellectual potential.

Keywords: cross-curricular study skills and personal results, State Educational Standard of the Russian Federation, educational computer programme, primary school, English language training, motivation.

Tat'yana P. Frolova
Perm Research Polytechnic University of the Russian Nation
tpf_perm@mail.ru

The set of exercises in training of foreign language dialogical speech activity on the basis of professionally focused information

In the article the question of development of a set of exercises is considered. The basis for creation of the typology of exercises is the allocation of groups of abilities of foreign language dialogical speech activity and the didactic model of a dialogue specially created for training of foreign language dialogical speech activity. At the heart of the model there is a micro monologue of two subjects of speaking, representing a dialogue of meanings of each participant. The created typology of exercises directed on formation of abilities of foreign language dialogical speech activity includes three kinds of exercises and types corresponding to them.

Keywords: speech exercise, communicative and activity approach, abilities of foreign language dialogical speech activity, typology of exercises.

Inna Yu. Tokareva
Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University
tgpu@tula.net

Results of an achievement test of the cultural-lingual competence formation

The article covers the issue of diagnostics of language personality's cultural-lingual competence and gives results of the experiment. Diagnostics of cultural-lingual competence formedness has been carried out in a group of pupils who were specially trained to procedures of a cultural reference from the 5th to the 11th form. The tasks are focused on the aspect of knowl-

edge evaluation of culturally marked units, cultural artifacts, and mentifacts. The author emphasises the interpretation of language units in the cultural categories. The article gives an achievement test. It consists of two parts. While accomplishing the first part, the pupils should choose right answers or make necessary comments; when doing the second one, they should write a coherent utterance on the defined topic. The achievement test is being corrected by a testing aimed at diagnostics of knowledge of linguoculturological concepts. It has the same structure but it is distinguished by the increased level of complexity. The results of fulfilment of tasks proposed to the experiment groups show the effectiveness of developed methods. This test is aimed at diagnostics of the mastering level of basic linguoculturological concepts, culture-significant language units, of the skill to interpret lexical and grammatical semantics in cultural categories; to discover peculiarities of national mentality, a command of the speech etiquette norms. The formation of the cultural-lingual competence has fruitful impact on intellectual, communicative, and linguistic competences of the language personality.

Keywords: testing, experiment, cultural-lingual competence, education, language personality.

Svetlana A. Morozova
Volgograd State Socio-Pedagogic University
svetldni@mail.ru

The process model of the teacher musical-pedagogic preparation to cultural and educational activities

The article presents a process model of teacher musical-pedagogic preparation to cultural and educational activities. Particular attention is paid to the process of preparation at the following levels of vocational education. The author gives a description of the components of the process model of the teacher musical-pedagogic preparation to cultural and educational activities: target, content, organisation and practice, analysis and performance.

Keywords: model, process of preparation, teacher cultural and educational activities.

Ol'ga P. Shchukina
NBCDMA (City of Kostroma)
shchop@mail.ru

Development of self-dependence and preparation for professional loneliness training interpreters

This article tells about translators/interpreters and their particular training. In 2015—2016 training year, NBCDMA (City of Kostroma) enlisted a group of officer cadets for additional 640-hour course "Translator/Interpreter in professional communication". In this field the most important are the following methods: development of competitiveness, lack of mutual help, lab work (listening and interpreting), making choice projects, speaking in public, self-assessment and reflection, self-work.

Keywords: professional loneliness, resistance to stress, interpreter training, development of independence, individual work, autonomy.

Mikhail N. Chernyaykov

*Yaroslavl Higher Military School of Air Defence
chernyaikov@yandex.ru*

Improving skills of teachers in psycho-pedagogic support of educational-professional activity of students during period of probation

This article considers the improvement of skills of teachers in psycho-pedagogic support of educational-professional activity of students during period of probation as one of the ways to improve the efficiency of professional formation of students, in educational theory and practice in the military academies of the Ministry of defence of the Russian Federation. This article describes approaches to the training of cadets and prepare them for further professional activities direct official purpose. Pedagogic technology is an integral part of pedagogic culture and skills, it brings together all the actions and steps of the teacher. In pedagogic literature as a pedagogic technique raised a set of different skills, techniques, and tools by which the teacher reaches the efficiency of applied methods of pedagogic influence on both individual students and the team as a whole. 4 stages are considered of educational technology applied to military training course, which is part of the pedagogic culture and craftsmanship, it combines all the actions and steps the teacher. Development of skills is possible by increasing methodological skills of teachers through the organisation and strengthening methodological work in the military College and the Department. As a result of mastering methodological culture is provided by the literacy rate, implying the system of scientific knowledge that can serve as a potential basis of skill Improvement skills and abilities of the teaching staff is formed only in the process of its active pedagogic activity, which has a complex psychological structure.

Keywords: teaching staff, psycho-educational support, psychological-pedagogic knowledge, educational and professional activity, military training, methodological skills.

Valeriy S. Sekovanov

*Nekrasov Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru*

Alyona S. Babenko

*Nekrasov Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru*

Yelena M. Seleznyova

*Nekrasov Kostroma State University
lena_selez@mail.ru*

Alyona O. Smirnova

*Nekrasov Kostroma State University
aleosmir@mail.ru*

Implementation of multistep mathematical and informational task “discrete dynamical systems”, as the means of the students’ creativity formation

This paper reveals the mechanism of formation of students’ creativity in the performance of a multistep mathematical and informational task “Discrete Dynamical Systems.” This article is an example of such a multistep mathematical and informational intelligence job, which consists of five stages. The basic concepts of discrete dynamical systems are discussed in the

first stage. The second stage outlines the dynamics of Verhulst and the building of the Feigenbaum tree. The third stage gives the definition of chaos, the analysis of the tent’s function and it’s chaotic on Cantor set. We consider algorithms for constructing the Julia sets of complex polynomials in the fourth stage. Julia set for the functions $f(z) = z^2$, $g(z) = z^2 - 2$ is identified and the randomness of the data functions on its Julia set is proved. In the fifth stage of construction of computer programmes developed by the Mandelbrot is set. The symmetry properties of the Mandelbrot set for the function $f(z) = z^p + c$, for different values of the index p are determined. The connection between Mandelbrot set and Julia sets are defined. At each stage the students are required to develop alternative algorithms for the construction of various forms of mathematical objects and the ability to address their non-standard tasks, which positively affect the development of the students’ creativity.

Keywords: creativity, creative skills, motivation, tolerance for novelty, multistep mathematical and informational task, discrete dynamical systems, fixed points, periodic points, transitivity, significant dependence on initial conditions.

SOCIAL UPBRINGING

Tat’yana Ye. Korovkina

*Nekrasov Kostroma State University
kor-ulya9@yandex.ru*

Aleksandr Ye. Smirnov

rjkjnsbyj@yandex.ru

Features of formation of tolerant attitude towards children at social risk from the inspectors of divisions on affairs of minors

The article presents the concept of «children at risk», the category of children belonging to at-risk children, their characteristics. Discusses the relevance of tolerance education at the present stage of development of society, various approaches to definition of essence of concept «tolerance», reveals the specificity of the notion, reflected in the Declaration of principles of tolerance. The necessity of formation of tolerant attitude towards children at risk from the inspectors of divisions on Affairs of minors, because it is caused by specificity of professional activity of the police officer. Peculiarities are characterised by the formation of tolerant attitude to children at risk the inspectors of minors, characterised by a programme on tolerance.

Keywords: children at risk, tolerance, methods and forms of formation of tolerance, programme.

Laura Kh. Urusova

*North-Caucasian Institute of Advanced Training (branch) of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, City of Nalchik, Kabardino-Balkaria autonomy, Russia
lauraurusova@gmail.com*

Education of masculinity system in the Adyge ethnopedagogics

The aim of the article is to study the typology of gender identity, shaped by ethnic and cultural formation. It is proposed to solve the holistic study of masculine education in Adyge ethnopedagogics and

specification of folk remedies, methods and factors of education of boys. Gender approach allows us to describe the contents of masculine education in Adyge ethnopedagogics.

Keywords: ethnopedagogics, personality typology, gender, gender upbringing, masculine upbringing, fosterage.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Yelena A. Reprintseva
Kursk State University
lab.game@mail.ru

Tat'yana R. Solomahina
Kursk State Medical University
volodin4ever@mail.ru

Formation of a healthy way of life of students in the educational environment of high school: the competence approach

The authors analyse the essence of life competence of a healthy lifestyle of students, criteria, indicators of its formation and reveal the process of forming this competence in recreational and educational environment of the modern university. In the view of the authors of the problems and development trend of college students health, mechanisms and ways of realising the potential of health-educational university environment in the formation of the valuable relation of students to health, the role of sports and recreational activities to strengthen the health of future specialists.

Keywords: health, students, healthy lifestyle, life competence of healthy lifestyle, health-saving technologies, innovations, wellness and educational environment of high school.

Yelena V. Tikhomirova
Nekrasov Kostroma State University
tikhomirova82@mail.ru

Irina A. Umanskaya
Nekrasov Kostroma State University
umka44kostroma@rambler.ru

Motives of sports as psychological resource of successful sports activity

Article is devoted to the description of results of research of motives of sports. Authors of article consider these motives as psychological resources of successful sports activity. It has been revealed that motives of sports at the athletes showing good results and less successful athletes are various. Successful athletes are guided by steady internal motives, less successful – external, “demonstrative”, focused on surrounding people.

Keywords: success of sports activity, psychological resources, motives of sports.

Aleksandr I. Kalosha
Academician Petrovsky Bryansk State University
kaloschaai@yandex.ru

The teaching method in physical education with children of primary school age living in areas with increased levels of radiation

This article analyses the state of the health, physical development and level of motor fitness of children,

living maintaining in Novozybkov district of Bryansk Region, one of the cities under pollution owing to accident on the Chernobyl nuclear plant. One of the main means of rehabilitation of the child population of the contaminated regions, the author of the article sees in the organisation of lessons of physical culture. The volume and mode of physical activity he proposes to use on the basis of the most important features of the state of health-health and motor skills of children of primary school age.

Keywords: junior school age, modes of loads, physical preparedness, physical development, radiation, health, physical culture.

SOCIAL WORK

Nikolay F. Basov
Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru

Ol'ga N. Vericheva
Nekrasov Kostroma State University
overicheva@yandex.ru

Theoretical basis of socio-pedagogic support of disabled children and young people

In the article the problem of socially-pedagogic support of disabled children and young people. It identifies the relevance, basic concepts, concept and need of socio-pedagogic support of these children and youth.

Keywords: physically challenged children and youth, conceptual basis of socio-pedagogic support, theoretical and methodological substantiation, subjects.

Anna G. Samokhvalova
Nekrasov Kostroma State University
samokhvalova@kmtu.ru

Yuliya I. Oliyarnik
Nekrasov Kostroma State University
oliyarnik93@mail.ru

Communication difficulties of orphans and their conditions for overcoming

The article deals with the problem of communication hindered orphans. It was established that during the younger teenage age they develop specific communication difficulties – increased anxiety, difficulties in empathy, responsiveness, lack of planning communication skills, reflection and analysis of their own communication activities, difficulty of a choice of communicative action. It has been shown that these communication difficulties are responsible for the occurrence of non-constructive behaviours in communication situations – conformal, impulsive, aggressive, demonstrative, protest. The efficiency of social and psychological training with elements play therapy and art-therapy as a means of understanding and overcoming teenage orphans own communication difficulties.

Keywords: teenager, orphanhood, difficulty communicating, communication difficulties, resources, socio-psychological training, play therapy, art-therapy.

Valeriya V. Yershova
Stavropol State Pedagogic Institute
ershovavalerya@yandex.ru

Aleksandr B. Kizima
Public secondary school #21 of the City of Stavropol
sch_21@stavadm.ru

Comprehensive support for children with hearing impairments in secondary school

The article describes the structure and main directions of integrated support for children with hearing impairments in conditions of inclusive education. This article analyses the conditions necessary for successful adaptation of children in this category in secondary school. Defines the main objectives and content of individual programmes.

Keywords: support, inclusive education, children with hearing impairments, special educational needs, individual programme.

JUVENOLOGY

Yelena I. Barysheva
Shevchenko Lugansk University
helenbar2008@rambler.ru

The lifestyle of youth as reflection of subjective vital space of the personality

The article is devoted to the research of the lifestyle of young people as an indicator that reflects the subjective living space of personality. Also, article contains a description and analysis of the results of empirical research of lifestyle of youth in the prewar Donbass. The following markers of lifestyle were analysed: credo, understanding of life successes, factors that affect the success, social conditions for achieving success, promoting and impeding circumstances; the resultativity of their own lives; the place of realisation of their plans (in their own country or abroad); the welfare of the respondents; satisfaction / dissatisfaction with the social conditions in the country. We studied the peculiarities of everyday life of respondents: free time, hobbies, place of a healthy lifestyle in the lives of young people, sports, music, literature, the importance of the media, television, the influence of social stereotypes on everyday life. We investigated the specifics and peculiarities of interpersonal skills of young people, especially the present situation, relating to the scope of the displacement of communication in virtual space.

Keywords: subjective vital space, "subjects" of life, sphere of life activity of personality, lifestyle, mode of life, importance, sense, value.

Vasiliy I. Bugayov
Shevchenko Lugansk University
vasilbugajov@i.ua

Images of the characters in a global culture of moral and aesthetic education of students of creative specialties

Aesthetics of modern global culture which is actual in development of creative potential of students of specialties of fine art and design is explored in the article. Becoming of aesthetic ideals is concentrated in traditions of myths, religions and philosophical interpretations. The author of the article considers, than

more ancient symbolic traditions, the more possibilities in them are for development of appearances-characters of modern subcultures of youths. These traditions have an absolute influence on development of morally-aesthetic education. In the article examined: influencing of virtual myth on morally-aesthetic world view of youth subculture; phenomenon of process of «programmement» of global culture; development of global culture is in the update of «historical religions»; eclectic vivid symbolism of modern quasi-culture; freedom of character of modern culture, elements of similarity of global culture; relations of symbolic force; analysis of saving appearances-characters of global culture. Characters in a modern youth culture present description of virtual myth. Interpretation of myth is equal to the «theology doctrine» of myth. Quasi-freedom of modern appearances-characters of youth subculture was defined by two directions of art – modernism and postmodernism. In education of students of creative specialties tradition plays in the favour of becoming aesthetic taste and aesthetic sense. Traditions of appearances-characters of world culture teach reasonable positive attitude toward beauty of nature and cognition of the Universe.

Keywords: global culture, images and symbols, subculture, quasi-culture, moral and aesthetic education, ideational culture, idealistic culture, sensual culture.

SOCIOKINETICS

Anatoliy G. Kirpichnik
Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

Tamara V. Trukhachyova
Moscow

Organised social life of children: historical heritage, current state, perspectives (1st part)

The organisation of the social life of children in the two periods of Russian history – the Soviet and the post-Soviet ones – are discussed in the article. The basic concepts that characterise the organisational forms and the organisation of social activity of children are considered. Attention is focused on the positive features of the activities of children's public associations, as well as on the sides of the troubled organisation of children. We are trying to forecast the development of the organised children's participation in social life due to the recent formation of the Russian Movement of Pupils is done. The first part of the article is being published in this issue of the magazine. Characteristics is given and significant aspects of the organisation of social life of children, which were inherent in Lenin All-Union Pioneer Organisation, stand in it.

Keywords: social activity, children, children's social establishments, Young Pioneers, social life, children's social movement.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Ninel K. Kutyakova

State Humanitarian-Technological University, city of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region

Viktoriya Yu. Fertser

*State Humanitarian-Technological University,
city of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
v-fertser@mail.ru*

**Forming active attitude towards life
and civicism in Soviet pupils during the Soviet Vs
Nazi period of the WW II (1941—1945)**

The purpose of this article is to show the role of public policy in the field of education and its impact

on the development of the school system in the conditions of the so-called Great Patriotic War. The content, organisational forms and methods of upbringing work of educational institutions under wartime conditions have been shown.

Keywords: social and educational public policy, civic and patriotic upbringing, ideological and political upbringing, military and physical training, socially useful work.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде**. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word**, в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF**. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0, 087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...

Ключевые слова: эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy’s and Fyodor Dostoyevsky’s criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...

Keywords: evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

**Костромского государственного
университета имени Н.А. Некрасова**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2016 – Т. 22 – № 2

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова»

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 № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 26.05.2016.

Дата выхода в свет 29.07.2016.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 36,0.

Уч.-изд. 37,4 л.

Тираж 500 экз.

Изд. № 131.

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**,

Е-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна