



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

№ 1

VESTNIK
OF NEKRASOV
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 1995

2016 **Volume 22**

SERIES
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK.
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

№ 1

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

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

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

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

**THE EDITORIAL BOARD
OF THE JOURNAL
«VESTNIK OF 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 **Пашков А.Г.**
Личность в условиях информационной цивилизации: куда ведут человека электронные «гаджеты»?
- 10 **Щербинина О.С.**
Методы и приемы педагогического стимулирования развития одаренных старшеклассников
- 14 **Алижанова Х.А., Гаджимурадова Р.Т.**
Методологические основы, стратегия, цели и основные задачи профильного обучения
- 17 **Ардабаская И.А.**
Неформальное образование в школе: проблемы и перспективы
- 20 **Репринцева Ю.С.**
Формы организации познавательной деятельности обучающихся в условиях ценностного обучения (на примере школьной географии)
- 24 **Бирюков М.Ю.**
Анализ концепций возникновения понятия художественный вкус
- 29 **Герашенко И.Г., Герашенко Н.В.**
Содержательный вопрос и его роль в формировании культуры мышления
- 33 **Жуковский В.П., Жуковская Н.А.**
Теоретико-методологические подходы к проблеме развития деонтологической компетентности педагога
- 37 **Киреева А.А., Уварова Л.Р.**
О профессиональной мобильности и стабильности педагога
- 41 **Александров Б.В.**
Современное представление об отношении осужденных к труду в исправительных учреждениях
- 44 **Березина Ю.Ю., Забровская О.В.**
Формирование образа Я дошкольников средствами портретной живописи: теория и методика

ПСИХОЛОГИЯ

- 48 **Левит Л.З.**
Эгоистическая мотивация: экспериментальные результаты и теоретический дискурс
- 55 **Кузнецова Ю.В.**
Анализ исследований когнитивных механизмов формирования успешности современного человека
- 59 **Самойлова И.Г., Тюрина Л.В.**
Характеристики прощения у молодых людей с разным уровнем личностного эгоцентризма
- 62 **Маркелова Т.В., Катунцова В.В., Шуткина Ж.А., Кошелева С.И., Фатина Ю.В.**
Взаимосвязь уровня личностной ответственности женщины и стиля переживания беременности
- 67 **Кольцова Е.А.**
Посттравматический стресс у матерей, имеющих больного ребенка
- 70 **Королева Ю.А.**
Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии
- 73 **Мороденко Е.В., Медовикова Е.А.**
Индивидуальные особенности личности студентов дуальной системы обучения в вузе на различных этапах образовательного процесса
- 78 **Горбачева М.В.**
Теоретические аспекты изучения временной трансспективы личности в контексте становления профессионального самоопределения студентов колледжа

CONTENTS

PEDAGOGY

- 7 **A.G. Pashkov**
Person in the conditions of information civilisation: where electronic «gadgets» are leading human
- 10 **O.S. Shcherbinina**
Methods and techniques of pedagogic stimulation of development of gifted senior schoolchildren
- 14 **Kh.A. Alizhanova, R.T. Gadzhimuradova**
Methodological bases, strategy, aims and main goals of profile education
- 17 **I.A. Ardabatskaya**
Informal education in schools: problems and prospects
- 20 **Yu.S. Reprintseva**
Forms of the organisation of cognitive activity of the trained in the conditions of valuable training (on the example of school Geography)
- 24 **M.Yu. Biryukov**
Analysis of conceptions of origin of concept is artistic taste
- 29 **I.G. Gerashchenko, N.V. Gerashchenko**
Thoughtful question and its role in formation of culture of thinking
- 33 **V.P. Zhukovskiy, N.A. Zhukovskaya**
Theoretical and methodological approaches to development deontological competence of the teacher
- 37 **A.A. Kireyeva, L.R. Uvarova**
About professional stability and mobility of a pedagogue
- 41 **B.V. Aleksandrov**
The modern idea about attitude of convicts to work in penitentiary institutions
- 44 **Yu.Yu. Berezina, O.V. Zabrovskaya**
Formation of preschool children's self-image by means of portraiture

PSYCHOLOGY

- 48 **L.Z. Lyavit**
Egoistic motivation: experimental results and theoretical discourse
- 55 **Yu.V. Kuznetsova**
The analysis of the research of cognitive mechanisms of the formation of the success of modern person
- 59 **I.G. Samoylova, L.V. Tyurina**
Characteristics of forgiveness in youngsters with different levels of personal egocentrism
- 62 **T.V. Markelova, V.V. Katunova, Zh.A. Shutkina, S.I. Kosheleva, Yu.V. Fatina**
Interrelation of level of personal responsibility of the woman and style of experience of pregnancy
- 67 **Ye.A. Kol'tsova**
Post-traumatics tress in mothers of disabled children
- 70 **Yu.A. Korolyova**
Sociogenic needs as the basis of socio-psychological competence of adolescents with developmental disabilities
- 73 **Ye.V. Morodenko, Ye.A. Medovikova**
Individual features of the personality of students of the dual system education at the university at different stages of the educational process
- 78 **M.V. Gorbachyova**
The theoretical aspects of studying temporal transpective of personality in context of the formation of professional self-determination of college students

- 82 Потапова Ю.В.**
Гендерные особенности формирования эмоциональной сепарации в юношеском возрасте
- 87 Шерешкова Е.А.**
Особенности психологического здоровья подростков, воспитывающихся в семье и кадетской школе-интернате
- 91 Яблокова А.В.**
Стилевые характеристики когнитивной сферы детей 6–7 лет
- 94 Селиванова Л.И.**
Психологический контракт как основа формирования HR-бренда организации
- 98 Филинкова Е.Б.**
Восприятие конфликтов в трудовом коллективе предпринимателями и наемными работниками
- 102 Арпентьева М.Р.**
Ксенопсихологическая модель социально-психологического консультирования
- 107 Пырьев Е.А.**
Эмоции в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза
- ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**
- 111 Котенева А.В.**
Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях
- 116 Богданова М.В., Терехова О.И.**
Эффективность совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- 121 Баранова Е.В.**
Соотношение гуманитарной и технической составляющих в системе образования студентов технических вузов
- 124 Ермакова О.Е.**
Психолого-педагогические основы формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки
- 128 Микайлов Д.А.**
Сущность формирования правовой компетентности будущего бакалавра педагогики
- 132 Сутягина Т.В.**
Место и роль учебной практики в современной профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования
- 134 Кошляков Д.М., Ноздрин Н.А.**
Профессиональные интересы студентов-социологов (на примере выпускников Брянского государственного технического университета)
- 139 Никитин Г.А., Павлова С.В.**
Объективная востребованность обществом и методологические предпосылки формирования технологической культуры будущих бакалавров на этноэстетических ценностях
- 143 Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В.**
Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах
- 147 Сысоева Е.В.**
Возможности выявления критериев и показателей личностного развития студента
- 150 Чернышева Н.С.**
Моделирование самосовершенствования студентами психологического факультета
- 155 Чарушина Е.И.**
Влияние организации системы допрофессиональной подготовки на выбор абитуриентами образовательного учреждения

- 82 Yu.V. Potapova**
Gender features of emotional separation development in the youth age
- 87 Ye.A. Shereshkova**
Features of psychological health of teenagers who are brought up in a family and at cadet boarding school
- 91 A.V. Yablokova**
Characteristics of styles of cognitive sphere of children of 6—7 years
- 94 L.I. Selivanova**
The psychological contract as the basis of formation of HR brand organisation
- 98 Ye.B. Filinkova**
The perception of conflicts in the workplace by the entrepreneurs and hired the workers
- 102 M.R. Arpent'yeva**
Xenopsychology model of social-psychological counseling
- 107 Ye.A. Pyr'yev**
Emotions in the motivation structure of higher education institution students' academic and training activity
- COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**
- 111 A.V. Kotenyova**
Personal levels and life support system of personality in stressful situations
- 116 M.V. Bogdanova, O.I. Terekhova**
The effectiveness of coping with the emotional state in a situation of interpersonal conflict
- PROFESSIONAL EDUCATION**
- 121 Ye.V. Baranova**
The relationship of humanitarian and technical components in the system of education of technical university students
- 124 O.Ye. Yermakova**
Psycho-pedagogic bases of formation of individual style of innovative activity of the teacher in the process of professional training
- 128 D.A. Mikailov**
Essence of formation of legal competency of future Bachelor of Pedagogy
- 132 T.V. Sutyagina**
Place and role of teaching practice in modern professional preparation of Bachelors of pedagogic education
- 134 D.M. Koshlakov, N.A. Nozdrina**
Professional interests of students of the sociological department (on the example of graduates of Bryansk State Technical University)
- 139 G.A. Nikitin, S.V. Pavlova**
Objective society demand and methodological conditions of technical merit formation of future bachelors based on ethnoaesthetic values
- 143 V.S. Sekovanov, A.S. Fateyev, N.V. Belousova**
Students' thinking flexibility development when constructing Feigenbaum tree algorithms in different media
- 147 Ye.V. Sysoyeva**
Disclosing criteria and indicators of students' personal development
- 150 N.S. Chernyshyova**
Modelling of self-improvement by psychology department students
- 155 Ye.I. Charushina**
Impact of the organisation of pre-professional training in the selection of applicants educational institution

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 159 Александрова Н.А., Пигузов А.А.**
Опыт применения системы дистанционного обучения MOODLE в преподавании дисциплин учебного плана студентам направления обучения «Менеджмент»
- 163 Бойков А.А.**
Конструктивно-геометрические основы и методика машинной проверки чертежей в обучающих системах
- 168 Милованов Н.Ю.**
Перекодирование как прием формирования у старшеклассников системы понятий математического анализа
- 171 Прусова Н.А.**
Электронное учебное пособие как средство повышения эффективности обучения дискретной математике
- 175 Ратыни А.И., Габдулсадыкова Г.Ф., Устинова И.М., Парфионов А.С.**
Сравнительный анализ разных форм проведения практического занятия по физике
- 178 Зимица Е.В.**
Значимость дескрипторов в компетентностной модели обучения иностранным языкам
- 182 Алексеева Н.А.**
Формирующая коммуникативную креативность программа по английскому языку
- 186 Пантыкина Н.И.**
Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка
- 190 Зуева И.В., Зуева Н.И.**
Перспективы развития профессиональной коммуникации
- 193 Роганова Л.А.**
Изучение грамматических явлений английского языка в вузе с помощью музыкальных клипов
- 195 Тюрина С.Ю.**
Внеаудиторная иноязычная деятельность магистрантов технического вуза
- 197 Кожалиева Ч.Б., Шуленина Ю.А.**
Условия выбора языкового материала учебных инструкций в обучении детей с ментальными нарушениями
- 201 Талых А.А., Лобашев В.Д.**
Особенности построения процесса обучения в образовательной области «Технология»
- ## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
- 205 Большакова Т.Ю., Попова И.В.**
Интегративная художественная деятельность как психологическое условие для формирования социальной адаптации
- 211 Лаптев И.Г.**
Социальная значимость музыкально-эстетического образования студенческой молодежи
- 214 Александрова Е.В.**
Самодетельный хоровой коллектив как социокультурная среда воспитания учащейся молодежи
- 217 Грушецкая И.Н.**
Социально-педагогическая поддержка самореализации студенческой молодежи в досуговой деятельности
- 219 Колесов В.И., Казаков Ю.Н.**
Педагогическая модель в жизненной стратегии человека в условиях постпенитенциарной системы
- 222 Петрова М.С.**
Социально-культурная среда вуза как фактор профессионального становления личности студента (на примере Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова)

TEACHING THEORY AND TECHNIQUE

- 159 N.A. Aleksandrova, A.A. Piguzov**
Experience of application of distance learning system MOODLE in teaching curriculum subjects to students of direction «Management»
- 163 A.A. Boykov**
Constructive geometrical basis and the method of automated assessment of drawings for learning system
- 168 N.Yu. Milovanov**
Transcoding as the reception of formation at school students of the system of concepts of mathematical analysis
- 171 N.A. Prusova**
Electronic textbook as a means to improve the efficiency of teaching discrete mathematics
- 175 A.I. Ratyni, G.F. Gabdulsadykova, I.M. Ustinova, A.S. Parfyonov**
Comparative analysis of different forms of conducting practical classes in physics
- 178 Ye. V. Zimina**
The importance of descriptors in the competence-based models of teaching foreign languages
- 182 N.A. Alekseyeva**
Forming communicative creativity program on the English Language
- 186 N.I. Pantykina**
The role of interactive methods in terms of the students' social-cultural competency in the process of learning foreign languages
- 190 I.V. Zuyeva, N.I. Zuyeva**
Prospects for the development of professional communication
- 193 L.A. Roganova**
Learning grammatical events of the English language at higher education institution with the help of music videos
- 195 S.Yu. Tyurina**
Foreign language course: extracurricular activity of master degree students in technical university
- 197 Ch.B. Kozhaliyeva, Yu.A. Shulekina**
Selection conditions of language material of training instructions in teaching children with mental disabilities
- 201 A.A. Talykh, V.D. Lobashyov**
The process of studying of disciplines in the educational field «Technology»
- ## SOCIAL UPBRINGING
- 205 T.Yu. Bol'shakova, I.V. Popova**
Integrative artistic activity as psychological condition for the formation of social adaptation
- 211 I.G. Laptev**
Social significance of musical aesthetic education
- 214 Ye. V. Aleksandrova**
Musical creativity in system of social and cultural upbringing of the person
- 217 I.N. Grushetskaya**
Social-pedagogic maintenance of self-realisation of student youth in leisure activity
- 219 V.I. Kolesov, Yu.N. Kazakov**
Pedagogic model in vital strategy of the person in the conditions of post-penal system
- 222 M.S. Petrova**
The characteristic of social and cultural environment of a higher education institution (using the example of the Institute of Pedagogics and Psychology of Nekrasov Kostroma State University)

225 Симиновский П.М., Фокин В.А.

Социальное воспитание школьников
в условиях крымской экспедиции

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ
И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

229 Воронов М.В., Токман А.А., Карпов В.В.

Модель формирования у студентов мотивации
к сохранению и укреплению здоровья

234 Гуторова Г.А., Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А.

Динамика изменения физических качеств у девочек,
занимающихся в секции степ-аэробика

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

236 Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.

Интеграция с социальной средой –
основа педагогической деятельности
образовательных учреждений в 1920–1930-е гг.

240 Клейн Э.Г., Луданова Т.В.

Из истории Костромской народной консерватории
(к 125-летию Детской музыкальной школы
имени М.М. Ипполитова-Иванова)

243 Басов Н.Ф.

Купец, миллионер, благотворитель
и афонский монах Иннокентий Михайлович
Сибиряков (1860–1901 гг.)

248 SUMMARY

260 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

225 P.M. Siminovsky, V.A. Fokin

Social upbringing of pupils
in conditions of the Crimea expedition

**HEALTH-KEEPING
AND PHYSICAL TRAINING**

229 M.V. Voronov, A.A. Tokman, V.V. Karpov

Model of formation of students' motivation health
protection and promotion

234 G.A. Gutorova, Yu.A. Ukraintseva, S.A. Dayneko

Dynamics of changes in the physical qualities of the girls
involved in the section of step-aerobics

PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

236 V.Y. Fertser, N.K. Kutyakova

Integration with social environment
is the basis of pedagogic activities
of educational institutions in 1920—1930s

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

Kostroma people's conservatory
(to the 125th anniversary of children's music school
named after Mikhail Ippolitov-Ivanov)

243 N.F. Basov

The merchant, the millionaire, the philanthropist
and the Athonite monk Innokentiy Mikhaylovich
Sibiriakov (1860—1901)

248 SUMMARY

260 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: КУДА ВЕДУТ ЧЕЛОВЕКА ЭЛЕКТРОННЫЕ «ГАДЖЕТЫ»?

Автор статьи размышляет о проблемах и перспективах широкого распространения электронных коммуникаторов в человеческом сообществе, их влиянии на социальное и духовное развитие молодежи, приобщение ее к традиционным ценностям и нормам культуры. В поле зрения автора оказались вопросы информационной культуры общества, диалектики социального и индивидуального в процессе духовно-нравственного развития личности.

Ключевые слова: информационная цивилизация, информационная культура личности, средства социальной коммуникации, социализация личности, социальное воспитание.

Развитие научно-технического прогресса во многом изменило содержание и характер межличностного взаимодействия в обществе, способы коммуникации между людьми, предельно индивидуализировав социальную жизнь человека, выхолостив его общинно-коллективистскую мораль. В последнее десятилетие человечество оказалось пленником многочисленных электронных устройств, позволяющих оперативно получать доступ к информационным системам, массовым коммуникациям, быть на связи с друзьями, близкими, коллегами, специальными службами, находясь в любой точке земного шара. Как же влияет информационно-компьютерная экспансия, становление электронных социальных сетей и виртуальной реальности на образование и социализацию молодёжи?

В последние десятилетия активно изучается влияние ИКТ и электронных социально-образовательных сред на познавательный процесс, речь и мышление школьников и студентов; на изменение роли сознательного и бессознательного в формировании и регуляции их поведения; на интеллект и креативность личности, а также на физическое, психическое и нравственное здоровье детей и подростков; на межличностные отношения, эмоциональность, эмпатию воспитанников и другие стороны образования и развития человека [2; 3; 4; 7; 9].

Материалы эмпирических исследований нередко представляют противоположные результаты и несовместимые друг с другом выводы, на что обращает внимание Д. Фримен [7, с. 103]. На наш взгляд, это говорит о высокой амбивалентности феномена компьютеризации-интернетизации, воздействие которого может быть одновременно и положительным, и отрицательным. Конечно, повысить определённую и обоснованность отнесения того или иного воздействия ИКТ на человека к миру добра или зла можно посредством рассмотрения этих влияний в контексте (культурно-образовательном, социально-средовом и др.) и в связи с уровнем личностной зрелости пользователей. Для этого необходимы разработка и освоение новых исследова-

тельских методик и процедур, новый взгляд на возможности многофакторного анализа. Это трудный и небывший путь, так как новый исследовательский метод и соответствующая методика – всего лишь приложения к состоятельной теории. Увы, теории на тему «Человек электронный» пока нет.

Поэтому при всей важности эмпирических работ необходимо обращать внимание и на общие вопросы, на осмысление того, что происходит с нами и с детьми во взаимодействии с компьютером и в сетях мировой паутины.

На протяжении многих веков человек искал информацию, ради чего упорно преодолевал сопутствующие трудности, терпел неудобства и даже лишения. Поэтому долгожданная встреча с информацией и последующее знакомство с ней происходили на фоне того особого состояния трепета и благоговения, которое почти незнакомо многим молодым современникам. Этот эмоциональный всплеск благотворно влиял на познавательную мотивацию, способствовал глубокой и осознанной переработке содержания.

Сегодня этот поиск прост, лёгок и не нарушает привычного комфорта. В результате – эмоциональный и мотивационный штиль, сопровождающий взаимодействие компьютерного человека с информацией, сменяемый лёгкой рябью в случае обзаведения электронной новинкой – гаджетом. Здесь имеет место типичный сдвиг мотивации с цели на средство, неоднозначно влияющий на состояние учебно-познавательной деятельности.

Возможность быстро найти нужную информацию (а попутно застрять в ненужной) выступает рука об руку с её переизбытком. Пресыщенность информацией существенно снижает эффект новизны и соответствующую мотивацию учения-познания, затрудняет осознание и понимание содержания. Эти способности, отмечает Т.А. Хагуров, стремительно исчезают у детей компьютерного века. «Вместо понимания формируются простейшие интеллектуальные навыки распознавания и комбинаторики, блокирующие самостоятельность мышления. Это же бич современных студентов» [8, с. 65].

Плохая переработка избыточной информации сознанием и неразвитость понимающей способности связаны «кольцевой причинностью», когда причина и следствие меняются местами, взаимно усиливая друг друга. Поэтому избыток и доступность информации необычайно актуализируют одну из вечных проблем дидактики и образовательной практики – проблему понимания. Более того, в нынешней жизни, как считает В.А. Кутырёв: «понимание – базовая духовная форма бытия людей в искусственной среде, оно же является и сутью образования» [4, с. 239].

Предметы и явления, а также их модели, представляемые в различных знаково-символических формах, выступают носителями не только значений, но и смыслов. Понимание – это интерпретация, представляющая собой индивидуальное или совместное смыслополагание и смыслопорождение, то есть своего рода субъективизация, придание уникально-единичного либо особенного характера всеобщему (содержанию текстов, предметам культуры и т.п.). Сутью понимания выступает постижение или творение смысла – главной идеи, раскрывающей предназначение всеобщего для нас и для меня. Процесс понимания базируется на внутреннем мире субъекта, его предшествующем знании и опыте. В этой работе задействован ум – способность мыслить, рассуждать, делать выводы, а также интуиция и практическая деятельность. Понимание в его психологическом значении также нельзя отделить от эмоционально-волевой сферы субъекта, его переживаний; оно может быть сочувствующим или отвращающим, вызывающим желание или уничтожающим его [1].

Благодаря пониманию (вместе с осмыслением и применением) информация становится знанием, интегрируется с ранее выработанными продуктами человеческого сознания – представлениями, понятиями, фактами, суждениями, ценностями, убеждениями, теориями и т.п. Этот переход может вызывать изменение и переоценку компонентов предшествующего знания и его структуры. Так формируется динамичный и одновременно устойчивый феномен человеческого знания, обладание которым обеспечивает индивиду оценку и объединение нового опыта и новой информации, создаёт ориентировочную основу свободного и ответственного поведения.

Деятельность сознания, направленная на осмысление и понимание материала, в процессе образования и самообразования не менее значима, чем привычное накопление информации, сведений, правильных ответов. Хорошо, если эта деятельность по повышению ясности сознания демонстрируется, организуется и поощряется родителями и педагогами, предписывается образовательными стандартами и приветствуется инновационными «трендами». Хорошо бы ...

Посмотрим на проблему роста объёма информации и скорости передачи данных в локальные и глобальную сети с другой стороны. «Ум есть не что иное, как хорошо организованное знание», – писал К.Д. Ушинский [6, с. 450]. Однако избыток информации, выходящей за рамки «зоны ближайшего развития» (её параметры индивидуальны), захламляет сознание, оглушает ум и подавляет слабое самостоятельное мышление, как охапка сырых дров гасит ещё не разгоревшийся костёр. Поэтому среди выпускников школ, ставших нашими студентами, немало весьма эрудированных, но всё меньше тех, кто может «держать мысль» (М.К. Мамардашвили) и способен к системному мышлению, основанному на соединении воображения и интуиции с обоснованием и доказательностью. Широкая, хотя и поверхностная информированность может совмещаться с мозаичным или «клиповым» сознанием, которое оперирует отдельными кластерами информации, не связывая их между собой. Поэтому носители такого сознания, формируемого всей современной информационно-коммуникационной средой, часто ассоциативно перескакивают с одной темы на другую, ни одну из них глубоко не анализируя.

Итак, большой массив бурно растущего объёма научной, учебной и культурной информации плохо обрабатывается сознанием. Прежде всего, это визуальная информация, сопровождаемая звукорядом. Эмоционально окрашенные аудиовизуальные образы, нередко приправленные внушением и гипнотическими воздействиями, намного доступнее для восприятия, нежели та информация, которая поступает через печатно-вербальные каналы. Восприятие аудиовизуальной информации чаще всего не требует напряжённой работы сознания и воображения, интеллектуальной мобилизации, то есть опирается на подсознательные, нежели на сознательные механизмы психики.

Такая информация, плохо осмысленная и понятая, не становится нашим истинным знанием как компонентом «Я». Воспринимаясь сублимinalно (ниже порога сознания), она проникает непосредственно в подсознание. Эту автономную информацию, не контролируемую человеком и не подчинённую его «Я», Дарио Салас Соммэр называет «информационной прививкой» и «когнитивным имплантантом» [5, с. 39]. В указанной работе философ-гуманист неоднократно поднимает проблему ущерба, наносимого высшим способностям человека информационным перенасыщением и бесцеремонным нарушением его личного ментального пространства, что «ослабляет внимание и незаметно вредит моральному поведению, поскольку из-за гипертрофии подсознания ослабляются характер и воля, вследствие чего всё реже встречается сознательное поведение» [5, с. 41].

Более того, вся информация, проникающая в мозг без участия сознания, постепенно создаёт,

считает автор, «нечто вроде «второго человека», чуждого самому человеку, призрак, рождённый в результате социальной, культурной, политической или рекламной «прививки» [5, с. 307]. Этот «чужой» начинает управлять поведением индивида – приучает бездумно усваивать идеи и привычки большинства, доверять доводам экспертов и следовать их рекомендациям, идти за лидерами мнений и вожаками толпы.

А ведь, если оглядеться, то нетрудно заметить, что визуализация информации, облегчающая работу сознания в процессе её восприятия и одновременно актуализирующая подсознательные механизмы – повсюду. Учебники, в том числе университетские, без наглядной графики не читаются, а лекции без визуальных презентаций студентами не воспринимаются. Дети перестали читать, а малыши даже недослушивают читаемые им вслух сказки – «лучше мультик посмотреть». Наибольшее внимание посетителей социальных сетей привлекают сообщения с картинками, а также специальные ресурсы, на которых только изображения. Старая добрая наглядность, назначение которой в обучении – дать толчок самостоятельной мысли ученика (Я.А. Коменский), вытеснена яркой и завершённой зрелищностью, а учитель (преподаватель) всё чаще выступает в роли презентатора.

Визуализированная информация представляет собой «рафинированную пищу» для человеческого сознания. Она проста для усвоения и не вызывает усталости от усилий по её переработке. Оперирование в основном с такой информацией развивает зрительную память и способность «людей монитора» быстро и интуитивно принимать решения. Вместе с тем, визуализация понижает способности индивида к длительному сосредоточению, выявлению причинно-следственных связей, критическому восприятию информации, а также не стимулирует, в отличие от работы с традиционным текстом, рефлексивный тип сознания – способность «думать о том, как я думаю».

Гаджеты сделали основой получения информации и формирования знания зрительное восприятие в виртуальной среде компьютера. Такое развитие основано на предметно-образном восприятии мира, как реального, так и виртуального. (Кстати, предметное восприятие окружающей среды естественно для всех представителей животного мира). Такое восприятие обеспечивает интенсивную познавательную деятельность, высокую скорость обучения и адаптации к среде, а также развитие образного мышления, которое считается непременным атрибутом талантливости.

Но тысячелетиями сознание и мышление детей формировались в условиях получения информации со слуха, когда в процессе развития ребёнок овладевал словом, состоящим из акустических образов – звуков речи, устанавливал связи между слова-

ми и предметами, явлениями, понятиями. Развитая речь выступала основой вербального мышления, а познание и саморазвитие были непосредственно связаны с освоением и развитием языковой системы, которая базируется на сложной искусственной кодировке окружающей действительности в ряды звуков и букв. Последующее освоение письменной речи (письма и чтения) направлялось на овладение детьми связью между внешним графическим образом буквы и звуками, которые с её помощью отображаются, и на развитие аналитико-синтетической деятельности по различению сходных по начертанию букв и соединению прочтённых изолированных звуков в слова. То есть в основе письменной речи и языкового мышления – умение формировать фонематический образ написанного слова и записывать его графическими символами, которое, в свою очередь, базируется на слуховом восприятии.

Отсюда ясно, что именно в вербальном, языковом мышлении заложены средства, необходимые для систематизации и классификации образов и понятий окружающего мира, для формирования логических и причинно-следственных связей. Пространство вербального мышления практически безгранично, оно охватывает всё многообразие абстрактных понятий. В то же время предметное восприятие ограничено, так как в нём отсутствуют понятия, не имеющие зрительного образа.

Речь и вербальное мышление «гаджетных детей» недостаточно развиты, поэтому они функционально слегка глухие, немые, ограниченные, хотя и считаются талантливыми. Речь перестаёт быть важной составляющей детской жизни, так как многие дети, поглощённые яркой и многообразной виртуальной средой, не умеют слушать и слышать, не умеют выражать свои мысли и чувства. Разносторонние, многомерные понятия нередко понимаются примитивно, а глубокие чувства, не имеющие зрительного образа, сводятся к «смайлам» и «лайкам». Даже самые навороченные гаджеты не могут донести до детей, что такое грех, совесть, честь, долг, отвага, стыд, сострадание, самопожертвование. Однако именно эти понятия делают человека Человеком, выступают культурными и нравственными регуляторами его жизни.

В заключение – о взаимодействии образования и компьютеризации. Думается, на нынешнем этапе ИКТ в основном усиливают негативные черты накопительно-сообщающего образования: репродуктивность, перегрузку добросовестных учащихся, низкий компонент творчества, шаблонность мышления субъектов образования, их установки на накопление фактофиксирующих сведений и поиск готовых ответов. Поэтому востребованы самые примитивные функции компьютера и возможности интернета, что оборачивается потерями в развитии. Переход к другой образовательной модели – к обра-

зованию как исследованию – актуализирует иные, более человекообразные достоинства компьютерных технологий, хотя и потребует иного уровня компьютерной грамотности. Тогда тренировка и отбор креативной части молодёжи станут вполне организованным делом, основанном на продуманном сочетании новаций и традиций. Но для этого образованию нужен другой политический заказ.

Библиографический список

1. *Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мецераков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г.* Методология психологии: проблемы и перспективы / под общ. ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманист. инициатив, 2012. – 509 с.
2. *Доманский Е.В.* Информационное общество и образование: мифология и реальность // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 261–267.
3. *Король А.Д.* Информатизация образования

и общение в школе // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.

4. *Кутырёв В.А.* Бытие или ничто. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 2009. – 496 с.
5. *Соммер Дарио Салас.* Мораль XXI века. – М.: Изд-во «Кодекс», 2013. – 480 с.
6. *Ушинский К.Д.* Педагогическая антропология // Пед. соч. в 6-ти тт. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7–462.
7. *Фримен Д.* Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одарённых и талантливых детей // Психология образования. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 102–109.
8. *Хагуров Т.А.* Образование на всю жизнь? // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 63–68.
9. *Шадриков В.Д., Шемет И.С.* Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 61–65.

УДК 371.4 ; 37.04

Щербинина Ольга Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент

*Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
scherbinka07@list.ru*

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Одним из путей повышения эффективности работы с одаренными детьми может стать педагогическое стимулирование. В связи с этим нами было проведено изучение особенностей применения методов и приемов педагогического стимулирования в работе с одаренными старшеклассниками в условиях общеобразовательной организации. Обнаружены недостаточная мотивация и недостаточное умение педагогов применять те или иные стимулирующие методы и приемы на практике.

Ключевые слова: одаренность, педагогическое стимулирование, методы педагогического стимулирования.

Развитие экономики России стало мощным стимулом изучения и проектирования педагогических систем, обеспечивающих выявление, поддержку и развитие одаренных детей, способных генерировать новации во всех областях жизнедеятельности общества. Решение этой проблемы актуализирует необходимость формирования инновационной системы образования, которая коренным образом изменит творческую, интеллектуальность, нравственность, духовность и образованность людей.

Формирование инновационной системы образования предполагает выявление условий и средств, способствующих развитию одаренного ребенка. Данная проблема в настоящее время озвучена на федеральном уровне. Так, выдвинутая Президентом РФ национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы сопровождения одаренного ребенка. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», провозглашается право на образование и государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации, га-

рантируется содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности. К ним в соответствии с Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте. Все перечисленные положения стимулируют развитие системы работы с одаренными детьми и научного осмысления существующего опыта в этой области.

Одаренность – это уникальное системное качество конкретного ребенка, природная предрасположенность к реализации его психических возможностей в такой форме индивидуального развития, которая оптимальна для выполнения социально значимой деятельности одного или нескольких видов. В Рабочей концепции одаренности данный феномен определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3].

Часто в психолого-педагогической литературе речь идет об особенностях развития одаренных детей и вызываемых этими особенностями трудностях, которые частично совпадают, частично отличаются от трудностей сверстников по уровню выраженности и важности (рейтингу), а частично являются специфическими, отличающимися именно эту группу одаренных школьников. Данные трудности в основном затрагивают психосоциальную (или социально-психологическую) сферу. Среди них: специфичные игровые интересы одаренного ребенка по сравнению с предпочитаемыми играми сверстников; отвержение стандартных требований; погружение в философские проблемы; внутренняя потребность совершенства; критичное отношение к собственным достижениям; восприимчивость к сенсорным стимулам и хорошее понимание отношений и связей между явлениями; недостаточная терпимость к людям, уступающим им в развитии тех или иных способностей; повышенная потребность во внимании взрослых в силу природной любознательности; проблемы в эмоциональном развитии (явная инфантильная реакция); несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

Перечисленные трудности не заканчивают список возможных осложнений в развитии одаренного ребенка. И роль этих особенностей столь велика, что с одной стороны, они могут служить «индикаторами» одаренности, по которым и предполагают наличие одаренности, с другой – могут выступать в качестве своеобразных преград на пути самореализации детей с повышенными возможностями. Данные трудности развития одаренного ребенка говорят о необходимости специально организованной деятельности, позволяющей развивать его способности и учитывающей специфику развития, позволяя решать возрастные задачи и предупреждая осложнения в развитии такого ребенка.

Изучение одаренности старших школьников имеет особое значение, так как этот период обучения является наиболее напряженным и ответственным. По мнению специалистов, одаренными можно назвать старшекласников, демонстрирующих высокий уровень достижений в одной или нескольких сферах деятельности: интеллектуальной, академических достижений, творческого мышления, художественной деятельности, спортивных успехов.

При организации работы с одаренными старшекласниками важной проблемой является оптимальное сочетание решения возрастных задач с индивидуальными задачами интеллектуального развития. Задачи старшего школьного возраста, с одной стороны, осложняют процесс организации работы с ними, с другой стороны, они способствуют переходу одаренных старшекласников на качественно новый уровень развития [1].

При определении особенностей развития одаренных детей старшего школьного возраста важно предусмотреть развитие их сущностных сфер: интеллектуальной, мотивационно-личностной, предметно-практической, экзистенциальной и др.

– интеллектуальная сфера одаренных старшекласников характеризуется устойчивостью и стабильностью развития интеллектуальных способностей, целенаправленным развитием способностей по профилю их специализации и т.д.;

– мотивационная сфера отличается тем, что в данном возрасте страх перед неудачей, эмоциональность, общая тревожность, нестабильность мышления, самооценка, то есть некогнитивные личностные характеристики, определяют успешность развития одаренных старшекласников;

– предметно-практическая сфера характеризуется тем, что учебная или иная деятельность одаренных старшекласников основывается на их саморазвитии, которое исследователи считают прерогативой данного возрастного периода;

– экзистенциальная сфера исследуемой нами категории детей отличается развитием процесса самоопределения одаренных старшекласников, формированием навыков социального взаимодействия, взглядов, жизненных позиций, ценностных ориентаций [1].

Особенности развития одаренного ребенка говорят о необходимости специально организованной деятельности, позволяющей развивать его способности и учитывающей специфику развития, позволяя решать возрастные задачи и предупреждая осложнения в развитии такого ребенка. Одним из направлений такой работы с одаренными детьми может стать педагогическое стимулирование.

Семантика понятия «стимул» связана с глаголами «заинтересовывать», «активизировать», «давать стимул к чему-либо». Понятие «стимулирование» сегодня становится междисциплинарным, о чём говорит его наличие в различных специализированных словарях, и означает опосредованное воздействие на внутренние побуждения человека.

Проблема стимулирования является одной из ключевых и наиболее важных проблем в педагогике обучения и воспитания. От эффективности стимулирования очень часто зависит весь успех педагогического процесса. Прямое и непосредственное назначение стимулов – ускорять или, наоборот, тормозить определенные действия. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию [5, с. 295].

Исходные теоретические положения, условия и закономерности стимулирования исследовали И.З. Гликман, Л.Ю. Гордин, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин и др. В теории воспитания стимулы определяются как побудители социальной активности, выполняющие функции нравственного развития личности, как методы и средства вос-

питания, стимулирующие развитие потребности личности в нравственном самовоспитании, что напрямую влияет на успешность общения ребенка со сверстниками и взрослыми как показателя его социального развития.

Педагогическое стимулирование – достаточно разработанное понятие. По мнению З.И. Равкина, педагогическое стимулирование определяется как процесс активизации личностных внутренних движущих сил человека с помощью внешних, обособленных средств побуждения, эффективность действия которых зависит от общественной и индивидуальной значимости стимулируемой деятельности [4, с. 120].

А.И. Кочетов определяет педагогическое стимулирование как целенаправленный процесс управления саморазвитием личности; И.З. Гликман – как целенаправленное побуждение к полезной деятельности в школе.

Без правильно выстроенной системы педагогического стимулирования нравственных отношений невозможно добиться и зафиксировать какие-либо положительные результаты в развитии личности. Методы педагогического стимулирования оказывают влияние на сознание и чувства ребенка (поиск «резонансных зон»), отношение к людям, к самому себе, формируют устойчивые моральные взгляды и убеждения, побуждали к переосмыслению собственного опыта, дают возможность пережить нравственные отношения как значимые для себя.

Значительной составляющей педагогического стимулирования выступают педагогические стимулы. В.Г. Пряникова определяет педагогические стимулы как специфические воспитательные средства, потенциально способные осуществлять побудительные функции по отношению к внутренним движущим силам развития подростка [2].

Л.Ю. Гордин предполагал, что педагогические стимулы есть не что иное, как особые побудители деятельности и активности ученика, которые опосредствуют цели и средства их достижения, связывают их, образуя промежуточные сегменты системы [5].

Из анализа педагогической литературы мы выявили, что педагогические стимулы делятся на различные группы. Значительный вклад в систематизацию педагогических стимулов внесла Г.И. Щукина. Ею были выделены четко обоснованные группы стимулов познавательного интереса учащихся, то есть относящиеся в большей степени к учебному процессу:

– стимулы, основанные на содержании учебного материала (его новизна материала, историзм, трудность и легкость содержания, практическая значимость);

– стимулы, основанные на процессе деятельности (проблемность, различные виды самостоятельных работ);

– стимулы, основанные на отношениях между учителем и учеником (эмоциональное состояние, доверие к познавательным стремлениям учащихся, соревнование, поощрение и др.) [4, с. 121].

Л.Ю. Гордин выделяет две группы педагогических стимулов. Первая группа: внешние педагогические стимулы относятся к побудителям, которые содержат потенциальные возможности воздействия на деятельность и активность подростка. Ко второй группе Л.Ю. Гордин относил побудители, образованные через деятельность и отношения ребенка, проявляемые в совершаемых им поступках.

Наиболее известные и широко применимые с древних времен методы стимулирования – это поощрение и наказание, имея противоположный характер воздействия, они призваны служить одним и тем же целям и задачам.

В наши дни в теории прочно утвердилась мысль о том, что преобладать должны методы положительного подкрепления, поскольку они и более гуманны, и более эффективны. Относительно новым методом, вызывающим внутреннюю мотивацию к достижению цели является метод соревнования, неявно сопутствующей повседневной жизнедеятельности, а так же используемый организованно, в воспитательных целях. Условия современной жизни наложили отпечаток на отношение к воспитанию нового подрастающего поколения, ставшего прагматичным и предъявляющим конкретные, диктуемые жизнью и обществом, требования к содержанию воспитания. На основе этого возник новый метод воспитания – субъективно-прагматический.

В 2014–2015 учебном году нами было проведено исследование на базе одной из школ города Костромы, в ходе которого были опрошены педагоги и учащиеся старших классов. Целью исследования стало выявление методов и приемов педагогического стимулирования развития одаренных детей в общеобразовательной организации.

Для решения поставленных задач был использован следующий диагностический инструментарий: карта наблюдения; анкета для педагогов; анкета для учащихся.

В перечень рассматриваемых нами методов и приемов педагогического стимулирования были включены не только методы, имеющие развивающую направленность, но также методы положительного и отрицательного подкрепления.

В результате анкетирования учащихся были получены следующие результаты. Как часто используемые педагогами учащиеся указали такие методы и приемы стимулирования как замечание, ироническая реплика, похвала, саркастическая интонация, творческие приемы решения учебных задач, учебная дискуссия. Реже всего используются такие методы отрицательного подкрепления как угроза и упрек. Из развивающих методов педагогического стимулирования, по мнению учащихся,

учителями используется чаще всего анализ жизненных ситуаций, учебная дискуссия, творческие приемы решения учебных задач.

Кроме того, на основе результатов анкетирования можно сделать вывод о том, что педагоги уделяют больше внимания регулированию дисциплины на уроке, общим вопросам организации учебной деятельности, а меньше – реализации развивающих задач урока, поскольку чаще применяются методы и приемы положительного и отрицательного подкрепления, а не методы и приемы, стимулирующие познавательные интересы учащихся.

Анкетирование учителей дало несколько иные результаты.

Чаще других учителя используют такие методы и приемы стимулирования как похвала, создание ситуации успеха и замечание, учебная дискуссия, творческие приемы решения учебных задач и ироническая реплика. Реже других методов стимулирования используется упрек. Использование такого метода как угроза, учителями отрицается вообще. Таким образом, из развивающих методов и приемов стимулирования учителями, по их мнению, в основном используются создание ситуации успеха, учебная дискуссия, творческие приемы решения учебных задач.

Следует отметить, что анализ жизненных ситуаций, отмеченный учащимися как наиболее частый прием стимулирования, был отмечен только половиной опрошенных педагогов. А ситуация успеха как наиболее часто применяемый метод эмоционального стимулирования, по мнению учителей, был отмечен как применяемый педагогами на уроках только 33%. Это может свидетельствовать как о недостаточном планировании применения методов и приемов стимулирования на уроках, так и о недостаточном умении некоторых педагогов применять те или иные методы на практике, в частности создавать ситуацию успеха для учащихся.

Для подтверждения результатов исследования нами было проведено наблюдение на 10 уроках в старших классах с целью выяснения наиболее часто применяемых педагогами методов и приемов стимулирования развития одаренных старшекласников.

Из всех методов и приемов, стимулирующих развитие одаренности, педагогами старших классов чаще всего применяется учебная дискуссия (90%), работа в малой группе (80%), создание ситуации успеха и анализ жизненных ситуаций (по 70%). Также часто применяются такой прием положительного подкрепления как похвала (90%) и такие приемы отрицательного подкрепления как замечание и предостережение (по 70%), однако эти методы и приемы не относятся к стимулирующим развитие одаренности.

Никаких специальных методов и приемов стимулирования для отдельных учеников не применяется педагогами на уроках. Таким образом, ре-

зультаты наблюдения в большей степени совпали с результатами анкетирования учащихся.

Следовательно, выявленные методы и приемы стимулирования развития одаренных старшекласников не отличаются разнообразием и можно предположить их невысокую эффективность. Чаще других используются такие методы и приемы как анализ жизненных ситуаций, учебная дискуссия, работа в малой группе. Они позволяют развивать у учащихся творческое, критическое мышление, гибкость рассуждений, умение взаимодействовать с другими учащимися в учебной деятельности, аргументировать свою точку зрения.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что мнение учащихся и педагогов о методах и приемах стимулирования развития одаренных старшекласников, различается. Ответы учащихся позволяют сделать вывод о том, что педагоги уделяют больше внимания регулированию дисциплины на уроке, общим вопросам организации учебной деятельности и меньше – реализации развивающих задач урока, поскольку чаще применяются методы и приемы положительного и отрицательного подкрепления, а не методы и приемы, стимулирующие познавательные интересы учащихся.

Из развивающих методов и приемов стимулирования учителями, по их мнению, используются работа в малых группах, создание ситуации успеха, учебная дискуссия, творческие приемы решения учебных задач. Однако эти результаты отличаются от результатов, полученных при анкетировании учащихся, на основе чего мы делаем вывод о недостаточной мотивации или недостаточном умении педагогов применять те или иные стимулирующие методы и приемы на практике. Проведенное на уроках наблюдение позволило подтвердить результаты анкетирования учащихся.

Все вышесказанное говорит о том, что вопросу выбора методов и приемов педагогического стимулирования развития одаренных детей в условиях многих общеобразовательных организаций уделяется недостаточно внимания, что требует усиления внимания к данной проблеме.

Библиографический список

1. *Лазарев В.А.* Педагогическое сопровождение одаренных старшекласников: дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2005. – 329 с.
2. *Пряникова В.Г.* Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики (1917–1980-е гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 32 с.
3. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. – М., 2003. – 94 с.
4. *Равкин З.И.* Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // Проблемы

педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы: сб. ст. / под ред. З.И. Равкина. – Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – 292 с.

5. *Сорокин А.Н.* Педагогическое стимулирование нравственного развития подростков [Элек-

УДК 373.5

тронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1997.htm>, 2013.

6. Социальная педагогика: Словарь. (А-О) / автор-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 244 с.

Алижанова Хаписат Алижановна

доктор педагогических наук, профессор

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Гаджимурадова Райханат Тинамагомедовна

кандидат педагогических наук

Дагестанский институт развития образования, г. Махачкала

Prior105j@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, СТРАТЕГИЯ, ЦЕЛИ И ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируется проблема социально-экономической и личностной эффективности профильного обучения за счет усиления его адресности, дифференциации и индивидуализации обучения, которая позиционируется как выбор учащимися профиля обучения, как основы построения профильной школы, приобщающей учащихся к культуре выбора, способствующей развитию интереса к учению и переходу от абстрактной области в личностно значимую для школьника.

Ключевые слова: *профиль, профильное обучение, методология, предпрофильное обучение, профильное обучение.*

В соответствии с постановлением Правительства РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» в последних двух классах общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение старшеклассников, ориентированное на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Профиль – это совокупность специфических черт, характеризующих какую-нибудь сферу деятельности, а также характер производственного или учебного уклона.

Методологической основой построения профильного обучения является гипотеза Л.С. Выготского о динамическом соотношении процессов обучения и развития, суть которой заключается в том, что «процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими «зоны ближайшего развития».

Существенный вклад в построение теории профильного обучения вносит теория развивающего обучения, в соответствии с которой содержанием развивающего обучения являются теоретические знания, методом – организация совместной учебной деятельности школьников и педагогов, а продуктом развития – главные психические новообразования. В дальнейшем эти идеи развивались в работах Х.А. Алижановой, И. Аргюхова, В. Гаргай и др. Такой подход подтверждает необходимость предпрофильной подготовки, когда учащиеся в процессе обучения осознают и развивают свои интересы и способности [1, с. 34; 2, с. 131; 4, с. 49].

Предпрофильное и профильное обучение предполагает формирование у школьников умений пере-

носить ранее усвоенные знания и умения в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, альтернативы решения, готовность к изменению идеи, доказательность каждого суждения [4, с. 83].

Выбор учащимися профиля обучения является основой построения профильной школы. Однако реально этот выбор, в большей или меньшей мере, навязывается школьникам, которые в силу возраста еще не являются субъектом самостоятельного принятия решения. Поэтому необходимо с первых дней обучения в школе приобщать учащихся к культуре выбора. Именно поэтому следует вводить в школах различные факультативные и элективные курсы (обязательные и по выбору). Они способствуют развитию интереса к учению и переходу его от абстрактной области в личностно значимую для школьника.

Методология профильного обучения предусматривает двухуровневый подход: профильный и общеобразовательный уровни. Профильный уровень обеспечивает преемственность общеобразовательных программ и программ профильного образования, предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Общеобразовательный уровень обеспечивает формирование общей грамотности и культуры учащихся, их социализацию. Основной дидактической проблемой является определение верного соотношения профильного и общеобразовательного уровней.

В основу профильного обучения должны быть положены:

– признание права ребенка на выбор уровня собственных достижений (обязательного или повышенного) и обеспечение этой возможности пу-

тем открытого предъявления требований к обязательному уровню освоения учебного материала;

- расширение перечня учебных предметов и курсов, изучаемых на основе добровольного выбора школьника;

- организация «предпрофильной» подготовки путем включения в учебный план обязательных занятий по выбору и профессиональных проб;

- организация для желающих в основной школе углубленного изучения отдельных предметов, системы занятий по индивидуальным программам. У значительной части старшеклассников формируется запрос на новый тип образования, завершающим и важнейшим этапом которого становится в общеобразовательной школе профильное обучение.

Поэтому стратегия развития профильного обучения должна предусматривать:

- отработку и практическую реализацию в ближайшие 5 лет системы, обеспечивающей сознательный выбор учащимися своей профильной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения, социализацию обучаемого, возможность дальнейшей профессиональной подготовки и учет региональных потребностей рынка труда;

- обеспечение непрерывности и преемственности предпрофильного и профильного обучения школьников;

- подъем социально-экономической и личностной эффективности профильного обучения за счет усиления его адресности, дифференциации и индивидуализации. Консолидацию ресурсов и условий общеобразовательных школ, профессиональных училищ, межшкольных учебных комбинатов, предприятий и фирм в осуществлении лично ориентированного профильного обучения и региональной кадровой политики;

- учет локальных изменений в потребностях рынков труда и образования, удовлетворение запросов регионов в кадровом обеспечении в соответствии с перспективами их социально-экономического развития.

Главной целью профильного обучения является установление равного доступа к полноценному образованию различным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся с учетом их включения в последующую трудовую деятельность, установление преемственности между общим и профессиональным образованием (Концепция эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования).

Реализация главной цели предусматривает:

- выявление на начальных ступенях обучения способностей учащихся к тем или иным видам деятельности, их развитие и обеспечение, в случае необходимости, возможности переориентации школьника с одного профиля на другой;

- обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся, дальнейшего профессионального образования, гарантии трудоустройства в избранной сфере деятельности;

- развитие творческой самостоятельности, формирование системы знаний, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих выпускнику школы возможность жить, трудиться и продолжать профессиональное образование в качестве полноправного члена общества.

Задачи профильного обучения зависят от планируемого вида деятельности после завершения учебы в школе. Их условно можно разделить на две группы – требующие получения высшего образования и требующие получения профильных знаний и умений рабочего и служащего (без получения на начальном этапе высшего образования) [1, с. 132; 3, с. 37].

Соответственно и задачи профильной подготовки разделяются на две группы:

- изучение дисциплин базисного учебного плана для сдачи единого государственного экзамена и продолжения обучения в вузе. Профильное обучение таких школьников интегрировано политехнической и общекультурной подготовкой к поступлению в вузы и успешному обучению в них;

- профильная специализация, которая должна обеспечить после окончания школы успешную деятельность в определенных сферах производства и сервиса. Это инвестирование их дальнейшего образования и профессионального становления в послешкольный период.

Вместе с тем существует ряд задач, которые являются общими для профильного обучения этих двух групп учащихся:

- выявить место и роль общеобразовательных предметов в предпрофильной и профильной подготовке школьников;

- обосновать преемственность базовых и профильных образовательных компонентов;

- обучить школьников проектированию своих жизненных и профессиональных планов и моделированию достижения высокой квалификации и необходимых компетенций;

- предоставить возможность школьникам выполнять серию профессиональных проб для получения сведений о своих возможностях и предпочтениях;

- осуществлять диагностические функции для выявления динамики развития личности школьника в процессе предпрофильного и профильного обучения;

- организовать информационное обеспечение выбора профиля обучения и реализации требований ключевых компетенций в соответствии с основными положениями, выработанными Советом Европы;

- согласовать качество подготовки выпускников общеобразовательных учреждений профессио-

нальной подготовки в одной из сфер деятельности для школ с требованиями к абитуриентам вузов;

- обеспечить старшеклассникам возможность получать углубленную подготовку до участия по окончании школы в профессиональной деятельности или получать в укороченные сроки профессиональное образование;

- определить систему повышения квалификации учителей, работающих в профильных классах, предусмотреть обучение их умениям формировать развивающую образовательную среду, диагностировать развитие личности, проводить внешнюю экспертизу в объеме базовых требований профильных образовательных программ.

Профильное обучение предполагает создание условий для глубокого изучения, избранных учебных предметов. Это требует, в первую очередь, подготовки учащихся к обоснованному выбору профиля обучения в процессе всего обучения в основной школе [6, с. 141].

В связи с этим предпрофильная подготовка предполагает включение в учебный план обязательных занятий по выбору; углубленное изучение отдельных предметов; выполнение профессиональных проб; специальные занятия по учебному курсу «Твоя профессиональная карьера», направленному на приобретение учащимися информации об «образе я», мире труда и профессий, практического опыта, соответствующего избранному профилю.

Изучение предметов в любом профиле задается государственным образовательным стандартом, разработанным на двух уровнях (уровень «А» и уровень «В»), каждый из которых включает обязательный минимум содержания образования, требования к уровню подготовки выпускников средней школы и образы измерителей достижения каждого требования.

Кроме этого, разрабатываются программы и учебно-методическое обеспечение преподавания на уровне «С» для школ и классов с углубленным изучением предмета. Образовательный стандарт по уровню «С» не разрабатывается, так как степень углубления материала для таких школ и классов зависит от возможностей школы (педагогические кадры, материальная база), желания учащихся и ориентации данной школы на то или иное высшее учебное заведение [3, с. 37].

Критериями формирования классов, школ профильного обучения могут быть интересы и склонности учащихся, их способности, достигнутые ими успехи, проектируемая профессия. На выбор профиля обучения влияют не только перечисленные критерии, относящиеся к школьникам, но и ожидания родителей, социальные изменения, происходящие в обществе, особенности региона.

Профильное обучение на всех уровнях не должно выполнять функции высшей школы, пре-

вращать школу в «мини-вуз». Оно призвано обеспечить высокую степень готовности не столько к вступительным экзаменам в вуз, (система единых экзаменов их вскоре отменит вообще), сколько к продолжению образования в вузах.

Начиная профильную подготовку с 9 или 10 класса, следует обязательно предусмотреть возможность изменить выбранный школьником профиль обучения. Правильному выбору профиля способствует также диагностическое обследование, психологическая консультативная помощь, направленная на самопознание школьников, на выявление истинных мотивов выбора, их реальных образовательных потребностей.

Чтобы расширить возможности для предпрофильного и профильного обучения учащихся, необходимо максимально использовать взаимодействие школы и учреждений дополнительного образования (кружки, клубы по интересам, творческие мастерские и др.), а также связь с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования для модернизации форм учебного процесса, приобретения практико ориентированного социального и будущего профессионального опыта [2, с. 131; 5, с. 158].

Профильное обучение предполагает самое активное использование таких методов, как самостоятельное изучение основной и дополнительной учебной литературы, а также других источников информации – обзорные и установочные лекции, лабораторные и лабораторно-практические семинары, собеседования, коллоквиумы, дискуссии, творческие встречи, информационная поддержка с помощью учебных видеофильмов, электронных текстов, ресурсов Интернета, проведение творческих защит проектов, эвристических контрольных работ; использование рейтинговых оценок успешности профильного обучения; экскурсии на предприятия, специализированные выставки; практику на реальных рабочих местах и др.

Создавая профильную школу, важно не утратить исходную ее идею: дифференциацию обучения, широкие гибкие возможности построения школьниками индивидуальных образовательных программ, учитывающих интересы учащихся, регионов и рынка труда.

Библиографический список

1. Алижанова Х.А. Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. д-ра пед. наук. – Махачкала, 2012. – 387 с.
2. Алижанова Х.А. Социально-педагогические предпосылки профильной подготовки в системе образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2011. – № 10. – 211 с.
3. Артюхова И. Предпрофильная подготовка учащихся 9-х классов // Школьный психолог. – 2005. – № 20. – С. 19–30.

4. Гаргай В. Профильное обучение: варианты решения // Народное образование. – 2004. – № 9. – С. 109–114.

5. Профильное образование: опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. ст. по материалам регион. конф. – Хабаровск: Хабаровский краевой инсти-

тут переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, 2006. – 63 с.

6. Шестерников Е. Профильная школа – это индивидуализация обучения и свобода выбора // Директор школы. – 2003. – № 2. – С. 14–17.

УДК 371.31

Ардабацкая Ирина Акимовна
Центр образования № 140, г. Москва
irina.a5@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье ставится проблема определения сущности и содержания неформального образования, реализации неформальных образовательных практик в общеобразовательной школе. Обсуждаются возможности пересмотра структур формального образования с целью предоставления детям и подросткам дополнительного времени и пространства для участия в неформальном образовании. Приводятся результаты опроса педагогов и родителей по оценке перспектив организации неформального образования в условиях школы. Основываясь на анализе научных публикаций по теме исследования и собственном опыте, автор обозначает векторы, возможности и риски интеграции формального и неформального образования, предлагает методы организации неформального образования в школе. В заключение приводится описание опыта создания среды совместного обучения для детей и родителей в одном из центров образования города Москвы. Акцентируется социальная направленность всех неформальных образовательных программ, освоение обучающимися школьной среды и среды жизнедеятельности через собственную практику и восприятие.

Ключевые слова: школа, неформальное образование, внеурочная деятельность, социальное взаимодействие.

В современном постиндустриальном обществе школа потеряла монополию на передачу подрастающему поколению культурных ценностей и необходимых для продуктивной жизни сведений. Современный ребенок гораздо больше познает мир через средства массовой информации, в том числе Интернет. Открытое информационное пространство, в котором растут наши дети, нивелирует роль учителя, как посредника между учеником и знанием. Значит ли это, что школа утрачивает свою социальную функцию? Вовсе нет. Во-первых, она по-прежнему остается фактически единственным средством получения документа об обязательном общем образовании. Во-вторых, школа всё также является уникальным пространством социализации детей и молодежи, направляемой профессиональными педагогами. В-третьих, современная образовательная организация – это прежде всего территория развития личности.

Для того чтобы сохранить значение школьного образования не только в жизни государства и общества, но и в жизни каждого отдельного человека, следует говорить о смене системы координат, в которой осуществляется современный образовательный процесс. Необходим уход от формализма в образовании, от восприятия подрастающего поколения как объекта воздействия, как экономического, социального или политического ресурса, как маргинальной группы. Только принятие учеников как партнеров по взаимодействию и сотрудничеству позволяет современному учителю сохранить свой авторитет, а образовательной организации

реализовать задачи формирования социально активных и потенциально успешных граждан.

На наш взгляд, одним из основных векторов модернизации целей образования должен стать вектор формирования у ребенка способности делать выбор: выбирать нужное, отделяя его от ненужного, определять что важно, а что нет. А это значит, что школа должна стать площадкой возможностей личностно значимого выбора. И такие возможности существенно расширяются при условии интеграции в формальное образовательное пространство неформальных практик.

Неформальное образование как «...любая организационная систематичная образовательная деятельность, осуществляемая за пределами традиционной школьной системы, с целью обеспечить определенные формы обучения для определенных групп населения...» [14], ориентировано на реализацию интересов и потребностей личности, а, следовательно, имеет существенные ресурсы для создания ситуаций успеха ученика в образовательной деятельности, повышения учебной мотивации, формирования ценностей интеллектуальной самореализации.

Вопрос о внедрении неформальных практик в систему формального, регулируемого с помощью Федеральных государственных образовательных стандартов, образования пока остается дискуссионным. Однако ему уделяется все больше внимания при обсуждении новых академических проектов.

Ещё в конце XX века в Страсбурге прошла знаковая конференция по неформальному образованию (Symposium sur l'éducation non formelle, Strasbourg,

CdE, Sympo, Edu (2000), которая определила статус неформального образования, отдавая ему центральное место наряду с образованием общим. Для всех участников конференции предлагалось «пересмотреть образовательные программы формального образования, чтобы предоставить детям и подросткам дополнительное время и пространство для участия в неформальном образовании» [6].

Сегодня в странах Европы термином «неформальное образование» обозначаются различные образовательные практики: организация свободного времени, внешкольное образование, дополнительное образование, объединения по интересам и другие. В целом к данному виду образования относят любые формы, не предполагающие получение диплома.

Неформальному образованию уделяется существенное внимание и в современной государственной политике России. Так, в документе «Федеральная целевая программа развития образования в Российской Федерации на 2016–2020 годы» делается акцент на том, что «вопреки международным тенденциям государственная образовательная политика России практически не охватывает сферу неформального (за рамками организаций дополнительного образования детей) и информального образования (медиафера, сеть Интернет, индустрия досуга), обладающую значительным потенциалом для решения задач воспитания и просвещения граждан» [8].

Анализ публикаций последних лет показал, что большинство авторов рассматривают неформальное образование детей через призму дополнительного образования. Дополнительное образование называется неотъемлемой частью неформального [4; 9], рассматривается как «неформальное и непрерывное» [2] или как «формализованный институт неформального образования» [1]. Данная точка зрения не только популярна, но и хорошо аргументирована, нельзя не согласиться, что неформальное и дополнительное образование детей решают одни и те же задачи, ориентированы на сходные целевые группы, осуществляют свою деятельность примерно в одних и тех же направлениях.

Вместе с тем, в публикациях последних лет представлена и другая позиция, которая заключается в том, что, несмотря на схожие черты, дополнительное образование детей отличается от структур неформального образования особенностями функционирования, институциональной инфраструктурой, источниками финансирования и т.д. [3]. В качестве субъектов неформального образования рассматриваются общественные объединения [5], коммерческие и некоммерческие организации [13], различные формы самоорганизации детей и взрослых [7].

В своих исследованиях мы отстаиваем точку зрения, что неформальное образование может восприниматься не только как дополнительное, но

и как неотделимое от формального школьного. При этом неформальный компонент является исторически сложившейся частью школьной жизни – это и привычные всем образовательные экскурсии, и ставшие неотъемлемой частью образования исследовательские проекты, и традиционная для советской школы работа с отстающими учениками, к сожалению, переродившаяся сегодня в репетиторство. Таким образом, неформальное образование не является для школ абсолютной инновацией. Всё, что требуется от администрации образовательной организации – поощрять случаи трансформации формальных образовательных практик в неформальные. Один из путей достижения этого – создавать среды совместного обучения, где формальное и неформальное уживается между собой.

Неформальное образование как часть работы школы рассматривается достаточно редко. Возможно, это объясняется тем, что реализации идей внедрения неформального образования в школу препятствует укоренившееся в сознании учителей и администрации школ отношение ко всему неформальному как к лишённому гарантии, сомнительному и уж точно необязательному. Проведенный нами опрос 156 педагогических работников города Москвы показал, что большинство из них (78%) относят неформальное образование к внешкольному, считая, что этим должны заниматься учреждения дополнительного образования, детские и молодежные общественные организации, клубы по месту жительства. В то же время опрос родителей 850 учащихся начальной и средней школы показал, что потребность в неформальном образовании внутри школы есть. Так, 58% детей заинтересованы в дополнительных занятиях и консультациях учителей-предметников, в том числе с целью подготовки к сдаче государственных итоговых испытаний. Опрос также показал, что 42% родителей предпочли бы, чтобы их ребенок был занят в школе во вторую половину дня, среди форм занятости чаще всего указывались спортивные секции, объединения музыкально-художественной направленности. Подавляющее большинство родителей (63%) дали запрос на организацию школой свободного времени детей в каникулярное время, при этом родители более старших школьников ждут от школы помощи в трудоустройстве детей в летний период. Но следует отметить, что родители в большей степени видят в школьном неформальном образовании способ обеспечения присмотра за детьми и структурирования их свободного времени, чем их личностного развития.

Формой образовательной организации, способной в числе прочего удовлетворять и данный вид родительских запросов, является образовательный центр как среда, создающая возможности для умственного, нравственного, эстетического и физического развития личности. Объединение дошколь-

ного, школьного и дополнительного образования в единый центр образования микрорайона ведется в Москве с 2012 года. Существующая на данный момент практика такого объединения показала, что бесспорным его плюсом является расширение возможностей для развития способностей школьника. На наш взгляд, помимо прочих плюсов такой подход к предоставлению образовательных услуг ещё и создаёт широкие возможности для интеграции формального и неформального образования детей и взрослых.

Основными задачами образовательного центра являются интеграция совместных действий школы и заинтересованных учреждений, организаций в кардинальном улучшении воспитания и обучения детей и учащихся в микрорайоне школы; превращение школы в центр не только формального (государственно регулируемого), но и неформального образования; достижение оптимальной занятости учащихся полезными и интересными делами в рамках учебных объединений, студий, проектных групп, научных кружков. Крупный центр способен предоставлять площадки для реализации неформальных образовательных практик не только учеников, но и взрослых жителей микрорайона. Так, в нашей деятельности весьма востребованной формой работы со взрослым населением являются родительский клуб, общественная организация «Содружество соседей», сообщества любителей футбола и стритбола, психологический кружок «Познай себя».

С точки зрения педагогики период обучения ребенка в школе правомерно рассматривать как переход индивида от адаптивной стадии социализации к этапу самореализации как осознаваемому, целенаправленному, самоуправляемому и конструируемому самой личностью процессу. Основываясь на подобной позиции, в качестве основной цели неформальных образовательных практик, реализуемых в условиях крупного центра, можно обозначить подготовку личности к самосоциализации. В нашем исследовании, вслед за И.Ю. Тархановой [11], мы трактуем самосоциализацию как активное, целенаправленное самообучение личности социальному взаимодействию. При этом человек самостоятельно учится способам социального взаимодействия, привлекая для решения задач самосоциализации средства формального, неформального и информального образования.

В своей деятельности мы создаём среду совместного обучения, в том числе посредством привлечения родителей, основной целью здесь является создание поля самосоциализации детей и взрослых. В предлагаемой нами модели акцентируется социальная направленность всех программ, освоение обучающимися школьной среды и среды жизнедеятельности через собственную практику и восприятие. Для этого используются разнообразные методы работы с детьми: лично направ-

ленные, при использовании которых содержание становится актуальным для каждого; стимулирующие, позволяющие посредством диалога поддерживать свободу высказываний, пробуждать у детей интерес к нравственным вопросам и созданию общественного мнения; активизирующие, призванные пробуждать творческие способности личности, её эмоциональную сферу.

Библиографический список

1. Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей в свете идей непрерывного неформального образования // Научные труды SWorld. – 2013. – Т. 14. – № 1. – С. 25–33.
2. Волков А.Е., Климов А.А. Квалификационный капитал и развитие системы непрерывного образования России // Российское образование: тенденции и вызовы: Сб. ст. и аналитических докл. / сост. В.А. Мау, Т.Л. Клячко, А.А. Климов, М.В. Носкова. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – С. 190–197.
3. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158–162.
4. Загладина Х.Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 101–114.
5. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46–53.
6. Кульпединова М.Е. Неформальное образование в общественном объединении как фактор социального самоопределения детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012 – Т. 18 – № 1. – Ч. 2. – С. 198–202.
7. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
8. Мирошкина М.Р. Педагогическое сопровождение самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества // Известия Саратовского университета. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 67–72.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» // Российская газета. – 2015. – 28 мая.
10. Посцан Л. Неформальное образование в Республике Молдова: состояние и перспективы // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. – Киев, 2012. – С. 74–86.
11. Сабуров Е. Пора потеснить классно-урочную систему // Русский журнал. – 15.06.2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Pora-potesnit-klassnourochnuyu-sistemu>.

12. *Тарханова И.Ю.* Возможности социализации взрослых обучающихся в процессе освоения дополнительных профессиональных программ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 114–117.

13. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования // MURZIM – База Знаний. – 31.05.2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/>

obwaja-pedagogika/26456-formalnoeneformalnoe-i-drugie-formy-nepreryvno-obrazovaniya.html.

14. *Фруммин И.Д., Поляруш П.П.* Частно-государственное партнерство в образовании: уроки международного опыта // Российское образование: тенденции и вызовы: Сб. ст. и аналитических докл. / сост. В.А. Мау, Т.Л. Клячко, А.А. Климов, М.В. Носкова. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – С. 235–265.

15. The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1985. – Vol. 6. – P. 3551.

УДК 373.5.016:910

Репринцева Юлия Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент

*Благовещенский государственный педагогический университет
reprintceva1986@mail.ru*

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕННОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ (на примере школьной географии)

В современной школе вследствие изменения парадигмы образования, когда обучающийся стоит перед определенным выбором личностной позиции, значительно возрастает интерес к проблемам, связанным с определением ценностей и смыслов жизни в контексте целостного процесса – ценностного обучения школьников. В статье дается понятие ценностного обучения, рассматриваются формы организации познавательной деятельности обучающихся на примере обучения географии. К современным формам организации познавательной деятельности обучающихся на уроках географии в условиях ценностного обучения относятся: игровые приемы работы с текстом, час общения, устный журнал, ток-шоу, марафон, мастер-класс, тренинг, экспедиция, экскурсия. Автор выделяет отличительные особенности каждой формы в условиях ценностного обучения географии, иллюстрирует практическое применение отдельных форм.

Ключевые слова: *ценностное обучение, познавательная деятельность, паритетный диалог, ценностно-ориентационный урок, личностные образовательные результаты, школьная география.*

В последние годы общеобразовательная школа как один из социальных институтов претерпела значительные изменения. Прежде всего, эти изменения связаны с утверждением нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором обозначена важнейшая цель современного российского образования – общекультурное, личностное развитие обучающихся, обеспечивающее формирование такой ключевой компетенции, как умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, развитие сознания, обретение личностных смыслов. Впервые одна из целей, выдвинутых в образовательном стандарте – достижение *личностных образовательных результатов* – предполагает формирование внутренней позиции, широкой мотивационной основы учебной деятельности, осознание обучающимися своих возможностей, позволяющих достичь определенных результатов в учении, а также сформировать нравственные и этические чувства [3].

Реализовать поставленную федеральным государственным образовательным стандартом цель возможно в процессе ценностного обучения.

Под **ценностным обучением** мы понимаем *методически грамотно выстроенную систему взаимосвязанных методов, приемов, форм организации учебно-воспитательного процесса, направленную на достижение гарантированного результата и ориентированную на формирование ценностного поведения и внутреннего мира личности школьника, ценностных ориентаций, в основе которых заложена система ценностей, интересов, личностных чувств и качеств, а также развитие общей направленности перспектив.*

Ценностное обучение предполагает создание атмосферы сотрудничества в системе учитель – ученик – класс (учитель не ведет за собой, а находится рядом, указывая направление движения; он – организатор, соучастник процесса обучения) и выработку осознанного отношения ко всем аспектам индивидуальной и групповой работы (что делаем и зачем мы это делаем?). Обязательным условием достижения личностного результата должны стать четкие образовательные и воспитательные задачи (чего хотим?) и оценка эффективности работы по конкретным критериям (чего достигли?). Школьники учатся активно, целенаправленно, осваивая, синтезируя информацию и «присваивая» ее.

Результативность ценностно-ориентационного занятия определяется прогнозом учителя относительно того, какими знаниями, умениями и способами действия владеют обучающиеся на данный момент и какими новыми знаниями и способами действия они должны овладеть на следующем уроке.

Эффективность ценностно-ориентационного урока непосредственно связана с видами совместной деятельности учителя и учащихся на каждом из этапов урока. С учетом всех требований к современному учебному занятию на первое место выходит организация диалогового взаимодействия. Диалог основан на равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку, принятии его как ценности в свой внутренний мир. Заинтересованность в значимом другом, в его знаниях, опыте, ярких качествах, положительной оценке и уважении способствует вовлечению школьников в процесс диалогического общения, в ходе которого устанавливаются «субъект-субъектные» отношения [2].

Паритетный диалог или диалог на равных является основой «субъект-субъектных» отношений и способствует формированию личности обучающихся.

К основным методическим средствам ценностного наполнения школьной географии в процессе ценностного обучения, на наш взгляд, относятся современные формы организации познавательной деятельности обучающихся, использование которых возможно на всех этапах урока.

Проблема ценностного обучения показывает, что стратегическим направлением формирования ценностно-активной личности школьника, способной к присвоению ценностей является активизация обучения, то есть создание дидактических и психологических условий осмысленного учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Современные формы организации познавательной деятельности – это неординарные подходы к обучению и воспитанию, когда активны все обучающиеся, когда каждый имеет возможность проявить себя в атмосфере успешности, а класс становится творческим коллективом. Главная их цель – оживить скучное, увлечь творчеством, заинтересовать обыденным [1].

К современным формам организации познавательной деятельности обучающихся на уроках географии в условиях ценностного обучения относятся: 1) игровые приемы работы с текстом: собери текст; лучший ответ на лучший вопрос; найди меня; круговой пересказ; шпаргалка; почта; почемучка; самый длинный список вопросов; переключка; читаем вместе; 2) час общения; 3) устный журнал; 4) ток-шоу; 5) марафон; 6) мастер-класс; 7) тренинг; 8) экспедиция; 9) экскурсия.

Рассмотрим краткое содержание *игровых приемов работы с текстом*.

Собери текст – обучающимся предлагается прочитать текст. Затем учитель предлагает отдельные предложения этого текста – факты, собрать в текст, раскрывающий некоторую теорию на основании обобщения имеющихся фактов.

Подобное задание может быть предложено школьникам VIII класса при изучении материала, связанного с многолетней мерзлотой. В процессе работы с тематическими картами атласа и учебника, а также в беседе с обучающимися определяются следующие факты:

- 1) в Европейской (западной) части страны выпадает и выпадало больше осадков, чем в Азиатской (восточной) части;
- 2) в восточной части большее распространение многолетней мерзлоты, ее граница смещена к югу;
- 3) лед плохо проводит тепло;
- 4) на западе страны в ледниковые периоды имелось покровное оледенение;
- 5) на востоке более суровые зимы и ниже январские температуры.

В начале необходимо разделить предложенные факты по территориальному признаку на две группы и рассмотреть отдельно Европейскую и Азиатскую части. Итак:

В Европейской части выпадало больше осадков по сравнению с Азиатской частью (*факт 1*), и поэтому в ледниковые периоды здесь присутствовало покровное оледенение (*факт 4*). Лед плохо проводит тепло (*факт 3*), поэтому оно сохранилось у земной поверхности и она не промерзла.

В восточной части большее распространение многолетней мерзлоты и ее граница смещена к югу (*факт 2*) вследствие того, что в ледниковый период поверхность не была покрыта ледником, выхолаживалась и промерзала на значительную глубину. Сохранению многолетней мерзлоты способствуют суровые и малоснежные зимы (*факт 5*).

Лучший ответ на лучший вопрос – обучающиеся делятся на две группы. После прочтения текста составляются вопросы, которые группы задают друг другу по очереди. Затем определяется лучший вопрос и лучший ответ.

Найди меня – после прочтения текста за определенное время школьникам предлагается найти в тексте все существительные (числительные, глаголы; слова начинающихся на букву «а», состоящие из трех букв и т.д.) и сосчитать их. Побеждает тот, кто первым правильно справится с заданием.

Круговой пересказ – читается текст, затем обучающиеся по кругу начинают пересказ. Каждый учащийся говорит только одно предложение.

Шпаргалка – учащиеся делятся на две группы. Первая группа читает текст, пишет шпаргалки по данной теме (рисунки, схемы, краткое содержание и т.д.), затем передает их учащимся второй группы,

которым с помощью данной шпаргалки необходимо раскрыть содержание текста.

Почта – каждому школьнику присваивается номер, который является его почтовым адресом. Выбирается почтальон. Все внимательно читают текст, затем посылают вопрос и пишут номер адресата. Адресат шлет ответ. В ходе этого приема весь класс занят перепиской. Выигрывает тот, кто за 15 минут отослал больше вопросов и получил больше ответов.

Почемучка – сущность этого приема заключается к следующему: прочитав текст, обучающимся необходимо составить 6 вопросов: Что? Где? Когда? Куда? Почему? Зачем?

Самый длинный список вопросов – после прочтения предложенного текста обучающиеся должны составить как можно больше к нему вопросов (уточняющих, объяснительных, прогностических и т.д.).

Переключки – обучающиеся читают текст, затем первая пара участников по порядку называют существительные, которые встречались в тексте, вторая пара – прилагательные и т.д.

Читаем вместе – обучающиеся читают текст учебника по очереди, после чего делается краткий пересказ прочитанного одним из школьников [1].

К современным формам организации обучения географии кроме игровых приемов работы с текстом также относятся следующие.

Час общения – форма организации деятельности, в которой общение является основной формирующей силой для развития личности школьника. В ходе часа общения педагог формирует особую атмосферу эмоциональной поддержки, ситуацию доверия и позитивного общения между обучающимися. Например, при изучении в 9 классе темы «Агропромышленный комплекс России» можно предложить школьникам «час общения» по следующей проблеме: к концу 2014 года в России было зарегистрировано 228 тысячи фермерских хозяйств. Они дали государству всего 2% сельскохозяйственной продукции. Почему так мал процент производства сельскохозяйственной продукции фермерами России? В какой природной зоне фермеры имеют больше шансов на существование? Почему? Какие проблемы мешают развитию фермерства? Дайте прогноз развития фермерства в России.

Устный журнал – форма организации деятельности школьников, при которой разнообразная информация урока представляется в виде сменяющих друг друга «прочитываемых страниц». Особенностью подготовки к данному занятию является оформление книги-раскладушки, состоящей из страниц, каждая из которых имеет свое название, подтему. На странице может располагаться разная информация по данной теме, главные вопросы, схемы. Изучая тему по страницам журнала, учащиеся узнают много нового, выполняют различные задания, составляют схемы, обсуждают вопросы,

высказывая свое мнение. В конце работы над страницей обязательно подводятся выводы. Последняя страница журнала посвящается подведению итогов, рефлексии.

Проведение устных журналов способствует развитию наглядно-образного мышления, внимания, речи и памяти учащихся, воспитывается культура общения.

Ток-шоу – форма дискуссии, в ходе которой обозначаются различные точки зрения, но не ставится задача однозначного решения проблемы. В коллективном обсуждении соотносятся нравственные ценности участников дискуссии, формируется умение видеть проблему с различных позиций, развиваются ораторские способности, совершенствуются коммуникативные навыки. Ток-шоу как форма дискуссии интересна для обучающихся и тем, что можно приводить свои аргументы, отстаивать свою собственную точку зрения.

Примерная тематика ток-шоу на уроках географии:

Болота – это зло или добро?

Почему р. Амур по праву можно называть рекой подвигов?

Докажите, что р. Амур – батюшка, также как р. Волга – матушка.

Большие размеры территории России – это богатство или бедность для страны?

Какие виды услуг в вашем регионе способствуют развитию личности человека?

Каким вы видите будущее России? и др.

Марафон – форма организации деятельности школьников, которая предусматривает прохождения школьниками разнообразных препятствий и заданий с целью применения «стандартных» знаний в нестандартной ситуации. В марафоне участвуют несколько команд по 5–8 человек. При прохождении марафона учащимся помогают маршрутные листы, инструкция, путеводители, карточки с заданиями, дополнительные сведения [1].

Данная форма работы развивает у школьников быстроту реакции, волевые качества, познавательный интерес. Обучающиеся имеют возможность применить свои творческие способности, проявить смекалку, находчивость, умение классифицировать, обобщать и приводить аналогии.

Мастер-класс – это эффективная форма передачи опыта, мастерства от мастера ученикам путем комментированного показа приемов работы. После показа мастером практических умений обучающиеся задают вопросы, уточняют подробности. Например, учитель учит изготавливать модель гномона, самодельный нивелир, модель компаса, макеты гор, равнин и др.

Тренинг – это одна из форм обучения и передачи информации, при которой школьники заняты решением каждой своей проблемы. В начале тренинга проводятся упражнения, которые пробуж-

дают интерес к теме, мотивируют обучающихся к активной работе. Используются интерактивные и коммуникативные методы, ролевые игры, проводятся дискуссии. В качестве примера тренинга рассмотрим задание «Моральный смысл» на примере школьного курса «*Экономическая и социальная география мира*».

Цель: ознакомление школьников с ситуациями морального выбора и схемой ценностно-ориентационной деятельности нравственно-этического оценивания как базы для анализа моральных дилемм; организация дискуссии для выявления решений и аргументации участников обсуждения.

Форма выполнения задания: групповая работа обучающихся с последующим обсуждением в аудитории.

Описание задания: школьникам предлагается к уроку по теме «Характеристика страны» (страна на выбор) найти в публикациях в средствах массовой информации или в книгах по истории страны описание такого события, которое может быть рассмотрено как моральная дилемма. Школьники оформляют свои работы в письменном виде и на занятии устраивают их презентации. Из предложенных работ учитель выбирает несколько наиболее интересных. Их обсуждают во время организованной групповой дискуссии.

Инструкция:

Моральная дилемма представляет собой проблемную ситуацию, выход из которой предполагает лишь два взаимоисключающих решения, причем оба эти решения не являются безупречными с моральной точки зрения. Моральная дилемма должна касаться сферы взаимоотношений людей между собой и иметь альтернативные решения в зависимости от интересов участников. Рассказ о моральной дилемме должен включать в себя описание содержания, ее участников, их намерений и действий. Для анализа дилеммы нужно использовать уже знакомую схему анализа ситуаций морального выбора. Обсуждаются возможные варианты решения и выявляется, как поступили бы школьники в этих ситуациях на месте ее героев.

Критерии оценивания:

– соответствие содержания описываемых поступков и событий критерию моральной дилеммы;
– умение прислушиваться к аргументам других участников дискуссии и учитывать их в своей позиции;

– соотнесение уровня развития морального сознания с содержанием моральной дилеммы.

Экспедиция – это выезд на длительный срок группы школьников с определенным исследовательским заданием. Экспедиция способствует формированию у школьников потребности к познавательной деятельности, к саморазвитию, навыков исследовательской деятельности, практических умений. Экспедиционная группа в полевых

условиях превращается в сплоченный коллектив, основной задачей которого становится создание атмосферы дружбы, взаимопомощи, устремленности к единой цели.

Примерная тематика экспедиций по географии:

- Краеведческая экспедиция.
- «Самые красивые уголки России».
- «Экотуризм в Амурской области».
- «Сохраним природу нашего края» и др.

Экскурсия – одна из ведущих внеурочных форм организации учебно-воспитательного процесса в школе, при которой обучающиеся выходят на место расположения объектов для непосредственного их изучения. Объектами изучения могут быть не только природные комплексы и их отдельные компоненты, но и различные сферы хозяйственной деятельности. На экскурсиях совершенствуется умение обучающихся работать на местности, они овладевают умениями исследовательского характера, у них формируются пространственные представления о расстояниях, формах рельефа и их размерах, сторонах горизонта, характере долины реки, скорости ее течения и др.

Примерная тематика экскурсий по географии:

- Экскурсия в краеведческий музей.
- «Изучение форм поверхности, характера залегания пород и вод своей местности, их использования и охраны».
- Экскурсия на местное предприятие. Составление карты его хозяйственных связей.

Рассмотренные формы организации познавательной деятельности в условиях ценностного обучения составляют основу нетрадиционных видов учебных занятий, обладающих гибкой структурой, позволяющих учителю и обучающимся создать свой внутренний открытый мир отношений. Каждый школьник – это отдельная, самостоятельная личность, которая формируется под воздействием многочисленных факторов. При этом особую роль играют школьные учебные предметы, содержание которых обладает большим воспитательным, ценностным потенциалом, поэтому основная задача современного учителя погрузить учеником в учебную деятельность так, чтобы каждый учебный предмет изучался школьниками как лично значимый для них.

Библиографический список

1. *Богданович О.Н.* Современные формы организации учебно-воспитательного процесса. – Мозырь: Белый Ветер, 2012. – 102 с.
2. *Ермолаева М.Г.* Современный урок: анализ, тенденции, возможности. – СПб.: КАРО, 2011. – 160 с.
3. *Репринцева Ю.С.* Формирование личностных образовательных результатов на уроках географии. 5–9 классы. – М.: Изд-во «ВЕНТАНА-ГРАФ», 2015. – 96 с.

АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОНЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ВКУС

Целью статьи является анализ культурно-исторических условий возникновения понятия художественный вкус, который основывается на взглядах ученых относительно данного вопроса и культурно-исторических условиях его возникновения и развития. Разнообразии художественных вкусов, обусловлено неограниченным богатством самих художественных объектов, которые существуют в действительности. Разнообразие художественных вкусов обусловлено еще и постоянным развитием действительности – и, прежде всего, социальной действительности – появлением новых условий жизни, совершенствованием человека и изготовленных им предметов. Вопрос о разнообразии художественных вкусов находит свое решение, прежде всего, уже при рассмотрении объективности их содержания; многообразие конкретных проявлений красоты предполагает и разнообразие вкусовых предпочтений. Индивидуализированное проявление вкуса ценно тем, что демонстрирует нюансы качеств объекта и позволяет передать другим чувство, пережитое личностью. Следовательно, создаются основания для творчества в оценочно-переживающих взаимодействиях, поэтому художественный вкус служит эффективным средством духовного объединения людей и одной из основных констант эстетического воспитания современной молодежи.

Ключевые слова: эстетический вкус, художественный вкус, эстетическое сознание, художественно-эстетическая культура, искусство, художественная образованность, студенты художественных специальностей, профессиональная подготовка.

Формирование художественных вкусов человека – важный момент развития духовной культуры общества, оно является одной из наиболее сложных задач педагогики и эстетики, от решения которой зависит художественно-эстетическое воспитание личности. Воплощение принципов демократии, гуманистических приоритетов, развитие художественной культуры определяют глубокие изменения в сфере формирования художественного вкуса личности. У русского поэта XVIII века Г.Р. Державина можно найти настоящий панегирик вкуса как главное средство познания красоты и оценки всех вещей. Он воплощает в себе признаки счастья, симпатии, гения: «Вкус есть судья и показатель приличия, любитель утонченности, тот, что провозглашает в рассуждении чувств – красоту, а в рассуждении ума – истину» [6, т. 2, с. 818].

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, а также Законе Украины «Про высшее образование» № 1556-VII отмечено, что особое значение приобретают вопросы совершенствования эстетического воспитания студентов, формирования и развития эстетических чувств, художественных интересов и вкусов в процессе профессиональной подготовки [11; 5].

Проблема развития и формирования художественного вкуса личности является сложной, неоднозначной и исследуется представителями разных наук. В истории философско-эстетической мысли категория «вкуса» освещалась в трудах Платона, Аристотеля, Вольтера, Гельвеция, Э. Берка, А. Смита, Дж. Локка, И. Канта, Ж.-Ж. Руссо, А. Бамгартена, И. Зильцера, В. Асмуса, И. Винкельмана, Н. Карамзина, М. Бахтина, Ю. Борева и других.

Ряд концепций, пути и формы развития художественного вкуса отражены в научных трудах

русских ученых: Л. Когана, О. Лармина, В. Разумного, В. Скатерщикова, Б. Лихачева, Б. Юсова; украинских ученых: Г. Сковороды, Л. Левчука, Д. Кучерюка, В. Панченко, Г. Шульги, Л. Масол, Г. Шевченко; зарубежных: Ганса Юргена Айзенка (Hans Jürgen Eysenck); Майкла Д. Коула (Michael D. Cole); Фрэнка Пламптона Рамсея (Frank Plumpton Ramsey).

Глубоко исследователями-педагогами раскрыты отдельные аспекты формирования художественного вкуса, связанные с усвоением изобразительной грамоты, спецификой языка изобразительного искусства в процессе профессиональной подготовки и отображены в трудах Г. Беды, Н. Волкова, Д. Кардовского, Н. Крымова, Б. Неменского, Н. Ростовцева, В. Серова, П. Чистякова.

Следует сделать акцент на том, что в художественном вкусе сфокусированы критерии эстетической оценки всех сфер жизнедеятельности человека. Художественный вкус выступает инвариантной основой для создания личностно-уникальных форм поведения, мышления и художественно-творческой деятельности личности, в частности у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки. Именно поэтому *целью статьи* является анализ концепций, а соответственно и культурно-исторических условий возникновения понятия художественный вкус.

Как известно, слово «вкус» как в русском, так и в украинском языке используется в разнообразных значениях. Когда мы говорим о вкусе пищи, то имеем в виду те физиологические ощущения, которые она вызывает в наших органах чувств своими химическими качествами. Иное значение имеет слово «вкус» в том случае, когда мы характеризуем им способность человека сознательно судить о прекрасном и безобразном в жизни, такой вкус

называется эстетическим. Он выражает оценку действительности с позиций выработанных у человека: представлений о красивом, уродливом, комичном, трагичном и тому подобное, если же предметом этой оценки оказывается искусство, созданное людьми как особое средство общения друг с другом, как средство образной передачи мыслей, эмоций, знаний, то эту способность называют *художественным вкусом* [14, с. 42].

Прежде всего, на наш взгляд, нужно выделить материалистическую традицию решения вопроса разновидностей вкуса, поскольку она исходит из соответствия суждения вкуса определенным чертам и свойствам реально существующего объекта, который оценивается с помощью вкуса. Такой подход к вкусу определяется сенсуалистической теорией познания, и исходит из того, что познание опирается на данные наших ощущений, что истинно отражают объективную реальность. Еще Э. Берк писал, что следует отличать правильность ощущений от того, нравятся или не нравятся те или иные ощущения человеку. «Нормально функционирующие органы чувств сообщают человеку, что мед сладкий, а табак горький. Другое дело, что можно отдавать предпочтение вкусу табака вкусу сахара, но никто не назовет табак сахаром. О таком преимуществе спорить нельзя, но мы сможем спорить и притом с соответствующим основанием по поводу вещей, которые по своей природе приятные или неприятные человеческим чувствам» [6, т. 2, с. 86]. Именно положение о том, что существуют вкусы «правильные» и «неправильные», нормальные и искаженные, должно опираться, прежде всего, на признание правильного или неправильного отображения во вкусах действительно присущих явлений жизни. Когда природная ценность искажена в представлении людей, отмечал Дж. Локк, «человеческие вкусы испорчены» [9, т. 1, с. 28].

Немецкие просветители XVIII века рассматривали вкус как одну из познавательных способностей человека. Из немецких эстетов XVIII в., следует обратить внимание на идеологию немецкого историка искусства И. Винкельмана, автора «Истории искусства древности», который считал, что вкус – это «...способность чувствовать прекрасное, он подарен всем разумным существам небесами, но в разной степени» [4, с. 105].

Особенно интересно и нравственно творчество основоположника немецкой философии И. Канта, у которого эстетический вкус, и как его составляющая – *художественный вкус* (*курсив* прим. М.Б.), выступал как главная категория его эстетики. И. Кант утверждал, что хороший вкус проявляется только в период формирования здорового, а не утонченного вкуса. Развитый вкус делает чувства универсальными, направляя их к пониманию всеобщего в духовном опыте и отношениях, и в то же время индивидуализирует их [7, т. 5, с. 212]. Богат-

ство их ценностного содержания и совершенство художественного образа его бытия предопределяют эффективность формирующих возможностей в сфере духа. По мнению И. Канта, хороший вкус выделяет то, что соответствует «понятию вещи», а смысл выбора – это способность выбирать то, что всем нравится, то есть чувствами осуществлять выбор, который был бы всеобщим. Обратим внимание также на то, что предметом чувств и ценностных суждений вкуса является не предмет как таковой (материально-вещественная реальность), а его духовно-ценностный смысл. Чем глубже проникает субъект оценочной деятельности в качества предмета, переживает суждения, тем более полными и глубокими будут суждения вкуса, а опыт его разворачивается в суждении как индивидуально-неповторимый, творческий по характеру. Носители развитого вкуса способны обнаруживать то, что, по выражению И. Канта, «нравится в течение длительного времени» [7, т. 5, с. 491].

Французский философ-материалист Клод Андриан Гельвеций в трактате «Об уме» (1758) разделяет вкусы на два типа: «вкус привычки» и «вкус сознательный», по распространенной ныне классификации, вкус ограниченный и развитый соответственно. Для теории и практики воспитания развитого вкуса большое значение имеют соображения Гельвеция о разнице между этими двумя уровнями. Философ видит ее в различии представлений о сущности красоты притом, что оба типа имеют опору на эстетический опыт. На его взгляд, первый – «вкус привычки», отличается некоторой произведенной привычкой оценки явлений. Суждения вкуса знатоков такого сорта характеризуется тем, что ценным они считают только то, что уже укрепилось в их опыте. У них «не пропадает вкус, как только они не находят объектов для сравнения», – пишет Гельвеций [3, т. 8, с. 298]. Второй тип – «вкус сознательный», который основывается на глубоком знании предмета оценки и духовном опыте, который произведен культурой. Его носители способны оценить новые художественные явления, и их оценка будет объективной. Формирование такого типа вкуса достигается длительным изучением произведений искусства и научных идей, что открывает знание истинно прекрасного.

Выдающийся французский писатель и философ-просветитель XVIII в. Вольтер в труде «Вкус» (1757) характеризует этот феномен как чувственное реагирование на красивое и некрасивое, исходя из способности интеллекта различать объективные качества предметного мира. Он пишет: «Вкусу мало видеть и понимать красоту произведения, ему необходимо эту красоту почувствовать... ему нужно разобраться во всех оттенках и ничто не имеет права избежать мгновенного распознавания», и далее «...недостатки ума – истоки искаженного вкуса... Вкус подобен философии, он – на-

следство ограниченного круга людей» [2, с. 279]. Вольтер разделяет вкусы на хорошие, плохие и искаженные. «Искаженный вкус в искусстве, – пишет Вольтер, – проявляется в любви к сюжетам, которые возмущают просвещенный разум, в превосходстве бурлескного над благородным, претенциозного и чопорного над красотой, простотой и естественностью – это болезнь духа» [1, с. 268]. Такая характеристика звучит очень актуально и сегодня, в условиях подчиненности художественной культуры современным требованиям.

Подлинным образцам хорошего вкуса учили французские просветители, в частности Ж.-Ж. Руссо, они определяются своей близостью к природе и ее явлениям. Выражая концепцию абсолютного «природного художественного вкуса» Жан-Жак Руссо писал: «...хороший художественный вкус чрезвычайно уникальная вещь, потому что, будучи дарованный всем от природы, он становится действительным лишь в результате воспитания и воздействия социальной среды» [13, с. 104].

Эту мысль в XIX веке неоднократно повторяли художники-реалисты, связывая «здоровье вкуса» с соблюдением логики самой жизни. «Красота – дело вкусов; для меня она вся в правде, – писал выдающийся русский живописец И.Е. Репин, – жизнь, свет, солнце, движение, драматизм всегда имели, и всегда будут иметь за собой наибольший контингент потребителей. А большинство, особенно если оно умное и здоровое, – большая сила» [10, т. 5]. В этих словах художника четко выражена величественная мысль о прекрасном, что коренится в жизни.

Наряду с развитым вкусом эстетическая теория выделяет плохой, или испорченный (искаженный) тип вкусов. Носители такого вкуса получают наслаждение от созерцания уродливых явлений и равнодушны к красоте. Опасность таких ценностных представлений в том, что их носители преподносят отрицательное в человеческие отношения, в художественное и эстетическое, закрепляя это как должное. К тому же способ, которым утверждаются псевдоценности, имеет агрессивный характер, что соответствует самому предмету утверждения. Опасность такого содержания ценностных представлений и оценочных суждений в том, что они способны портить общественные вкусы, распространяя интерес к уродливому и аморальному под лозунгами «модного», «оригинального» [8, с. 56–58]. Однако следует отметить, что неразвитый вкус поддается воспитанию и, при условии систематического общения с эстетическими ценностями и носителями развитого вкуса, может углубляться и совершенствоваться. Профессор Л.Т. Левчук считает, что «возраст, жизненный путь, богатство художественного опыта человека шлифуют и оттачивают его вкус, ...они способны делать человека многогранным» [Там же].

Относительно количественных характеристик, то наряду с развитым вкусом правомерно выделяется неразвитый, «узкий» вкус. Его носители – люди ограниченного уровня культуры и опыта общения с художественными ценностями. У них отсутствует критерий хорошего и плохого, красивого и безобразного, их отличает не аргументированность оценок, беспомощность в суждениях о качестве объекта. Они не способны объяснить, почему именно и чем привлек их тот или иной предмет суждения, их оценки не содержат в себе всеобщего содержания ценностных представлений. Эти суждения опираются на эмпирический опыт, а потому имеют безосновательный характер. Стоит заметить, что для общения они выбирают понятное, привычное для себя и тем приятное, а потому находятся в кругу ограниченного опыта. Стандартные предметы нивелируют вкусы, определяют однообразие суждений относительно их качества.

Следует отметить, что художественный вкус дифференцируется не только исторически, с точки зрения его развития, но и согласно социальным группам. Он может быть на уровне общественных нужд, но может иметь и личный, индивидуальный характер. Человек занимает по отношению к действительности определенную позицию, что имманентно эстетическому переживанию.

Рассмотрим подробнее общественную ценность развитого эстетического вкуса, учитывая его формирующие возможности, как в отношении личности, так и общества как некоего духовного целого. Обычно содержательный уровень вкуса предопределяется «духом времени». Заинтересованность в истине или, наоборот, игнорирование ее отражается в характере реагирования на явления широкого круга людей (правомерно говорить о вкусах эпохи, нации, класса и т.п.). Индивидуализированное проявление вкуса ценно тем, что демонстрирует нюансы качеств объекта его равнодушия и позволяет передать другим чувство, пережитое личностью. Следовательно, создаются основания для сотворчества в оценочно-переживающих взаимодействиях, поэтому эстетический и художественный вкусы служат эффективным средством духовного объединения людей.

Подчеркнем, что духовно-формирующую функцию выполняет лишь «хороший», «здоровый», развитый вкус, который основывается на богатом опыте общения с эстетическими ценностями. Наиболее эффективное воспитательное воздействие имеет художественная культура, прежде всего, классическое художественное наследие, которое представляется совершенным олицетворением высокого уровня эстетического опыта.

Вместе с тем, как мы уже подчеркивали, в художественном вкусе личности есть и такие индивидуально-субъективные элементы, к которым необ-

ходимо применять другие понятия – вкус развитый и неразвитый; разносторонний и ограниченный; обычный и изысканный; целостный и эклектичный. Эти понятия характеризуют уровень развития художественного вкуса личности, и не всегда относятся к его качественной определенности. Вкус может быть правильным, хорошим, но еще неразвитым и не сформированным; вместе с тем направление его развития и формирования должно опираться на существующую уже здоровую основу. Утонченный вкус не всегда здоровый, а эклектичный еще не всегда испорченный. В основе противоположные по своим идейным установкам художественные вкусы находятся, так сказать, в состоянии борьбы. Равные здоровые, позитивные в социальном и в то же время разные в индивидуальном плане художественные вкусы миллионов людей сосуществуют, обогащаясь и взаимодействуя друг с другом, т.к. у них общая объективная основа и они находятся в общей системе эстетического сознания. Такие художественные вкусы являются общими в социальном плане и разнообразными, индивидуальными в плане личностном, представляя гармоничную систему вкуса того или иного общества.

Говоря о вкусе как об отражении целостности жизненных явлений, как о чувстве соразмерности и соответствия, уместно подчеркнуть комплексный характер вкусового отражение прекрасного. Хороший художественный вкус состоит в непрерывном сравнении части с целым, а целого – с составляющими его частями. Красота предмета, художественного произведения воспринимается в сложном контексте, как различных элементов структуры самого явления, так и разнообразных свойств среды, в котором это явление находится. Отражение, познание красоты конкретных единичных явлений художественный вкус включает в более широкое отражение эстетической значимости целого комплекса явлений, эстетической ситуации в целом, красоты как единства в многообразии и многообразии в единстве. Художественный вкус соотносит красоту предмета с красотой и его частей, и окружающей среды, с красотой мира в целом, и в этом причина устойчивости и обоснованности суждений здорового вкуса. Художественный вкус отражает наличие в явлениях действительности черт и элементов гармонии. Правильность этого отражения выступает как критерий объективности самого эстетического вкуса, что позволяет характеризовать этот вкус как истинный или ложный, нормальный или испорченный, а в оценочном смысле как хороший или плохой.

На наш взгляд, является очень важным, что человек с развитым, всесторонним художественным вкусом никогда не назовет хорошую вещь некрасивой, он способен различить красоту в самых разных ее проявлениях. Но не все красивые явления,

предметы должны эстетически радовать его одинаково – он умеет делать выбор. Развитость вкуса является способностью делать выбор из всего многообразия эстетических и художественных ценностей – с неразвитым вкусом выбор сделать трудно, его владельцу все хорошее кажется одинаково допустимым. Конечно, суждения художественного вкуса не выглядят закрытыми в строгую логическую форму, но в чувстве отдачи предпочтения скрывается мысль об эстетической ценности для данного предмета или художественного произведения. В случае выбора той, а не другой объективно живописной картины преимущество ее перед другими, тоже объективно художественно-ценными, еще не имеет противоречия истинности или не истинности вкусового отображения и вкусовой оценки. Это, так сказать, обычное разнообразие художественных вкусов, обусловленное неограниченным богатством самих художественных объектов, которые существуют в действительности. Разнообразие художественных вкусов обусловлено еще и постоянным развитием действительности – и, прежде всего, социальной действительности – появлением новых условий жизни, совершенствованием человека и изготовленных им предметов. Вопрос о разнообразии художественных вкусов находит свое решение, прежде всего, уже при рассмотрении объективности их содержания; многообразии конкретных проявлений красоты предполагает и разнообразие вкусовых предпочтений.

В.А. Разумный считает, что «...в суждении вкуса выражается индивидуальное своеобразие личности, особенности ее психофизиологического вида, преломленные через индивидуальную практику, через жизненный опыт, который делает личность неповторимой и одновременно социально типичной. Выражается в суждении вкуса и общая культура человека, как интеллектуальная, так и эмоциональная» [12, с. 73], мы полностью поддерживаем мнение автора.

Проанализированная история возникновения и становления художественного вкуса предоставляет возможность понять, что хороший художественный вкус проявляет человек, который не только наслаждается красотой формы и чувствует ее выразительность, но в отдельных случаях видит ее несоответствие идейно-художественному содержанию произведения. В этом еще раз проявляется такая особенность суждения вкуса, как его итоговый характер; он – своеобразный вывод из эстетического переживания сложного мира художественного произведения. Поэтому полноценное, законченное суждение художественного вкуса присутствует в том случае, когда оно восходит к адекватной эстетической оценке произведения искусства. Таким образом, суждения вкуса – это особая оценка художественного произведения, в котором жизнь и действительность «переплавле-

ны» творческой фантазией автора в конкретные образы и отражены по особым законам искусства. Человек с хорошим художественным вкусом эти законы понимает глубоко и всесторонне. То, что иногда называют «прирожденным вкусом», есть не что иное, как результат, который пусть даже и не направлялся умышленно и не организовывался сознательно постоянным практическим привлечением человека к эстетическому восприятию окружающего мира, результат влияния среды, в которой личность с раннего детства формировалась. Впечатления, созданные общением с природой, ее разнообразной жизнью, с людьми, художественной средой, миром искусства, образом бытия, занятиями не проходят для человека бесследно – их эстетическое значение незабываемое. Прекрасно, если оно выделялось и подчеркивалось окружающими людьми, развивалось под влиянием произведений искусства, но решающую роль утверждения эстетических отношений к действительности играет именно практическое привлечение человека к красоте и социально-психологическая атмосфера, в которой протекает процесс становления ценностных ориентаций личности. Безупречный художественный вкус, проявляющийся в народном творчестве, который обеспечивает бессмертие ценностей, созданных и отобранных народом, – свидетельство правильности высказанного мнения.

Хороший художественный вкус проявляется в чувстве соразмерности и гармонии, в чувстве меры во всем, что делает и потребляет человек. Всякое нарушение меры – как в сторону излишеств, так и в сторону недостатка – выступает как антиэстетический феномен, порождает ощущение уродливого и эстетической неполноценности. Отсутствие художественного вкуса может обернуться в конечном итоге и отсутствием гуманности. Познавательное значение художественного вкуса состоит в определении того, подошел или не подошел человек к предмету в соответствующей для него мере, совершенно или несовершенно произведение, воплощены или не воплощены в созданном рукой человека творении его замысел, цель, намерение. Но это «внешняя» сторона художественного вкуса, «внешняя» эстетическая оценка. «Внутреннее» содержание вкуса связано с оценкой самого замысла, цели и намерения.

Таким образом, нельзя дать единого рецепта для достижения художественной образованности, которая является одним из составляющих формирования хорошего и развитого художественного вкуса, но некоторые принципы художественного воспитания и самовоспитания, однако, можно выделить. Полноценное суждение о произведении искусства возможно только тогда, когда зритель понимает художественно-эстетические принципы, на которых оно было создано. Такие, например, общие принципы того или иного художественного направления

прошлого: классицизма, романтизма и тому подобное, но, конечно, их усвоением не ограничивается художественная образованность личности. Не менее важно, чтобы каждый человек был утонченным ценителем искусства, своеобразия его видов, родов и жанров. Здесь стоит напомнить о необходимости осмысленного восприятия художественных произведений. Конечно, радость непосредственного эмоционального потрясения, которое мы получаем от произведений изобразительного искусства, не должна заменяться сухим теоретизированием о нем. Но эта радость окажется гораздо глубже, сильнее, если мы сумеем увидеть в художественном произведении такие достоинства, которые не доступны человеку без соответствующей подготовки. Однако сами по себе занятия искусством не обеспечивают художественной образованности. Необходимо читать книги по истории и теории искусства, высказывания великих художников, литературу по общим вопросам творчества, посещать художественные музеи и выставки, встречаться, разговаривать и дискутировать с современными художниками. Перспективами дальнейших исследований является разработка критериев, уровней и показателей сформированности художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с.
2. Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения. – М.: Искусство, 1974. – 391 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Сочинения: в 14 т. – М.; Л.: Гос изд-во, 1930. – Т. 8. – 470 с.
4. Громов Е.С. Начала эстетических знаний: попул. очерк. – М.: Знание, 1971. – 248 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII: остання редакція від 01.01.2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.dtkr.ua/ua/doc/1204.353.0> (дата обращения: 19.02.2015).
6. История эстетики: памятники мировой эстетической мысли: в 7 т. – М.: Искусство, 1962. – Т. 2. – 835 с.
7. Кант И. Сочинения: в 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 5. – 543 с.
8. Левчук Л.Т. Эстетика: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко; за заг. ред. Л.Т. Левчук. – К.: Вища шк., 2000. – 399 с.
9. Локк Д. Избранные философские произведения: в 2 т. – М.: Соцэкгиз, 1960. – Т. 1. – 734 с.
10. Мастера искусства об искусстве: избр. отрывки из писем, дневников, речей и трактатов: в 7 т. – М.: Искусство, 1965. – Т. 5. – Кн. 2. – 541 с.
11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012: по состоя-

нию на 01.09.2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 11.09.2015).

12. *Разумный В.А.* Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. – М.: Мысль, 1969. – 190 с.

13. *Руссо Ж.-Ж.* Об искусстве: ст. высказывания, отрывки из произведений. – Л.; М.: Искусство, 1959. – 296 с.

14. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 37.01

Герашенко Игорь Германович

доктор философских наук, профессор

Волгоградский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации

Герашенко Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук

Волгоградская государственная академия физической культуры

gerashhigor@rambler.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ ВОПРОС И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной педагогики – проблеме формирования культуры мышления. Авторы статьи, основываясь на антропологическом подходе к рассмотрению педагогических явлений действительности, анализируют различные типы вопросов в диалоговом взаимодействии и наиболее подробно рассматривают содержательный вопрос как предпосылку создания проблемной ситуации и развития нестандартного творческого мышления обучающихся.

Ключевые слова: *проблема, противоречие, содержательный вопрос, образование, культура мышления.*

Когда речь заходит о поликультурном образовании, из поля зрения исследователей, нередко, выпадает проблема формирования культуры мышления. Акцент, как правило, делается на воспитании культуры чувств, эмоций, вкуса и т.п. Это является односторонней реакцией на чрезмерный рационализм философии и педагогики прошлых лет. Но дабы не впасть в другую крайность, следует отметить, что культура мышления является неотъемлемой составляющей культуры вообще. Вот почему имеются все основания говорить о культурологической роли содержательных вопросов в образовании, т.е. помимо этих вопросов полноценное развитие мышления трудно себе представить. Воспитание культуры мышления предполагает также преодоление рассудочного подхода к проблемному образованию [2].

Одной из важнейших составляющих рассудочного подхода к проблеме выступает ее абсолютизация как вербального вопроса. В формально-догматическом преподавании проблема сводится преимущественно к словесной форме выражения, ее использование определено рамками вербального вопроса. В действительности же в образовании нельзя ставить знака равенства между проблемой как формой мышления и вопросом как формой выражения мышления в структурах языка. Логика изучает форму мышления как таковую, во всей ее независимости от ее словесно-терминологических и синтаксических одеяний, от «внешней формы», каковой последние и являются (Э.В. Ильенков).

Исходя только из анализа вербальной формы выражения проблемы, практически невозможно определить, какое именно противоречие (внешнее или внутреннее) зафиксировано в каждой отдельной педагогической проблеме. Противоречие,

с точки зрения рассудка, должно быть любыми способами изгнано из мышления, а вопрос низводится до уровня простого педагогического приема, выражаемого схемой: вопрос – ответ – вопрос – ответ. В проблемном образовании эта методологическая рекомендация приобретает вид формальной постановки вопросов и преимущественной работы со структурой вопросительного предложения. Иногда вербальное понимание проблемы расширяется до символического. Самого человека начинают определять как символическое животное (Кассирер). Однако, символические формы – все-таки формы, они не выражают всего богатства содержания. Вот почему в проблемном образовании важно преодолевать символизм (при всей его важности), проникая до содержательных характеристик вопроса.

Словесная форма выражения вопроса в педагогике далеко не единственная и не самая важная форма существования проблемы. Последняя благодаря своему решению многообразно опредмечивается, например, в орудиях труда, предметах потребления, научных концепциях и т.п. Проблему, как форму развития мышления в образовании, важно изучать не только вне словесно-синтаксической формы выражения, но также и вне других ее материальных носителей. Принципиальная невозможность существования зрелых форм мышления в обособленности одна от другой не противоречит выявлению среди них более абстрактной, элементарной формы, присутствующей в снятом виде во всех других. Такой генетически первичной и самостоятельной формой мышления в развитии интеллекта ребенка является вопрос. Как справедливо заметил Г. Гадамер: «Сущность вопроса в раскрытии возможностей, в том, чтобы они оставались открытыми» [1, с. 81].

Вопрос – это начальная форма в становлении проблемы как своего-иного противоречия, наиболее близкая к вербальному носителю проблемы, но далеко не сводимая к нему. Первоначальной формой вопроса в образовании являются практические вопросы, т.е. вопросы, возникающие в непосредственной практической деятельности ребенка. Они «вплетены» в противоречивую ткань действительности и возникают на основе проблемных ситуаций предметно-практической деятельности. Невербальный вопрос является непосредственным выражением предметной активности ребенка, ядром так называемого практического мышления. В этом смысле он представляет собой исторически первичную форму мышления, тот субстрат, на котором закладываются все вербально выраженные формы мышления, в том числе и вербальный вопрос. Всю деятельность ребенка в ходе его образования можно рассматривать как совокупность возникающих и решаемых вопросов. Вопрос представляет собой структурное образование, входящее в явное или «свернутое» виде во все формы понятийного мышления и проявляющееся в каждой из них в большей или меньшей степени. Понятия, суждения, умозаключения, гипотезы, теории могут быть рассмотрены как этапы в развитии и дифференциации вопроса.

Суждение является одной из основных форм вербального ответа на вопрос, хотя существует целый ряд невербальных форм ответа, таких как жест, мимика, выражение глаз и т.д. Все это дает возможность говорить о «вопросной составляющей» всякого суждения, подчеркивая этим производность суждения от вопроса. Гегель не без основания полагал, что высказывание становится суждением лишь тогда, когда оно является ответом на вопрос. Заключенные в вопросе неопределенность и сомнение он считал необходимой предпосылкой суждения.

Для доказательства самостоятельности вопросной формы мышления в проблемном образовании важно показать отличие вопроса от суждения при всем том, то это очень близкие формы мысли. Во-первых, к вопросу не применимо, в той мере и в той форме, как к суждению, утверждение об истинности или ложности. Во-вторых, вопрос включает в себя запрос и положительное знание, в суждении запрос как таковой отсутствует. В суждении, этой наиболее близкой к вопросу по структуре и функциям форме мышления, в процессе образования осуществляется выявление «свернутых» ранее вопросов, переход их к наличному словесному бытию. В суждении «все лебеди белы», меняя логическое ударение, получаем три различных вопроса, опредмеченных в одном суждении: «*все лебеди белы?*», «*все лебеди белы?*», «*все лебеди белы?*». Это можно использовать при изучении лингвистических дисциплин.

В умозаключении проявляется соотносительность вопросов в суждении. Фигуры силлогизма, используемые в процессе образования, можно считать развернутыми схемами ответа на вопросы, содержащиеся в соответствующих суждениях. Педагогическое понятие несет в себе «свернутое» единство целого ряда вопросов. Их конкретная структура, количество, существенность и определяют в конечном счете теоретичность понятия. В дефинициях в ходе образования происходит выявление содержащихся в понятии вопросов. В этом смысле дефиницию можно назвать ответом на вопрос понятия. От понятия к суждению и умозаключению в образовании осуществляется процесс выявления опредмеченных в слове вопросов.

В антропологической педагогике действует принцип «открытого вопроса». Суть этого принципа заключается в бессистемном, произвольном изложении антропологической педагогике как некоей «открытой тенденции» [4, с. 77]. Тем самым классическая антропология расписывается в непонимании сущности человека. Открытость вопроса не исключает системности в ответе, иначе сам вопрос теряет свою логическую природу. Вот почему имеет смысл говорить об антропологическом аспекте философии, поскольку здесь открытость вопроса о человеке сочетается с системностью поисков ответа. Теоретическое решение вопроса «оседает» в понятийном аппарате данной педагогической теории. И чем больше объем дидактического понятия, тем глубже лежат истоки соответствующего ему вопроса. Эмпирические понятия в обучении ограничены сферой вопросов, обосновываемых индивидуальными знаниями учителя и ученика и не поднимающихся выше затруднений, возникающих при классификации их опытных данных. Теоретические понятия или категории отвечают на существенные вопросы педагогического познания.

Каждое понятие может быть представлено как ответ на определенный вопрос, и это важно сознательно использовать в процессе преподавания. Категория – это не ответ на отдельный вопрос, а ответ на тип или род вопросов, которые, в отличие от единичных вопросов, всегда ограничены; этим же объясняется и ограниченное число категорий. Тип вопросов «сколько?» образует основу категории количества, «какое?» – категории качества, «где?» – категории пространства, «когда?» – категории времени и т.д. Система философских и педагогических категорий – это и есть сеть типов вопроса, зафиксированных в формах мышления и образования и через них в структурах естественного языка.

Первичную форму вопроса в образовании, непосредственно вплетенную в предметно-практическую деятельность ребенка, можно назвать *вопросом-действием*. Он представляет собой начальную

стадию словесно неформленного вопроса. Деятельность по контурам внешних тел, трудности, возникавшие в процессе такой деятельности, воспринимаются ребенком в качестве вопроса-действия. Начальный этап интериоризации в образовании принимает вид *вопроса-представления*. Сущность последнего заключается в общественном представлении, не сводимом к сумме индивидуальных. Общественное представление существует реально в объективной действительности, вне мозговых структур отдельных субъектов образовательного процесса. Вопрос-представление более конкретен по сравнению с вопросом-действием. В представлении реальные связи берутся комплексно, всесторонне-чувственно.

Вопрос-представление в ходе преподавания переходит во *внутренний вопрос*, специфика которого заключается в более конкретной интериоризации внешне-предметного действия. Внутренний вопрос является результатом *вопроса внешнего*. Ребенок первоначально вопрошает другого человека, и только после этого становится возможным вопрос к самому себе. Внутренний вопрос, как важнейший элемент самообразования, обладает всеми свойствами внутренней речи: свернутостью, фрагментарностью, отсутствием четко выраженной словесной оформленности. Он является воплощенным противоречием. Это уже не структура представления, но еще и не полноценный элемент понятийного мышления.

Внутренним вопросом в педагогической антропологии становится вопрос об эксцентричности человека. Если жизнь животного центрична, то жизнь человека является постоянной попыткой выхода вовне (Плеснер). Этот вопрос является стержневым для антропологии, хотя он, конечно же, не выражает все существенные характеристики человека. Можно даже утверждать, что данный вопрос нуждается в постоянной конкретизации по мере его перехода из внутреннего плана во внешний.

Слово – это не единственный материальный носитель вопросной формы мышления. Вопрос в образовании, как и другие идеальные формы, многообразно проявляет себя в процессе опредмечивания-распредмечивания. В результатах различных видов образовательной деятельности человека происходит опредмечивание вопросной формы мышления. *Опредмеченный вопрос* в педагогике представляет собой *абстрактную форму вопроса*, он присутствует в вещи в преобразованном виде, как ответ на запрос образовательной потребности. Проявляется это, прежде всего, в целесообразной структуре вещи, используемой в преподавании, в очеловеченной форме ее организации. Вопрос в его абстрактной форме не сводим к материальному носителю этой формы. Абстрактная форма вопроса идеальна по своей природе, но это опредмеченное идеальное.

Конкретная форма вопроса в образовании также идеальна, но это идеальность, существующая только в педагогической деятельности. Вопросная форма мышления и обучения присутствует в постоянном переходе, движении от конкретного вопроса к своему абстрактному воплощению и наоборот. В диалектике абстрактной и конкретной формы вопроса сфокусированы трудности проблемы идеального: его возникновения, существования, «угасания».

Формальная логика, в случае ее абсолютизации в теории образования, рассматривает вопрос и ответ как взаимоисключающие противоположности: где задается вопрос, там еще нет и не может быть ответа; где получен ответ – вопрос полностью исчезает. В содержательном педагогическом мышлении только в опосредствовании происходит становление вопроса в ответ. Ответ может быть истинным лишь при условии истинности того способа, каким его добыли. Конкретный ответ, поэтому, содержит в себе вопрос в качестве момента.

Использование вопросов в проблемном образовании значительно активизирует сам педагогический процесс. Социологические исследования польских дидактов, проведенные в средних классах общеобразовательной школы, показали, что оптимальное применение вопросно-проблемного метода повышает эффективность обучения по сравнению с традиционным примерно на 30% [5, с. 235]. Это не означает, что необходимо использовать только проблемный метод, но разумное включение его в ткань образовательного процесса приносит значительную пользу.

Вопрос является типичным примером перехода от предметно-практического обучения ребенка к формированию его мышления. И как переход он обладает всеми основными свойствами тождества противоположностей: вопрос, одновременно, и практическое действие, и логическая форма; ядро познавательной активности и переход к вербальному мышлению; непосредственное отражение реального противоречия и противоречие превращенной формы в мышлении; дословесное образование и вербальная структура вопросительного предложения. Несмотря на производность вербального вопроса от практического действия в генезисе преподавания, он играет важную роль в проблемном образовании. Существуют два основных типа вопросов, диаметрально противоположных по уровню активизации мыслительной деятельности: формальные и содержательные. Первые ведут к мнимой проблемности, вторые – составляют ядро подлинно проблемного обучения. Формальный вопрос практически не активизирует мышление, а толкает к механическому заучиванию материала. Чтобы ответить на него достаточно вспомнить дату, историческое событие, место действия, чье-либо авторитетное высказывание и т.д.

Приведем пример содержательного вопроса при изучении литературы в школе: «Почему выдающиеся писатели, интересующиеся вопросами современной жизни, нередко обращаются к отдаленным историческим событиям?», «в чем проявляется философский характер художественных произведений Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского?», «могут ли существовать положительные и отрицательные литературные герои в реальной жизни?», «отражает ли модернистское и символическое искусство жизненные ситуации?». В курсе геометрии содержательным будет вопрос: «если имеются три угла, можно ли построить треугольник?», так как здесь содержится проблема: три угла могут находиться в одной и в разных плоскостях. Вопрос «при каких условиях возможно пересечение двух параллельных прямых?» предполагает знание не только геометрии, но и стереометрии.

Важно, чтобы вопрос ломал стереотипы мышления, а не способствовал их укреплению. Формальный вопрос как раз способствует укреплению стереотипов, а если учесть, что внешне он трудно отличим от содержательного, то становится ясно, почему именно формальные вопросы образуют основу мнимой проблемности в образовании. Мышление при ответе на такой вопрос движется по «наезженным рельсам»: вопрос – припоминание требуемой информации – ее словесное выражение в ответе. Содержательный вопрос предполагает другую схему ответа: вопрос – возникновение проблемной ситуации – оценка альтернативных решений – нахождение оптимального ответа.

Содержательные вопросы вызывают проблемную ситуацию, «скачек» в мышлении. Они ориентируют на выявление противоречия в той системе знания, которая сложилась под влиянием совокупности формальных вопросов. Переход от формального мышления к философскому возможен при условии решения содержательного вопроса, остро ставящего реальную проблему. Ответ здесь необходимо искать в самой действительности, в том, как противоречие решается реально. Решение действительного противоречия будет вместе с тем ответом на содержательный вопрос в мышлении. Но нельзя забывать и о прогнозировании решения вопроса, даже если ответ в самой действительности и отсутствует [3].

Типичный пример формального вопроса: «Сколько будет дважды два?». Ответ вроде бы должен быть однозначным. Но достаточно вопрос сформулировать несколько по-другому, чтобы появилась содержательность: «Сколько будет, если две капли воды прибавить к двум каплям воды?».

Ответ предполагает многовариантность – от одной большой капли до множества мелких брызг, где четвёре будет всего лишь частным случаем. Содержательными будут и вопросы такого типа: «Металл тяжелее воздуха, почему же тогда самолет летит?», «почему поваренную соль можно употреблять в пищу, хотя натрий и хлор, входящие в ее состав, ядовиты?», «мир бесконечен, разве отсюда не следует, что он непознаваем?».

Можно выделить следующие критерии содержательного вопроса в образовании: а) он должен ориентировать на отыскание генетического основания (исходной «клеточки», реальной всеобщности) данного явления; б) в каждом содержательном вопросе присутствует доля «провокационности»; в) вопрос должен не декларировать проблемность, а вызывать ее в мышлении самой своей постановкой; г) содержательный вопрос – это вопрос, проблемный для самого преподавателя; д) содержательный вопрос – такой, который обладает поликультурным и прагматическим смыслом.

Содержательный вопрос, в отличие от формального, это и есть вербально-вневербальная основа проблемного образования. Формальный вопрос в процессе преподавания преодолевается содержательным, а этот последний доводится до проблемы, как сути содержательного в педагогике. В конечном итоге, культурологическое познание противоречивости окружающей действительности, а также самого человека, является сущностью современного проблемного образования. Но при этом, само противоречие доводится в своем развитии до поликультурно понимаемой проблемы, где оно приобретает конкретность и становится мощным средством педагогического воздействия.

Библиографический список

1. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
2. Геращенко И.Г., Геращенко Н.В., Сергеева Н.Ф. Проблемное обучение в социокультурном аспекте // Инновационные модели развития кооперативного сектора экономики. – Волгоград: Феникс, 2015. – С. 47–53.
3. Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. Проблемность в современном образовании // Профессиональные инновации. – М., 2013. – № 6. – С. 12–15.
4. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 192 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

Жуковский Владимир Петрович

доктор педагогических наук, профессор

Жуковская Нина Александровна

кандидат педагогических наук

Саратовский областной институт развития образования
v10971@mail.ru, zhna73@mail.ru**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Данная статья посвящена проблеме развития деонтологической компетентности педагога. Актуальность рассмотрения данной проблематики определяется особенностями сферы профессиональной деятельности педагогов, процессами гуманизации и демократизации образовательных отношений, основанных на идее приоритета нравственно-этических, правовых норм и правил, осознанием педагогом профессионального долга и ответственности за результаты своего труда. Анализируются историко-педагогические основания деонтологического направления в деятельности педагога. Проводится обзор трудов отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблемам нравственности, обоснованию деонтологических аспектов педагогической деятельности. Указывается на то, что соблюдение педагогом деонтологических норм, определяет успешность его социального и профессионального развития, обеспечивает эффективность организации собственной деятельности и деятельность других участников образовательных отношений. Выявляются принципы, ориентирующие профессиональную деятельность педагога на соблюдение деонтологических постулатов; определяются деонтологические требования к профессиональной функциональности педагога. Дается определение понятию «деонтологическая компетентность педагога». Рассматриваются основные аспекты изучения деонтологической компетентности педагога (нормативно-правовые, поведенческо-регулятивные, нравственно-этические), составляющие суть структурирования данного феномена. По результатам проведенного исследования установлено, что развитие деонтологической компетентности педагога должно ориентироваться на выполнение требований профессионального стандарта, других нормативно-правовых документов в сфере образования с приоритетом соблюдения нравственно-этических императивов в поведенческой траектории педагога.

Ключевые слова: нравственность, право, профессиональный долг, ответственность, нравственная ответственность, деонтология, компетентность, деонтологическая компетентность.

Современный этап становления российского общества характеризуется глубокими модернизационными процессами, происходящими во всех сферах общественных отношений, ориентируясь на модель опережающего развития. Приоритетная роль в данной модели отводится системе образования как важнейшему социальному институту, деятельность которого направлена на создание условий, обеспечивающих развитие личности обучающегося, реализацию инновационных образовательных траекторий в интересах достижения качества образования и удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

Принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в качестве основных принципов государственной образовательной политики и правового регулирования в сфере образования закрепляет следующие: гуманистический характер образования, гарантирующий соблюдение прав и свобод развивающейся личности, воспитание взаимного уважения и культуры, признание уникальности и ценности личности, обладающей возможностью самовыражения и защиты своих законных прав и интересов, демократический характер управления образованием, основанном на соблюдении нравственно-этических императивов, норм и правил [11, с. 7].

Именно нравственно-этические постулаты в условиях современных реалий являются основным ориентиром педагогической деятельности, позво-

ляющие направить вектор образовательных усилий педагога в плоскость гармоничного и всестороннего развития личности обучающегося. В условиях современной модели образования учитель является не просто транслятором знаний, а личностью, обеспечивающей реализацию в образовательном процессе функций проводника образовательной деятельности обучающихся с опорой на ролевое поведение, лежащее в профессионально-деонтологической плоскости педагогического труда.

Деонтологические нормы выступают в этой связи в виде ориентиров и ограничителей педагогических воздействий в конкретных педагогических ситуациях, обеспечивая выполнение требований профессионального стандарта в аспекте педагогического долга и ответственности за результаты деятельности.

В работах отечественных и зарубежных авторов в различные периоды исторического развития изучались вопросы, связанные с требованиями к личности учителя, выполнения им своего профессионального долга (Сократ, Квинтилиан, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.И. Герцен, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.), которые послужили теоретическим базисом для осмысления и определения содержательного наполнения деонтологического направления в педагогике.

Так, по мнению И.Г. Песталоцци, долг учителя заключается в формировании личности, которая

полезна обществу и гармонично развита. При этом автор полагал, что учитель является основным субъектом, от которого зависит благоприятная атмосфера в учреждении за счет исключения авторитарности и чрезмерной регламентации [8, с. 352].

К.Д. Ушинский, говоря о долге воспитателя, утверждал, что основная его функция должна состоять в стремлении узнать и познать личность воспитанника во всем ее многообразии, что позволит определить механизмы педагогического воздействия на него [10, т. 1, с. 290]. Позиция А.С. Макаренко связана с тем, что учитель, совершая определенные действия и поступки, должен делать это осознанно с опорой на такие качества, как тактичность, сочетание требовательного и уважительного отношения к личности, взаимное доверие и ответственность [7, т. 5, с. 184]. При этом ответственность представляет проявление взаимоотношений между субъектами определенной общности и характеризуется пониманием общественно значимых норм, находящихся в пространстве деонтологических (правовых, нравственно-этических, поведенческих) аксиом (М.И. Старов) [9, с. 594].

Впервые термин «деонтология» употреблен в работах Д. Бентама, который определил его с позиций пользы, которую должен принести человек, совершая то или иное действие [5, с. 36]. Актуализируя понятие «педагогическая деонтология», ряд авторов (Г.М. Кертаева, Г.М. Коджаспирова, Л.Е. Кудерина, К.М. Левитан) трактуют его через призму поведения педагога в соответствии с требованиями профессионального долга. При этом требования педагогической деонтологии направляют профессиональное сознание учителя на сопричастность к судьбе обучающегося (других участников образовательных отношений), соблюдение принципов доверия, эмпатии и справедливости.

Принцип доверия ориентирует деятельность учителя на выстраивание отношений с обучающимися, основанные на взаимном принятии друг друга, поступающей информации и моделей поведения в конкретных ситуациях; принцип эмпатии предполагает духовное единение учителя и обучающегося на основе единой нравственно-этической линии, взаимного понимания и воздействия; принцип справедливости предполагает, что учитель должен оценивать обучающихся в соответствии с их реальными заслугами, исключая предвзятость, с одной стороны, и переоценку, с другой.

На основе выделенных принципов приоритетными требованиями к учителю с точки зрения деонтологического аспекта педагогической деятельности являются: гуманистическая направленность личности учителя, в рамках которой происходит осмысление и интериоризация педагогических действий, укрепление нравственных ориентиров; наличие профессионально-личностных деонтологических качеств, позволяющих учителю осущест-

влять педагогическую деятельность и обеспечить устойчивое поведение в соответствии с профессиональным долгом; деонтологическая позиция учителя как интеграция основанных на осознании профессионально-педагогического долга отношений учителя к образованию, роли, которую он выполняет в данной сфере, к себе и к обучающимся как активным субъектам образовательного пространства, проявляющихся в нравственной ориентации профессиональной деятельности социально значимом поведении [3, с. 35].

Указанные выше требования являются ориентирами ролевого поведения педагога, определяя его социальную и профессиональную успешность, эффективность траектории личностного развития и роста и характеризуют деонтологическую компетентность педагогического работника.

Деонтологическая компетентность является важной частью более широкого образования – профессиональной компетентности, которое получило достаточно широкое научно-теоретическое осмысление в педагогической литературе (работы А.А. Деркача, А.К. Марковой, В.Д. Иванова, Ю.Г. Кузнецова, Е.И. Огарева и др.). Обращаясь к понятию «деонтологическая компетентность», отметим, что по мнению Н.А. Филатовой [12, с. 110], она представляет интегральную субъектную характеристику, которая заключается в теоретической, прикладной и личностной готовности педагога к профессиональной деятельности на основе следования нормам и правилам профессионального поведения.

В понимании О.С. Быковой, Е.В. Костомаровой [2, с. 38; 6, с. 136], деонтологическая компетентность является системным личностным качеством, включающим знания, умения, навыки, мировоззренческие и нравственные идеалы и нормы профессионального поведения, направленным на обеспечение готовности человека к выполнению профессионального долга.

В нашей позиции относительно трактовки понятия «деонтологическая компетентность педагога» мы исходим из того, что она является интегративным личностным образованием, характеризующимся наличием у него системы компетенций, и отражает правовые и нравственно-этические аспекты педагогического труда, личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих соблюдение и культивирование в образовательном пространстве норм и правил профессионального поведения на основе осознанного профессионального долга.

Исследуя содержание деонтологической компетентности, мы выделяем в ее проблемном поле приоритетные аспекты изучения, составляющие суть последующей структурной компоновки данного понятия: нормативно-правовой, поведенческо-регулятивный, нравственно-этический.

Современная государственная политика в сфере образования направлена на обеспечение гуманизации образовательных отношений, демократический характер образования с учетом интересов всех участников образовательных отношений. Это получает четкую означенность в нормативно-правовом аспекте функционирования системы российского образования, обязательным для исполнения всеми субъектами образовательной системы. В ФЗ № 273 (статья 48) определяются обязанности и ответственность педагогических работников как основных проводников образовательных идей ответственных за деятельность других участников образовательных отношений: соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики, уважать честь и достоинство обучающихся и других субъектов образования [11, с. 65].

Профессиональный стандарт педагога (утвержден приказом министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 года № 544-н) регламентирует деятельность учителя при выполнении им различных профессиональных функций, предписывая организацию образовательной деятельности на основе учета культурных различий детей, признания их достоинства, создания комфортной атмосферы в образовательной среде; соблюдения правовых, нравственно-этических профессиональных норм, реализации образовательных маршрутов с учетом личностных и возрастных потребностей и особенностей обучающихся. Очевидно, что данный документ является ориентиром подготовки и профессионального соответствия педагога, направляя траекторию его развития, в том числе в русло формирования деонтологической компетентности.

Анализируя содержание нормативно-правового аспекта деонтологической компетентности педагога, обратим внимание на то, что новые законодательные образовательные инициативы смещают акцент в сторону человековедческой составляющей профессионального труда педагога, в основе которой лежат нравственно-этические приоритеты.

Поведенческо-регулятивный аспект изучения деонтологической компетентности базируется на идее обеспечения индивидуальной устойчивости поведения педагога к воздействию негативных факторов среды, сохранение психолого-поведенческой стабильности в профессиональной деятельности. В данном случае мы рассматриваем устойчивость с позиций личностной характеристики педагога как комплекс качеств, обеспечивающих его социальную успешность за счет способности педагога к реализации поведенческо-активных форм реагирования в педагогических ситуациях. Очевидно, что педагогическая деятельность насыщена трудными, зачастую стрессовыми ситуациями, которые могут повлечь изменение традиционных, нормативных форм поведения, вызвать специфические

поведенческие реакции, дестабилизировать психическое состояние личности. Поэтому педагог должен владеть умениями прогнозировать варианты развития ситуации, осуществлять проектирование собственного маршрута поведения и действий других участников образовательных отношений, предпринимать превентивные действия, сопряженные с сохранением личностной устойчивости.

При этом педагог должен обладать: 1) готовностью к реагированию на изменения, происходящие внутри образовательной системы, 2) уверенностью в правильности выбранного поведенческого маршрута, 3) самостоятельностью в выборе вариантов поведенческого реагирования, 4) способностью к регуляции собственных психических состояний посредством использования механизмов проблемно-ориентированного копинга, оставаясь в границах соблюдения правовых и нравственно-этических постулатов профессиональной деятельности [4, с. 174].

Говоря о содержании нравственно-этического аспекта изучения деонтологической компетентности, отметим, что сфера педагогической деятельности представляет уникальное нравственное пространство, выступает особым регулятором ее нравственных оснований и особенностей приложения воспитательных усилий педагога и взаимодействия с другими участниками образовательных отношений. В этой связи, очевидно, что педагог должен обладать нравственными качествами и нравственной ответственностью в процессе педагогического выбора. Не вдаваясь в глубокий анализ исследований нравственных качеств личности (достаточно подробно данный аспект изложен в работах В.С. Библера, Н.И. Болдырева, Е.В. Бондаревской, Е.Н. Барышниковой, И.А. Колесниковой, П.М. Якобсона, Н.А. Жуковской, А.В. Коростеня и др.), отметим, что основная их суть заключается в утверждении внутренней осознанной необходимости выполнять морально-этические требования, выработанные социумом, что позволяет смотивировать педагогическую деятельность на основе нравственной ответственности. Считаем важным утверждение Г.В. Атаманчука [1, с. 419], который полагает, что отсутствие у человека нравственной ответственности не позволяет добиться качественных сдвигов в отношении ответственности в целом. Продолжая мысль автора, считаем, что это влечет деструктивное отношение к деятельности, не способность разрешать противоречия и достигать успеха. Нравственную ответственность мы определяем как интериоризацию педагогом социально-нравственных требований, общественной необходимости педагогических действий, осознание их последствий для себя, обучающихся и всей сферы профессионального труда.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что развитие деонтологической компетентности в ус-

ловиях современных социокультурных реалий выступает важным социально-личностным ресурсом гуманизации системы образования и профессиональной деятельности педагога. Проблемно-тематическое пространство исследования деонтологической компетентности открыто для изучения и нуждается в дальнейшей разработке теоретических и прикладных аспектов, поиске технологических механизмов развития в условиях многоаспектной педагогической среды и интенсификации процессов в сфере образования.

Библиографический список

1. *Атаманчук Г.В.* Теория государственного управления: курс лекций. – М.: Омега-Л, 2006. – 584 с.
2. *Быкова С.С.* Формирование деонтологической компетентности у будущих педагогов в системе профессионального образования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 37–41.
3. *Жуковский В.П., Ильковская И.М.* Деонтологический аспект педагогической деятельности: новые ориентиры ролевого поведения учителя // Актуальные проблемы воспитания детей и молодежи в современной России: сб. науч. статей. – Саратов: Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, 2013. – С. 33–38.
4. *Жуковский В.П.* Трансситуативная устойчивость поведения педагога в современном образовательном пространстве: теоретико-методологические основания развития // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся: сб. материалов науч.-практ. конф. Ч. 1. – Саратов: СОИРО, 2015. – С. 173–178.
5. *Кертаева К.М.* Основы педагогической деонтологии. – Алматы, 2002. – 238 с.
6. *Костомарова Е.В.* Деонтологическая компетентность студента-медика как фактор успешности профессиональной деятельности врача // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (89). – С. 134–138.
7. *Макаренко А.С.* Сочинения: В 5 т. – М., 1951. – Т. 5.
8. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения: В 3-х т. – М., 1961–1965. – 1932 с.
9. *Старов М.И.* Ответственность как важная психолого-педагогическая составляющая духовно-нравственного развития личности студента // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 104. – № 12–2. – С. 593–596.
10. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1974.
11. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273–ФЗ.
12. *Филатова И.А.* Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов // Специальное образование. – 2015. – № 2. – С. 105–115.

Киреева Аделина Алексеевна

кандидат педагогических наук
Всероссийский детский центр «Орлёнок», Краснодарский край

Уварова Любовь Рудольфовна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
adelina-kireeva@mail.ru, uvarova.kgu@mail.ru

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ И СТАБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Социальная мобильность – одно из активно разрабатываемых направлений социально-педагогической теории и практики. Авторы рассматривают некоторые реалии и мифы профессиональной мобильности будущих педагогов. В статье представлен опыт перехода от горизонтальной мобильности в вертикальную, описаны формы и подходы к продуктивному решению задачи развития профессиональной мобильности личности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая мобильность и стабильность.

Стремительно растущая интенсивность и динамичность разномасштабных и разноплановых изменений, распространяющихся на все сферы и процессы жизнедеятельности людей, являются одной из наиболее характерных черт современного развития человеческого общества. Современный быстроменяющийся мир, процессы глобализации и интеграции приводят человека к необходимости постоянно быть готовым к перемещениям в социальном пространстве, легко адаптироваться к изменяющимся условиям и гибко взаимодействовать с различными культурными и социальными субъектами и системами. Развитие передовых технологий, появление нововведений в социальном мире становится толчком к появлению новых престижных и нужных профессий, требующих высокой квалификации и специальной подготовки. Востребованность педагогов в обществе была всегда стабильна. В период модернизации и реформирования системы образования потребность в квалифицированных педагогах-профессионалах только возрастает.

Осознания педагогом ответственности за результаты своей профессиональной деятельности на сегодняшний день уже не достаточно. Важно, чтобы педагог мог решать задачи, связанные с обновленным содержанием в образовательных областях, чтобы быстро мог перестраиваться на использование новых образовательных технологий, новых видов деятельности. Например, когда-то в 1990-х годах классных руководителей в одночасье освободили от пионерской и комсомольской работы с классами – встал вопрос, что же без пионерской работы делать в воспитании учащихся класса. И, напротив, в соответствии с подписанным Президентом РФ 29.10.2015 г. Указом о Российском движении школьников, возможно, станет актуальной мобильная переориентация педагогов на подбор форм и методов работы с детскими объединениями, на рост внимания к методике работы с ними, а развитие личности снова начнут рассматривать в условиях детского коллектива, так как вне коллектива, вне деятельности и общения социальные качества и свойства человека не развиваются.

Профессиональная компетентность предполагает владение педагогом ситуацией в новых условиях. В процессе развития общества представлялись разные акценты на позицию человека, личности в обществе. Это называли и как «гражданская активность», и «активная жизненная позиция», и «социальная активность», и, наконец, «мобильность» как социальная, профессиональная, экономическая, политическая и т.д. Важно в мобильности не потерять равновесие, и в погоне за переменами параллельно с мобильностью позаботиться и о стабильности. **Стабильность** не как заторможенность и застой, а как **динамика роста, преємственность, повышение качества результатов** деятельности.

Восходящая вертикальная мобильность не вызывает сомнений: социальные или профессиональные перемещения связанные с повышением мастерства, статуса индивида всегда приветствуются, приносят пользу как самому человеку, так и обществу в широком и узком смысле слова.

В связи с этим, приходится отметить, что горизонтальная мобильность как раз и становится одним из факторов, сопутствующих несостоявшийся рост качества со стороны работника или со стороны работодателя. Смена места работы, профессии – выход из нежелательной ситуации, с другой стороны частая смена – не способствует повышению качества продукта труда. Любая система (в том числе и система деятельности) выстраивается не менее двух-трех полных циклов (лет). При смене ситуации, качество не сразу достигает роста, первое время тратится на адаптацию, и лишь потом динамика роста. Положительный результат горизонтальная мобильность дает лишь в накоплении опыта, включении в деятельность при определенной систематичности деятельности.

Чтобы быть успешным, востребованным и конкурентоспособным, человек должен быть профессионально мобильным, т.е. обладать определенными личностными качествами: готовностью к изменениям, способностью быстро и эффективно адаптироваться в новых условиях, подвижностью мышления, кроме того – гибкостью психологии

и твердостью мировоззрения, чтобы не распадаться на составляющие и держать линию самосовершенствования.

В качестве каналов профессиональной мобильности педагога могут выступать: школа, профессиональные образовательные организации общего и дополнительного образования, образование в целом. Именно мобильность на первом этапе профессиональной подготовки даст тот разноплановый опыт, который станет для человека основой профессиональной компетентности.

А какой он – человек сегодняшнего дня, который живёт в этих реалиях? И что такое профессионализм сегодня или в ближайшем будущем? Возможно ли, и нужно ли, каждому человеку стать мобильным, и что для этого необходимо в себе воспитать и довести до совершенства? Что реально сегодня, а что остаётся в разряде мифов? Нас интересует современная молодёжь, т.к. именно ей больше всего «достаётся» от реалий сегодняшнего дня, им же и предстоит жить и работать в этом «прекрасном далёко». Интересно, но именно сегодня оправдание своим неумениям, непрофессионализму, слабости собственного духа, современная молодёжь ищет в мифах. Попробуем в этом разобраться.

На наш взгляд, каждый человек может достичь высокого профессионального уровня, быть успешным в социально-профессиональной деятельности, только надо над этим много трудиться. Это реалии сегодняшнего дня. А миф, которым себя успокаивает ленивый, привыкший плыть по течению человек, звучит как «Каждому своё, не каждому дано быть птицей высокого полёта».

Люди сегодня в основном живут сиюминутными нуждами, к сожалению – материальными, потому что нет надежды, что жизнь перспективна, продолжительна и все усилия человека приведут к ожидаемому хорошему результату. Это реалии, а миф – это то, что желания должны быть продиктованы целесообразностью, а поступки – духовными потребностями человека, а не только материальным достатком. Хорошо бы поменять местами миф и реальность. Но это зависит от человека, его способности ставить перед собой цели и достигать их. Важна не просто цель, а целесообразность деятельности, наличие духовных потребностей, именно они возвышают его над сиюминутным миром и приносят больше всего удовлетворения.

Чтобы быть успешным, мобильным сегодня, необходимо развивать личностные качества: быть подвижным, спортивным, закалённым, готовым к любым переменам, способным быстро и эффективно адаптироваться к иным новым условиям. Это не значит, что мобильный это тот, кто быстро переходит от одной задаче к другой без анализа результатов, работает то здесь, то там, не глубоко вникая в суть, а если не получится – найдет другое

место. Важна еще и ориентация на деятельность, на результат, а не только на впечатление о себе. Это огромный труд – работа над собой, не лениться и ежедневно ставить задачи, и ежедневно их решать, поставить для себя цель жизни, и видеть своё движение к ней, и значимость ее достижения для себя и для других. Конечно, легче созерцать других более успешных людей и говорить, что это дано им Природой-матушкой, а ему не совсем повезло с физическими или иными данными. Это позволяет опустить руки, а жизнь «проходит мимо» человека.

Сегодня каждому человеку необходимо воспитать в себе решительность к собственным действиям и ответственному поведению. Звучит ясно, просто, но от этого и становится пронзительно необходимым. Да, в жизни для человека появляются возможности, но часто у него нет или не всегда есть готовность их принять и действовать. Несомненно, проще заявлять о невозможности формирования социально-профессиональной мобильности будущих специалистов сегодня из-за слишком часто меняющихся профессиональных ориентиров, размытости нравственных ценностей, разобщенности общества людей. Невозможность формирования социально-профессиональной мобильности студентов – будущих специалистов, звучит сегодня как очередной удобный миф. Однако в реалиях современного вуза оказание студентам содействия в формировании позиции активного профессионала на рынке труда, формировании готовности, в случае необходимости, к смене вида или содержания профессиональной деятельности. Мы имеем в виду те вузы, которые озадачены в подготовке современных профессионалов, востребованных обществом будущего. Им горизонтальная мобильность просто необходима.

Пример приведем из работы воспитателей в ВДЦ «Орлёнок». Традиционно с лучшими вузами страны мы ежегодно заключаем договоры о работе студентов воспитателями в детских лагерях в летний период. Для самих студентов, особенно будущих педагогов, психологов это хорошая возможность вырасти профессионально, приобрести возможность заработать опыт, социально-профессиональную мобильность. Для этого созданы условия: «Орлёнок» – это федеральный центр дополнительного образования подростков с многочисленными интереснейшими программами, сами ребята, которые приезжают со всех концов России и зарубежных стран, ребята, которые заслужили путёвки своим трудом – учёбой, победой в различных конкурсах, фестивалях, «продвинутые профессионалы» в своём интересе, порой самом фантастическом (робототехника, космос, ядерные науки...), события всероссийского масштаба, интереснейшие взрослые – признанные профессионалы различных областей, и, наконец, конкурсы педагогического мастерства, которые проходят

ежегодно среди воспитателей и педагогических коллективов детских лагерей Центра.

Первый год необходимо качественно отработать воспитателем на отряде не менее 4-х смен лета. Проявив себя ответственным, дисциплинированным, равнодушным к работе педагогом, с высокой степенью включённости в педагогическую деятельность, обладающим профессиональными компетенциями и использующим их в работе с детьми: способности целеполагания, анализа и прогноза педагогической деятельности, коммуникативные, организаторские, творческие способности, умение создавать условия для развития личности и коллектива.

Знание законов педагогики помогает понять, что для образования и жизни коллектива необходимы постоянное движение системообразующая деятельность. Наиболее результативный, но и сложный вариант организации работы по сплочению коллектива – это отрядные дела, требующие совместной деятельности в решении творческих задач с учетом возможностей и способностей каждого. Вот где повышенная потребность в мобильности, энергичности, умение ориентироваться в ситуации, тайм-менеджменте. На всем пути развития детского коллектива (объединения) педагогу-воспитателю приходится решать задачи разного уровня в эмоциональном и организационно-деятельностном аспекте. Разнообразные постепенно усложняющиеся методы и формы работы вожатых с детским коллективом создают предпосылки для выработки у ребят коллективного мнения и наиболее результативного и бесконфликтного взаимодействия в детском объединении. Это становится залогом сплочения и развития коллектива. В свою очередь развитому и сплоченному коллективу под силу выполнение более сложных и масштабных дел, в которых ребята получают новый опыт, коллектив становится более дружным, сплоченным, развитым коллективом товарищей [4]. Такая активная разнообразная деятельность способствует формированию социальной мобильности подростков и профессиональной мобильности педагогов-вожатых.

Для работы с детьми и подростками студентам-воспитателям желательно и необходимо иметь своё увлечение, которым можно поделиться, научить. Из собственного хобби «вырастают» интереснейшие мастер-классы, клубы по интересам, творческие площадки, на которых ребята могут хорошо зарекомендовать себя, обрести новые навыки, а сами вожатые – совершенствовать различные профессиональные умения, опыт.

На следующий год можно предложить заняться подготовкой студентов своего вуза к работе в ВДЦ «Орлёнок» на занятиях школы или курсов вожатского мастерства. Свой собственный опыт работы воспитателем в конкретном детском лагере, в кон-

кретной тематической программе, с конкретным возрастом детей можно переложить в качественные практические занятия для новичков. А если вуз предложит возглавить работу ваших студентов в «Орлёнке» и вы зарекомендуете себя на следующем уровне карьерного роста как хороший управленец педагогическим процессом, может даже победителем индивидуального или коллективного конкурса педагогического мастерства, то считайте, что настало ваше время профессионально-социальной мобильности!

Последующие приезды и работа в «Орлёнке», если вы проявили себя грамотным, креативным организатором и управленцем, пусть пока узкого профиля, надёжным партнёром по подготовке студентов к работе воспитателями в Центре, то вам может быть предложена работа в резерве административной группы детского лагеря: куратор, наставник. Вполне возможно, что по окончании вуза при условии качественной, грамотной работы в детском лагере, администрация ВДЦ «Орлёнок» может предложить работу заместителем начальника детского лагеря по образовательной работе или научно-методической работе. А может быть предложена и другая педагогическая деятельность. Полученный опыт пригодится не только в «Орлёнке», опыт взаимодействия и общения – социально-профессиональный багаж, и востребован будет в любой ситуации жизни.

Обучение в вузе и работа в летний сезон в ВДЦ «Орлёнок» – это возможность качественного накопления профессионального опыта и профессиональных компетенций, которые так необходимы сегодняшнему обществу, да и педагогическому обществу будущего. А у будущего профессионала эти годы – определение своей специализации, расширение круга коммуникации с педагогами-специалистами своего дела, может и поиск места своей будущей работы. Только на первый взгляд кажется, что эта работа радужная, скорая и обязательно приносящая именно прогнозируемый успех. Тем более что в пример приведена только одна из вероятных линий, версий профессионального роста. Работа с детьми и подростками всегда была самой сложной, ответственной и не всегда адекватно оценивалась в материальном плане. Но, если студенты выбирают именно эту цель в жизни, профессионально учились и работали не покладая рук, то такой вариант развития профессионально-социальной мобильности вполне вероятен и похвален. Необходимо подумать, определиться, и если решились – смело идти вперёд и развивать, накапливать, закреплять в себе личностные и профессиональные качества.

В профессиональной мобильности мы видим не только приспособление личности к новым условиям профессиональной деятельности, но и направленность на их изменение. В этом случае актив-

ность становится показателем степени изменения этих условий, а значит и мобильности педагога в профессиональной сфере. Улучшая окружающие условия, активное лицо улучшает себя, развивается и совершенствуется вместе с теми, с кем работает.

Как видно, профессиональная мобильность педагога определяется социальными, индивидуально-личностными факторами и, в то же время, выступает как результат собственных внутренних усилий человека, направленных на осмысление своей профессиональной роли и на оценку своей профессионально-педагогической деятельности.

Восходящая вертикальная профессиональная мобильность, сложившаяся на основе получения и обогащения опыта в период горизонтальной профессиональной мобильности, дает возможность повышения качества работы, стабильно высоких результатов. Стабильность результатов – критерий оценки передового педагогического опыта, подразумевает сохранение заданного уровня результатов при изменяющихся условиях обучения и воспитания, а также достижение положительных результатов в течение продолжительного периода времени. Мы считаем, такой вариант мобильности перспективен для профессионального роста, а не только и не столько способность поработать везде понемногу, блеснуть и перейти дальше, не взяв ничего для себя в профессиональном росте, и не оставив ничего после себя.

Мы рассмотрели несколько мифов и вполне обоснованных реалий формирования социально-профессиональной мобильности будущих специалистов. Конечно же, фокус процесса – на определении своего будущего самим студентом! Без огромного труда, работоспособности самого

человека вряд ли что-то произойдет в жизни. Но перспективы жизни у молодого человека, только начинающего свой карьерный рост, широчайшие и радужные. Да по большому счету, просто отсутствуют преграды, которые бы здоровый, в меру амбициозный, адекватно нацеленный на свой профессиональный успех молодой человек не смог бы преодолеть.

Целенаправленный и успешный этап горизонтальной мобильности в период профессионального обучения может стать основой дальнейшей успешной вертикали профессиональной мобильности и самосовершенствования.

Библиографический список

1. *Александрова З.И.* Социально-профессиональная мобильность в современном мире // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 3. – С. 35–39.
2. *Кирпичник А.Г.* Развитие временного детского коллектива в загородном лагере // Ориентир: журнал для действующих педагогов. Информационно-методический журнал по вопросам воспитания и образования детей и молодежи. – ВДЦ Орленок, 2015. – № 2 (12). – С. 33–39.
3. *Павлова Т.Л., Цигулева О.В.* Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 111–114.
4. *Уварова Л.Р.* Логика организации деятельности в процессе сплочения отряда // Ориентир: журнал для действующих педагогов. Информационно-методический журнал по вопросам воспитания и образования детей и молодежи. – ВДЦ Орленок, 2015. – № 2 (12). – С. 40–44.

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОТНОШЕНИИ ОСУЖДЕННЫХ К ТРУДУ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассматривается один из таких важных элементов процесса приобщения осужденных к труду, как их отношение к указанной деятельности. Представление о таком отношении раскрыто с позиции субъектов, участвующих в процессе исправления лиц, отбывающих уголовные наказания, и выявлены особенности ценностной сферы трудоустроенных и не трудоустроенных в исправительных колониях осужденных.

Ключевые слова: осужденные, труд, отношение к труду, исправительная колония, сотрудники исправительного учреждения, уголовно-исполнительная система, мотивация к труду.

Исправительные учреждения на современном этапе развития уголовно-исполнительной системы сталкиваются с проблемами трудоустройства граждан, попадающих в места лишения свободы. Это обусловлено рядом факторов, касающихся не только ее специфики, но и самих лиц, осужденных к уголовному наказанию [4, с. 68; 3, с. 75]. Одним из таких факторов выступает личностное отношение их к трудовой деятельности в исправительном учреждении.

Учитывая то, что одним из средств исправления осужденных выступает труд, изучение отношения человека к такой деятельности и явилось актуальностью исследования мнения внешних субъектов, оказывающих психолого-педагогическое воздействие на осужденных.

Для проведения эмпирического исследования была разработана авторская анкета, включающая вопросы, касающиеся отношения осужденных к труду. В опросе приняло участие 89 сотрудников исправительных учреждений УФСИН России по Воронежской и Рязанской областям, занимающие должности младшего и среднего начальствующего состава таких структурных подразделений ИУ, как: отдел безопасности, воспитательный и оперативный отдел, психологическая лаборатория, группа социальной защиты осужденных.

Анализ полученных в результате опроса данных позволил выявить, что привлечение осужденных к труду, по мнению 47,2% представителей администрации ИУ, участвовавших в опросе, должно быть «обязательным», а 38,2% – «принудительным», что свидетельствует о гуманности установленных законодательством требований к лицам, отбывающим уголовные наказания в современном мире. В свою очередь, при подсчете выявлено, что сотрудники оперативных отделов, отвечая на вопрос, отмечали позицию – «по желанию самого осужденного», а представители воспитательных отделов – «принудительным». Различие точек зрения сотрудников воспитательного и оперативного отделов в данном вопросе связано с реализуемыми задачами их профессиональной деятельности.

Одной из значимых целей, которую осужденный преследует, устраиваясь на работу, по мнению 51,7% опрошенных стала возможность приобрете-

ния ими товаров в магазине ИУ для собственных нужд. Лишь один сотрудник выдвинул позицию «получение ими новых трудовых навыков и рабочих профессии (специальности)», что и должно способствовать их ресоциализации в период отбывания уголовного наказания. Отвечая на следующий вопрос анкеты, больше половины сотрудников считает, что в настоящее время отношение к труду осужденных безразлично, но такое обобщенное мнение может свидетельствовать о том, что они индифферентны к трудовой деятельности в исправительном учреждении, а не за его пределами.

Труд оказывает позитивное влияние на стимулирование у осужденных правопослушного поведения [1, с. 65]. Ответы на вопрос анкеты, о влиянии занятости осужденного трудом в ИУ на его поведение, позволили прийти к выводу, что гражданам, занятым трудом, меньше нарушают требования установленного порядка отбывания наказания. На данное обстоятельство указали 49,4% сотрудников, также об этом свидетельствует и наличие малого количества, а порою и отсутствие материалов, о применении дисциплинарных взысканий, в личных делах занятых трудом осужденных.

Одними из действенных методов, способствующих управлению трудом осужденных и хорошей их работоспособности, сотрудники исправительных учреждений посчитали методы поощрения и взыскания (рис. 1), что подтверждает отмеченную А.И. Ушатиковым и Б.Б. Казаком необходимость создания системы стимулирования трудовой деятельности, направленной на выработку у осужденного добросовестного отношения к труду [2, с. 535].

В ходе анализа результатов была выявлена взаимосвязь между ответами на вопрос «Влияет ли возраст осужденного на его отношение к труду?», на который 52,8% от общего количества опрошенных ответили, что лица молодежного возраста проявляют большее безразличие и негативное отношение к труду, чем другие возрастные категории. При этом на вопрос «Какая основная причина отказа осужденных от труда?» 64% опрошенных, среди таких причин выделили «отсутствие у них желания трудиться, в связи с тем, что гражданин, отбывающий уголовное наказание не работал до осуждения»; 69% сотрудников указали на отрицание законов

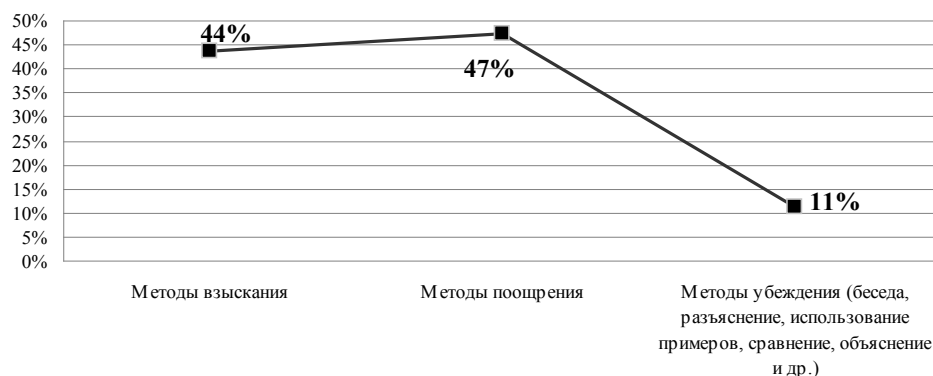


Рисунок 1. График ответов сотрудников на вопрос о методах воздействия, которые способствуют приобщению осужденных к труду в исправительном учреждении и о его хорошей работоспособности, %

и требований администрации ИУ (принадлежность к криминальной субкультуре). Таким образом, характеризовать молодого преступника можно как человека, не имевшего опыта работы и навыков трудовой деятельности, легко поддающегося отрицательному влиянию криминальной среды. Поэтому, действия персонала исправительных учреждений должны быть направлены на изыскание возможностей привлечения к процессу адаптации вновь прибывших, особенно молодых лиц, лидеров, характеризующихся положительно, создание условий для вовлечения их в трудовую деятельность колонии, формирования положительных стереотипов об администрации и их деятельности, мотивация к труду.

При ответе на вопрос анкеты о том, как относятся осужденные, поддерживающие связь с родственниками, к труду 40,4% сотрудников отметили позицию «положительно», в тоже время 41,6% указали на то, что данный критерий не влияет на их отношение к труду. Остановимся подробнее на этих результатах и представим в виде диаграммы (рис. 2) ответы на вопрос о субъектах, оказывающих значимое влияние на отношение к труду лиц, отбывающих уголовное наказание, в котором предлагалось опрашиваемым проранжировать имеющиеся ответы.

Сопоставив результаты ответов на оба вопроса, можно сделать вывод о значимом влиянии родных (семьи и родителей) осужденного на его положительное отношение к труду. При дальнейшем из-

учении психодинамики отношения осужденных к труду, путем проведения социально-психологического исследования спецконтингента, мы стараемся глубже проникнуть в данную область и выявить психологические особенности мотивационно-ценностной сферы личности, граждан, находящихся в местах лишения свободы.

Для выявления условий, оказывающих влияние на формирование добросовестного отношения осужденных к труду, сотрудникам предлагалось проранжировать в порядке значимости ответы (рис. 3). В результате большинство лиц, участвовавших в опросе, выделили на первом и втором месте такие показатели, как: оплата труда и получение поощрения. Стоит указать, что и во время бесед, сотрудники также выделяли их, как одни из значимых мотивов, влияющих на формирование уважительного отношения к трудовой деятельности. Однако следует помнить о том, что система материального стимулирования может оказывать отрицательное воздействие на мотивацию труда осужденных, а система морального поощрения начинает оказывать влияние на поведение только тогда, когда осужденный провел в местах лишения свободы большую часть срока [5, с. 138].

С целью изучения мотивации осужденных к труду, была использована психодиагностическая методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ), разработанная В.Ф. Соповым и Л.В. Кар-

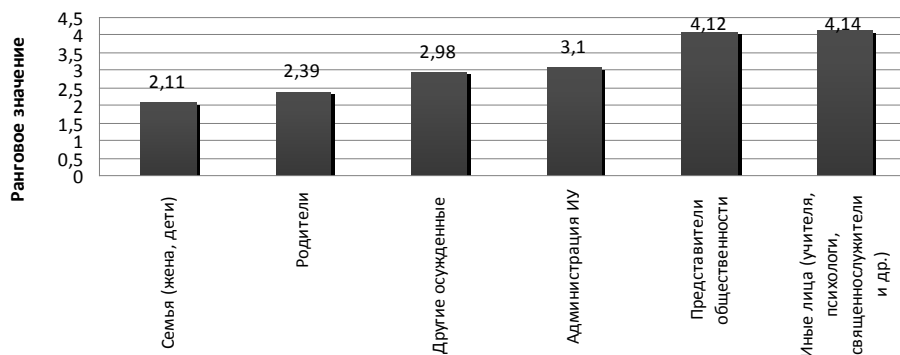


Рисунок 2. Диаграмма влияния окружения осужденного на его отношение к труду в исправительных учреждениях

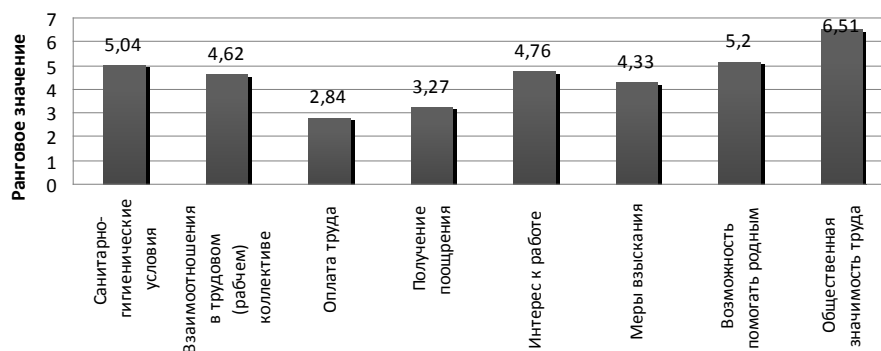


Рисунок 3. Диаграмма условий, влияющих на формирование добросовестного отношения осужденных к труду в ИУ

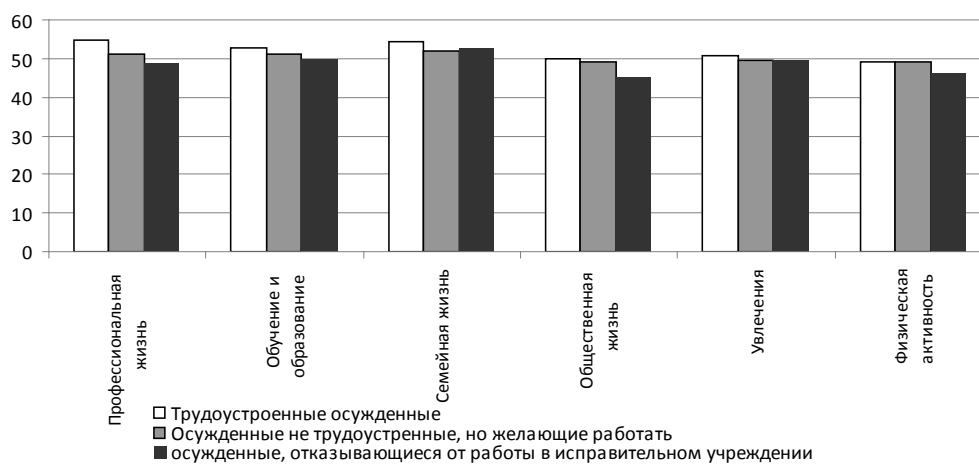


Рисунок 4. Показатели обследуемых категорий осужденных по шкалам жизненных сфер

пушиной, которая направлена на исследование жизненных ценностей человека являющихся одними из важнейших направлений в выявлении причин его действий, поступков, деятельности. Результаты показывают, что у осужденных, отказывающихся от работы, показатель по шкале «Сфера профессиональной жизни» ниже, чем у трудоустроенных и не трудоустроенных, но желающих работать, что свидетельствует о том, что они меньше включаются в решение производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность не является главным содержанием жизни человека (рис. 4). Для осужденных, трудоустроенных в исправительных учреждениях все остальные показатели по шкалам жизненных ценностей превышают показатели других категорий обследуемых. Охарактеризовать этих лиц можно следующим образом: для них свойственна потребность в получении знаний, достижении высокого профессионального уровня, участии в различной деятельности, приносящей пользу обществу, заботе о благосостоянии семьи, родных, а также реализации своих возможностей и способностей в увлечениях.

Итак, проведенный анализ позволил подойти к изучению отношения к труду лиц, отбывающих уголовные наказания в местах лишения свободы, с позиции непосредственных субъектов, воздействующих на них для достижения главной цели, стоящей перед уголовно-исполнительной систе-

мой – исправление осужденных. А также изучению представлений о жизненных ценностях самих осужденных, относящихся к таким категориям как: трудоустроенные, не трудоустроенные, но желающие работать, и лица, отказывающиеся трудиться в исправительном учреждении.

Библиографический список

1. Гадисова Э.Н. Привлечение к труду как одно из условий стимулирования правопослушного поведения осужденных // Потенциал современной науки. – 2014. – № 3. – С. 64–67.
2. Датий А.В., Пестриков Д.В. Особенности ролевого поведения осужденных // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2015. – № 2 (30). – С. 67–70.
3. Калашиников Г.М. Анализ систем мотивации труда осужденных // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 1 (57). – С. 136–138.
4. Пестриков Д.В., Сеник И.В. Особенности психологического сопровождения осужденных, состоящих на профилактическом учете, распространяющих экстремистскую идеологию // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 2. – С. 74–82.
5. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. – Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2003. – 758 с.

Березина Юлия Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Забровская Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
jul-31@mail.ru, OV.Zabrovskaya@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА Я ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

В статье представлен анализ проблемы формирования образа Я дошкольников с помощью средств портретной живописи. Особое внимание уделено вопросу организации процесса познания детьми себя в условиях изобразительной деятельности. Предлагаемая в статье система педагогической работы по формированию представлений детей о себе и других людях, строится на единстве восприятия и собственной изобразительной деятельности дошкольников в жанре портрета.

Ключевые слова: личность, образ Я ребенка, сензитивность, самопознание, самосознание, самовосприятие, изобразительное искусство, изобразительная деятельность дошкольников, портрет, автопортрет.

Современная наука ведет активный поиск педагогических средств и условий становления образа Я личности, познания человеком себя в разных видах деятельности, что непосредственно свидетельствует о значимости познания субъектом своего Я для развития успешности в отношениях с социумом, реализации своего потенциала. Различные виды деятельности в разной степени определяют психологическую интенсивность самопознания человеком своего существования в постоянно меняющемся мире.

Колоссальными возможностями обладает художественная деятельность, как одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка. В данном виде деятельности проявляется своеобразие многих сторон детской психики.

На огромный потенциал изобразительной деятельности для развития личности дошкольника указывали многие исследователи изобразительного творчества (Г.Г. Григорьева, И.Е. Игнатьев, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина).

Осознать свои мысли и чувства, лучше понять себя и других помогает именно искусство, ведь в произведении художника всегда выражена позиция, точка зрения, оценка того или иного явления. Понять и почувствовать ее – это значит «примениться» к оценке другого человека, сообщества, а может быть, и поколения [2, с. 25].

Но не только общение с искусством приближает ребенка к осознанию себя, а также и «процесс собственного творчества способствует самосознанию, поскольку сопряжен с рефлексией, осознанием своих желаний, интересов, возможностей, реальных успехов» [2, с. 25]. Результатом изобразительной деятельности ребенка является рисунок, в котором доступными для своего возраста средствами ребенок раскрывает художественный образ, выражая при этом своё отношение к изображенным явлениям, событиям и персонажам. Рисунок является одним из главных средств познания и отображения действительности, в рисунке рас-

крываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы. Восприятие своего рисунка совместно с педагогом и своими товарищами является объективной возможностью формирования его самооценки и самосознания.

Во всем многообразии жанров изобразительного искусства, наиболее доступным, на наш взгляд для развития способности понимать себя, других людей является жанр портрета. Это объясняется самой сущностью портрета. Портрет, как жанр изобразительного искусства о человеке, обогащает представления о человеке, в том числе о его внутреннем мире. В портрете художник раскрывает все богатство человеческой души, передает тончайшие оттенки чувств, дает возможность проникнуть в самую суть человеческих переживаний.

Портрет – жанр, доступный для восприятия дошкольников, хотя и довольно сложный. На это указывали в своих работах Н.А. Курочкина, А.М. Чернышова, Р.М. Чумичева и др. Для понимания портрета ребенок должен, во-первых, иметь представления о человеке, о проявлении его эмоций в жестах и мимике, во-вторых, знать средства художественного выражения, используемые художниками для передачи образа в портрете.

Восприятие портретной живописи учит детей лучше чувствовать, понимать других людей, их состояние, эмоции, поскольку «в портрете сконцентрирован огромный духовный опыт чувств и отношений человечества к важным явлениям жизни: добру и злу, милосердию и жестокости, любви и ненависти» [5, с. 4]. В процессе восприятия портретной живописи развивается способность эмоционально откликаться на выразительный образ в портрете, проявляется чуткость к состоянию другого человека, умение сопереживать ему.

К портрету дети часто обращаются в самостоятельной художественной деятельности, т.е. в рисунках, выполненных по своей инициативе, на основе собственного замысла. Такие рисунки повествовательны, в них дети рассказывают о себе,

своем ближайшем окружении и о том, что с ними происходит в повседневной жизни.

Изображения «самого себя» (автопортрет) присутствуют во многих рисунках дошкольников. А.Е. Цыбатова в своем диссертационном исследовании доказывает, что автопортрет в художественном творчестве ребенка дошкольного возраста отражает ситуацию развития его самосознания; создание автопортрета побуждает дошкольника к более целостному осмыслению себя и своего места среди людей. Автопортрет рассматривается ею как форма проявления самосознания дошкольника. Автор утверждает, что через изображение различных автопортретных образов можно сформировать у дошкольника устойчивый положительный образ Я и тем самым изменить общий эмоциональный настрой ребенка. Изображение себя способно выполнять функции самопознания, побуждая ребенка прислушиваться к себе [8, с. 14].

Именно поэтому задачей нашего исследования мы ставим формирование образа Я дошкольника 5–6 лет средствами портретной живописи.

Данная задача реализуется нами в двух направлениях: одно связано с познанием особенностей других людей, а другое – с развитием самопознания дошкольников.

Продуктивным, на наш взгляд, является овладение педагогом технологией формирования образа Я у дошкольников, представленной нами как ряд этапов.

На первом этапе ведущим средствами становятся восприятие детьми произведений художников в жанре портрета и рисование человека в собственной художественной деятельности. На втором этапе – восприятие и рисование автопортретов.

Обычно к пяти годам у детей сформированы представления о человеке, его внешнем облике, возрасте, принадлежности к определенному полу. Им доступно понимание более сложных эмоциональных состояний, ярко выраженных внешне. С учетом сложившихся к этому возрасту представлений о человеке мы планировали содержание первого этапа формирующего эксперимента.

На этом этапе происходит знакомство с некоторыми средствами художественной выразительности, необходимыми для понимания эмоционального состояния человека, изображенного на портрете: мимика, жесты, поза.

Основные задачи первого этапа:

– вызывать эмоциональный отклик на настроение изображенного на портрете человека; умение различать эмоциональные проявления;

– развивать умение всматриваться в лицо человека, понимать его эмоциональное состояние через выражение глаз, положение бровей, губ; обращать внимание на экспрессивные свойства жеста и позы, их единство с выражением лица и колоритом произведения.

Среди всех жанров изобразительного искусства в эксперименте особое внимание мы уделяем портрету. Мы используем портретную живопись как средство развития «человековедения» (Н.А. Курочкина), то есть понимания состояния другого человека. В ходе восприятия портретов (детских, семейных, мужских, женских) ребенок имеет возможность поставить себя на место другого, почувствовать его радость, восторг или печаль. Такое проживание и переживание многих жизней развивает способность понять другого человека. Н.А. Курочкина считает, что «познавая другого, ребенок глубже познает себя, опытом чувств и отношений других людей может корректировать, уточнять свои эмоции и чувства, осознавая их» [5, с. 5].

Поскольку, наиболее сильное впечатление вызывает встреча с подлинным произведением искусства, первое занятие проводилось в музее изобразительного искусства им. И.Машкова г. Волгограда.

Вниманию детей был предложен детский портрет кисти В.А. Серова «Портрет Мики Морозова». Изображение мальчика вызвало у детей живой эмоциональный отклик. Внимательно рассмотрев портрет, дети отметили выражение широко раскрытых глаз и выразительную позу Миши, сидящего на самом краешке стула: «он как будто хочет поскорее куда-то убежать», «мальчик что-то увидел и хочет скорее посмотреть». Многим детям образ Мики был очень близок, понятно его состояние. На занятиях в саду мы продолжили работу над портретом. Дети очень обрадовались возможности еще раз рассмотреть портрет мальчика. Для расширения представлений детей о внешней выразительности эмоционального состояния человека мы использовали игровые приемы. Детям нужно было воспроизвести позу изображенного мальчика и передать в мимике его настроение; угадать настроение человека по описанию выражения лица и позы. После повторного восприятия репродукции картины В.А. Серова на занятии дети смогли более подробно охарактеризовать состояние мальчика. Постепенно, от анализа состояния, переданного художником в портрете, мы перешли к обсуждению подобных эмоциональных проявлений в жизни самих детей. В практической части занятия детям предлагалось нарисовать портрет своего друга или подруги. В конце занятия, в ходе игры «художник и зрители» были рассмотрены все портреты, выполненные детьми. «Зрители» пытались угадать эмоциональное состояние изображенных, а «художники» объясняли, как им удалось передать настроение друга в портрете. В ходе анализа портретов особое внимание обращали на мимику и позу.

Структура всех последующих занятий аналогична: беседа, включающая восприятие портретов известных художников, рисование портрета детей, заключительная беседа.

Организуя восприятие портретов, важно вовлечь детей в беседу. Задавая детям вопросы, нужно использовать уточнения, пояснения и дополнения к их собственным ответам. Вопросы должны, во-первых, раскрывать содержание картины, во-вторых, помогать пониманию состояния изображенного на портрете и, в-третьих, способствовать выявлению средств художественной выразительности, которые может использовать ребенок в своём рисунке.

Опираясь на принцип единства восприятия и последующего изображения, все произведения художников, предложенные для восприятия, обязательно перекликались с заданием на занятии. Например, рисованию на тему «Моя семья» предшествовало восприятие картины Ван Дейка «Семейный портрет», после рассматривания образа матери в творчестве художников дети рисовали портрет мамы. В ходе восприятия обсуждались средства художественной выразительности, которые использовал художник для передачи образа: мимика, жесты, поза персонажа, особенности композиции, цветовое решение.

Учитывая принцип доступности изображений по содержанию и форме, мы отобрали для восприятия детские, мужские, женские, семейные портреты и автопортреты. Это соответствует хронологии знакомства дошкольников 5–6 лет с разными типами портретов. Важным критерием отбора портретов, обусловленным особенностями восприятия дошкольниками портретной живописи, является экспрессия эмоциональных состояний, показанная через взаимосвязь мимики, жестов, позы [5, с. 38]. Мы предлагали детям для сравнения портреты, контрастные по эмоциональному звучанию. Затем, дети должны были по желанию нарисовать какие-либо противоположные состояния человека, например, изобразить грустного или веселого человека. В конце занятия дети пытались «угадать» переданное состояние, объясняя, благодаря чему они догадались: выражение глаз, положение бровей, губ.

На втором этапе нашего эксперимента дети познакомились с таким типом портрета как автопортрет, выполнили серию заданий по автопортретированию.

Перед нами стояли такие задачи:

- развивать эмоциональную отзывчивость и сопереживание настроению художественного образа портрета, умение соотносить воспринятое с собственными чувствами и опытом;

- развивать умение прислушиваться к своему внутреннему состоянию.

Были проведены занятия по созданию автопортретов. В данных заданиях наиболее отчетливо проявились представления о себе (своем теле, своих качествах, способностях, настроении). В этих работах дети не только изобразили себя, но сумели передать свои привязанности, увлечения и свое

отношение к окружающему миру. В автопортрете дети смогли ответить на вопрос: как я выгляжу, кто я, какой я, чем отличаюсь от других. Такое занятие позволило создать атмосферу сосредоточенности на себе, привлекло внимание к телесности, к ощущению расположения тела в пространстве. Созданию своих портретов предшествовала обстоятельная беседа, в ходе которой дети рассматривали себя в зеркало и рассказывали о себе. Перед детьми стояла задача нарисовать себя, окружающую обстановку, своё занятие и настроение.

О.Л. Иванова и И.И. Васильева в своей работе «Как понять детский рисунок и развить творческие способности» ребенка говорит об особой атмосфере таких занятий, лишенной спешки, ведь «любой автопортрет – это исповедь» [3, с. 80]. На таком занятии главным должен стать диалог и совместная работа над изображением. Ребенок, благодаря внимательному педагогу может заглянуть внутрь себя, разобраться в своих интересах, увлечениях. С этой целью детям предлагалось задание «Автопортрет на ладони». «Давай нарисуем такой автопортрет, по которому будет видно, что ты любишь, а что нет». Ребенку предлагалось внутри контура своей ладошки нарисовать все то, что он любит больше всего, а снаружи – то, что больше всего не любишь или боишься.

Отметим, что при выполнении портретов и автопортретов важен момент погружения в себя и постоянная рефлексия. В беседах мы обращались к личному опыту, воспоминаниям, концентрировали внимание на ощущениях, разных эмоциональных состояниях и сравнивали их с состоянием других детей, тем самым, переходя к более сложным методам самопознания. Таким образом, создание автопортрета побуждает ребенка к целостному самоосмыслению.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что произошли качественные изменения в самосознании детей через постепенное расширение объема когнитивной информации о себе. В результате четко обозначилась тенденция позитивного самовосприятия, которое ребенок передает через эмоционально-ценностное отношение к близким взрослым людям и сверстникам. У детей стала прослеживаться потребность в построении адекватных отношений с окружающими. При выборе способов поведения дети размышляют над тем, каковы будут последствия выбираемых методов и способов поведения. Кроме того, воспитанникам стало доступно понимание своего внутреннего мира, отражающего эмоциональные переживания и чувства, и, следовательно, окружающих людей. Изучение особенностей когнитивных структур образа Я ребенка с информацией, получаемой от социума, позволило понять, как дошкольник познает социальный мир и конструирует свой собственный образ Я.

Таким образом, систематическое включение детей в изобразительную деятельность способствует формированию целостного образа Я личности. Благодаря портретной живописи у дошкольников, происходит обогащение эмоционального опыта, развитие чувственной сферы, повышение эмоционального тона и снижение негативных эмоциональных проявлений, а также, оказывается воздействие на развитие всех психических процессов и личностных качеств ребенка.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 268 с.
2. *Григорьева Г.Г.* Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. – М.: Академия, 1999. – 344 с.
3. *Иванова О.Л., Васильева И.И.* Как понять детский рисунок и развить творческие способности ребенка. – СПб.: Речь; Образовательные проекты; М.: Сфера, 2011. – 92 с.
4. *Корепанова М.В.* Формирование образа ребенка в системе дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2001. – 400 с.
5. *Курочкина Н.А.* О портретной живописи – детям. – СПб.: Детство-пресс, 2008. – 112 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М., 1997. – 64 с.
7. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
8. *Цыбатова А.Е.* Автопортрет в системе художественного образования дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 20 с.

ЭГОИСТИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В статье исследуется соотношение эгоистических и альтруистических компонентов в мотивации и поступках человека. Экспериментальные исследования, проведенные автором с помощью методов выборки переживаний (ESM), позволяют выдвинуть концепцию первичной (полностью эгоистической) и инструментальной (эгоистической и альтруистической) разновидностей мотивации, стоящих за соответствующими действиями. Предлагаемая концепция имеет веские теоретические подкрепления, важнейшим из которых признается доктрина психологического эгоизма. Наиболее известные факты, ранее предполагавшие существование первичной альтруистической мотивации, способны быть истолкованы в ином, эгоистическом ключе. На основании достигнутых результатов выводятся некоторые следствия для педагогики и морали.

Ключевые слова: альтруизм, методы выборки переживаний, мораль, мотивация, поведение, эгоизм.

Проблема эгоизма, его связи с альтруизмом в мотивации и поведении человека продолжает оставаться во многом неразрешенной. Вопрос имеет большое значение как для философии морали, так и для общей психологии. Различные педагогические подходы могут быть признаны «передовыми» либо «вредными» в зависимости от трактовки эгоизма и альтруизма.

В настоящей статье мы хотели бы привести данные экспериментальных исследований, проведенных в 2011–2013 гг., и затем выдвинуть на их основе теоретические предположения касательно соотношения эгоистических и альтруистических компонентов в мотивации и поведении человека. Осуществленный дискурс позволит, помимо прочего, иначе взглянуть на существовавшие в недавнем прошлом подходы к воспитанию подрастающего поколения, а также даст возможность вывести некоторые моральные следствия.

Эгоизм и альтруизм в мотивации и поведении: постановка проблемы. Мы предпочитаем определять эгоизм как врожденную предрасположенность человека в свою пользу, заботу о собственных интересах – в отличие от альтруизма, предполагающего заботу об интересах других людей.

Биологические корни эгоизма, способствующего выживанию особи, восходят к учению Ч. Дарвина: «Мое наследственное вещество есть самое важное вещество на свете. Чтобы оно могло выжить, вполне оправданно, если другие будут недоедать, страдать, а, возможно, и умирать» [10, с. 122]. По мнению Дж. Уолкера, эгоизм представляет собой главный факт органической жизни, ее универсальную характеристику [30, р. 13].

Как отмечает В.Д. Шадриков, «биологически, с точки зрения выживания, человек должен воспринимать себя как нечто гораздо более важное, чем все его окружающее. В этом источник энергии и желания защищаться от других, работать для поддержания своего существования, бороться за

свою жизнь и добиваться успеха» [16, с. 257]. Таким образом, автор фиксирует защитные и мотивационные функции человеческого эгоизма.

Альтруизм, как и эгоизм, также может рассматриваться в качестве мотивации и в качестве поступка. Если, с точки зрения теории психологического эгоизма, все желания и действия человека в конечном счете эгоистически мотивированы, то альтруистическая альтернатива считает некоторые из них подлинно (первично) альтруистическими [28; 31].

Теория альтруизма как первичного мотивационного фактора, несмотря на внешнюю привлекательность, имеет свои трудности. Как отмечает, в частности, Н. Бадхвар, моральный идеал для получения массовой поддержки должен быть более чем минимально реалистичным. По крайней мере, он не должен находиться в постоянном конфликте с собственным благополучием актора [17, pp. 19–20].

Хотя альтруистическое поведение может быть выгодно индивиду в долгосрочной перспективе [23], ученым неясна его связь с вознаграждением, которое получает человек. Альтруизм в своих наиболее экстремальных формах, когда действия субъекта направлены против его личного интереса, против «базовой» мотивации самосохранения, также имеет неоднозначную трактовку. Ведь общепринят взгляд, согласно которому, моральные суждения должны иметь практическую составляющую и мотивировать тех, кто эти суждения создает. Постулаты иных моральных теорий принято считать сомнительными [19].

Альтруистическое поведение наблюдается не только у человека, но иногда и у животных, что позволяет предполагать его до определенной степени врожденный характер. По мнению Г. Спенсера, корни бескорыстного поведения восходят к биологической заботе о потомстве [13]. С другой стороны, чем выше животное, тем меньше заметно стремление принести себя в жертву ради общей (видовой) пользы [8, с. 188].

Практически любой альтруистический с виду поступок может иметь «на дне» эгоистическую мотивацию, связанную (как минимум) с гедонизмом – улучшением внутреннего состояния актора в результате совершения требуемого действия. Спасая тонущего человека или сдавая донорскую кровь, мы повышаем самооценку, считаем себя «хорошими» и тем самым избегаем появления стыда или вины, если бы не сделали это [1; 5]. Стремление к улучшению внутреннего состояния в качестве конечной ценности расценивается как гедонистический эгоизм, считающийся специфической версией психологического эгоизма в соответствующих теориях. Его действие заключается в сужении внутренней мотивации до получения удовольствия и избегания боли [28].

Гедонистический эгоизм выглядит неприступным оплотом для сторонника теории тотальной эгоистической первичной мотивации. Облегчение негативного состояния помогающего, его эмпатическая радость являются мотивационными механизмами, лежащими в основе альтруистического действия. Само же действие в этом случае сохраняет свою альтруистическую природу, даже если помощь оказывается исключительно для того, чтобы почувствовать себя лучше [27, р. 139].

Как отмечает Дж. Мук, соотношение эгоизма и альтруизма представляет собой основополагающий, до сих пор не разрешенный вопрос касательно человеческой природы [27, р. 139]. Таким образом, с одной стороны, необходимо прояснить содержание первичной мотивации, с другой – определить удельный вес альтруистических компонентов в мотивах и поступках человека.

Методика, эксперимент, результаты. Для выяснения соотношения эгоизма и альтруизма в повседневной активности человека мы провели в 2011–2013 гг. несколько исследований с использованием методов выборки переживаний (experience sampling methods – ESM). В данной статье речь пойдет о втором и третьем исследованиях [2; 3].

Мы включили в анкету в виде отдельных шкал «эгоизм» («польза, выгода для себя») и «альтруизм» («польза, выгода для других»). В обоих исследованиях приняли участие восемь человек (четверо мужчин и четверо женщин в возрасте от 25 до 52 лет). Все испытуемые получили высшее образование и не имели психических расстройств. Каждый испытуемый перед началом эксперимента получил письменную и краткую устную инструкции, а также бланки анкеты для ежедневного использования. Каждые 2 часа (за исключением сна) на протяжении двух недель испытуемые фиксировали вид активности, которой были заняты, а также степень выраженности указанных в анкете показателей по одиннадцатибалльной шкале (0 – 10 баллов). Полученные данные подверглись статистической обработке.

Главной неожиданностью проведенных исследований явилось наличие положительных корреляционных взаимосвязей между шкалами «эгоизма» и «альтруизма» у *всех* испытуемых, причем большинство корреляций имели статистически значимый характер [3; 6; 25]. Таким образом, нами были получены результаты, кардинально меняющие традиционные представления, согласно которым эгоизм и альтруизм *противоположны* друг другу. Ведь между «противоположностями» не может существовать стабильно-положительная взаимосвязь.

По количественным значениям шкала «эгоизма» превосходит шкалу «альтруизма» во всех случаях кроме одного. Полученный факт является дополнительным подтверждением идей о врожденной (эгоистической) предрасположенности индивида «в свою пользу» с целью увеличения шансов на собственное выживание. Единственная испытуемая, у которой показатели альтруизма оказались выше (всего на одну десятую балла), призналась после проведенного исследования, что в указанный период ежедневно ухаживала за своей тяжело больной (вскоре умершей) матерью, что воспринималось как достаточно тяжелая, но временная и вынужденная мера, повлиявшая на оценки.

Обнаружение позитивных взаимосвязей между эгоизмом и альтруизмом наносит удар по идеологии, предпочитающей рассматривать данные понятия в качестве противоположностей, имеющих при этом разные импликации и разную ценность с моральной точки зрения. Многие виды помогающего поведения, так или иначе, усиливают и самого актора, а не только тех, кому он оказывает помощь. И наоборот, действия человека по «усилению себя», особенно, если речь идет о продуктивной самореализации, обычно приносят пользу и другим людям (немедленно или в перспективе).

Обсуждение и дискурс. Две выявленных закономерности (положительная взаимосвязь между эгоистическими и альтруистическими компонентами в активности человека, равно как и количественное преобладание эгоизма над альтруизмом) позволяют приблизиться к непротиворечивому ответу (пока – в виде предположения) на вопрос о природе первичной мотивации.

Проделанная нами работа по теоретическому и экспериментальному изучению соотношения эгоистической и альтруистической мотивации и поступков позволяет обобщить результаты в *новой гипотезе*, требующей дальнейшего осмысления и проверки. Суть ее в следующем. К области первичной (конечной) мотивации (ultimate motives) относится эгоистическая, цель которой заключается в благополучии индивида. Первичная мотивация порождает множество инструментальных (промежуточных) мотивов, целью которых может быть как собственное благополучие, так и благо других (ведущее в *конечном итоге* к собственной пользе).

Существование инструментальных альтруистических мотивов (как и определяемых ими альтруистических действий) диктуется жизнью индивида в условиях социума и необходимостью отыскания *разных* способов достижения целей конечной (эгоистической) мотивации. По этой же причине часть инструментальных мотивов имеет смешанный характер, хотя в целом эгоистическая мотивация, *непосредственно* обслуживающая инстинкт выживания индивида, преобладает над альтруистической. В то же время конечная цель альтруистической мотивации (подобно эгоистической) по-прежнему заключается в принесении пользы своему носителю (по принципу «отойти, чтобы быстрее попасть»). Делается это с помощью иных средств – альтруистических поступков, «немедленную» и явную выгоду от которых получает общество, членом которого данный индивид является. Как пишет в похожей связи Д. Кребс, альтруизм и эгоизм могут быть интегрированы в рамках адаптивных (направленных на решение проблем) стратегий индивида [23].

Указанные разновидности инструментальной мотивации «на поверхности» воплощаются в действиях соответствующей им природы, охватывающих как непосредственные интересы индивида, так и (в большей или меньшей степени) интересы других людей. Предпринятые действия имеют разного рода последствия, «конечным» среди которых опять-таки является благополучие актора. Диапазон инструментальных мотивов и соответствующих им действий может быть представлен в виде континуума, крайними точками которого являются «эгоизм» (польза, выгода для себя) и «альтруизм» (польза, выгода для других).

Приведенная последовательность («первичный» мотивационный эгоизм – «инструментальные» мотивационные эгоизм и альтруизм – эгоистические и альтруистические действия – последствия действий) позволяет в полной мере объяснить полученные экспериментальные результаты: положительные корреляции между шкалами эгоизма и альтруизма, а также количественное преобладание первого над вторым. Оно также объясняет отсутствие «базального» конфликта между внешне противоположными разновидностями мотивации (эгоистической и альтруистической). В этом случае для описания взаимоотношений эгоизма и альтруизма хорошо подходит метафора «отца» и «сына».

Говоря об эгоистической мотивации, мы нередко используем определения «первичная» и «конечная». Обе указанных дефиниции обозначают по сути одно и то же. Единственное различие в их упоминании связано с временным контекстом: о «первичности» мотивации более уместно говорить в связи с *целью* планируемого (или начинающегося) действия, в то время как о «конечности» – в связи с анализом наступивших и возможных в будущем *последствий*.

Введенная нами конструкция поддерживается несколькими теориями: концепцией альтруистического эгоизма Г. Селье [12], теорией преобладающего эгоизма Г. Кавки [22], представлениями о тотально эгоистической природе бессознательного З. Фрейда [14], идеями А. Маслоу о неразрывной связи эгоизма и альтруизма в активности психически здорового человека [7] и, самое главное, широко известной за рубежом доктриной психологического эгоизма [28]. Согласно последней, единственная конечная цель (или «первоначальная основа», что в большинстве случаев одно и то же), к которой стремится человек, является его собственный интерес.

Как отмечает Г.Дж. Джейсон, концепция психологического эгоизма представляет, по сути, теорию человеческого поведения, делая эмпирическое заявление о его причине. Вся активность индивида (в частности), как и любого живого существа (в целом), направлена на достижение максимально хороших для него результатов. При этом под наилучшими результатами подразумевается наибольшее и максимально полное преобладание позитивных последствий над негативными в долгосрочной перспективе [21, p. 108].

Доктрина психологического эгоизма является не нормативной, а дескриптивной: она лишь описывает то, что происходит «на самом деле» и не пропагандирует этические идеалы. С точки зрения данной теории, люди такие, какие есть – они не способны к чему-либо другому, кроме как ставить собственные интересы во главу угла и поступать соответственно. Из понятия «эгоизм» вытекают *все* психологические законы, человеческие действия, а также их последствия. Поэтому данный вид эгоизма и называется в зарубежной науке психологическим.

Хотим еще раз подчеркнуть, что «конечным» эгоистическим результатом (последствием) любой (в том числе, сугубо альтруистической) активности выступает улучшение (или, как минимум, отсутствие ухудшения) внутреннего состояния актора. Наиболее сильной атаке данное положение подверглось в серии экспериментов С.Д. Батсона, стремившегося обнаружить качественные различия в природе (и вытекающую из этого несовместимость) эгоистической и альтруистической мотивации [18]. Так, ученый обнаружил, что некоторые из испытуемых, видящих человеческие страдания (изображаемые актером) и стремящиеся действием помочь человеку в беде, отказываются использовать иные, более легкие для себя пути облегчения своего внутреннего состояния (например, покинув комнату для экспериментов). На основе проведенных экспериментов С.Д. Батсон сделал вывод о том, что улучшение внутреннего состояния не являлось конечной целью данных испытуемых, а, значит, их «конечная» мотивация была в этом случае альтруистической.

Несмотря на то, что С.Д. Батсон действительно зашел дальше других исследователей в попытках доказать конечную природу альтруизма, его методика и интерпретации полученных данных уязвимы с самых разных сторон. Приведем наше собственное возражение. Если некоторые испытуемые предпочли помочь страдальцу действием вместо пассивного ухода, это всего лишь может свидетельствовать об их вере в способность активного (и альтруистического) поступка лучше помочь в восстановлении собственного душевного равновесия. Как известно, негативный стресс покидает тело гораздо быстрее вследствие предпринимаемой физической активности. Испытуемые обоснованно предполагали, что их пассивный выход из сложившейся ситуации не позволит им легко забыть сцену страдания, свидетелями которой они являлись. В случае ухода остаются неприятные воспоминания и укоры совести, способные надолго омрачить настроение в будущем. Поэтому, чтобы самим впоследствии не «мучиться», надо быстрее помочь другому человеку и отправиться домой с гордо поднятой головой. Как видим, и в данном случае альтруистический поступок находится на службе эгоистической мотивации.

Глобальная претензия, лежащая в основе представления о единой природе базовых мотивов человека, ставит теорию психологического эгоизма в потенциально уязвимое положение: *одно-единственное* исключение, которое невозможно будет оспорить, способно обрушить всю конструкцию. Тем не менее, до настоящего времени *все* (теоретические и основанные на экспериментах) аргументы противников конечной эгоистической мотивации опровергаются. Последнее, с нашей точки зрения, наилучшим образом доказывает силу доктрины психологического эгоизма. Если за много лет ни один выпущенный «снаряд» не смог уничтожить (или хотя бы повредить) неподвижную цель, значит, сама цель обладает удивительной «прочностью».

При другой, (этически привлекательной, однако до сих пор недоказанной) «мультимотивационной» трактовке альтруизм все же занимает часть первичной мотивации, хотя и меньшую. Здесь уместной является метафора «двух братьев» – старшего (эгоизм) и младшего (альтруизм). Правда, сторонникам данного подхода теперь предстоит ответить на неудобный вопрос: насколько разумно пытаться приписать альтруистической мотивации отдельный, самостоятельный характер, если налицо ее положительная связь с эгоизмом? Гораздо логичнее считать альтруизм специфической разновидностью эгоизма, приносящей пользу своему носителю через помощь другим людям и «гладкие» отношения с ними.

Имеется и другое возражение. Можно ли предположить, чтобы у истоков мотивации человека располагались два конфликтующих «антагониста»,

один из которых (эгоизм) был бы связан с удовлетворением базовых потребностей индивида (стремления к выживанию и собственному благополучию), в то время как другой (альтруизм) ставил бы во главу угла помощь другим людям и тем самым постоянно мешал первому? Индивид с подобной мотивационной диспозицией имел бы сниженную способность к выживанию и вместо душевной гармонии был бы обречен на тяжелый внутренний конфликт (расщепление). Для человека (как и другого живого существа) было бы странным иметь первичную мотивацию, часть которой не способствовала, а, наоборот, противоречила удовлетворению его фундаментальных потребностей, физическому здоровью и душевной гармонии.

Также становится очевидным, что преимущественно синергическое взаимодействие эгоизма и альтруизма в повседневной жизни активного, интеллигентного и психически здорового индивида делает вопрос о природе первичной мотивации в целом менее актуальным с практической точки зрения. На смену идее столкновения двух мотиваций в духе «или-или» приходит более гармоничный принцип «и-и»: сделать лучше себе, а также, по возможности, другим людям. Как отмечает Р. Райт, человек тем ближе подходит к нравственной истине (благополучию всего человечества), чем успешнее он действует в *собственных* интересах [11, с. 447].

Можно констатировать, что идея Г. Спенсера об универсальной формуле нравственности, которая соответствовала бы интересам как индивида, так и сообщества [13], обретает ясные очертания. Результаты проведенных исследований показывают, что для наших испытуемых характерно ее практическое воплощение, заключающееся в некотором (разумно-необходимом) превосходстве эгоизма над альтруизмом. *Активный деятель* приносит пользу себе и другим людям, избегая тем самым внутренних противоречий и конфликтов. Собственная выгода немного выше просто потому, что взрослому человеку самому следует заботиться о поддержании в надлежащем состоянии своего тела и духа, и это требует некоторых дополнительных ресурсов. Работа «на себя» эффективнее еще и потому, что сам индивид лучше всего понимает собственные нужды.

Разумеется, вышесказанное не отменяет самой возможности противоречия между двумя видами мотивации, которое способно обостриться в нетипичных (экстремальных) ситуациях. Также необходимы исследования специфического контингента лиц, у которых та или иная мотивация могут практически полностью отсутствовать.

Иллюстрирующий пример-1. Современная наука, в том числе психология, приводит аргументы в пользу существования у человека и других видов мотивации помимо чисто эгоистической [31], однако эмпирически установить «первичность» неэгои-

стических мотивов пока не удается. Многие альтруистические акты могут быть объяснены с позиций эгоистической мотивации, поскольку в конечном итоге способствуют выживанию или, по крайней мере, повышают настроение (улучшают внутреннее состояние) осуществляющего их индивида.

В качестве доказательства заново рассмотрим пример, используемый многими авторами в качестве доказательства «первичного» альтруизма. Известно, что младенцы в родильных домах сами начинают кричать, если слышат крики других детей [31 и др.]. Стандартное альтруистическое объяснение («врожденная бескорыстная забота о другом человеке, попавшем в беду») парируется нами с помощью четырех эгоистических интерпретаций. Во-первых, младенец стремится своим плачем «заглушить конкурента», чтобы сохранить (не утратить) необходимое внимание и ресурсы заботящихся взрослых. Во-вторых, полезно выразить собственное «возмущение» тем фактом, что рядом оказался крикливый соперник, мешающий питанию и отдыху. В-третьих, плач другого новорожденного способен быть сигналом общей для младенцев опасности, о которой надо срочно предупредить заботящихся взрослых, усилив общий шум. В-четвертых, крики соседа могут оказаться свидетельством «ослабления внимания» кормильцев ко всем младенцам в помещении, поэтому полезно сообщая выразить взрослым собственное недовольство в профилактических целях. В последних двух случаях речь идет о групповом эгоизме.

Приведенные объяснения демонстрируют возможную эгоистическую природу мотивации, лежащей в основе «эмпатийного» плача новорожденных. В ситуации выбора эгоистическая (монистическая) интерпретация поведения новорожденных имеет преимущество перед альтруистической как более простая (принцип Оккама).

Иллюстрирующий пример-2. В рамках обсуждаемой темы чрезвычайно интересным представляется анализ ключевого поступка и связанной с ним мотивации Альберта Швейцера, ставшего легендой еще при жизни. Прежде всего, напомним читателям личность этого талантливого человека и основные моменты его биографии. А. Швейцер, будучи успешным музыкантом, известным философом и теологом, в тридцатилетнем возрасте внезапно поступил на учебу в медицинский университет и стал врачом, после чего уехал лечить людей в отсталый регион Африки. Там он с небольшими перерывами работал в тяжелейших условиях до конца своих дней [9]. Поступок А. Швейцера нередко трактуется как пример глубоко альтруистического, бескорыстного служения больным и нуждающимся.

Если заново проанализируем мотивы, побудившие нашего героя в корне изменить свою жизнь, то увидим весьма неоднозначную картину, далекую от «чистого» альтруизма. Еще раз подчеркнем, что

А. Швейцер был успешным музыкантом, гастролировавшим в Европе, а также известным, исключительно неординарным философом и теологом. Его отъезд в Африку лишил многие тысячи европейцев возможности наслаждаться великолепной органной музыкой, изучать его новые научные труды. Очевидно, что, останься А. Швейцер дома, он принес бы больше пользы в музыке и философии, поскольку к тридцати пяти годам уже достиг немалой известности в обеих областях. Врачом же он был начинающим. Неужели «альтруист» Швейцер не учитывал подобное в своих расчетах? Наконец, он мог остаться работать врачом и в Европе, в то время как поездка в Африку привела к многолетнему отрыву от жены, оставшейся с грудным ребенком на руках.

Теперь приведем ключевое высказывание самого А. Швейцера: «Вместо того, чтобы провозглашать свою веру в существование *бога внутри нас*, я попытаюсь сделать так, чтобы сама моя жизнь и моя работа говорили то, во что я верю» [9, с. 113]. Как можно понять, А. Швейцер выбирает роль милостивого «бога» для больных и безграмотных африканцев. Ясно, что подобная позиция не могла бы демонстрироваться в работе с европейскими пациентами, требующими от врача исключительно профессионализма.

Уподобление себя исцеляющему «богу», ежедневно наблюдаемое благодарными пациентами, способно поднять мнение человека о самом себе на недостижимую для других высоту, принести чувство собственной исключительности. Ведь выше «бога» нет никого. Похоже, что стремление А. Швейцера к так называемому «изолирующему превосходству» представляло сугубо эгоистическую мотивацию.

Вот еще одна характерная для А. Швейцера цитата: «Те, кому посчастливилось вступить на путь свободной индивидуальной деятельности, должны со смирением принять эту удачу» [9, с. 118]. Никто не спорит, «бог» творит свободно и в одиночестве, проявляя тем самым свою высшую сущность. И в данном случае видны указания на индивидуализм – родной, хотя и более «благородный» брат эгоизма.

Таким образом, для внешне альтруистической деятельности А. Швейцера важна позиция собственной исключительности, единственности, нахождение «над» теми, кому оказывается помощь. Направленность на себя, на упоение своей «божественной» ролью (в которую входит и «чудо исцеления»), определяют мотивацию как эгоистическую.

Советская педагогика против эгоизма: война с человеческой природой. Если принять за основу для дальнейшего дискурса экспериментально выявленное соотношение эгоизма и альтруизма, то следует отдать должное мудрости природы. Альтруизм на службе «первичного» («конечного») эгоизма позволяет индивиду достигать желаемых для себя целей весьма разнообразными действия-

ми – как эгоистическими, так и альтруистическими. Увеличение количества последних неизбежно повысит симпатию окружающих к актору и тем самым улучшит его социальный статус. Единая первичная мотивация, группирующаяся вокруг нескольких фундаментальных потребностей, обеспечивает согласованность выбираемых стратегий, отсутствие «базовых» внутренних конфликтов и «раздвоенности».

В советской системе воспитания, увы, многое было наоборот. Во-первых, «хороший» альтруизм (самопожертвование на благо общего дела) противопоставлялся «плохому» эгоизму. Типичным выражением такого подхода служил лозунг: «Прежде думай о Родине, а потом о себе». Во-вторых, предполагалось, что альтруизма у индивида должно быть больше, чем эгоизма. Причем последний трактовался исключительно в морально презируемом «обывательском» смысле, ассоциируясь с погоней за материальными благами и жизненными удобствами.

В советской литературе имело место прославление героических поступков, совершаемых «на благо общества». Удивительно, как в самих подвигах подчеркивалась эмоциональная составляющая, в то время как роль разума практически не учитывалась. Прекрасное высказывание американского военного инструктора «вам не надо героически отдавать жизнь за свою родину; вам надо, чтобы ваши враги героически отдали жизнь за свою» расценивалось как западная пропаганда.

Типичным подтверждением сказанному может служить поступок литературного героя Данко, поджегшего собственное сердце и благодаря этому выведшего свое племя из леса в хорошие земли. При этом никто из советских читателей не пытался разобраться, насколько неоправданным и непродуманным (по сути – глупым) был сей «героический» акт. В лесу во время ночного перехода под дождем людям на самом деле ничего серьезного не угрожало: воды имелось в избытке, а молнии отлично освещали дорогу. «Плодородные земли», куда племя вышло к утру, не могли оказаться совсем уж незаселенными. Однако теперь люди лишились единственного лидера, совершившего бессмысленное самоубийство в порыве альтруистического самопожертвования и даже не задумавшегося о ближайшем будущем своего покинутого народа.

Борьба с «классово чуждым» эгоизмом в советской педагогике, трактовавшимся как следствие неправильного воспитания (а не в качестве врожденного свойства любого живого существа) являлась частью людоедской модели социализма, стремившегося психологически разоружить отдельную личность, получить право распоряжаться самой ее жизнью.

Все громкие альтруистические деяния должны были совершаться публично («на миру и смерть красна»), с максимальными эмоциями и минималь-

ным обдумыванием (в идеале – по приказу командира или «политрука»). Таким образом, наиболее резонансной могла оказаться не просто смерть «на благо общества», а смерть *глупая, нелепая*, демонстрирующая собственной природой беспрекословную готовность «настоящего советского человека» пожертвовать собой.

«Клин» между эгоизмом и альтруизмом, вбиваемый в сознание индивидов, порождал двоемыслие и лицемерие в реальной жизни. Подавление любых, в том числе, «высших» форм эгоизма, связанных с индивидуальным саморазвитием и самореализацией, вело к умалению роли творческой интеллигенции, гегемонии «идеологически подкованной» посредственности и общему застою.

Вдвойне неприятно, что вместе с «плохим» эгоизмом подавлялся, как мы теперь понимаем, связанный с ним *естественный* альтруизм – в пользу выдуманного, насильственно прививаемого «военно-коммунистического» альтруизма, исполняемого по приказу. Такой альтруизм не является служебным, инструментальным подобно своему природному тезке – наоборот, он объявляется конечной и высшей ценностью, монополией на которую обладает государство. Разумеется, искусственно насаждаемый «военный» альтруизм не выступал ни «сыном», ни «братом», ни даже «отцом» природного эгоизма, а лишь беспощадным врагом последнего.

Крах социалистической системы означает для нас, помимо прочего, крах попыток внедрения альтруистической идеи, доминирующей над природным эгоизмом.

Первичная эгоистическая мотивация: некоторые моральные следствия. Если эгоистическая мотивация так или иначе лежит в основе всех альтруистических поступков, значит, от приписываемой эгоизму негативной моральной ценности в общем и целом следует отказаться. Таким образом, «...альтруистические действия становятся разновидностью эгоистических. Если считать эгоистическими все действия, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок» [24, р. 266].

С нашей точки зрения и в рамках нашей теоретической концепции [1], люди не могут избежать собственного эгоизма. Однако индивиды способны научиться совершать выбор в пользу развития высшей формы эгоизма (зрелого индивидуализма), предполагающего уникальную самореализацию и достижение счастья [3].

Хотя эгоизм в своих низших, грубо материальных разновидностях ассоциируется с понятием первородного греха, однако и в рамках религии имеются аргументы в пользу эгоизма. Как пишет Б. Медлин, если бог наделил каждого из нас эгоизмом, значит, именно эгоистическое поведение означает почитание бога [26, р. 113]. «Нет ничего нелепей, – пишет К. Хитченс, – представления о создателе, который запрещает инстинкты соб-

ственного изготовления» [15, с. 271]. Как утверждал Мартин Лютер, святым можно называть лишь того человека, который замечает эгоизм в каждом своем побуждении [20].

Выявленная в наших исследованиях закономерность имеет самое непосредственное отношение к морально-нравственному воспитанию. Отныне, вместо огульного отрицания эгоизма и пропаганды утопических фантазий относительно «бескорыстного служения человечеству» подготовленный специалист может учить воспитанников видеть и собственную выгоду при оказании помощи другим людям, либо осознавать пользу, приносимую обществу в более широком контексте при реализации собственных интересов. Так или иначе, педагогическая ситуация теряет черно-белую окраску и становится гораздо более интересной для применения творческих инноваций [4]. Указанные положения могли бы послужить фундаментом для новой, разумной системы воспитания, открыто ставящей энергию врожденных инстинктов на пользу развития индивида – в том числе, как члена общества.

Для тех же, кто лицемерно называют себя альтруистами, наступают трудные времена. Мало того, что на самом деле (в конечной инстанции) данный человек является эгоистом: теперь он еще и лжет окружающим относительно собственной альтруистической природы. Таким образом, индивид, говорящий о своем «альтруизме», оказывается в еще худшем положении, чем открытый эгоист. Последний, по крайней мере, не обманывает ни окружающих, ни себя самого.

Как указывал Д. Ван Инген, индивиду не следует говорить о своем эгоизме, чтобы не прослыть аморальным [29]. Теперь же может оказаться, что человек не должен говорить о своем альтруизме, поскольку в основе последнего всегда лежит эгоистическая мотивация. Даже если индивид не лжет о совершенном альтруистическом деянии, он (возможно) лжет о конечных альтруистических мотивах своего поведения. А ложь по-прежнему аморальна – в отличие от признаваемого эгоизма, которым, как теперь выясняется, наделены все люди. По крайней мере, в своей глубине, на уровне первичной мотивации.

Что же касается «безусловного» альтруизма, готовности к самопожертвованию, то указанные экстраординарные качества должны целенаправленно формироваться лишь у представителей некоторых профессий: работников МЧС и силовых ведомств.

Полученные экспериментальные данные, равно как и проведенный теоретический дискурс, усиливают значение теории, признающей тотально эгоистическую природу первичных человеческих мотивов. Разработанная на этой основе концепция первичной и инструментальной мотивации также получает весомые подтверждения со стороны других теорий. Выводимые следствия

имеют значение для психологии, педагогики и моральной философии.

Библиографический список

1. *Левит Л.З.* Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). – Минск: РИВШ, 2014. – Ч. 1. – 420 с.
2. *Левит Л.З.* Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). – Минск: РИВШ, 2014. – Ч. 2. – 272 с.
3. *Левит Л.З.* Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. – Минск: РИВШ, 2014. – 148 с.
4. *Левит Л.З.* Эгоизм и альтруизм: еще раз о нравственном // Педагогическое наследие академика И.Ф. Харламова и современные проблемы теории и практики нравственного становления личности (материалы конференции). Часть 1. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – С. 145–148.
5. *Левит Л.З.* Психологический эгоизм и мотивация // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 192–195.
6. *Левит Л.З., Шевальдышева Е.З.* Эгоизм и альтруизм: «антагонисты» или «братья»? // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 62–78.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
8. *Мечников И.И.* Этюды оптимизма. – М.: Наука, 1988. – 327 с.
9. *Носик Б.М.* Швейцер. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 416 с.
10. *Прехт Р.Д.* Я – это я? И если да, то насколько? – М.: АСТ, 2013. – 352 с.
11. *Райт Р.* Эволюция бога. – М.: Эксмо, 2012. – 608 с.
12. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
13. *Спенсер Г.* Научные основания нравственности: Данные науки о нравственности. – М.: ЛКИ, 2008. – 336 с.
14. *Фрейд З.* По ту сторону принципа наслаждения // Труды разных лет. – Тбилиси: Мерани, 1991. – С. 139–192.
15. *Хитченс К.* Бог не любовь. – М.: АНФ, 2011. – 365 с.
16. *Шадриков В.Д.* Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2010. – 392 с.
17. *Badhwar N.K.* Well-Being: Happiness in a Worthwhile Life. – Oxford: Oxford University Press, 2012.
18. *Batson C.D.* The Altruism Question. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Part III, 1991.
19. Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://plato.stanford.edu/> – Date of access: 20.03.2011.
20. *Hartung J.* So be good for goodness' sake // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – V. 25. – Pp. 261–263.

21. Jason G.J. Portraits of Egoism in Classic Cinema I: Sympathetic Portrayals // Reason Papers. – July 2014. – Iss. 36. – № 1. – Pp. 107–121.

22. Kavka G. Hobbesian Moral and Political Theory. Part II. – Princeton: Princeton University Press, 1986. – 461 p.

23. Krebs D. Adaptive altruistic strategies // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – V. 25. – Pp. 265–266.

24. Lacey H. Teleological behaviorism and altruism // Behavioral and Brain Sciences. – 2002. – V. 25. – Pp. 266–267.

25. Levit L.Z. Egoism and Altruism: the «Antagonists» or the «Brothers»? // Journal of Studies in Social Sciences. – 2014. – V. 7. – № 2. – Pp. 164 – 188.

26. Medlin B. Ultimate principles and ethical egoism // Australasian Journal of Philosophy. – 2012. – V. 35-2. – Pp. 111–118.

27. Mook D.G. Why Can't Altruism Be Selfish? //

Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory. [Electronic resource] – Mode of access: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0202_9 (Date of access: 07.02.2013). – Pp. 139-141.

28. Psychological Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.iep.utm.edu/> – Date of access: 03.02.2010.

29. Van Ingen J. Why Be Moral? – New York: Peter Lang Publishing, 1994. – 194 p.

30. Walker J.I. The Philosophy of Egoism [Electronic resource] – Mode of access: http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/coldoffthepresses/walker/egoism.html – Date of access: 07.01.2010.

31. Wallach M.A., Wallach L. Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy. – San Francisco: Freeman, 1983. – 307 p.

УДК 159.922 ; 159.923

Кузнецова Юлия Вячеславовна

кандидат психологических наук

Астраханский государственный университет

yuk80@mail.ru

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Данная статья посвящена проблеме особенностей когнитивных механизмов формирования успешности современного человека. Выявлены основные когнитивные механизмы формирования успешности современного человека, представлен анализ различных исследований данного вопроса. Процесс достижения успеха рассматривается через призму самомотивации, самоконтроля и планирования.

Ключевые слова: успешность, самосознание, самооценка, самореализация, самоутверждение, самодиагностика, самоанализ.

Тема формирования жизненно успешной личности приобрела в последнее время в нашей стране особую актуальность и остроту. Переход к новой системе социально-экономических отношений вызвал кризисные, сопровождающиеся стрессами изменения в условиях жизни людей, в их ценностных ориентациях и в целом привел к ухудшению социального здоровья общества. Эти изменения оказали негативное влияние, прежде всего, на молодое поколение и привели к тому, что большое количество юношей и девушек, вступающих в жизнь, испытывают трудности в процессе социализации, которые проявляются в виде личной неуспешности, отсутствии способности к профессиональной ориентации и переориентации, невыраженной ответственности перед самим собой, своей семьей.

Исследования многих авторов посвящены проблемам изучения успешности субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Э. Берн, А.Ф. Бондаренко, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Эриксон). Здесь успешность связывается с рассмотрением проблемы личностного роста, развития профессиональной и личностной идентичности,

адаптированности к внешним условиям жизнедеятельности, как проблема, связанная с формированием у личности стиля деятельности и, в целом, индивидуальной стратегии жизни. Фундаментальные работы этих авторов позволили рассматривать индивидуальность человека с точки зрения реализации ею своих «жизненных стратегий» как «субъекта деятельности», имеющего систему «индивидуальных значений», «личностных смыслов», создающей в процессе развития специфическое семантическое пространство индивидуального сознания. То есть позволили наметить и сформулировать подходы к изучению субъективной составляющей эффективности, успешности деятельности. В понимании указанных авторов критерием её служит выполнение задач субъектом в условиях непрерывного возрастания их сложности [7].

В работах Р. Бернса, Н.А. Гульяновой, А.А. Деркача, О.И. Ефремовой, Г.И. Тульчинского, Я.С. Хаммера и др. успех связывается с социальной природой человека, с проявлением его сущностного начала.

Проблема успешности часто изучалась по отношению к объективному результату деятельности. Так, Б.Г. Ананьевым, О.В. Гринько, А.Н. Леонтьевым

вым, В.А. Петровским, Г.А. Сороковых и другими в качестве предметного поля изучались эффективность, результативность или оптимальность деятельности субъекта, являющегося представителем различных профессий; при этом в качестве важных аспектов этой проблемы, детерминант, которые её обуславливают, обозначались условия индивидуальной и совместной деятельности, половозрастные различия, социально-психологические характеристики [2].

Базовое понятие успеха, образующего смысловое поле научного понимания категории успешности в отечественной психологии, как правило, рассматривалось синонимично понятию успешности деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова и др.). Исследователями отмечается, что направленное на успех поведение выступает как частный вид человеческой деятельности, и является в русле идеи развития личности одновременно и средством и результатом этого развития. Обнаруженный в поведении и деятельности успех обусловлен системным единством процессов социальности личности – самореализации и самоутверждения в социуме. Таким образом, успех всегда обусловлен проявлением сущностного творческого начала субъекта, его социальной природой [5].

В исследованиях В.А. Бодрова, Л.Г. Дикой, М.А. Котика, О.А. Конопкина и многих других показано, что индивидуально-стилевые характеристики, способы принятия решений, структура самосознания и уровень профессиональной мотивации оказывают регулирующее влияние на все аспекты поведения человека, играют важную роль в достижении целей и успешности выполнения производственных заданий [1].

Изучение механизмов успешного поведения и деятельности личности в психологии можно разделить на два направления. К первому направлению относятся авторы, которые считают, что существенную роль в процессе обретения успеха играют особенности органической конституции человека, его индивидуально-биологические особенности, интеллект (С.А. Котова, В.П. Симонов, С.В. Славнов и др.). В этом случае важна развитая так называемая мотивация компетентности для целей успешного поведения и деятельности субъекта, понимаемая как накопленные и усвоенные знания и одновременно готовность субъекта решать поставленные задачи на базе этих накопленных знаний и умений [1].

В зарубежной и в отечественной психологии наиболее разработано второе направление (К.А. Абульханова-Славская, Э. Берн, А.Ф. Бондаренко, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В. Франкл, Х. Хекхаузен и др.), представители которого придерживаются мнения, что успешность поведения и деятельности субъекта зависит от уровня мотивации, от характера целей деятельности и желания

работать, а не только от способностей человека и его подготовленности, то есть динамических процессов, а не предзаданности или сформированности на определённом возрастном или ином этапе. Таким образом, понимаемая детерминация успешности субъекта напрямую определяет необходимость наличия мотивации достижения, которая включена в систему психических образований, к которой отнесены, в первую очередь, волевые качества, что в частности сказывается на принципиальном значении их обусловленности интернальным локусом контроля и внутренней каузальности, отвечающим за ответственность в достижении успеха поведения и деятельности.

В исследованиях представителей школы К. Левина, изучавших влияние уровня притязаний, самооценки и уровня достижений, а также в работах У. Джемса, связанных с исследованием самооценки личности, степени уважения ею самой себя, уровня притязаний и успеха, показана классическая формула самоуважения, определяющегося отношением успеха к претензиям личности [6].

Понятие успешность рассматривается Э. Берном, А. Маслоу, В. Франклом и другими в контексте феномена личности.

В отечественной психологии большинство специалистов, как показывают их исследования (А.В. Карпов, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.Ц. Пуни и др.), сосредоточены на изучении различных аспектов успешности в индивидуальной и совместной деятельности – учебной, спортивной, трудовой, управленческой.

В этом случае изучается объективная сторона деятельности, видимая, поведенческая активность субъекта деятельности. Такое рассмотрение успешности с объективной стороны позволило углубить представления в теории психологии успешности особенностями восприятия результатов успешной деятельности человека; для этого при употреблении характеристик деятельностной успешности используются понятия результативности, продуктивности или эффективности деятельности.

Представленный в работах указанных авторов фактологический материал позволяет обозначить важную черту успешности как феномена: успешность деятельности субъекта предполагает наличие обратной связи, своего рода реакцию на поведение или деятельность, позиционируемая как успешная, которая (обратная связь) проявляется в подтверждении или отрицании этой успешности. Часто обратная связь проявляется как оценка окружающими деятельности субъекта в виде социальных ожиданий, требований и пр., а также как собственная оценка субъектом своих удачных (или неудачных) способов, средств и результатов самовыражения. Активность субъекта в процессе общения и деятельности может быть оценена как неуспешная, и в этом случае актуальным становится

ся изучение внутренних механизмов и способов получения возникшей обратной связи, связанными с защитными реакциями, способами коррекции своего поведения и деятельности для достижения итогового успеха. В связи со сказанным успешной можно считать такую деятельность, когда её результаты обладают одновременно необходимой социальной и личностной значимостью, и при этом соответствуют первоначально поставленным субъектом деятельностным целям. Понимаемая таким образом успешная деятельность выступает как реализация направленности субъекта на успех в конкретной сфере.

Анализ исследований позволил Г.Л. Тульчинскому констатировать, что в современной психологии выделяют четыре основные формы успеха:

- успех, связанный с некоторым признанием и популярностью, результативный успех;
- успех для «значимых других», когда человеку важно признание именно от них;
- успех как личностное самоопределение, связанное с преодолением трудностей;
- успех, связанный с самим содержанием и процессом деятельности, а не результат.

В самом общем случае к условиям переживания успеха/неуспеха, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, А.Ф. Бондаренко, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского, В.В. Столина, Б.М. Теплова и др., относятся: позитивный настрой на деятельность; сопоставление достигнутых результатов и социальных норм достижений; самооценка субъектом своих возможностей (обобщенное самоотношение личности)[4].

В рамках существующих теоретических и эмпирических подходов, терапевтической практики, понятие успешной (неуспешной) активности личности давно и продуктивно используется.

Профессиональная успешность современного специалиста, выпускника высшей школы напрямую зависит от того, как он сможет затем сориентироваться на такие инновационные приоритеты в политике, экономике, образовании, которые носят квазиактуальный характер: гибкость и адаптивность восприятия роста объемов информации, инженерная насыщенность технологий, изменения психологических статусов личности в социуме.

Профессиональная направленность позволяет будущим специалистам приобретать свойства и качества личности, развивает у них психические функции и процессы, которые в свою очередь способствуют активному вхождению в профессиональное сообщество. Из вышесказанного вытекает, что созрела практическая потребность в создании условий для личностно-профессионального развития студентов как основных участников образовательного пространства в новой социально-экономической ситуации, диктующей их востребованность на рынке труда.

Самореализация профессионально-личностных устремлений будущего специалиста может быть детерминирована системой взаимосвязанных профессиональных и межличностных отношений преподавателя и студента на этапах:

1) проведения самодиагностики сфер психики и определение уровней развития профессионально важных компонентов этих сфер (например, в процессе прохождения педагогической практики, используя механизм рефлексии и педагогического оценивания);

2) составления программы личностного развития индивидуальности (определение целей по сферам, затем выбор заданий, партнеров, вспомогательных средств и пр.);

3) реализации программы развития, по необходимости ее коррекции;

4) проведения самоанализа достижений и консультирования.

Необходима реализация социально-профессиональных технологий, способствующих включению будущих специалистов в конструктивные формы профессиональной деятельности (квазипрофессиональную, научно-исследовательскую, проектную, творческую и др.), развивающие их самопознание, самоопределение, саморегуляцию, самореализацию и формирующие у них профессиональную идентичность, а также профессиональные компетенции и профессионально значимые качества.

Профессиональная социализация будущего специалиста предполагает его личностно-профессиональное развитие и становление и возможно только в процессе профессиональной деятельности. Развитие операционной системы профессионального самоопределения, качественные изменения, происходящие в структуре профессиональной мотивации в период профессиональной подготовки, обуславливают динамику профессионального самосознания личности.

В этой ситуации необходима диагностика всех психических сфер, т.е. учет особенностей развития психики студентов и степени активизации психических свойств в процессе обучения.

В процессе проделанной работы были сформулированы следующие выводы:

Успешность профессиональной социализации будущих специалистов, несомненно, зависит от грамотного психологического сопровождения, включающей раннюю диагностику всех психических сфер, которая позволит учитывать особенности развития психики студентов на разных этапах профессионализации, определить ближайшую зону развития и возможность активизации этих свойств в процессе профессионального обучения.

Эти внутренние предпосылки к возникновению необходимых новообразований способствуют выработке устойчивого компонента в отдельных проявлениях самосознания, и будут являться при-

знаком более зрелого осознания себя, осмысления своего внутреннего мира и отношения к себе, тем самым способствуя личностному и профессиональному самоопределению.

Высокая степень сформированности навыков творческого профессионального мышления и эффективного общения также является основой успешности его профессиональной деятельности и отражает личностную и социальную зрелость профессионала.

Основными детерминантами, определяющими успешность профессиональной социализации будущих специалистов, будут являться: потребности и мотивы, побуждающие к активизации учебно-профессиональной деятельности; развитое самосознание и самокритичность, наличие самоконтроля и волевого саморегулирования; знание теории самовоспитания и владение методикой работы над собой.

Библиографический список

1. *Баканов А.С.* Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 48–51.
2. *Гринько О.В.* Развитие будущего субъекта психолого-педагогической деятельности // Университетские чтения. – 2006. Симпозиум 2. – Сек. № 2–4.
3. *Гульянова Н.А.* О связи самопрития и осоз-

нания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 3. – С. 68–75.

4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб., 2009. – 327 с.

5. *Кайгородов Б.В., Кузнецова Ю.В., Халифаева О.А.* Представление о проектном обучении с позиции когнитивного подхода в условиях современного образования // Наука в современном информационном обществе: материалы V международной научно-практической конференции 26–27 января 2015. – USA: CreateSpace, 2015.

6. *Кузнецова Ю.В.* Модель личностной зрелости студентов-психологов в условиях инновационной образовательной среды вуза // Управление инновациями: теория, методология, практика: сборник материалов X Международной научно-практической конференции / под ред. С.С. Чернова. – Новосибирск, 2014. – С. 137–141.

7. *Карпов А.В., Петровская А.С.* Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. – 2012. – Вып. 4. – С. 17–29.

8. *Хотеева Р.И.* Проблемы успешности профессиональной социализации будущих специалистов // Формирование обучающегося сообщества как условие успешной социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции. – Иркутск: ПИ ИГУ, 2015. – 271 с.

Самойлова Ирина Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент

Тюрина Любовь Валентиновна

Костромской государственной университет

samirge@mail.ru, 451958@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЩЕНИЯ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОГО ЭГОЦЕНТРИЗМА

В статье представлены результаты эмпирического исследования содержательно-динамических характеристик прощения (меры, избирательности, парциальности) у студентов университета. Показаны различия в умении прощать у студентов с низким и высоким уровнями личностного эгоцентризма, выявлены взаимосвязи между характеристиками прощения и личностно-аффективными компонентами эгоцентризма.

Ключевые слова: мера прощения, избирательность прощения, парциальность прощения, личностно-аффективные компоненты эгоцентризма.

Постановка проблемы. Исследование феномена прощения в зарубежной науке носит междисциплинарный характер, немногочисленные работы отечественных психологов, в основном, выполнены в русле психологии семьи (А.А. Родионова [4]) и психологии обиды (О.А. Алунович, Ю.М. Орлов [1; 2]). На фоне фрагментарности исследования феномена прощения в нашей стране особо выделяется диссертационная работа А.С. Чуковой, в которой прощение изучается как социально-психологический феномен межличностного общения с позиции интересубъектного подхода [7]. Разработанный теоретический конструкт позволил автору создать опросник и провести оригинальное эмпирическое исследование процессуальных и содержательно-динамических характеристик прощения взрослых людей от 20 до 65 лет обоего пола. Автор работы особо акцентировала внимание на том, что прощение даруется и ищется по причине внутренних, ценностных устремлений партнеров по общению. Другая же сторона прощения, когда человек выражает и ищет прощения, исходя из внешних условий («под давлением общества», с ориентацией на собственные интересы и выгоды, опираясь на эгоцентрические установки), на наш взгляд, представлена А.С. Чуковой недостаточно. Выборка включала только взрослых респондентов (средний возраст – 32 года). В связи с этим мы считаем актуальным изучение феномена прощения в юношеском возрасте в контексте молодежного эгоцентризма.

Эгоцентризмом называется позиция человека, при которой он сосредоточен на своих потребностях и интересах и не способен принять иную точку зрения, даже если его собственная не адекватна, а также в уверенности, что психологическая организация других людей тождественна его собственной [3].

Эгоцентризм представляет собой феномен со сложной структурой, которая соединяет интеллектуальные (по Ж. Пиаже) и личностно-аффективные компоненты (по Д. Элкинду) [8; 9]. Чтобы проявились личностно-аффективные компоненты эгоцентризма, необходим определенный уровень

интеллектуального развития. «Однако, раз возникнув, они проявляются у всех респондентов любого образовательного уровня, профессиональной ориентации, жизненных условий, принадлежности к полу» [5, с. 118]. К личностно-аффективным компонентам эгоцентризма относятся «Воображаемая аудитория», «Личный миф», «Сфокусированность на себе», которые, согласно данным Т.В. Рябовой, достигают «пика» выраженности в младшем подростковом возрасте, затем в юношеском возрасте, а после 21 года их проявления постепенно снижаются [5]. «Личный миф» – это ошибочное мнение у подростка или юноши, что его переживания уникальны и что они отличаются от переживаний других людей. «Воображаемая аудитория» – форма подросткового и юношеского эгоцентризма, которая заключается в убежденности в том, что другие люди постоянно наблюдают за ними и оценивают их. «Сфокусированность на себе» – тенденция личности к сосредоточению внимания на собственных мыслях и чувствах, которые приобретают для нее особую значимость по сравнению с чувствами других людей.

Организация исследования. Цель проведенного исследования состояла в том, чтобы выявить различия в характеристиках прощения у студентов с разным уровнем личностного эгоцентризма и взаимосвязи между содержательно-динамическими характеристиками прощения и личностно-аффективными компонентами эгоцентризма. Объект исследования: прощение как социально-психологический феномен в контексте проявлений молодежного эгоцентризма. Предмет исследования: содержательно-динамические характеристики прощения у студентов с разным уровнем личностного эгоцентризма. Определения содержательно-динамических характеристик прощения заимствованы нами из исследования А.С. Чуковой: *мера прощения* – это условия, при которых прощение выражается и ищется, *парциальность прощения* – ситуации прощения (что прощается), *избирательность прощения* – кому прощается («объекты» прощения) [7].

Гипотезы исследования: существуют различия в мерах дарования и поиска прощения, в парци-

альности прощения и избирательности прощения у студентов с разным уровнем личностного эгоцентризма; существуют взаимосвязи между содержательно-динамическими характеристиками прощения и личностно-аффективными компонентами молодежного эгоцентризма.

Выборку составили студентки в возрасте от 17 до 22 лет; средний возраст – 18,9 лет. Все респонденты учатся на 1–2 курсе университета. Общий объем выборки – 33 человека. Использован комплекс методов: тест AES-60 «Подростковый эгоцентризм-социоцентризм – 60» [5], опросник А.С. Чуковой по изучению содержательно-динамических характеристик прощения [7], опросник «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева (данные опросника в статье не приводятся), U-критерий Манна-Уитни, г-критерий Спирмена (пакет STATISTICA 6.0 for Windows). После обработки первичных данных студенты были разделены на две группы с низким (18 человек) и высоким (15 человек) уровнем личностного эгоцентризма по показателям шкалы «Личный миф» теста AES-60, что статистически подтверждено (при $p \leq 0,001$). Оказалось также, что существуют значимые различия между группами и по шкале эгоцентризма «Воображаемая аудитория» (при $p \leq 0,001$).

Кроме структурных компонентов эгоцентризма, в тест AES-60 включены шкалы: «Личные интересы», «Общественно-политические интересы», «Общественно-политическая активность» [5]. В статье мы анализируем эмпирические показатели только по шкале «Личные интересы», так как ее высокий уровень информирует о наличии эгоцентризма [5, с. 118-119].

Результаты исследования и их обсуждение. Мы не выявили статистически значимых различий в такой характеристике прощения как мера дарования прощения (условия, при которых прощение выражается) между двумя группами респондентов, кроме условия «Нежелание осуждения другими» ($U=87,5$; $p \leq 0,07$ – на уровне тенденции). Студентки с высоким уровнем эгоцентризма в большей степени ориентированы на мнение других людей. Они прощают, чтобы их не осуждали другие люди, так как в нашей культуре нормой является прощение обидчика. При любом уровне эгоцентризма студентки чаще всего прощают, если у них просят прощение или они просто прощают, так как считают, что каждый человек способен совершить ошибку. Уровень эгоцентризма человека не связан с причинами поиска прощения обидчиком.

Изучение парциальности прощения не выявило статистически значимых различий между группами студентов. Все опрошенные отметили одни и те же ситуации, способствующие возникновению обид: на первом месте по частоте – ограничение свободы родителями, на втором месте – неблаго-

дарность за оказанную услугу, на третьем – словесное оскорбление. На последних местах в ранговом ряду находятся такие ситуации возможной обиды: деспотизм, насилие незнакомого человека (10 место), физическое насилие родителя (9 место), кража имущества (8 место).

Исследование избирательности прощения как характеристики этого процесса связано с изучением «объектов» прощения (это различные категории людей, различающиеся по возрасту, полу, статусу, степени близости к обидчику), и определяется тем, насколько часто приходилось прощать перечисленные группы людей. Мы выявили, что студентки с низким уровнем эгоцентризма чаще, чем лица с высоким уровнем эгоцентризма, прощают пожилых людей ($U=81,5$; $p \leq 0,05$) и своих родителей ($U=83,0$; $p \leq 0,06$ – на уровне тенденции). Лица с высоким уровнем эгоцентризма реже прощают малознакомых ($U=67,0$; $p \leq 0,05$) и незнакомых людей ($U=31,50$; $p \leq 0,001$).

Таким образом, гипотеза исследования о существовании различий в характеристиках прощения между группами студенток с высоким и низким уровнем эгоцентризма подтверждена лишь частично.

Данные нашего исследования, отражающие прямые и обратные корреляционные связи между содержательно-динамическими характеристиками прощением и личностно-аффективными компонентами эгоцентризма, представлены в таблице 1.

Мера дарования прощения (условия, при которых обиженный человек может простить своего обидчика) находится в обратной корреляционной связи со шкалой эгоцентризма «Сфокусированность на себе» (при $p \leq 0,05$). Чем сильнее «сфокусированность» на своих чувствах, переживаниях, тем сложнее студенткам простить человека, если тот не понимает, что наносит обиду. Это говорит о трудности встать на сторону другого человека, посмотреть на ситуацию чужими глазами. Выявлены прямые корреляционные связи между структурным компонентом эгоцентризма «Личный миф» и мерой дарования прощения «Не хочу, чтобы меня осуждали другие» (при $p \leq 0,01$). Студенткам легче даровать прощение, чтобы другие люди их не осуждали за непрощение.

Личностно-аффективный компонент эгоцентризма «Личные интересы» имеет обратную корреляционную связь с мерой поиска прощения (при $p \leq 0,05$), когда студентки просят прощение у тех, кого обидели, чтобы восстановить прежние отношения. Чем меньше ориентированы студенты на удовлетворение личных интересов, тем легче им попросить прощение, чтобы справедливо разрешить конфликтную ситуацию.

Обратная взаимосвязь выявлена между парциальностью прощения (в ситуации предательства близкого человека) и структурным компонентом эгоцентризма «Сфокусированность на

Таблица 1

Значимые корреляционные связи между содержательно-динамическими характеристиками прощения и личностно-аффективными компонентами эгоцентризма

Личностно-аффективные компоненты эгоцентризма	Воображаемая аудитория	Личный миф	Сфокусированность на себе	Личные интересы
<i>Мера дарования прощения</i>				
Не хочу, чтобы меня осуждали другие		*		
Человек обидел меня, сам того не понимая			-.**	-.***
<i>Мера поиска прощения</i>				
Я хочу восстановить прежние отношения с этим человеком				-.**
<i>Парциальность(ситуации) прощения</i>				
Предательство близкого человека			-.**	-.**
Психологическое насилие родителей				-.**
<i>Избирательность прощения (кому прощается)</i>				
Дети			**	*
Подростки			**	
Пожилые люди			**	
Люди одного со мной социального статуса				***
Люди, которые ниже меня по социальному статусу			**	***
Люди, которые выше меня по социальному статусу				**
Родные, близкие				**
Малознакомые люди	*	**		
Незнакомые люди	*	**		

Примечание: * – значимые корреляции при $p \leq 0,01$; ** – значимые корреляции при $p \leq 0,05$; *** – корреляции на уровне тенденции; -.** – обратные корреляции.

себе» (при $p \leq 0,05$), между парциальностью прощения (в ситуации психологического насилия родителей) и шкалой «Личные интересы» (при $p \leq 0,05$). Студенткам сложнее всего простить предательство близкого человека. Сфокусированность на своих переживаниях, нанесенные обиды и урон личным интересам приводит к невозможности прощения. Трудно прощают ситуации родительского противодействия реализации их жизненных планов.

Получена прямая корреляционная связь между избирательностью прощения и личностно-аффективным компонентом эгоцентризма «Личный миф» (при $p \leq 0,05$) и «Воображаемая аудитория» (при $p \leq 0,01$). Это означает, чем выше уровень эгоцентризма (по каждому из двух компонентов), тем легче студентки прощают малознакомых и незнакомых людей. Интерпретация такого варианта прощения возможна с позиции символического интеракционизма [6, с. 13]. Речь идет о нормативно-заданных ситуациях прощения в социальном взаимодействии, когда другие люди (малознакомые и незнакомые) играют роль «воображаемой аудитории», выступают зрителями, подтверждающими позитивный образ прощающего, его высокую самооценку о собственной порядочности и воспитанности.

Была выявлена прямая корреляционная связь между избирательностью прощения и шкалой эгоцентризма «Сфокусированность на себе»

(при $p \leq 0,05$), когда «объектами» прощения являются дети, подростки, пожилые люди, лица с более низким социальным статусом и «Личные интересы» (при $p \leq 0,01$), когда прощаются дети (при $p \leq 0,01$), родные, близкие (при $p \leq 0,05$), лица того же социального статуса (при $p \leq 0,05$), лица ниже по статусу или с высоким социальным статусом (как тенденция). Это означает, чем выше уровень «сфокусированности» на собственном внутреннем чувственном мире, тем чаще прощаются дети и пожилые люди. В этом случае прощаются «слабозащищенные» лица, с которыми в будущем предстоит профессионально работать студенткам (как педагогам, психологам или специалистам по социальной работе). Во втором случае «объекты» прощаются во имя удовлетворения личных интересов: чем выше показатель «Личные интересы», тем чаще прощаются дети, родственники, лица с более высоким, равным или низким социальным статусом. Это может объясняться тем, что удовлетворение предпочтительных личных интересов зависит от родителей и значимых высокостатусных, но не близких людей, сверстников или более молодых студентов. Поэтому студентки вынуждены их прощать.

Выводы. В качестве итога отметим, что подтверждена гипотеза исследования о существовании взаимосвязей между содержательно-динамическими характеристиками прощения и феномена-

ми молодежного эгоцентризма. Прощение носит нормативный, конформный характер, заданный особенностями деловой среды, культурной доминантой приоритетности прощения над обидами и мезтью. Однако у студенток нет искренней потребности в прощении других. Существует проблема осознания ситуации обиды с разных точек зрения. Из этого следует, что необходима психологическая работа по обучению прощению и преодолению обид. Для реализации этой цели нами была разработана программа социально-психологического тренинга, которая в настоящий момент проходит апробацию.

Библиографический список

1. *Апуневич О.А.* Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – Череповец, 2001.
2. *Орлов Ю.М.* Обида. Вина. – М.: Слайдинг, 2004. – 96 с.
3. *Паукова Т.И.* Феноменология эгоцентризма в общении // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 90–96.

4. *Родионова А.А.* Удовлетворение нравственной потребности в прощении как условие личностного роста (на примере семейных отношений): дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2007.

5. *Рябова Т.В.* Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001.

6. *Самойлова И.Г., Усков М.А.* Методы социально-психологических исследований (психосемантические методы в исследовании экономической социализации). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 54 с.

7. *Чукова А.С.* Социально-психологические характеристики прощения как феномена межличностного общения: дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2011.

8. *Elkind D.* Egocentrism in adolescence // Child Development. – 1967. – V. 38. – № 4. – P. 1025–1034.

9. *Piaget J.* The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development. – Chicago Press, 1985. – 160 p.

УДК 159.922.1

Маркелова Татьяна Владимировна

доктор психологических наук, профессор

Катунова Валерия Валерьевна

кандидат биологических наук, доцент

Шуткина Жанна Александровна

кандидат педагогических наук

Кошелева Светлана Ивановна

Фатина Юлия Владимировна

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

(Национальный исследовательский университет)

markelova16@yandex.ru, katonova@mail.ru, zhannashutkina@mail.ru,

KoshaNat13@yandex.ru, trutneva_y@list.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЖЕНЩИНЫ И СТИЛЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ

В статье представлен анализ стиля переживания беременности и личностной ответственности будущих матерей как основополагающих структурных факторов системы материнской компетентности. Представлены результаты корреляционного анализа показателей, полученных при изучении этих факторов. В ходе исследования выявлена взаимосвязь между показателями ответственности беременных женщин и уровнем предполагаемого личностного риска в отношении к будущему ребенку.

Ключевые слова: беременность, стиль переживания беременности, материнское отношение, личностная ответственность, самоконтроль, локус контроля, смысловые ориентации, материнская компетентность.

Психология материнства – одна из актуальных и перспективных областей науки, разработка которой является востребованной и в методологическом, и в прикладном аспектах. Вопросам психологии переживания женщиной беременности и проблемам ее личностной готовности, отношения к этому состоянию посвящено достаточно много научных трудов и публикаций (В.И. Брутмана, Т.Д. Василенко, Е.В. Погудиной, О.Б. Подобиной, Е.В. Могилевской, И.Г. Григорьяна, В.В. Абрамченко, С.Ю. Мещеряковой, О.В. Баженовой, В.Г. Сахаровой, Л.Н. Рававалюк, И.Ю. Хамитовой, И.Н. Земзюли-

ной, Г.Г. Филипповой, Добрякова, Е.Ю. Скоромной и других). В них подробно и разносторонне приводится анализ систем материнских ролей, материнского ролевого поведения, социального взаимодействия и самооценки беременных и ряда других определяющих факторов.

Беременность как естественная сложная жизненная ситуация вызывает не только биологические и физиологические изменения, но и переориентацию ценностно-смысловой системы личности беременной, ее социальных ролей и установок, а также межличностных взаимоотношений [6; 12]. Среди проблем психологии материнства представ-

ляется наиболее подробно изученным направлением исследований принятия женщиной роли матери – как сложной динамической системы, отражающей все те изменения, которые происходят с беременной в этот период. Эта система отражает, по мнению ряда авторов [1; 2; 3; 4; 7; 12], прежде всего, личностно-смысловое значение роли матери, которое имеет для женщины состояние беременности.

Для повышения уровня социально-психологической готовности к материнству и оптимизации факторов его принятия необходима реализация научно обоснованной системы психологического обеспечения подготовки женщин к этому периоду и состоянию, в том числе – составление программы развития системы качеств, детерминирующих формирование этих факторов.

Разносторонний методологический анализ, проведенный Г.Г. Филипповой [10] на основании большого числа работ (О.В. Баженовой, Д. Винникогта, Н.Н. Авдеевой, С.Ю. Мещеряковой, А.Я. Варга, А.Д. Кошелевой, Д. Рафаэля-Леффа, В.И. Перегуды и ряда других) позволил заключить, что материнское отношение является определяющим, центральным фактором в формировании и последующем осуществлении взаимодействия матери и ребенка.

В зависимости от степени принятия социальной роли матери беременные по стилям переживания этого состояния подразделяются на группы минимального и умеренного риска [3]. Это деление исходит из базовой классификации Г.Г. Филипповой [10], типов переживания беременности, где она выделяет собственно адекватный тип, и пять вариантов, связанных с выраженностью социально-психологического риска различного уровня: тревожный, эйфорический, игнорирующий, амбивалентный, отвергающий. Эта типология основывается на сопоставлении уровней выраженности таких критериев, как субъективное представление о ребенке, эмоционально-волевой самоконтроль, материнская компетентность, адаптация к изменению состояния, самооценка, социальные отношения с ребенком и окружающими и других параметрах.

Психологический риск как система переживаний и отношений негативного характера беременной женщины связан с возникновением ряда психологических травм – у нее самой и формирующегося ребенка, которые в этом периоде могут формироваться и накапливаться. Многими исследователями отмечается, что неадекватные формы материнского отношения способны формировать у будущего ребенка депривационные состояния разного типа – эмоциональное, моторное, сенсорное, когнитивное. Такие состояния часто приводят к нарушениям в нормальном психическом развитии ребенка и последующему развитию невротических реакций и психических расстройств [3; 5; 10; 11].

Стиль переживания будущих матерей своего состояния часто рассматривается как целостная система личностной готовности к материнству и входящих в нее мотивационного, эмоционального, волевого, когнитивного, операционального структурных компонентов. Эта система базируется, прежде всего, на материнской ответственности – особом типе социально-психологической ответственности, распространяющейся на ребенка (детей) как зависимого субъекта.

Материнское отношение – это конструкт, отражающий специфическую, узконаправленную связь матери с ребенком, которая выражается в ее реакциях, состоянии, чувствах, поведении. Материнское отношение формируется в течение длительного периода времени, предшествующего беременности, под влиянием таких факторов, как личностные особенности женщины, ее собственный жизненный опыт, опыт других значимых социальных субъектов (родственников, наставников, друзей и т.п.), усвоенных культурных моделей и сформированных социальных установок. Параметрами проявления долга и ответственности в этом отношении могут служить конструктивность отношения беременной к собственному ребенку и своему состоянию как посредническому фактору; ее направленность с учетом интересов ребенка; осознанность психологического переживания своего состояния и эмоциональная направленность, отражающая это состояние. Эту концепцию структуры материнского отношения отражают результаты исследования Н.Е. Скрынник [8], включающей в этот конструкт когнитивный, мотивационный, поведенческий и эмоциональный компоненты. Как важный эмоциональный компонент автором указывается знак отношения к будущему ребенку (положительное, нейтральное или негативное) и установка на уровень эмоционального контакта с ним.

На основе анализа этих структурных составляющих материнского отношения нам представляется наиболее важным критерий ответственности беременной женщины, сочетающий проявление когнитивного и поведенческого компонентов описанной системы. Личностная ответственность представляет собой характерную черту зрелой личности, проявляющуюся в ее способности к саморегуляции и самодетерминации, включая внутреннюю направленность локуса контроля личности, ее осмысленность жизни и способность к самоуправлению.

Выраженность этих факторов в их взаимосвязи формирует отношение беременной женщины к будущему ребенку и лежит в основе материнской компетентности в целом – как понятия, достаточно четко обоснованном С.В. Тюлюпо [9]. Поэтому нам представляется актуальным исследование взаимосвязи показателей ответственности с выраженностью стилей переживания беременности как

определение возможности выявления индикаторных показателей уровня материнской компетентности женщины.

В рамках данной научной направленности нами было проведено пилотажное исследование по изучению корреляционных связей между уровнем ответственности личности женщины и стилем ее переживания беременности. Обследование проводилось на базе одной из районных женских консультаций г. Нижнего Новгорода в 2013–2015 гг. сплошным методом. В исследовании приняли участие 23 женщины на разных сроках беременности (от 4 до 9 месяцев) в возрасте от 20 до 39 лет. Все опрошенные вынашивали по 1 ребенку и планировали сохранять беременность. Данное исследование является апробацией более масштабного изучения детерминирования стиля переживания беременности степенью сформированности показателей ответственности.

В ходе сбора данных нами было проведено исследование индивидуальной выраженности стилей переживания беременности (анкета для определения стиля переживания беременности, автор Г.Г. Филиппова, 1999; тест отношений беременной, автор И.В. Добряков, 1996; рисуночный тест «Я и мой ребенок», автор Г.Г. Филиппова, 1999), потенциального уровня самоконтроля беременных (методика «Способность к самоуправлению», автор Н.М. Пейсахов; 1974), уровней экстернальности и интернальности в различных сферах их жизни (тест «Уровень субъективного контроля», автор Е.Г. Ксенофонтова; 1999) и влияние событийного и смыслового контекста жизненного пути личности на готовность к ответственности («Тест смысло-жизненных ориентаций», автор Д.А. Леонтьев; 2000).

Полученные данные показали, что большинство опрошенных женщин (52,2%) имеют высокий уровень осмысленности жизни, у 39,1% из них

представлен средний показатель, а у 8,7% будущих матерей он оценен как низкий. У подавляющего большинства (82,6%) беременных женщин, участвовавших в исследовании, выражен преимущественно внутренний локус контроля. Экстернальный локус контроля как доминантный представлен лишь у 17,4% женщин. Из 23 опрошенных нами женщин средний уровень самоуправления встречается у 52,2%, ниже среднего и высокий уровни занимают равные процентные соотношения по 17,4% и уровень выше среднего встречается у 13,0% испытуемых.

Вместе с тем по выраженности стилей переживания беременности у опрошенных женщин наиболее чаще встречается смешанный тип стиля переживания беременности (57%), также выделены отклоняющиеся от адекватного игнорирующий (4%) и эйфорический (9%) стили. Согласно типологии Т.Д. Василенко и М.Е. Ившиной [3], эти стили были нами соотнесены с группами минимального (адекватный стиль) и умеренного психологического риска (игнорирующий и эйфорический стили) – по степени принятия беременными социальной роли матери.

В результате статистической обработки данных с расчетом ранговой корреляции г-Спирмена в среде «SPSS» были выявлены следующие значимые корреляции между выраженностью типов переживания женщиной беременности и показателями ее ответственности. В таблице 1 приведены значимые показатели, выявленные в результате анализа достоверности коэффициентов корреляции между исследуемыми факторами. Выделены наиболее значимые коэффициенты с теснотой связи более 0,5 единиц.

Согласно полученным данным, проявление беременными выявленных ранее игнорирующего и эйфорического стилей, связанных с умеренным

Таблица 1

Показатели статистически значимых ($p < 0,05$) корреляционных связей между уровнем психологического риска, связанного со стилем переживания беременности факторами их личностной ответственности

Показатели ответственности у беременных женщин	Группы психологического риска будущих матерей (по стилям переживания беременности)	
	минимальный риск (адекватный стиль)	умеренный риск (игнорирующий, эйфорический стили)
Общая способность к самоуправлению	0,45	-0,59
Способность к анализу противоречий	-	-0,52
Целеполагание	-	-0,47
Принятие решения	0,51	-0,54
Самоконтроль	0,42	-
Коррекция	-	-0,43
Цели в жизни	-	-0,49
Насыщенность жизни	-	-0,44
Локус контроля - «Я»	-	-0,45

уровнем психологического риска в отношении будущего ребенка, имеет достаточно сильную корреляцию (на уровне $-0,43 - -0,59$) в целом с выраженностью у женщины личностной ответственности.

По данным таблицы 1, в группах матерей с типом переживания беременности минимального риска выявлена статистически значимая взаимосвязь с такими показателями личностной ответственности, как «Принятие решения» (0,51), «Общая способность к самоуправлению» (0,45), «Самоконтроль» (0,42). Необходимо отметить, что эта взаимосвязь имеет положительный характер, то есть между факторами наблюдается прямая взаимосвязь: чем выше уровень способности к самоуправлению будущей матери, чем выше ее склонность к принятию решений и самоконтролю, тем более адекватный стиль присущ ее переживанию беременности. То есть риск отвержения будущего ребенка, непринятия своего состояния и себя ближе к минимальному уровню. Для таких женщин присущ высокий уровень осознанности в отношении факторов переживания беременности и дальнейшего содержания, развития и воспитания ребенка.

Беременные, входящие в эту категорию, способны планировать свою деятельность, нести ответственность за последствия своих решений и своей деятельности. Они показывают высокий уровень эмоционального, поведенческого и социального контроля. Самоуправление как творческий процесс связан с анализом себя и социальных взаимоотношений как отдельных систем, созданием нового, адаптацией к новым ситуациям или противоречиям, поиском новых решений и средств достижения целей.

Для группы будущих матерей со смешанным типом переживания беременности умеренной группы риска выявлена статистически значимая обратная взаимосвязь с такими показателями личностной ответственности, как «Общая способность к самоуправлению» ($-0,59$), «Принятие решения» (0,54), «Способность к анализу противоречий» (0,52), «Цели в жизни» ($-0,49$), «Целеполагание» ($-0,47$), «Локус контроля – «Я» ($-0,45$), «Насыщенность жизни» ($-0,44$) и «Коррекция» ($-0,43$). Наиболее тесные связи по этим параметрам отражают уже выявленную тенденцию влияния уровня способности к самоуправлению и склонности к принятию решений будущей матери на адекватность стиля переживанию беременности и на уровень психологического риска в социальном плане для будущего ребенка. Низкая способность беременных к саморегуляции детерминирует эмоционально и социально неадекватный – игнорирующий или, напротив, эйфорический – стиль переживания беременности, что соответствует амбивалентному или тревожному отношению к собственному состоянию и будущему ребенку.

К коэффициентам высокого уровня также относится взаимосвязь между адекватностью стиля

переживанию беременности и способность женщины к анализу противоречий, то есть склонность к логико-конструктивному анализу вообще. Она свидетельствует о том, что высокий уровень когнитивного развития будущей матери, предопределяющий осознанность ее состояния, способствует более адекватному отношению женщины к себе, своему состоянию и будущему ребенку. Эту же тенденцию подчеркивает и обратная связь уровня психологического риска беременных с их способностью к коррекции своего поведения, притязаний и самооотношения (параметр «Коррекция»).

Уровень развития способности к самоуправлению, связанный с высоким показателем интернальности, свидетельствует о развитом чувстве субъективного контроля у будущих матерей по отношению к событиям и ситуациям их жизни, что проявляется, в том числе в склонности видеть источник успехов и проблем в собственном поведении – даже в ситуациях, не зависящих от самих субъектов деятельности.

Два схожих показателя, полученных в результате применения разных методик, – «Цели в жизни» и «Целеполагание» – согласно полученным даны, имеют схожий уровень достоверной, но слабо значимой обратной связи с выраженностью психологического риска у беременных. Это согласуется с другими тенденциями, базирующимися на уровне когнитивного развития и мышления у беременных женщин. Для них присутствие и осознание целей деятельности, поведения и жизни в целом, способствует предотвращению развития неадекватных стилей отношения к своей беременности и способствует повышению общего уровня их личностной ответственности. Так же оказывается благоприятной и высокая насыщенность жизни женщин в период беременности – обилие социальных связей, событий, интересов, направлений деятельности, занятий и т.п., что позволяет им сформировать более адекватную самооценку и отношение к своему положению, и, следовательно, перенести это благоприятное отношение и на будущего ребенка [12].

Примечательно, что связь выраженности самоконтроля с умеренным проявлением психологического риска, в этом случае не имеет статистической значимости, то есть не играет важного значения для проявления стилей переживания беременности, отличных от адекватного.

Результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы. Способность будущей матери к самоуправлению и самоконтролю, принятию решений детерминирует более адекватный стиль ее переживания беременности и, следовательно, меньший уровень психологического риска в отношении будущего ребенка. И, напротив, низкие показатели различных факторов личностной ответственности женщины детерминируют более высокий уровень психо-

логического риска, связанного с неадекватными стилями переживания беременности. Причем наибольшие корреляционные нагрузки распределены между показателями общей способности беременных к самоуправлению, к анализу противоречий и принятию решения, обеспечивающих способность личности к ответственности. Эти выводы подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что степень сформированности личностной ответственности женщины детерминирует уровень психологического риска, связанного со стилем переживания беременности.

Необходимо отметить, что большинство отмеченных ведущих показателей личностной ответственности у беременных женщин развиваемы, то есть могут быть сформированы или развиты с помощью соответствующих психолого-педагогических приемов. В качестве примеров таких методических направлений могут быть предложены: развитие осознанного подхода к материнству, обучение навыкам взаимодействия с ребенком, самоконтроля и самоуправления, применение тренинговых методик – целеполагания, принятия решений, коррекции своей системы самоуправления и других.

Таким образом, данные исследования могут быть использованы для научного обоснования выбора психологического инструментария по коррекции проявлений неадекватного стиля переживания беременности. Они могут быть учтены при создании организационных и психолого-педагогических условий подготовки женщин к материнству на базе специализированных центров и /или консультаций, что позволит управлять формированием становления психологической готовности к материнству до и во время беременности.

Библиографический список

1. *Боровикова Н.В.* Условия и факторы продуктивного развития Я-концепции беременной женщины: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 301 с.
2. *Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю.* Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 59–68.
3. *Василенко Т.Д., Ившина М.Е.* Особенности системы ролей беременной женщины, ожидающей первого ребенка // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mprj.ru/archiv_global/2011_5_10/nomer/nomer05.php (дата обращения: 10.12.2015).
4. *Гурьянова Т.А.* Психологическая готовность к материнству как динамическое системно-структурное образование // Ползуновский вестник. – 2005. – № 3. – С. 35–44.
5. *Денисова В.А.* Влияние личностных особенностей женщин на стиль переживания беременности // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 54–58.
6. *Земзюлина И.Н.* Переживание беременности в контексте жизненного пути личности как фактор формирования готовности к материнству // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 91. – С. 31–42.
7. *Минюрова С.А.* Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 63–74.
8. *Скрынник Н.Е.* Психологические особенности отношения к детям на этапе планирования материнства и во время беременности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2012. – 191 с.
9. *Тюлюпо С.В.* Структурно-функциональная модель материнской компетентности в прогнозе здоровья ребёнка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2011. – 27 с.
10. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
11. *Филиппова Г.Г.* Психологическая помощь семье в период перинатального развития ребенка // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 56–59.
12. *Хамитова И.Ю.* Семейная история и её влияние на переживание беременности // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2680> (дата обращения: 02.10.2015).

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ СТРЕСС У МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ БОЛЬНОГО РЕБЕНКА

В статье описываются результаты проведенного пилотного исследования, направленного на изучение уровня посттравматического стресса и психологического благополучия у матерей, чьи дети имеют тяжелое заболевание. Исследование проводилось в семьях, где есть ребенок в возрасте от 8 до 18 лет с диагнозом эпилепсия. Полученные данные свидетельствуют о неблагоприятном психологическом состоянии респондентов и наличии у них тяжелых эмоционально не пережитых и не принятых жизненных ситуаций, связанных не только с болезнью ребенка.

Ключевые слова: посттравматический стресс, эпилепсия, психологическая адаптация, экзистенциальная исполненность.

Эпилепсия – это расстройство мозга, которое характеризуется стойкой предрасположенностью к генерации эпилептических припадков, а также нейробиологическими, познавательными, психологическими и социальными проявлениями этого состояния [1].

Дети с этим диагнозом по-разному интегрированы в социум, имеют разный интеллектуальный и физический уровень развития. Однако, как правило, особенности этой болезни обусловлены еще и высоким уровнем тревоги у матерей и самого больного – формируется страх приступа и потеря опоры из-за неопределенности момента возникновения приступа [6].

Таким образом, тяжесть протекания болезни, трудности социальной адаптации, проблемы с получением результативного лечения – все эти непростые жизненные задачи отягощаются серьезными психологическими проблемами, как правило, у самого больного и у его близких [2, с. 65].

Ранее проводились исследования, подчеркивающие актуальность этой проблемы и потребности в формировании программ, направленных на психологическую адаптацию не только детей, но и их матерей.

В Санкт-Петербургском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева в исследовании приняли участие 120 матерей, чьи дети имели диагноз эпилепсия, с целью определения влияния клиничко-психологических проявлений заболевания у детей, страдающих эпилепсией на психическую адаптацию матерей [4, с. 21–26].

Сформировалось три подгруппы:

- подгруппа стабильной психической адаптации (29% матерей), которые не предъявляют жалобы на психическое и соматическое здоровье;
- подгруппа высокого риска развития психической дезадаптации (43% матерей), где наблюдались признаки тревожной личности, но не достигали уровня расстройства личности по МКБ-10;
- подгруппа психической дезадаптации (28% матерей), у которых выявлено невротическое расстройство и пролонгированная депрессивная реакция [4, с. 21–26].

Видно, что больше половины женщин имеют трудности в психологической адаптации, однако, можно допустить, что у всех женщин, имеющих ребенка с таким заболеванием, наблюдается посттравматический стресс и низкий уровень психологического благополучия, экзистенциальной исполненности (термин, предложенный В. Франклом для описания качества жизни человека в противовес более привычному понятию счастья [3, с. 141–152]).

Цель нашего исследования: получить представление о психологическом состоянии семьи, в частности матери, которая занимается воспитанием ребенка с тяжелым заболеванием, а также выявить основные психологические проблемы, которые свойственны этим женщинам.

Задачи исследования:

1. Определить уровень посттравматического стресса у матерей, имеющих детей со сложным заболеванием (в данном случае с диагнозом эпилепсия).
2. Выявить взаимосвязь посттравматического стресса с уровнем психологического благополучия.

Гипотезы:

1. Матери, воспитывающие детей с трудным заболеванием имеют высокий уровень травматизации.
2. Респонденты имеют низкий уровень психологического благополучия.

Полученные результаты по данной методике могут свидетельствовать о том, насколько человек справляется со своей жизнью, принимает ли он жизненные условия или же ему требуется помощь со стороны психолога или психотерапевта для того, чтобы их жизнь не переживалась настолько тяжело. Как правило, низкие показатели по «Шкале Экзистенции» опросника А. Лэнгле и К. Орглер свидетельствуют о наличии психотравмирующих ситуаций как в детстве, так и во взрослом возрасте. Именно поэтому в нашем исследовании есть несколько методик, которые направлены на изучение посттравматического стресса («Mississippi Scale» в адаптации Тарабриной Н.В. и «Life Experience Questionnaire-LEQ» в адаптации Тарабриной Н.В.).

Методика LEQ основана на самоотчете и охватывает жизненный путь от раннего детства до момента исследования и позволяет дать количественную оценку интенсивности переживаний

и оценить степень уязвимости человека по отношению к стрессогенному воздействию травматических жизненных событий [5, с. 187–201].

Посттравматический стресс возникает как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой жизни или здоровью. Общие закономерности проявления и развития посттравматического стрессового расстройства не зависят от того, какие именно события послужили причиной психологических и психосоматических нарушений. Значимую роль здесь играет тот факт, что события носили экстремальный характер и выходили за пределы обычных человеческих переживаний [5, с. 187–201].

Методы сбора информации в нашем исследовании – феноменологическое интервью и опрос.

Применялись следующие опросники: «Шкала Экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер, «Mississippi Scale» в адаптации Тарабриной Н.В. и «Life Experience Questionnaire-LEQ» в адаптации Тарабриной Н.В. В пилотном исследовании приняли участие 15 женщин из разных регионов России в возрасте от 28 до 50 лет, у которых есть дети с диагнозом эпилепсия.

Для результатов исследования использовался программа STATISTICA 6.1: расчет коэффициента корреляции – критерий Спирмена (rs).

Результаты и их обсуждение

Коэффициент посттравматического стресса по «Опроснику Травматических ситуаций, LEQ» у респондентов пилотной выборки составляет 3(md), $sd=0,75$, что является очень высоким значением, так как о наличии выраженного посттравматического стресса можно говорить при коэффициенте 2. В процессе изучения ответов респондентов выявилось то, что у всех наиболее тяжелым стрессовым фактором являлось известие о болезни ребенка. И, если исключить из методики жизненные описания, связанные с этой болезнью, то коэффициент посттравматического стресса в пилотной выборке ниже – 2,5 (md), $sd=0,73$. Однако коэффициент 2,5(md) все равно свидетельствует о том, что кроме трудных ситуаций, связанных с болезнью ребенка, были и другие тяжелые ситуации, такие как: развод, потеря близкого, собственная болезнь или болезнь других близких. И эти ситуации стали причиной возникновения посттравматического стресса. Почти у всех респондентов нашей выборки после рождения больного ребенка возникали и другие трудные события, такие как уход супруга из семьи (у 27% респондентов) или же собственная болезнь или серьезное заболевание у других членов семьи (40%).

По результатам проведенного пилотного исследования наблюдается следующая тенденция: индекс травматизации ниже у матерей, проживающих в Москве, нежели у женщин, проживающих в других регионах России. Это может быть связа-

но с возможностью получать более квалифицированную и своевременную медицинскую помощь, а также с наличием адаптационных программ для детей с диагнозом эпилепсия. В регионах же, как правило, такие дети даже не имеют возможности получить образование в школе и посещать дополнительные занятия, так как большинство врачей и педагогов настаивают только на домашнем обучении, тем самым полностью исключая ребенка с данным заболеванием из социальной системы. Также, в процессе феноменологического интервью матери, проживающие в регионах России, подчеркивают трудности, связанные с общением и принятием обществом их детей, в то время, как женщины, проживающие в Москве, как правило, не сталкиваются с такими сложностями.

Для оценки степени выраженности посттравматических стрессовых реакций также использовалась дополнительно «Миссисипская шкала», гражданский вариант. Данная методика предназначена для подтверждения диагноза ПТСР у тех, у кого его можно ожидать и оценки степени тяжести расстройства и используется в деятельности психологов спец. служб, силовых ведомств, в работе с лицами, подверженным экстремальным психологическим нагрузкам [5, с. 151–153].

Коэффициент составляет 77 (md), $sd = 10,3$, что сопоставимо со средними значениями уровня посттравматического стресса у пожарных ($M=73,79$) и беженцев ($M=79,90$).

Индекс травматизации коррелирует с общим показателем по «Шкале Экзистенции» ($r=-0,57$; $p<0,05$).

Чем выше коэффициент травматизации, тем ниже общий уровень психологического благополучия (экзистенциальной исполненности) у респондентов. Это свидетельствует о том, что наличие трудных жизненных событий в прошлом находят отражение в настоящем. Непроработанные эмоциональные переживания, которые возникали ранее при тяжелых ситуациях, не дают возможность принять и адаптироваться к новым условиям жизни. Общий уровень экзистенциальной исполненности по «Шкале Экзистенции» у респондентов составляет 184 (md($sd=29,8$)), что является ниже среднего значения (216). Эти показатели указывают на отсутствие включенности в жизнь, нерешительность, эмоциональную неспособность к диалогу. При таких показателях под воздействием стресса могут возникать психические расстройства. Как правило, людям с показателями по «Шкале Экзистенции» ниже среднего могут быть характерны следующие особенности: недостаток эмоциональности; неуверенность в собственных решениях; отсутствие персональной включенности в жизнь, жизнь будто идет сама собой и в малой степени поддается планированию; закрытость, зацикленность на собственных переживаниях и риск психосоматических реакций на нагрузки [3, с. 165–170].

Таким образом, можно предположить, что возникновение заболеваний у матерей связано, в том числе и с реакцией на стресс, который обусловлен трудным протеканием болезни ребенка. Женщины, принимающие участие в исследовании, сообщали о наличии тяжелых и хронических заболеваний не только у детей, но и у них самих: проблемы эндокринной системы, раковые опухоли, психогенные неэпилептические приступы, гинекологические заболевания. Для подтверждения этого предположения необходимо проводить дополнительное психологическое и медицинское исследование.

Библиографический список

1. *Зенков Л.Р.* Эпилепсия. Диагноз и лечение. – М.: Медицинское информационное агентство, 2012. – С. 176.
2. *Кольцова Е.А.* Психологические проблемы семьи и детей с диагнозом эпилепсия и психогенные неэпилептические приступы // Вестник Кост-

ромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 1. – С. 64–67.

3. *Кривоцова С.В., Лэнгле А., Орглер К.* Шкала Экзистенции // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. – М., 2009. – № 1. – С. 141–170.

4. *Семакина Н.В., Михайлов В.А., Багаев В.И.* Влияние клинко-психопатологических проявлений эпилепсии на психическую адаптацию матерей больных детей // Вестник эпилептологии. – М.: Общероссийский благотворительный общественный фонд «Содружество», 2014. – С. 21–26.

5. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Теория и методы. Часть 1. – М.: Издательство «Когито-Центр», 2007. – С. 207.

6. *Gunatilake S.B., De Silva H.J., Ranasinghe G.* Twenty seven venous cut downs to treat pseudostatus epilepticus // SO. Seizure. – 1997. – (1):72.

СОЦИОГЕННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Предметом исследования в данной работе являются социогенные потребности подростка и их взаимосвязь с социально-психологической компетентностью. Рассматривается специфичность сферы потребностей подростков с отклонениями в развитии, обусловленная как искаженностью и более поздним формированием самих потребностей, так и их недостаточностью на более ранних этапах развития. Подчеркивается, что отклонения в развитии меняют условия существования человека, провоцируют дисгармонию социальных отношений, ослабляют психологические ресурсы самой личности, что не позволяет ей своевременно и полноценно проявлять активность, осваивать социальные роли, овладевать социально-психологической компетентностью.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, социогенные потребности, отклонения в развитии.

Процессы модернизации в современном обществе, дефицит стабильности ставят человека в условия постоянного выбора, поиска приоритетов, приводят к непрерывной переоценке жизненных ценностей и целей, деформируя систему мотивов и потребностей личности. Подобные трансформации актуализируют внимание к исследованию социогенных потребностей личности как основе развития социально-психологической компетентности подрастающего поколения.

В подростковом возрасте, как в наиболее сложном и интенсивном периоде развития человека, происходит активное формирование личности, качественные особенности которой во многом зависят от социальной ситуации развития ребенка, от условий его жизнедеятельности, от состояния его соматического здоровья и наличия/отсутствия патологических состояний. Противоречия, как движущая сила развития личности, наиболее отчетливо проявляются в потребностной сфере в подростковом периоде. Потребность личности, представляющая собой необходимость в чем-либо, объективно нужном для поддержания жизнедеятельности организма, развития личности, является внутренним побудителем ее активности. Потребности не отличаются статичностью, что обусловлено определенной ролью одних стремлений для возникновения других и связано с включением личности в различные сферы и формы деятельности.

Подростковый возраст характеризуется значительными преобразованиями: происходит переориентация и смена значимости школьной среды от места учебы к месту активных взаимоотношений со сверстниками, возникают новые или усиливаются имеющиеся потребности подростка, обнаруживаются противоречия между стремлением в автономности и индивидуализации и прежней потребностью в доверительных отношениях с взрослыми, между возросшими потребностями в самостоятельности, в общении со сверстниками и возможностями их удовлетворения.

Доминирующими потребностями подростков, по мнению разных авторов, являются: потребности в общении, уважении, признании и принятии сверстниками [3; 7], в самоутверждении, в самореализации и развитии собственного «Я» [3; 5], потребность быть и считаться взрослым [7], понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований [2], потребность во внимании, поддержке и привязанности [3; 5]; в четких правилах и границах; в развитии и обучении через собственную жизненную практику (жизненный опыт); в интересных жизненных событиях, потребность в умении уверенно отстаивать свое мнение; в постановке жизненных целей [3], в безопасности, потребность в зависимости и эмансипации от семьи, в успехе и проверке своих возможностей [5].

В широком понимании к социогенным потребностям можно отнести все потребности, порождаемые жизнью человека в социуме. В подростковом возрасте наиболее актуальными из них становятся: потребность в межличностном общении, в референтной группе, в принятии сверстниками, в принадлежности, в признании и уважении, потребность в самореализации, в социальной успешности и автономности, что составляет универсальный ресурс личности, являясь движущей силой развития подростка.

Е.В. Руденский предложил социогенетическую концепцию дефицитарной патологии личности, в основании которой заложены социогенные потребности, «определяющие линию развития личности: потребность в признании, в контроле и в принятии» [6, с. 53]. Каждая из потребностей, по сути, включает в себя несколько стремлений. Так, потребность в признании связана со стремлением человека быть замечаемым другими, значимым и ценным для них и проявляется в желании принадлежать к группе, иметь референтную группу, вызывать интерес у других. Американскими психотерапевтами аналогичная потребность обозначается как потребность «в подтверждении своего бытия». Потребность в контроле проявляется

в поведении, связанном с установлением и поддержанием отношений, что реализуется в уважении к другим и к себе, в желании контролировать и быть контролируемым. «На уровне самооощущений потребность в контроле воспринимается как потребность ощущения себя компетентной, знающей, умеющей принимать решения...» [6, с. 55]. Потребность в принятии сопряжена с affiliативными стремлениями личности в симпатии, дружбе, любви преимущественно в диадных отношениях.

Удовлетворение социогенных потребностей в подростковом возрасте позволяет проявлять активность и осваивать социальные роли, обретать социально-психологическую компетентность (далее СПК). Последняя понимается нами как способность личности эффективно взаимодействовать с окружающими в условиях динамической социальной среды, обеспеченную системой когнитивно-перцептивных, эмоционально-регулятивных, личностно-ресурсных и поведенческих характеристик развивающейся личности. СПК подразумевает позитивную мотивацию, целостное восприятие социальных объектов, ориентированность в различных ситуациях общения, представления о разнообразии социальных ролей, способах и сценариях развития ситуаций социального взаимодействия, умение решать межличностные проблемы, самоконтроль и саморегуляцию, наличие внутренних ресурсов для решения трудных ситуаций взаимодействия, владение эффективными стратегиями взаимодействия. СПК воплощает в себе достижения личности в развитии отношений с другими людьми, позволяет обеспечивать возможность оценки ситуации и овладения социальной реальностью.

Детерминанты, представляющие собой позиции субъекта, рефлексию собственной деятельности, стремление к изменениям, оценку личности себя и своих возможностей, мотивы и потребности составляют личностно-ресурсный компонент СПК. Актуализированные потребности «запускают» активность субъекта, направленную на преобразования, самоизменения, под которыми понимается процесс и результат более или менее осознанных, целенаправленных и успешных усилий человека, направленных на то, чтобы стать иным. «Характер самоизменения, формирующийся под влиянием развернутой системы внутриличностных и социальных детерминант, варьируется от развития и позитивного преобразования имеющихся способностей, до саморазрушения и формирования деструктивных форм поведения» [4, с. 147].

Личностно-ресурсный компонент образует целостность всех сложнейших и противоречивых качеств личности, сознания и бессознательного, обеспечивает активность личности во взаимодействии, дает импульс и формирует мотивацию к самоизменению, организует рефлексию и осознанную саморегуляцию.

Социогенные потребности личности, имеющие межличностный характер, определяют социальный статус и социально-ролевой репертуар личности [6, с. 53]. Актуализация и удовлетворение этих потребностей в подростковом возрасте предоставляют условия для развития компонентов социально-психологической компетентности (табл. 1).

Удовлетворение перечисленных потребностей создает необходимые условия для гармоничного развития, а их депривация в зависимости от воз-

Таблица 1

Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности старших подростков

Источник	Компоненты СПК	Показатели
Актуализация социогенных потребностей возраста и их удовлетворение: - потребность в признании (в референтной группе, принятии сверстниками, потребность в принадлежности); - потребность в контроле (потребность в собственной компетенции, в уважении); - потребность в принятии (во взаимной симпатии, дружбе, любви).	Личностно-ресурсный	Стремление к проявлению себя в социально одобряемой деятельности. Осознание мотивов своей деятельности, потребность в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей. Сформированные мотивы взаимодействия со сверстниками и взрослыми, основанные на удовлетворении социогенных потребностей. Стремление к совершенствованию навыков взаимодействия. Готовность личности к структурным и уровневым изменениям качеств и свойств.
	Когнитивно-перцептивный компонент	Знание норм, правил и способов межличностного взаимодействия. Знание ряда собственных личностных особенностей, способствующих достижению успеха во взаимодействии и деятельности. Умение понимать и оценивать другого в процессе интеракций. Способность к социальному ориентированию в ситуациях взаимодействия.
	Эмоционально-регулятивный компонент	Эмпатия по отношению к партнеру взаимодействия. Субъективный самоконтроль. Навыки эмоциональной саморегуляции, владение средствами организации своего поведения.
	Поведенческий	Навыки конструктивного взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности. Умения самостоятельно строить взаимоотношения с окружающими, решать проблемы без конфликтов. Преобладание конструктивных психологических защит.

растного этапа и степени дефицита может приводить и к «расстройству замыслов» подростков, то есть к фрустрации, и к незначительным временным несоответствиям развития, и к более устойчивому – отклоняющемуся развитию. Однако взаимосвязь депривации социогенных потребностей с отклоняющимся развитием носит билатеральный характер: не только их фрустрация может привести к дизонтогенезу, но и само отклоняющееся развитие непосредственно или опосредованно искажает потребностную сферу, т.к. меняет характеристики интерактивного мира человека, приводят к искажению условий. Дефицит или искаженность этих условий развития блокирует удовлетворение потребностей личности, являющихся источником социогенеза.

Обеднение потребностей, их депривация, искажение их качественных характеристик в условиях дизонтогенеза опосредовано как характеристиками функционально-индивидуального, мотивационно-личностного уровней, так и социальными условиями. Воздействие дизонтогенеза сказывается на строении и свойствах нервной системы (функционально-индивидуальный уровень): при разнообразных нервных, психических отклонениях ослабевает процесс активного торможения, нарушается контроль и сбалансированность его с раздражительным процессом. При последующем воздействии патогенного фактора появляется лабильность и слабость раздражительного процесса. Клиническим отражением этих нарушений являются «астения или симптомы психической слабости, бесконтрольность аффекта» [1, с. 5-6], нарушение и извращение побуждений. При многих отклонениях в развитии обнаруживается нарушение мотивов установления социальных связей со средой, неразвитость познавательных интересов, сужение сферы интересов и потребностей, недостаток активной социальной позиции, дисгармоничность в развитии и замедление развития социально зрелых потребностей (мотивационно-личностный уровень).

Снижение социальной позиции человека, дисгармонизация межличностных отношений, его социальная недостаточность — это все последствия первичного нарушения, результат, приводящий к ограничениям возможности реализации ролей личности и полноценной жизнедеятельности в целом. Социальные последствия отклонений в развитии проявляются не только в сфере конкретной личности, но и детерминируют дисгармонизацию межличностных отношений особенно в условиях микросреды. Отклонения в развитии меняют условия существования человека, создают особую ситуацию развития личности, стимулируют лич-

ностные деформации и дисгармонию социальных отношений.

Проблематичным является удовлетворение социогенных потребностей подростков с отклонениями в развитии при неблагоприятных условиях семейного воспитания. Речь может идти как об эмоциональном отвержении ребенка, о грубо асоциальных семьях, о гипопротекции, так и о семьях, которые при общем благополучии и желании помочь своему ребенку воспитывают его в неадекватном состоянии и возможностям стиле (социальный уровень). Последствиями такого воспитания становятся инфантилизм, социальная неприспособленность, недоразвитие механизмов взаимодействия, формирование деструктивных форм поведения, что характеризует искажения и незрелость компетентности во взаимодействии.

Хроническая ситуация неудовлетворенности потребностей подростков с отклонениями в развитии, порожденная рядом объективных и субъективных факторов, препятствует вхождению во взрослость, неблагоприятно сказываясь на формировании разных личностных образований, в том числе социально-психологической компетентности. Отклонения в развитии меняют условия существования человека, провоцируют дисгармонии социальных отношений, ослабляют психологические ресурсы самой личности, что не позволяет ей своевременно и полноценно осознавать, проявлять активность, осваивать социальные роли, овладевать социально-психологической компетентностью.

Библиографический список

1. Бамдас Б.С. Астенические состояния. – М.: Медгиз, 1961. – 206 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 389 с.
3. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. – СПб.: Речь, 2008. – 336 с.
4. Королева Ю.А. Детерминанты и механизмы развития социально-психологической компетентности в условиях дизонтогенеза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 146–151.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
6. Руденский Е.В. Психология ненормативного развития личности: Виктимологические основания психологической теории дефицитарной патологии развития личности. – Новосибирск: ГЦРО, 2000. – 180 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.

Мороденко Евгения Васильевна

кандидат психологических наук

Медовикова Евгения Александровна

Филиал Кузбасского государственного технического университета

им. Т.Ф. Горбачева, г. Прокопьевск, Кемеровская область

morodenko@yandex.ru, e-medovikova@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается проблема становления содержательных характеристик индивидуально-типологических особенностей личности студентов дуальной системы обучения вузе, на примере Филиала КузГТУ в г. Прокопьевске. В работе представлены результаты сравнительного анализа параметров осознанной саморегуляции, смысложизненной ориентации личности, уровня направленности деятельности, лидерских способностей, коммуникативных и организаторских склонностей. Осознанная саморегуляция в данном случае позволяет подчеркнуть важность процессов планирования, моделирования, прогнозирования и постановки целей в рамках образовательного процесса.

Ключевые слова: система дуального обучения, осознанная саморегуляция, планирование деятельности, цели жизни, жизненные ориентации, студенты.

Основная задача высшего образования в современных условиях – это подготовка высоко квалифицированных кадров и соответствие уровня высшего образования потребностям рынка труда.

Одной из перспективных технологий организации учебного процесса является дуальная образовательная система, которая предполагает обучение в образовательном учреждении и на производстве.

Дуальное обучение – форма подготовки кадров, соединяющая теоретическое обучение в учебном заведении (30–40% учебного времени) и практическое обучение на производственном предприятии (60–70% учебного времени), с равной ответственностью учебного заведения и предприятия за качество подготовки кадров [1].

Филиал КузГТУ в г. Прокопьевске в 2014 году заключил договор с компанией ОАО «СУЭК-Кузбасс», в соответствии с которым был осуществлен набор групп дуального обучения и составлен для них учебный план и индивидуальный учебный график [1].

Проведенный теоретический анализ позволил утверждать наличие влияния дуального обучения на развитие индивидуально-психологических параметров студентов в контексте становления профессионально важных качеств.

Цель нашего исследования состояла в выявлении индивидуально-типологических особенностей личности студентов различных курсов, обуча-

ющихся в системе дуального обучения.

В исследовании использовался комплекс диагностических методов и методик, в том числе:

1. Методика «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева;

2. Методика определения направленности личности на достижение успеха / избегание неудачи (А.А. Реан);

3. Методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой;

4. Методики «Лидерский потенциал» В.В. Бойко;

5. Методика «Личностный дифференциал» (ЛД), адаптированная сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева;

6. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2), разработанная В.В. Сивявским и Б.А. Федоришиным [6].

Общую выборку в исследовании составили студенты 1-2 курсов системы дуального обучения по специальности горное дело, специализации подземная разработка пластовых месторождений Филиала КузГТУ в г. Прокопьевске в количестве 33 человек.

Изложение и обсуждение результатов исследования. В рамках исследования значимые различия в группах респондентов 1 и 2 курсов были выявлены по шкале «гибкость поведения» ($t = -2,07$ при $p = 0,05$) и шкале «лидерские способности» ($t = -2,14$ при $p = 0,04$) (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей достоверности различий в изменениях показателей по t-критерию Стьюдента экспериментальная группа при $p \leq 0,05$

Показатель	Среднее значение показателя		t- критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
	1 курс	2 курс		
Регуляторная гибкость (Г)	6,07	7,43	-2,07	0,05
Лидерские способности	30,64	34,57	-2,14	0,04

Корреляционные взаимосвязи параметров в группе студентов 1 курса системы дуального обучения, при $p \leq 0,05$

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	ОУС	Оценка	Сила	Мотивация	Лидерство	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Осмысленность жизни						0,58					0,56	
Цели жизни	0,69	0,57	0,67	0,54		0,78		0,55		0,63	0,59	
Процесс жизни					0,80	0,68		0,68		0,71		
Результат жизни										0,62		
Локус контроля - Я	0,64			0,62		0,78	0,55	0,64		0,82	0,66	
Локус контроля - жизнь			0,54									
Оценивание результатов							0,54		0,82		0,84	0,66
Гибкость								0,66		0,64	0,56	
ОУС							0,62		0,74	0,71	0,82	0,60
Мотивация		0,56					0,68			0,62		
Лидерство								0,69				
Коммуникативные склонности		0,65							0,76	0,66		
Организаторские склонности									0,62			

Полученные результаты позволяют утверждать, что студенты 2 курса обучения в большей степени контролируют текущую ситуацию, анализируя происходящие события. В рамках текущей ситуации проявляют гибкость в отношении происходящих событий и высокую степень приспособляемости.

Для выявления особенностей индивидуально-типологических характеристик личности студентов, обучающихся на 1–2 курсах, рассмотрим более подробно выявленные взаимосвязи в группе студентов 1 курса системы дуального обучения, на основе которых можно составить представление о личности первокурсников и особенностях развития изучаемых параметров. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Осмысленность жизни положительно коррелирует с коммуникативными склонностями ($r = 0,56$). Таким образом, студенты 1 курса в рамках построения коммуникативных связей стараются оценить происходящую ситуацию обучения, приспособиться к событиям окружающей среды, найти свое место в группе.

Цели жизни положительно коррелируют с планированием ($r = 0,69$), моделированием ($r = 0,57$), программированием ($r = 0,67$), оцениванием результатов ($r = 0,54$), общим уровнем саморегуляции

($r = 0,78$), силой ($r = 0,55$), лидерскими способностями ($r = 0,63$) и коммуникативными склонностями ($r = 0,59$). Наличие целей, является основой не только процесса обучения, но и жизненной ситуации в целом. Студенты определяют жизненные цели исходя из анализа происходящих событий. Основой построения жизненных целей у них является планирование ближайшего будущего, продумывание способов своих действий и поведения, оценка полученных результатов в настоящем, развитие волевых качеств личности, развитие лидерские способности и коммуникативные склонности, что обеспечивает становление осмысленного уровня осознанной саморегуляции актуального состояния личности [3].

Процесс жизни положительно коррелирует с гибкостью поведения ($r = 0,80$), общим уровнем саморегуляции личности ($r = 0,68$), силой ($r = 0,68$), лидерскими способностями ($r = 0,71$). Студенты 1 курса живут настоящим, что определяет гибкость их поведения в текущих обстоятельствах, волевыми чертами личности, лидерскими способностями и определяет уровень осознанной саморегуляции актуального состояния.

Результат жизни положительно коррелирует с лидерскими способностями ($r = 0,62$). Удовлетво-

ренность самореализацией зависит от уровня развития лидерских способностей на начальном этапе обучения.

Локус контроля-Я положительно коррелирует с планированием ($r = 0,64$), оценением результатов деятельности ($r = 0,62$), общим уровнем саморегуляции личности ($r = 0,78$), оценкой ($r = 0,55$), силой ($r = 0,64$), лидерскими способностями ($r = 0,82$), коммуникативными склонностями ($r = 0,66$). Представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле зависит от развития способности планировать свое ближайшее будущее, оценивать результаты своих действий и поступков, развития коммуникативных склонностей и лидерских качеств, что в целом придает осмысленность текущему периоду жизни [2].

Локус контроля – жизнь положительно коррелирует с программированием ($r = 0,54$). Респонденты считают себя способными контролировать свою жизнь, свободно принимать решения лишь в ситуации детального продумывания способов поведения.

Оценивание результатов поведения и деятельности положительно коррелирует с оценкой ($r = 0,54$), мотивацией ($r = 0,82$), коммуникативными склонностями ($r = 0,84$) и организаторскими склонностями ($r = 0,66$). Оценивая результаты своей деятельности, студенты в большей степени ориентированы на достижение успеха и развитие коммуникативных и организационных склонностей, обеспечивающих детальную оценку текущей ситуации.

Гибкость положительно коррелирует с силой ($r = 0,66$), лидерскими способностями ($r = 0,64$) и коммуникативными склонностями ($r = 0,56$). Сформированность регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий определяется развитыми лидерскими способностями и развитием умения работать в команде.

Мотивация положительно коррелирует с моделированием ($r = 0,56$), оценкой ($r = 0,68$), лидерскими способностями ($r = 0,62$). Развитая система мотивации на достижение успеха в деятельности позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности, отражает уровень развития лидерских качеств.

Лидерские способности положительно коррелируют с силой ($r = 0,69$). Лидерские способности в свою очередь определяются степенью развития волевых качеств личности.

Коммуникативные склонности положительно коррелируют с моделированием ($r = 0,65$), мо-

тивацией ($r = 0,76$) и лидерскими склонностями ($r = 0,66$). Коммуникативные склонности определяют процесс адаптации студентов в новых условиях, отражая значимость внешних и внутренних обстоятельств для развития личности. Развитая система коммуникации определяет способность работать в группе и способствует проявлению лидерского потенциала.

Организаторские склонности положительно коррелируют с мотивацией. Организаторские склонности взаимообусловлены развитой системой мотивации личности, имеющей положительный вектор направленности.

Общий уровень саморегуляции положительно коррелирует с оценкой ($r = 0,62$), мотивацией ($r = 0,74$), лидерскими способностями ($r = 0,71$), коммуникативными склонностями ($r = 0,82$) и организаторскими склонностями ($r = 0,60$). Таким образом, уровень осознанной саморегуляции личности характеризуется развитой способностью реально оценивать результат своих действий и поведения, позитивной системой направленности на достижение успеха в выполняемой деятельности, развитыми лидерскими способностями и системы коммуникативных и организационных склонностей.

Рассмотрим взаимосвязи изучаемых феноменов в группе респондентов 2 курса системы дуального обучения, на основе которых можно составить представление о личности и особенностях развития изучаемых параметров представленное в таблице 3.

Моделирование положительно коррелирует с целями жизни ($r = 0,60$), процессом жизни ($r = 0,59$), мотивацией ($r = 0,64$), лидерскими способностями ($r = 0,55$). Индивидуальная развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности деятельности респондентов определяется наличием целей в ближайшем будущем, что отражает степень осмысленности жизни, определением текущего периода жизни как эмоционально насыщенного. Развитая способность оценки окружающих обстоятельств зависит от мотивации студентов на достижение успеха и развитых лидерских способностей [4].

Программирование положительно коррелирует с организаторскими склонностями ($r = 0,55$). Сформировавшаяся потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей зависит от степени развития организаторских способностей личности.

Оценивание результатов положительно коррелирует с силой ($r = 0,60$), активностью ($r = 0,58$), лидерскими способностями ($r = 0,68$). Оценка результатов деятельности зависит от проявления волевых качеств личности, проявления экстравертированности, экстравертированности и лидерских способностей.

Корреляционные взаимосвязи параметров в группе студентов 2 курса системы дуального обучения, при $p \leq 0,05$

	Осмысленность жизни	Цели жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля – жизнь	ОУС	Сила	Активность	Мотивация	Лидерство	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Моделирование		0,60	0,59						0,64	0,55		
Программирование												0,55
Оценивание результатов							0,60	0,58		0,68		
ОУС	0,60		0,61		0,62							
Оценка					0,63							
Мотивация						0,56				0,62		
Лидерство	0,60		0,56	0,54	0,61	0,59						
Коммуникативные склонности	0,56		0,65	0,57	0,59							

Оценка положительно коррелирует с локусом контроля-жизнь ($r = 0,63$). Детальная оценка происходящих событий и личностных качеств способствует развитию уверенности студентов в способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, что влияет на степень активности личности в текущей ситуации [5].

Мотивация положительно коррелирует с общим уровнем саморегуляции ($r = 0,56$), лидерскими способностями ($r = 0,62$). Мотивация достижения успеха определяет процесс формирования лидерских качеств во взаимосвязи со смысловым уровнем осознанной саморегуляции личности.

Лидерские способности положительно коррелируют с осмысленностью жизни ($r = 0,60$), процессом жизни ($r = 0,56$), результатом жизни ($r = 0,54$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,61$), общим уровнем саморегуляции ($r = 0,59$). Лидерские способности отражают степень осмысленности жизни, определяемую способностью жить настоящим, строить планы на будущее (контролировать свою жизнь во всех ее проявлениях).

Коммуникативные склонности положительно коррелируют с осмысленностью жизни ($r = 0,56$), процессом жизни ($r = 0,65$), результатом жизни ($r = 0,57$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,59$). Коммуникативные склонности лежат в основании реальной оценки текущей ситуации, построения на ее основе будущего, что отражает осмысленность жизни и дает возможность построить временную перспективу личности.

Общий уровень саморегуляции положительно коррелирует с осмысленностью жизни ($r = 0,60$),

процессом жизни ($r = 0,61$), локусом контроля-жизнь ($r = 0,62$) [7]. Таким образом, уровень осознанной саморегуляции личности определяется осознанием реальности происходящих событий, появлением потребности самостоятельно принимать важные для себя решения, что в целом отражает уровень осмысленности жизненных обстоятельств.

По результатам исследования, мы делаем вывод, что система дуального обучения способствует формированию и развитию мотивации студентов к достижению успеха, не смотря на возникающие сложности, что актуализирует процесс формирования умений преодолевать значимые препятствия на пути достижения поставленных целей.

Данная система обучения способствует становлению индивидуальных особенностей студентов с позиции выдвижения и удержания целей, сформированности осознанного планирования деятельности (планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно). В рамках данной системы обучения отмечается стабильный рост лидерского потенциала, который проявляется не только в деятельности, но и в общении.

Следует подчеркнуть, что система дуального обучения способствует установлению прочных взаимоотношений внутри учебного коллектива, что благоприятно сказывается на установлении личных контактов и обеспечивает успех в учебно-профессиональной деятельности, а, следовательно, и востребованность на рынке труда. В целом, дуальная система обучения предоставляет возможность университету и предприятию совместно под-

готовить квалифицированных инженеров, сочетая теоретическое и практическое обучение.

Университет, работая в тесном контакте с предприятием, учитывает производственные требования, предъявляемые к будущему инженеру, что сказывается на качестве подготовки специалиста.

При дуальной системе усилен контроль (со стороны предприятия и университета) за выполнением учебного графика, что повышает качество подготовки специалиста.

Работодатель готовит квалифицированных специалистов на перспективу, создавая высокую мотивацию получения знаний, приобретения навыков в работе, так как качество подготовки кадров напрямую связано с выполнением служебных обязанностей на рабочих местах. Такая форма обучения позволяет быть технологией социальной лестницы, которая помогает работнику подняться на этаж выше.

Библиографический список

1. Мальшева А.В., Мороденко Е.В. Дуальное обучение: мировой опыт и внедрение в РФ // Повышение качества образования, современные инновации в науке и производстве: Сборник трудов междунар. науч.-практ. конф. – Екибастуз, 2015. – С. 17–19.
2. Морозова И.С., Будич Н.И. Личностное самоопределение в период взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2005. – № 2 (22) – С. 6–18.
3. Морозова И.С. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности личности на различных этапах обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 216–219.
4. Медовикова Е.А. К проблеме осознанной саморегуляции личности студентов вузов // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: Материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – Междуреченск, 2015. – С. 170–171.
5. Медовикова Е.А. Осознанная саморегуляция как условие успешного овладения профессией в рамках вузовского обучения // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 3-й науч.-практ. конф. (заочной) с международным участием: 19–20 марта 2015 г. в 2 частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Часть 1. – Ульяновск, 2015. – С. 346–349.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
7. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ ТРАНСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются подходы к изучению временной транспективы личности в контексте основных психологических направлений, а также представление о временной транспективе как важном факторе профессионального самоопределения студентов.

Ключевые слова: временная транспектива, профессиональное самоопределение, студенты колледжа.

Система профессионального образования на современном этапе претерпевает глубокие изменения, затрагивающие все аспекты образовательного процесса и направленные на решение основных проблем в профессиональном образовании, среди которых значимое место занимает вопрос о профессиональном самоопределении будущих специалистов. Осознанность выбора будущей профессиональной сферы и способность целостно воспринимать предстоящую профессиональную деятельность обусловлены многими факторами, одним из которых является временная транспектива личности студентов.

Под временной транспективой личности понимают восприятие собственного прошлого, настоящего и будущего, как компонентов единой временной структуры, находящихся в многосторонней взаимосвязи друг с другом.

Развитие временной транспективы в ранней юности связано с профессиональным самоопределением, которое характеризует данный возрастной период и является значимым для самореализации личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Б. И. Головаха).

С этой точки зрения актуальным является исследование особенностей временной транспективы личности студентов, выбирающих среднее профессиональное образование, так как временная транспектива напрямую связана со степенью личностной зрелости, что обуславливает возможность осознанного выбора и целостного восприятия будущей профессиональной деятельности.

Важность психологического восприятия человеком разных временных отрезков своей жизни одним из первых отметил К. Левин. Всю совокупность взглядов человека на его психологическое будущее и психологическое прошлое, которые существуют в настоящий момент времени, он определил как временную перспективу личности [10].

В настоящее время феномен целостного восприятия личностью собственного прошлого, настоящего и будущего, а также интеграцию этих компонентов целесообразно объединять понятием временной транспективы В. И. Ковалева. Вся совокупность действий и алгоритм поведения в определенный момент настоящего тесно связаны не

только с конкретной ситуацией жизни человека, но и с опытом, полученным им в прошлом, а также с теми ожиданиями и планами, которые он строит относительно будущего [5].

Таким образом, понятие временная транспектива предполагает, что прошлое, настоящее и будущее представляют собой компоненты единой временной структуры, а также отражает ценностно-смысловой аспект времени, проявляющийся в способности человека одним взглядом охватить весь жизненный путь, поднявшись от простых воспоминаний до осмысления значения своей жизни [5].

Тесно взаимосвязанные в нашем сознании компоненты временной транспективы, включающие образы прошлого, настоящего и будущего, можно рассмотреть в контексте основных психологических направлений, каждое из которых уделяет внимание определенному временному аспекту транспективы личности.

В глубинной психологии особую роль играет прошлое личности, в частности события и переживания, связанные с ранним детством, которые, по мнению психоаналитиков, определяют ее дальнейшее развитие. З. Фрейд указывает, что истоки желаний человека кроются в его прошлом, и только находя их, можно открыть период «индивидуального» прошлого.

Кроме того, анализируя неврозы, З. Фрейд обнаруживает, что в своих симптомах и последствиях болезни человек переносится в определенный период своего прошлого. Он считал, что в рассказе о прошлом человеку свойственно невольно переносить в этот образ что-то из настоящего или из промежуточных периодов, искажая таким образом картину собственного прошлого.

Механизмы психологической защиты личности также строятся на событиях и опыте прошлого. Рассматривая восприятие личностью образов прошлого, настоящего и будущего, З. Фрейд указывает, что человек никогда не живет полностью в настоящем, в идеологиях Сверх Я продолжает жить прошлое, постоянно воздействуя на него, однако, чем меньше человек знает о прошлом и настоящем, тем ненадежнее окажется его суждение о будущем. Образы настоящего должны перейти

в категорию прошлого, прежде чем на них можно будет опереться в суждении о будущем [19].

А. Адлер, также большую роль отводил образам прошлого. Анализ первых воспоминаний человека был поставлен им во главу угла его терапевтической беседы. Он говорил о том, что все происходящее с человеком является частью его жизненного плана, основа которого закладывается с детства [2].

Э. Фромм объясняет значение прошлого в связи с тем, что оно присутствует в настоящем. Временные образы, по его мнению, являются частью самосознания личности [20].

В глубинной психологии прошлое понимается как базовый конструкт временной транспективы личности, на основе которого стоят события настоящего и опираются перспективы будущего.

Гуманистическая психология, одной из ключевых идей которой является процесс самоактуализации, обращает свой интерес к образу будущего, так как только такая временная направленность позволит реализовать стремление личности к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Подчинение какой-то определенной потребности, по мнению А. Маслоу, на основе которой формируется главная цель поведения или деятельности, детерминирует восприятие личности, предопределяет его философию будущего философию ценностей. А. Маслоу говорит о динамической роли будущего для личности в конкретный момент настоящего. Кроме того, и развитие, и становление личности обращены в будущее [12].

Будущее человека, по мнению А. Маслоу, находится в нем самом, будучи активно в каждый момент настоящего. Только гибкая творческая личность может по-настоящему управлять собственным будущим. Г. Олпорт также подчеркивает этот аспект. Он указывает, что планирование и умение смотреть в будущее являются центральными свойствами здоровой человеческой природы [13].

В гуманистической психологии, как и в глубинной, четко прослеживается идея взаимосвязи компонентов временной транспективы личности, в данном случае интеграции настоящего и будущего в процессе развития индивида и становления личности.

Подобные идеи о единстве и связи компонентов временной транспективы высказывали также Ж. Пиаже и В. Франкл.

Ж. Пиаже, основатель генетической психологии, утверждал, что простейшие когнитивные функции, продолжают равновесие между живущим в данное время существом и современной ему средой во времени, что реализуется в предвосхищении будущего и восстановление в памяти образов прошлого [15].

В. Франкл рассматривая переживание «внутреннего времени» в условиях, отличающихся от

нормального течения жизни, указывает на возникновение деформаций временного восприятия. В нормальных условиях, считает В. Франкл, человеку свойственно ориентироваться на будущее. Внутренняя жизнь человека, не имеющего опоры на цель в будущем, приобретает характер ретроспективного существования [17]. В. Франкл четко отделяет восприятие человеком прошлого и будущего, подчеркивая их взаимосвязь, а также определяет их как важный аспект логотерапии [18].

Идеи о единстве и целостности восприятия временных отрезков в сознании человека прослеживаются не только в классических направлениях психологии, но и в ряде направлений современной психологической науки.

В трансперсональной психологии, наравне с идеями о взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего, уделяется внимание и степени удовлетворенности, формирующейся при восприятии этих временных отрезков. С. Гроф считает, что психологическое принятие непостоянства и смерти приводит к сдвигу в ориентации во времени: прошлое и будущее утрачивают свою важность по отношению к настоящему мгновению, к «проживанию одного дня во времени». Также С. Гроф отмечает, что обстоятельства настоящего момента времени часто не могут удовлетворить личность, что приводит к возникновению феномена «самоотбрасывания в будущее», предполагающего отвлечение от событий настоящего, которые воспринимаются как подготовка к будущему [6].

В экзистенциальной психологии (Л. Бинсвангер, Р. Мэй) жизнь человека рассматривается как целостный конкретный феномен в единстве прошлого, настоящего и будущего. Важная в Dasein-анализе категория экзистенциального а priori фиксирует представление о бытийной основе трансцендентального горизонта опыта индивида.

Л. Бинсвангер считал, что экзистенциальное а priori делает возможным воздействие прошлого на настоящее; отношение личности в настоящем к своему прошлому само по себе определяется не прошлым, а горизонтом, внутри которого происходит опыт и настоящего и прошлого [4].

В рассматриваемых направлениях психологической науки, классических и современных, можно выделить идеи, которые касаются восприятия личностью отдельных психологических составляющих временной транспективы, таких как прошлое, настоящее и будущее, указание на их взаимосвязь и интеграцию. Однако в настоящий момент времени понятие временной транспективы, ее содержание ни в одном из направлений или отдельных психологических исследований не является достаточно разработанным и однозначным.

Часто авторы, рассматривая восприятие психологического времени личностью, говоря о временной перспективе, указывают ее в единстве с други-

ми временными компонентами психологического времени, что в таком случае, на наш взгляд, целесообразно обозначать как временную транспективу личности.

В современных исследованиях, посвященных возрастной динамике временной транспективы личности, наиболее полно рассмотрены вопросы, касающиеся особенностей восприятия прошлого, настоящего и будущего старшеклассниками и студентами, обучающимися на ступени высшего профессионального образования.

Сведения об особенностях временной транспективы личности студентов средних профессиональных учебных заведений в работах авторов фрагментированы и не позволяют в полной мере раскрыть данный вопрос.

Категория студентов, получающих среднее профессиональное образование, имеет ряд социально-психологических особенностей, связанных с переходным возрастным периодом от подросткового к юношескому возрасту, в котором центральным новообразованием становится личностное и профессиональное самоопределение, а также с непосредственным освоением основ профессиональной деятельности.

У подростков временная транспектива характеризуется несогласованностью, формированием структуры и сферы принадлежности. Юношеская временная транспектива является структурированной, но недостаточно протяженной [11]. В подростковом и раннем юношеском возрасте наиболее значимым является восприятие настоящего [16].

Настоящее относительно жизненного пути личности представляет собой определенное состояние, некий «момент устойчивости», период, отграниченный от прошлого и будущего [3]. Для студентов периодом времени, воспринимаемым как настоящее, является период обучения в колледже. На этом возрастном этапе большинству студентов колледжа присуща ориентация на настоящее, имеющая гедонистическую направленность.

К концу периода ранней юности роль гедонистического настоящего сменяется высоким уровнем представленности в сознании мыслей о своем будущем [16]. Именно устремленность в будущее является спецификой юношеского возраста (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Н.Н. Толстых).

Но, как полагает Ф. Зимбардо, истинная направленность в будущее, в противовес фиксации на прошлом или настоящем, предполагает ответственность перед будущим, выражающуюся не просто в наличии планов, но и в установке действовать, предпринимать усилия для их реализации в настоящем [10].

В юношеском возрасте, под влиянием перехода к самостоятельной трудовой жизни, направленность на будущее только начинает формироваться, происходит сдвиг в сторону осознания и оценки

своих свойств своей личности с точки зрения конкретных жизненных целей и устремлений. В раннем юношеском возрасте (15–17 лет) временная транспектива существенно расширяется и достигает максимальной дальности относительно временных рамок в период поздней юности (18–24 года) [14].

Будущее на этом этапе может восприниматься, с одной стороны, как оптимистичное, гармоничное, счастливое, а с другой стороны, переживаться как проблема, что обуславливается личностными особенностями, а также социальной ситуацией развития (О.Е. Байтингер, Н.Н. Толстых).

На данном возрастном этапе многие студенты характеризуются суженной временной транспективой, а также высоким уровнем нереалистичности планов профессиональной жизни, при этом обнаруживая высокий уровень осознанности своей жизни. Следует отметить, что две трети студентов не связывают свой профессиональный путь с получаемой профессией [7].

Большинство студентов колледжа не имеют сбалансированной временной транспективы, то есть, они не способны гибко переключаться между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем в зависимости от требований ситуации, оценки ресурсов, личностных и социальных оценок.

На разных этапах обучения для студентов колледжа характерны различия во временных ориентациях, что отражает особенности их временной транспективы в контексте этапов профессионального становления.

Период поздней юности связывают как с попытками внести коррективы в уже осуществленный выбор профессиональной сферы, так и с укреплением уверенности в сделанном выборе. На этом возрастном этапе начинается процесс кристаллизации профессиональной направленности личности, что находит свое отражение в особенностях временных ориентаций студентов [9].

Среди значимых характеристик, определяющих особенности профессионального самоопределения, наряду с мотивами профессионального выбора и профессионально-ценностными ориентациями, выделяют также наличие индивидуального жизненного плана [8]. Именно в период юности, происходит определение основных жизненных целей, в связи с чем продолжается формирование жизненной перспективы личности и построение ее жизненного плана.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает профессиональное самоопределение в контексте выбора жизненного пути личности. Таким образом, связь личности с профессиональной сферой обуславливает ретроспективу и перспективу личности, а характер связи определяет выбор конкретной профессии [1].

В работах М. Р. Гинзбурга также отмечается взаимосвязь ценностно-смысловых и простран-

ственно-временных аспектов с процессом профессионального самоопределения, которое, так или иначе, включает построение образов будущего и формирование жизненного плана личности.

Таким образом, М.Р. Гинзбург связывает вопросы, касающиеся самоопределения личности с особенностями ее временной транспективы. Такой подход М.Р. Гинзбурга позволяет определить характеристики студентов с успешным профессиональным самоопределением. Важными условиями для успешного самоопределения студентов, по мнению М.Р. Гинзбурга будут являться наличие компонентов психологического настоящего и психологического будущего.

Психологическое настоящее позволит выполнять функцию саморазвития, предполагающую формирование спектра личностно значимых позитивных ценностей, осмысленности собственной жизни, а также проявляться самореализацией личности. Психологическое будущее обеспечит смысловую и временную перспективу.

Профессиональное самоопределение студентов среднего профессионального образования представляет собой длительный непрерывный процесс осознания собственного места в конкретной профессиональной сфере, формирования принадлежности к определенной профессиональной общности, непосредственно связанный с целостностью восприятия личностью собственного прошлого, настоящего и будущего. Таким образом, временная транспектива личности выступает в качестве одного из важных факторов профессионального самоопределения студентов колледжа.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Личностная регуляция времени. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2001. – 297 с.
2. *Адлер А.* Очерки по индивидуальной психологии. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220 с.
3. *Акелян Н.С.* Восприятие будущего и реализация настоящего студентами // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №1. – С. 107–109.
4. *Бинсвангер Л.* Бытие в мире. Избранные статьи с приложением Нидлмена Я. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ Л. Бинсвангера. – М.: Рефл-Бук, 1999. – 336 с.
5. *Бороздина Л.В., Спиридонова И.А.* Возрастные изменения временной транспективы субъекта // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 34 – 47.
6. *Гроф С.* Психология будущего. – М.: Издательство АСТ, 2001. – 198 с.
7. *Енькова Л.П.* Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3(6). – С. 123–125.
8. *Жукова Е.А.* Профессиональное самоопределение студентов как условие формирования компетентностного специалиста (мотивационно-ценностный аспект) // Материалы республиканской научно-практической конференции. Казань: РПЦ «Школа», 2009. – С. 72–75.
9. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – М.: Академический проект, 2008. – 243 с.
10. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
11. *Камнева Е.В.* Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта: (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Калуга, 2002. – 25 с.
12. *Маслоу А.* Мотивация и личность / перев. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
13. *Маслоу А.* Психология бытия / перев. О.О. Чистякова. – М.: «Рефл-бук», Psylib, 2003. – 138 с.
14. *Муздыбаев К.* Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 5–21.
15. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта / перев. А.М. Пятигорского. – СПб., 2003. – 192 с.
16. *Сырцова А., Митина О.В.* Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.
17. *Франкл В.* Психолог в концлагере. – М.: Смысл, 2004. – 176 с.
18. *Франкл В.* Воля к смыслу. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
19. *Фрейд З.* Будущее одной иллюзии. – М.: АСТ, 2009. – 256 с.
20. *Фромм Э.* Хрестоматия. Гуманистический психоанализ / под ред. В.М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СЕПАРАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья содержит результаты сравнительного исследования уровня выраженности эмоциональной сепарации от родителей у юношей и девушек, имеющих различный сепарационный статус (факт отдельного или совместного проживания молодого человека с его родительской семьей) и стажа (время, прошедшее с момента ухода молодого человека из родительской семьи). В результате проведенного исследования было обнаружено, что существуют определенные гендерные различия в проявлении эмоциональной сепарации от родителей в юношеском возрасте: девушки формируют сепарацию от родительского одобрения и поддержки вне зависимости от того, проживают ли они отдельно от родителей или вместе с ними. Юношам для корректного и гармоничного формирования эмоциональной сепарации от родительской семьи следует выбрать вариант отдельного проживания, поскольку в противном случае уровень их независимости от родителей не только не растет, но даже уменьшается с возрастом.

Ключевые слова: эмоциональная сепарация, детско-родительские отношения, юношеский возраст, личностная зрелость, трудные жизненные ситуации, ситуация сепарации, гендерные различия.

Развитие общества происходит через постепенную смену поколений, каждое из которых, обретая зрелость, а значит и возможность продвигать общество вперед, нести на себе основной груз производственных задач, приносит что-то свое в облик того или иного исторического периода. И то, каким будет в не столь отдаленном будущем наше общество, зависит от поколения, которое на данный момент находится на пороге взрослости – людей 18–25-летнего возраста. Юношеский возраст характеризуется множеством разнообразных задач. Специалисты по возрастной психологии и психологии развития выделяют среди них нахождение любовного партнера, супруга, реализацию себя в сфере учебно-профессиональной деятельности, формирование целостного мировоззрения и временной перспективы будущего, представлений о предстоящих событиях, планах. Существует точка зрения, что юношеский возраст можно назвать переходным между условным периодом детства и взрослости, и именно он является важнейшим этапом в формировании такого качества, как личностная зрелость.

Значимым фактором развития зрелости личности является осуществление гармоничного, завершенного перехода от детской позиции к позиции взрослого, для чего человек формирует постепенно отделенность себя от родительской семьи и готовит свою личность к самостоятельной жизни. Такой процесс в психологии обозначается термином «сепарация».

Сепарация от родителей в юношеском возрасте происходит в разных планах – внутреннем, психологическом, который отражается в формулировании собственных представлений о значимых сторонах реальности, формировании независимости от родительских оценок, возможности самостоятельно принимать решения, и внешнем – как непосредственное физическое отделение от родителей, к примеру, переезд на новое место жительства, который осуществляется по причине поступления

в вуз, создания собственной семьи, нахождения новой профессиональной роли. Многие ученые описывали последствия негармонично пройденной внутренней и внешней сепарации от родителей – это и формирование созависимости, которая отражается на дальнейших супружеских и детско-родительских отношениях [9, с. 54–55], и нарушения в развитии психологической суверенности [6, с. 161], и недифференцированность когнитивной и эмоциональной сфер личности [1, с. 43].

Ученые рассматривают сепарацию как интрапсихический процесс, благодаря которому индивид обретает чувство себя как самостоятельной и независимой от объекта целостности [7, с. 121]. Иногда сепарации дается определение, выводящее ее из внутреннего плана в план внешних отношений: сепарация – это многосторонний процесс перестройки родительно-детских отношений в связи с фактором взросления детей [8, с. 100]. Порой акцент ставится на разотождествлении скорее не с родителями, а с собственными паттернами поведения, образами мысли, ставшими неэффективными в изменившихся условиях [10, с. 88].

Так или иначе, процесс сепарации является скрытым от объективного наблюдения, достаточно сложным для эмпирического изучения явлением. Таким образом, перед любым исследователем, стремящимся получить представление о происходящих с юношей процессах в плане разделения его с родительской семьей, встает трудная задача по определению какого-либо объективного критерия, который бы обозначил точку отсчета для изучения данного явления. В качестве такого критерия нами была выбрана ситуация физической сепарации – момент ухода молодого человека из родительского дома, который запускает в личности человека и семейной системе цепь определенных психологических изменений. Физическая сепарация способствует достаточно сильному изменению условий существования, провоцирует развитие стресса и в целом является трудной жизненной ситуацией,

с которой приходится справляться как уходящим из семьи юноше или девушке, так и их родителям, отпускающим своих детей во взрослую жизнь. Таким образом, наше исследование сепарации в целом строилось на изучении именно ситуации физической сепарации, отношения молодых людей к данному событию и их личностных особенностей, зависящих от определенных параметров, связанных с данной ситуацией. Для удобства наименования данных групп мы вводим обозначения этих параметров: понятие «сепарационный статус» – это показатель, характеризующий факт прохождения молодым человеком ситуации физической сепарации от родителей. Группа молодых людей, прошедшая данную ситуацию, названа нами как имеющая постсепарационный статус (т.е. находящаяся на жизненном отрезке после ситуации физической сепарации), группа молодых людей, живущих в родительском доме, получила название «имеющие предсепарационный статус». Также мы вводим понятие «сепарационный стаж» для лаконичности в обозначении понятия: «временной отрезок, начинающийся с момента прохождения молодым человеком ситуации физической сепарации с родителями и заканчивающийся настоящим моментом».

В основе нашей работы лежит идея о комплексном подходе в изучении сепарации – сочетание в исследовании как внешнего ее аспекта (выраженного в сепарационном статусе человека), так и внутреннего. Идею о «внутренней» сепарации обосновал еще в 80-х годах XX века Дж. Хоффман, выделивший 4 типа психологической сепарации от родителей: эмоциональная (снижение зависимости от родительского одобрения или неодобрения); аттитудная (независимость от мнения, убеждения родителей); конфликтологическая (отсутствие негативных эмоций в отношениях с родителями, разрешенные конфликты с родителями); функциональная (самостоятельное принятие решений, осуществление свободного выбора) [11, с. 170–178]. Дж. Хоффман создал опросник PSI (Psychological Separation Inventory), с помощью которого можно изучить уровень выраженности каждого из вышеупомянутых типов сепарации у личности. На данный момент это одна из немногих признанных многими авторами типология, которую можно взять за основу изучения ситуации сепарации детей и родителей. Благодаря труду отечественных ученых, которые осуществили перевод и адаптацию методики, Т.Ю. Садовниковой и В.П. Дзукаевой, стало возможным эмпирическое изучение психологической сепарации и на примере российской выборки. Задача по накоплению эмпирического материала по данной теме в настоящее время является особенно актуальной. Большинство данных, которые имеются в русскоязычной литературе относительно процесса сепарации, являются либо описаниями отдельных клинических случаев, предоставлен-

ных практическими психологами (которые говорят о проблеме сепарации как об очень частой причине обращения за квалифицированной психологической помощью), либо теоретическими построениями, либо переводными статьями с результатами, полученными на зарубежных выборках. Экстраполяция закономерностей, работающих в рамках западной культуры, не может быть в полной мере осуществлена на российскую реальность, поскольку культуральные особенности могут оказывать очень сильное влияние. В России коллективистские ценности, вытесняемые из деловых отношений, еще имеют значительное влияние в семье, опосредуя отношения родителей и детей, поэтому результаты, полученные в «индивидуалистических» странах могут быть неприменимы в нашей стране.

В целом наше исследование было организовано для изучения разных типов психологической сепарации от родительской семьи. В данной статье будет представлено описание результатов, касающихся эмоциональной сепарации молодых людей от родителей.

Таким образом, объектом нашего исследования является эмоциональная сепарация, предметом – особенности эмоциональной сепарации от родителей у юношей и девушек с разным сепарационным статусом. Целью исследования было изучение эмоциональной сепарации юношей и девушек с разным сепарационным статусом.

Задачи исследования: выявление уровня развития эмоциональной сепарации в предсепарационных группах юношей и девушек разного возраста; изучение эмоциональной сепарации в постсепарационных группах юношей и девушек разного возраста с разным сепарационным стажем; сравнение результатов, полученных в различных по возрасту, полу, сепарационному стажу и статусу группах; исследование личностных особенностей юношей и девушек и соотнесение их с уровнем выраженности эмоциональной сепарации.

Выборка, на которой было проведено исследование, включала в себя 206 студентов возрасте от 18 до 25 лет, имеющих разный сепарационный статус. Критерии включения и исключения из выборки: социальный статус (студенты), национальность (русские), состав семьи (полная). Все эти факторы были учтены при проведении исследования для создания более однородной выборки и исключения из числа испытуемых тех респондентов, чьи психологические и социально-демографические особенности могли бы повлиять на результат. На момент проведения исследования стаж самостоятельной жизни составляет 15 месяцев в группе 18–20-летних молодых людей с постсепарационным статусом, 55 месяцев в группе 21–22-летних, 59 месяцев в группе 23–25-летних.

Эмпирические методы исследования включали в себя анкетирование и тестирование, основной

организационный метод – сравнительный. Сравнивались экспериментальная (юноши и девушки с постсепарационным статусом) и контрольная (обладатели предсепарационного статуса) группы, а также группы, имеющие разные уровни развития эмоциональной сепарации от родителей. Методики исследования: опросник Дж. Хоффмана «Psychological Separation Inventory» (PSI) в адаптации В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой [2, с. 14–20]; самоактуализационный тест Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозман, Н.Ф. Калиной [3, с. 70–75]; шкала психологического благополучия К. Риффа в адаптации Н.Н. Лепешинского [5, с. 33–35]; авторская анкета, направленная на выяснение социально-демографических характеристик испытуемых. Методы математической статистики: критерий Колмогорова-Смирнова, Н-критерий Крускалла-Уолеса, U-критерий Манна-Уитни.

Методика PSI позволяет исследовать уровень психологической сепарации от матери и отца отдельно, а также может дать возможность объединить эти данные и вычислить сепарацию от родителей в целом. Именно этим обобщенным параметром мы и оперировали. Поскольку нормы эмоциональной сепарации (далее – ЭС) для российской выборки еще не до конца определены, то для обозначения уровня выраженности данного параметра была проведена процедура вычисления среднего арифметического в каждой из трех возрастных групп, далее вычислено стандартное отклонение. Низкий уровень ЭС присваивался испытуемому, если он входил в группу людей, ЭС которых была меньше разности среднего значения и стандартного отклонения, высокий уровень – если значение ЭС было больше суммы среднего значения и стандартного отклонения. В итоге из 206 испытуемых 35 человек имели низкий уровень развития ЭС (17%), 139 – средний (67,4%), а 32 – высокий уровень (15,6%).

Перейдем к обсуждению результатов. Эмоциональная сепарация от родителей у юношей была значительно выше, чем у девушек ($U=2520$, $p<0,01$). 20,9% от всей выборки девушек обладало

низким уровнем ЭС, тогда как у юношей этот процент составил всего 6,7%, и напротив, высокой ЭС обладали 30% юношей и 9,5% девушек. Средний балл ЭС у юношей равнялся 3,24 балла из возможных 5, у девушек – 2,76.

Объяснить такой результат можно большей эмоциональностью девушек, а также тем, что гендерные стереотипы не ограничивают их в проявлении привязанности к близким людям. И.С. Кон говорил о том, что мальчика с детства учат не проявлять свою нежность, любовь по отношению к окружающим людям. Мальчиков приучают к мысли о необходимости быть независимым, доминантным и даже агрессивным, тогда как на девочек такое воспитание не распространяется [4, с. 234].

При сравнении уровней проявления эмоциональной сепарации в группах с разным сепарационным статусом и стажем можно увидеть несколько достаточно интересных особенностей (рис. 1).

В 18–20 лет юноши с разным сепарационным статусом значительно отличаются друг от друга по уровню проявления ЭС ($U=272$, $p<0,001$), при этом живущие отдельно от родителей обладают значительно меньшей эмоциональной сепарацией. К 21–22 годам молодые мужчины, имеющие постсепарационный статус, не просто сравниваются в показателях ЭС со сверстниками своего пола, живущими в родительских семьях, но и начинают опережать их по данному параметру. Это происходит за счет значимого отличия степени ЭС в постсепарационных выборках юношей 18–20 и 21–22 лет ($U=189,5$, $p<0,05$).

У девушек подобных изменений в уровнях ЭС не было найдено. Как в 18–20 лет, так и в 21–22 обе сепарационные группы обладают достаточно низким уровнем ЭС. Единственным различием было то, что в предсепарационной группе рост эмоциональной сепарации происходит несколько быстрее, чем в постсепарационной.

Далее мы сравнили постсепарационные группы молодых людей с разным сепарационным стажем по уровню выраженности ЭС (табл. 1.)

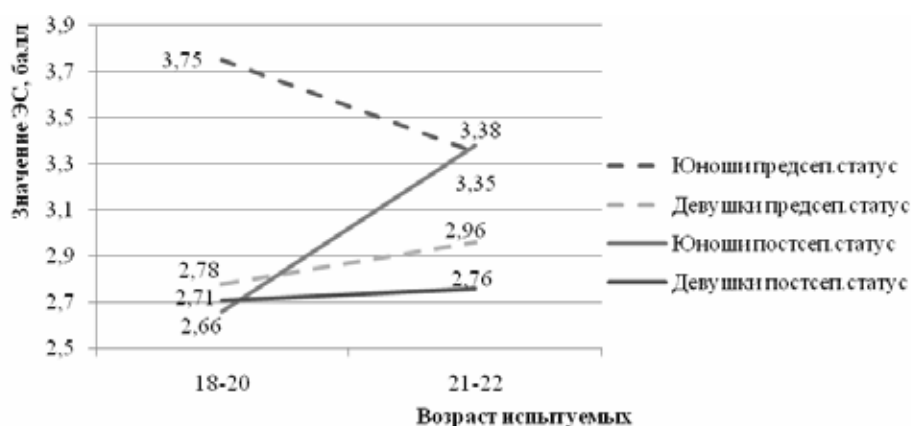


Рисунок 1. Эмоциональная сепарация юношей и девушек с разным сепарационным статусом и стажем

Таблица 1

Эмоциональная сепарация в постсепарационных группах юношей и девушек с разным стажем отдельного проживания

Пол	Постсепарационный статус, 18–20 лет, балл	Постсепарационный статус, 21–22 года, балл	Постсепарационный статус, 23–25 лет, балл
Юноши	2,66	3,38	3,14
Девушки	2,71	2,76	2,78

Таблица 2

Личностные особенности девушек с разным уровнем эмоциональной сепарации

Личностное качество	Значение в группе с низкой эмоциональной сепарацией, балл	Значение в группе со средней эмоциональной сепарацией, балл	Значение в группе с высокой эмоциональной сепарацией, балл
Контактность	8,03	8,69	11,41
Автономия	56,19	55,65	63,33

Было обнаружено, что у юношей, ушедших в 18–20 лет и проживших 5 лет самостоятельно, к 23–25 годам уровень ЭС стал несколько (хотя и статистически незначительно) ниже, чем у тех, кто ушел в 16–17 лет и прожил отдельно 4,5 года. Это значит, что чтобы сформировать достаточно сильную эмоциональную сепарацию, юноша должен уйти из родительского дома раньше, это позволит ему стать более независимым от родителей. Дополнительно было выявлено, что юноши в 21–22 года обладают значимо большей ($U=134$, $p<0,05$) конфликтной независимостью от родителей ($KC=3,78$ балла), чем юноши 23–25 лет ($KC=3,44$ балла). Это означает, что ушедшие в 16–17 лет молодые люди к 4,5 годам отдельного проживания приобретают эмоциональную сепарацию не за счет отдаления, увеличения дистанции в общении с родителями, напротив, они меньше конфликтуют с родителями, строят более гармоничные отношения, чем юноши, ушедшие ближе к 20 годам и живущие отдельно на протяжении практически того же срока. Таким образом, можно заключить, что у юношей и возраст ухода (чем ранее, тем выше ЭС), и сам факт физической сепарации (если она присутствует – уровень ЭС со временем повышается) воздействует на уровень эмоциональной независимости от родителей.

В группе девушек, ушедших из родительского дома в 18–20 лет (имеющих практически 5-летний стаж сепарации), уровень эмоциональной сепарации был также достаточно низок. Это означало, что особенного влияния на эмоциональную независимость девушек не имеет ни сепарационный стаж, ни сепарационный статус. Она остается достаточно низкой во всех группах. Таким образом, дополнительной задачей для нас было выяснить, какой фактор может опосредовать уровень развития ЭС у девушек. В поисках такового мы провели сравнение по личностным качествам испытуемых этой группы и выяснили, что высокосепарированные в эмоциональном плане девушки значимо отлича-

ются от своих сверстниц более высоким уровнем развития автономии ($H=6,36$, $p<0,05$) и контактности ($H=11,08$, $p<0,01$) (табл.2).

При этом согласно нормам, выделенным для шкалы «Автономия» методики «Психологическое благополучие» К. Риффа, адаптированной Н.Н. Лепешинским, значения автономии в группах с низкой и средней ЭС можно считать укладывающимися в нормативные показатели. А девушки с высокой ЭС обладают уровнем автономии, который можно трактовать как превышающий норму [5, с. 37]. Контактность у тех и других находится в рамках нормы, но у девушек, обладающих высокой степенью выраженности эмоциональной сепарации, она является более высокой.

В группах юношей с разной степенью выраженности ЭС не было обнаружено значимых различий ни по одному из изучаемых личностных качеств.

Таким образом, можно сделать вывод, что девушки в среднем формируют достаточно низкую эмоциональную сепарацию от родителей. На ход этого процесса не оказывают воздействия сепарационный стаж и статус, ключевую роль играют личностные особенности. Более коммуникабельные девушки с высокой личностной автономией лучше сепарируются в эмоциональном плане.

Юноше, чтобы сформировать достаточно высокий уровень эмоциональной сепарации, лучше выбрать вариант отдельного проживания, поскольку совместное способствует снижению его независимости от одобрения или неодобрения родителей, их эмоциональных оценок его поведения, что потенциально может в дальнейшем повлиять на степень самостоятельности и личностной зрелости мужчины. Данный вывод наводит нас на мысль о гендерных особенностях отношения к собственной территории как фактору формирования эмоциональной независимости от родителей. Этот вывод перекликается с исследованиями С.К. Нартовой-Бочавер, которая доказала, что суверенность в об-

ласти вещей, и особенно собственного жилища оказывается важнее для мужчин, чем для женщин.

В заключении следует отметить, что эмоциональная сепарация у юношей с любым сепарационным статусом выше, чем у девушек их возраста, вероятно, потому что первые в целом не столь эмоциональны. Кроме того, социальные стереотипы не запрещают девушкам проявлять свою привязанность и любовь к родителям, тогда как юноша вынужден в этом смысле быть достаточно сдержанным. Кроме того, пути формирования эмоциональной сепарации у юношей и девушек разные: юноши, живущие вместе с родителями, теряют ее со временем, живущие отдельно – напротив, увеличивают ее уровень. Эмоциональная сепарация девушки в меньшей степени зависит от территории проживания, в большей степени – от индивидуальных особенностей. Более независимые и общительные девушки являются также и сильнее сепарированными от родителей в эмоциональном плане. Вероятно, эти личностные особенности связаны отношениями взаимодетерминации, поскольку на фоне большей личностной автономии легче сформировать более высокую сепарацию, а она сама по себе провоцирует еще большее развитие автономии у девушек. Таким образом, фактор отдельного проживания значим в большей степени для молодых мужчин, фактор личностных особенностей – для девушек.

Перспективой дальнейшего исследования данной темы является рассмотрение других видов психологической сепарации с родителями в их взаимосвязях и отношениях с личностными качествами молодых людей, их отношением к самостоятельной жизни, соотнесение данных особенностей с социально-демографическими характеристиками испытуемых. Изучение вопроса о психологической сепарации позволит выявить наиболее значимые факторы, формирующие самостоятельность человека, определить проблемные стороны в области физической сепарации, обозначить ресурсы, которые могут стать незаменимыми на пути развора-

чивания личностного роста в юношеском возрасте и ранней взрослости.

Библиографический список

1. *Варга А.Я., Драбкина Т.С.* Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
2. *Дзукаева В.П., Садовникова Т.Ю.* Опыт использования русскоязычной версии опросника PSI (Psychological Separation Inventory) в изучении сепарации взрослых детей с родителями // Психологическая диагностика: научно-методический и практический журнал. – 2014. – № 3. – С. 3–20.
3. *Калина Н.Ф.* Вопросник самоактуализации личности // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 65–75.
4. *Кон И.С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
5. *Лепешинский Н.Н.* Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24–37.
6. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. – М.: Питер, 2008. – 400 с.
7. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / под ред. Э. Борнесса, Мура и Бернарда Д. Фаина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 304 с.
8. *Сытько Т.И.* Организация эмпирического исследования семейной сепарации // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 6. – С. 100–101.
9. *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от созависимости. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 224 с.
10. *Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.Е.* Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 367 с.
11. *Hoffman J.A.* Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – V. 34. – № 2. – P. 170–178.

Шерешкова Елена Андреевна

кандидат психологических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический институт
elenashereshkova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

В статье раскрываются особенности психологического здоровья подростков, воспитывающиеся в интернате и в семье. Дополнительно проводился анализ половых различий, т.к. девочки и мальчики воспитываются и обучаются в интернате отдельно. В структуре психологического здоровья выделено три компонента: образ Я, самопринятие, субъектность. Были выделены уровни каждого компонента и проведен сравнительный анализ.

Ключевые слова: психологическое здоровье, подростки, кадеты, образ Я, самопринятие, субъектность.

Школа-интернат – учреждение, созданное для круглосуточного пребывания воспитанников, с целью обеспечения более благоприятных условий для развития и воспитания ребенка, оказание помощи семье.

Специфичными для кадетского корпуса являются следующие особенности жизнедеятельности:

- жесткая регламентация распорядка дня;
- преобладание групповых видов деятельности;
- подчинение и субординация;
- совмещение учебной деятельности с выполнением обязанностей, связанных с бытом, с получением дополнительного образования, служебных.

В кадетской школе-интернате, где проводилось исследование, дети не только проживают, но и обучаются, наполняемость классов не превышает 25 человек. Девочки и мальчики обучаются отдельно.

В исследовании принимали участие младшие подростки, воспитывающиеся в кадетской школе-интернате (60 чел.) и в семье (55 чел.).

Подростки, воспитывающиеся в семье, были отобраны нами с целью выделения специфических и общих особенностей.

Общая программа исследования психологического здоровья подростков состояла из трех этапов:

1. Изучение образа Я подростков.
2. Изучение самопринятия подростков.
3. Изучение субъектности подростков.

На первом этапе нами использовались методики: «Кто Я?» Куна и Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) [4, с. 82].

На основе анализа данных по методике «Кто Я?» нами сделаны выводы.

Мальчики и девочки, воспитывающиеся в кадетской школе-интернате, в отличие от своих сверстников, воспитывающихся в семье, не упоминают о своих родителях, братьях и сестрах, хотя у большинства из них есть родители. Этот факт обусловлен потерей эмоциональных связей с родителями из-за нечастых встреч с ними.

75% девочек-подростков, воспитывающихся в семье, характеризуют свою внешность: «симпатичная», «красивая», «похожа на маму», «рыжая». 15% мальчиков-подростков упоминают о своей внешности: «красивый», «худой», «длинный». 68%

девочек-подростков, воспитывающихся в интернате указывают на особенности своей внешности: «красивая», «симпатичная», «уродина». 43% мальчиков-подростков упоминают о своих физических характеристиках «сильный», «ловкий», «спортивный».

69% самоописаний девочек, воспитывающихся в семье, содержат описания общения, что свидетельствует о важной роли дружеских отношений и общения в целом «имею много друзей, люблю класс, дорожу дружбой, храню секреты, хорошая подруга». Мальчики, воспитывающиеся в семье, реже, чем девочки, воспитывающиеся в семье, говорят о себе, как о друге: «готов помочь друзьям, хороший друг, хорошо дружу с друзьями». В самоописаниях подростков, воспитывающихся в интернате, полностью отсутствуют упоминания о дружбе, своей роли друга. Общение испытуемых носит регламентированный характер, поэтому подростки не могут выбирать себе друзей по желанию.

94% девочек-подростков, воспитывающихся в семье, описывают те виды деятельности, которыми предпочитают заниматься: «люблю красиво одеваться», «люблю смотреть на звездное небо», «сидеть в интернете», «помогаю маме», «не очень люблю учиться», «люблю путешествовать», «гулять», «стоять у зеркала». 84% мальчиков также описывают виды деятельности «люблю стрелять», «ходить в клуб», «танцую брейк», «слушаю музыку», «люблю развлекаться», «не люблю ходить в школу», «смотреть телевизор».

Девочки-подростки, воспитывающиеся в интернате, не описывают свою деятельность. Мальчики, воспитывающиеся в интернате, описывая себя, преимущественно перечисляют действия, которые они выполняют каждый день, что связано со строгим соблюдением режима в течение дня «читаю, играю, учусь, бежать, прыгать, за партой, в паузине, чувствую, думаю, влюбляюсь, бью». Привычные действия повторяются изо дня в день, входят в состав образа Я.

Материальная и семейная перспективы не выражены у подростков. Профессиональная перспектива отмечается лишь у 14% девочек подростков, воспитывающихся в семье: «хочу стать адвокатом», «буду юристом», «хочу хорошо учиться в ин-

ституте». У мальчиков – не выражена. Коммуникативная перспектива отмечена у 4% девочек: «хочу лучше общаться», «хочу больше друзей». У мальчиков не отмечена. Деятельностная перспектива выражена у 34% девочек, воспитывающихся в семье: «узнать все, добиться своей цели, отдохнуть на юге, научиться водить машину, хочу шарпея, поехать вокруг света, жить в Лос-Анжелесе, дом на черном море, в Египет». Персональная перспектива отмечена у 5% девочек-подростков, воспитывающихся в семье: «хочу быть лучше».

Перспективные характеристики свидетельствует о расхождении между Я-реальным и Я-идеальным как стремлении преобразовать себя и свое нынешнее положение, как отправном пункте для самосовершенствования. У подростков – воспитанников интерната, не представлены перспективные характеристики.

Особое место в структуре образа Я девочек-подростков, воспитывающихся в семье (100%), занимают черты характера, при этом в значительной мере преобладают положительные черты: «умная, красивая, смелая, любознательная, веселая, общительная, ранимая, преданная», что свидетельствует об интересе к своей личности, о фиксации на положительных свойствах своей личности, о принятии себя в целом. У 16% девочек встречаются характеристики субъектности: «ответственная», «добиваюсь своей цели».

Мальчики-подростки, воспитывающиеся в семье, как и девочки, выделяют черты своей личности: положительные «веселый, добрый, спортивный, приколист, ласковый, сильный, смелый, приятный, душевный, выносливый, азартный, везучий, юморной, не курящий, не пьющий»; и отрицательные: «вспыльчивый, злой, дурак».

Анализ самоописаний девочек-подростков, воспитывающихся в кадетской школе-интернате, насыщен описаниями черт характера: «нормальная, отзывчивая, вежливая, терпеливая, клевая, супер, классная, справедливая, трудолюбивая», причем в некоторых случаях – полностью противоположных по значению: «грустная – веселая, скромная-разговорчивая – льстивая, тупая – умная, добрая – злая, клевая, веселая – невеселая, уродина – красивая, веселая – невеселая». Эти характеристики свидетельствуют о противоречивости образа-Я, что явно затруднит в будущем формирование личностной идентичности. В самоописаниях девочек содержится большое количество отрицательных черт характера: «наглая до невозможности, уродина, обидчивая, дура».

Мальчики-подростки, воспитывающиеся в кадетской школе-интернате, выделяют как положительные «красив, молодец, везунчик, сильный, смелый, внимательный», так и отрицательные черты характера. Говоря о себе, 23% испытуемых сравнивает себя с героями мультипликационных

фильмов: «гоблин, человек-факел, человек-паук», что говорит о пребывании их в мире грез, об отрыве от реальности.

Таким образом, у подростков, воспитывающихся в кадетской школе-интернате, в отличие от подростков, воспитывающихся в семье, отсутствуют упоминания о родителях, о своей роли друга и о дружбе вообще, о своих мечтах и планах. У девочек-подростков встречаются противоречивые характеристики образа-Я, у мальчиков описание – повседневных действий.

К уровням сформированности образа Я мы отнесли:

1 уровень. В самоописаниях подростков содержатся характеристики различных компонентов Я: социальные, физические, коммуникативные, деятельностные, перспективные, рефлексивные. Подростки владеют необходимым запасом знаний о себе, своих личностных возможностях и особенностях.

2 уровень. В самоописаниях подростков содержатся основные характеристики: социальные, физические, рефлексивные, деятельностные. Подростки владеют основными знаниями о себе, однако в образ Я не входят характеристики связанные с общением и стремлением изменить себя.

3 уровень. В самоописаниях содержатся лишь рефлексивные характеристики. Подростки знают о чертах своего характера.

У подростков, воспитывающихся в интернате, преобладают третий (48%) и второй (39%) уровни образа Я, у подростков, воспитывающихся в семье, преобладает второй уровень (43%). У мальчиков-подростков, воспитывающихся в интернате и в семье, более высокий уровень образа Я, чем у девочек-подростков.

На следующем этапе исследования нами изучались особенности самопринятия подростков.

С целью изучения самопринятия подростков, воспитывающихся в кадетской школе-интернате и в семье нами использовалась методика МИСС [1], контент-анализ сочинения «Мое имя».

По данным методики КИСС мальчики-подростки, воспитывающиеся в кадетской школе-интернате имеют средний показатель самопринятия $r = 0,62$, а мальчики-подростки, воспитывающиеся в семье – $r = 0,82$. Девочки-подростки, воспитывающиеся в кадетской школе, имеют средний показатель самопринятия $r = 0,53$, девочки-подростки, воспитывающиеся в семье – $r = 0,74$ ($p = 0,001$).

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что показатели подростков, воспитывающихся в интернате, снижены, в сравнении с показателями подростков, воспитывающимися в семье. Различия статистически значимы: между девочками – $\varphi^* = 2,73$ ($p < 0,05$); между мальчиками – $\varphi^* = 2,61$ ($p < 0,05$).

Данная тенденция отмечена нами при анализе образов Я подростков, воспитывающихся в интер-

нате. Нами выявлена отрицательная неустойчивая валентность самооценки. У подростков встречаются противоречивые самохарактеристики личности, которые свидетельствуют сниженном уровне самопринятия.

Таким образом, условия социальной депривации оказывают влияние на самопринятие подростков.

К уровням сформированности самопринятия нами отнесены.

1 уровень. Подростки принимают характеристики своей личности: социальные, физические, коммуникативные, деятельностные, рефлексивные, перспективные. Подростки принимают себя такими, какие они есть со всеми достоинствами и недостатками. Они принимают свою внешность, имя, характер, свои эмоции, коммуникативные способности, свои увлечения и интересы, свои перспективы на будущее.

2 уровень. Подростки принимают лишь отдельные характеристики своей личности. Подростки принимают некоторые свои способности и возможности, умения и интересы, эмоции, при этом наличие других отрицается подростками, что препятствует продуктивной работе по их развитию.

3 уровень. Подростки не принимают себя, видя в себе преимущественно отрицательные качества.

У подростков, воспитывающихся в интернате и в семье, преобладает второй (54% и 41%) уровень самопринятия. У мальчиков-подростков, воспитывающихся в семье более высокий уровень самопринятия в отличие от девочек, воспитывающихся в семье. Между мальчиками и девочками, воспитывающимися в интернате, таких различий не выявлено.

С целью изучения субъектности мы использовали методы наблюдения и тесты «Готовность к саморазвитию» (Г.М. Коджеспирова) [2, с. 173] и «Саморегуляция» (А.К. Осницкий.) [3, с. 211].

С целью наблюдения проявлений субъектности в общении нами разработан план наблюдения за подростками во время групповой дискуссии, на уроке литературы.

На основе анализа частоты встречаемости единиц наблюдения нами было выделено три уровня субъектности подростков:

1 уровень. Подросток имеет свое мнение, ясно осознает свою позицию, самостоятельно включается в дискуссию (в обсуждение темы урока), самостоятельно приводит аргументы в пользу своей точки зрения, четко и планомерно высказывает свою точку зрения, демонстрирует уверенность в своей позиции, радуется результатам своих высказываний, конструктивно общается со сверстниками.

2 уровень. Подросток примыкает к точке зрения, высказанной другими подростками, но в течение дискуссии (урока) четко придерживается ее, активно высказывается, если его об этом просит ведущий дискуссии (педагог), демонстрирует уве-

ренность в своей позиции, конструктивно общается со сверстниками.

3 уровень. Подросток соглашается с предыдущими высказываниями, отказывается аргументировать свою позицию, неуверен в своих высказываниях, не проявляет радость в общении.

Подростки, воспитывающиеся в семье, были разделены нами в соответствии с уровнем субъектности.

У девочек-подростков, воспитывающихся в семье, преобладает второй уровень субъектности (59%). Подростки имеют свое мнение, в котором они опираются на мнение других подростков, они высказывают свое мнение, если их об этом попросят, конструктивно общаются со сверстниками. Подростки этой группы умеют ставить цели в общении, владеют средствами анализа своей позиции и позиции собеседника, умеют оценивать результаты диалога. Однако, не проявляют инициативы, гибкости, активности в целом.

24% имеют третий уровень, который предполагает пассивность подростка в процессе дискуссии, непонимание цели обсуждения, принятие цели других членов, не желание обосновать свою точку зрения.

17% имеют первый уровень, который предполагает активность и осознанность в процессе дискуссии. Девочки-подростки этой группы осознают свои цели, осознают свою позицию и активно отстаивают ее, при этом демонстрируют самостоятельность, активность, стремление переубедить других.

У мальчиков-подростков из семьи выражены второй (36% чел.) и третий (51% чел.) уровни субъектности. Третий уровень свидетельствует о не критичном принятии мнения других подростков, о нежелании аргументировано отстаивать свою точку зрения. Подростки этой группы не демонстрируют осознанность своей позиции, инициативность, автономность своей позиции, гибкости поведения в процессе дискуссии.

Мальчики-подростки, отнесенные ко второму уровню, по просьбе психолога высказывают свое мнение, умеют анализировать свою позицию и позицию сверстников, конструктивно общаются в процессе дискуссии, с удовольствием отстаивают свою позицию.

Таким образом, девочки-подростки, воспитывающиеся в семье в отличие от мальчиков-подростков имеют более высокий уровень субъектности в общении. Девочки-подростки более активно высказывают свою позицию, ставят цели в дискуссии, проявляют большую самостоятельность.

У девочек-подростков, воспитывающихся в интернате преобладает третий уровень субъектности (57%).

Между девочками, воспитывающимися в семье и в интернате, выявлены значимые различия $\phi^* = 3,23$ ($p < 0,05$).

У мальчиков-подростков, воспитывающихся в интернате, преобладает третий уровень субъектности (51%). 33% испытуемых имеют второй уровень и 16% – третий. Различия между мальчиками, воспитывающимися в семье и в интернате, статистически не значимы.

Субъектность в сфере общения играет важную роль в формировании психологического здоровья подростков, что обусловлено статусом общения как ведущего вида деятельности подростков. В процессе общения подростки имеют возможность познавать особенности своей личности, принимая их вне зависимости от того положительные они или отрицательные.

Субъектность в общении проявляется в умениях ставить цель общения, моделировать условия и средства, оценивать результаты общения. Ведущую роль в процессе общения играют субъектные свойства личности подростков, которые обеспечивают успешность коммуникации, перцепции и интеракции.

С целью изучения субъектных свойств личности подростков, воспитывающихся в интернате и в семье, нами использовались шкалы опросника «Саморегуляция» А.К. Осницкого. Данные оценки дали возможность определить степень выраженности субъектных свойств личности подростков. Исследование показало, что у подростков, воспитывающихся в интернате, преимущественно не выражены субъектные свойства: ответственность, автономность в действиях, инициативность; выражена – гибкость.

У подростков, воспитывающихся в семье, преимущественно не выражены субъектные свойства: инициативность, осознанность, ответственность; ярко выражены – гибкость, автономность.

Различия между выборками статистически не значимы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у значительной части подростков не выражены такие свойства субъектности как ответственность, осознанность, инициативность.

С целью изучения субъектности в сфере саморазвития нами использовался тест «Готовность к саморазвитию».

Результаты исследования показали, что большая часть подростков, воспитывающихся в интернате и в семье, хотят знать себя, но не могут себя изменить, что связано с отсутствием навыков саморазвития и самосовершенствования. Различия статистически не значимы.

На основе полученных нами экспериментальных данных выделены уровни психологического здоровья, критериями которых являются знания о себе, принятие себя, субъектность.

Гармоничный: в образе Я выражены социальные и рефлексивные характеристики, которые не

противоречат друг другу; подросток принимает себя; для подростка характерен первый уровень субъектности, у подростка выражены субъектные свойства.

Оптимальный: в образе Я выделены некоторые противоречия, обусловленные возрастом, при этом подросток в целом принимает себя; для подростка характерен второй уровень субъектности, у подростка частично выражены субъектные свойства.

Дисгармоничный: в образе Я содержатся противоречивые рефлексивные характеристики; у подростка непринятие своей личности; третий уровень субъектности, у подростка не выражены субъектные свойства.

Дальнейший анализ данных позволил распределить испытуемых по группам в зависимости от уровня психологического здоровья. У 46% подростков, воспитывающихся в интернате, дисгармоничный уровень психологического здоровья, у 34% подростков, воспитывающихся в семье также дисгармоничный уровень. Подростки данной группы преимущественно выделяют в образе Я противоречивые характеристики, не принимают себя, затрудняются с постановкой целей деятельности, не осознают мотивы деятельности, не умеют соотносить свои возможности с условиями деятельности.

42% подростков, воспитывающихся в интернате, и 43% подростков, воспитывающихся в семье, имеют оптимальный уровень психологического здоровья. Подростки данной группы имеют некоторые противоречия в образе Я, связанные с его активным становлением, принимают себя, однако затрудняются с постановкой целей деятельности, не вполне осознают свои мотивы.

12% подростков, воспитывающихся в интернате, и 23% подростков, воспитывающихся в семье, имеют гармоничный уровень психологического здоровья. Подростки данной группы имеют непротиворечивый образ Я, принимают себя, умеют ставить цели деятельности, моделировать условия, оценивать результат.

Библиографический список

1. *Веретенников О.Ю.* МИСС-2000. Методика исследования структуры самосознания. Применение репертуарного теста ролевых конструктов для исследования Я-концепции. – Мурманск: Дельта Я, 2000. – 119 с.
2. *Культура профессионального самообразования педагога / под ред. Ю.М. Забродина.* – М., 1994. – 344 с.
3. *Осницкий А.К.* Психологические механизмы самостоятельности. – М.: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.
4. *Румянцева Т.В.* Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Статья посвящена проблеме когнитивных стилей в детском возрасте. Отражены результаты исследования дифференцированности поля и типа реагирования у детей 6–7 лет. Приведены результаты экспериментов показывающие, что у детей к началу обучения в школе уже наблюдаются индивидуальные различия в способах восприятия и переработки информации. Статистически значимых половых различий по данному когнитивному стилю обнаружено не было. При этом, распределение девочек и мальчиков по параметрам рефлексивность и быстрота/точность (в процентном соотношении) все же отличаются друг от друга.

Ключевые слова: когнитивные стили, дифференцированность поля, полезависимость, полenezависимость, рефлексивность-импульсивность, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

В середине 50-х гг. XX в. в психологической науке появилось понятие «когнитивный стиль». В книге Г. Клауса «Введение в дифференциальную психологию учения» можно встретить следующее определение данного понятия: «Когнитивные стили – это гипотетические конструкторы для обозначения преимущественно используемых человеком способов восприятия, мышления и действия» [1, с. 92].

Анализируя многочисленные определения понятия «когнитивный стиль» в литературе, мы в своей работе придерживаемся следующего. Когнитивный стиль – это формально-динамическая особенность интеллектуальной деятельности; это индивидуальный способ получения, переработки и воспроизведения информации [2]. В отечественной литературе устоялся термин «когнитивный стиль» именно как индивидуально-своеобразный способ изучения реальности.

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных когнитивных стилей. Как указывает Г. Клаус, наиболее важными когнитивными стилями считаются дифференцированность поля (с параметрами «полезависимость – полenezависимость») и тип реагирования (с параметрами «импульсивность – рефлексивность»). Обе эти типологии использовались в многочисленных психологических исследованиях, в том числе и Г. Клаусом [1]. Однако следует отметить, что в основном исследования данных стилей проводились с участием взрослых испытуемых, школьников-подростков и гораздо реже младших школьников. Кроме того, одним из самых острых вопросов возрастной проблематики когнитивных стилей, как указывает М.А. Холодная, является вопрос о том, есть ли когнитивные стили в раннем детском (дошкольном) возрасте. На этот счет существует три точки зрения. Одни авторы считают, что говорить о когнитивных стилях у детей дошкольного возраста нельзя, поскольку они начинают проявляться позже под влиянием обучения и воспитания. Согласно другой точке зрения, стили в детском возрасте есть. Об этом свидетельствуют эксперименты М. Сакса, в которых одни двух-трехлетние дети

демонстрировали полезависимость, а другие – полenezависимость (Сакс, 1985). А.Г. Асмолов также отмечал, что когнитивные стили относятся к биологическим свойствам индивида, являются «безличными» предпосылками развития личности. Существует также третья точка зрения, что дети дошкольного возраста способны к полистиловому поведению. Но и здесь, опять же, как указывает М.А. Холодная, можно говорить об отсутствии стиля, поскольку ребенок не проявляет устойчивого способа взаимодействия с реальностью [2].

Исследования детерминант формирования механизмов стилового поведения также не дают однозначного ответа на вопрос о том, когда когнитивные стили как устойчивые способы организации познавательной деятельности начинают проявляться в онтогенезе. Генетические исследования, которые крайне малочисленны, касаются главным образом таких стиливых свойств, как тип реагирования и дифференцированность поля, а имеющиеся факты противоречивы. Также довольно многочисленны исследования данной проблемы у детей дошкольного возраста. Одной из причин этого, на наш взгляд, являются методологические трудности, связанные с объектом исследования.

В нашей работе мы решили остановиться на изучении указанных стилей у детей 6–7 лет. Для определения дифференцированности поля мы разработали методику, аналогичную известной методике «Фигуры Готтшальда», рассчитанную на взрослую выборку. Суть ее заключается в следующем. Ребенку предлагается серия картинок, где он должен из нескольких сложных фигур найти ту, которая состоит из указанных в образце простых фигур. Каждый раз набор простых и сложных фигур различный. В последнем задании ребенку необходимо в квадрате, разделенном на несколько фигур, найти ту, которая есть среди представленных простых фигур. Работа с каждым ребенком проводилась индивидуально, экспериментатор фиксировал ответы ребенка, а также время, затраченное на решение каждого задания. В результате мы получили две шкалы: количество правильных ответов и общее время решения всех заданий в минутах. Большое количество верных ответов при малых

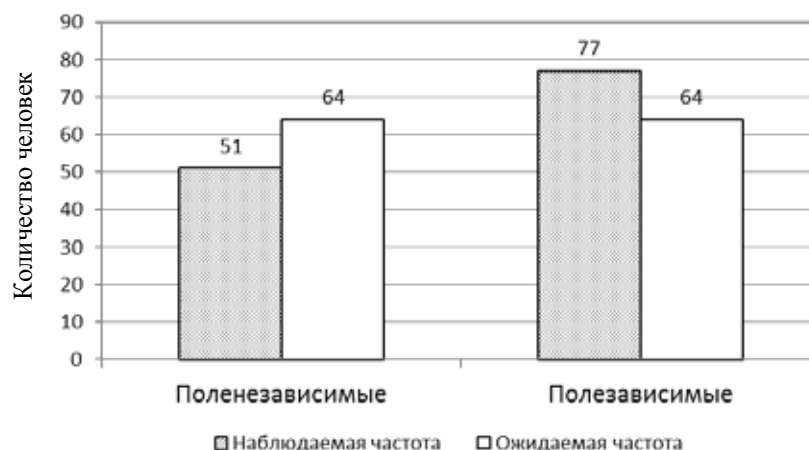


Рисунок 1. Распределение детей по стилю «дифференцированность поля»

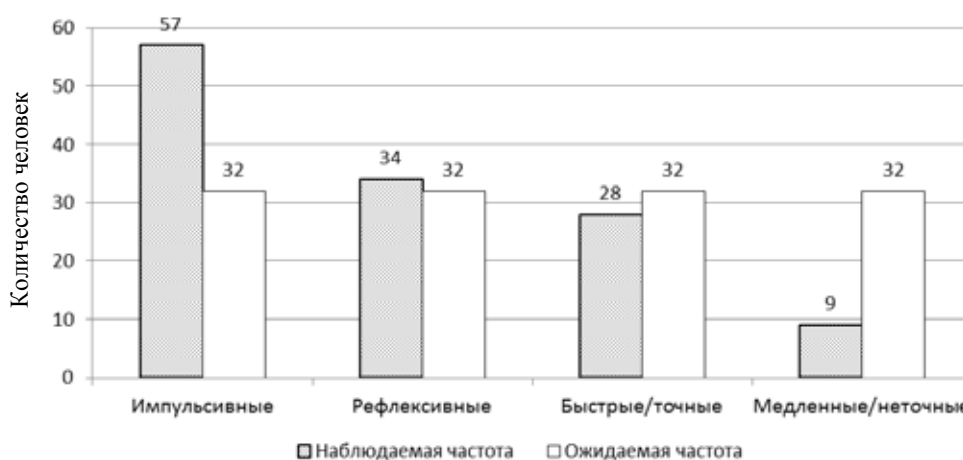


Рисунок 2. Распределение детей по стилю «тип реагирования»

затратах времени свидетельствуют о выраженном параметре поленезависимости.

Валидность данной методики проверялась нами на выборке детей 9 лет и была доказана посредством корреляционного анализа с данными, полученными на этой же выборке по классической методике «Фигуры Готтшальда» ($R_s=0,721^*$, $p=0,019$).

Для определения у детей такого когнитивного стиля, как тип реагирования, нами была использована методика Дж. Кагана MFFT (Matching Familiar Figures Test) [3].

В исследовании приняли участие 128 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет): 75 мальчиков, 53 девочки.

В результате обработки данных в группу полезависимых попали 77 человек, в группу поленезависимых – 51 человек (рис. 1). Полученное распределение статистически значимо отличается от равномерного, что было проверено нами с помощью критерия χ^2 ($\chi^2=5,281^*$, $p < 0,05$).

Что касается стиля «тип реагирования», здесь также были обнаружены существенные различия между детьми. В результате обработки данных было выделено четыре группы детей: импульсивные (быстрые и неточные), рефлексивные (медлен-

ные и точные), «быстрые и точные», «медленные и неточные» (рис. 2). Полученное распределение статистически значимо отличается от равномерного, что было проверено нами с помощью критерия χ^2 ($\chi^2=36,69^{**}$, $p < 0,01$).

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство детей 6–7 лет являются полезависимыми и импульсивными, что объясняется психофизиологическими особенностями возраста – преимущественно целостным восприятием, незрелостью нервной системы и несформированностью самоконтроля.

Однако нельзя не принять во внимание тот факт, что среди детей 6–7 лет есть также дети с другими стилевыми особенностями познавательной деятельности (поленезависимые, рефлексивные, быстрые/точные и медленные/неточные). Это, по нашему мнению, говорит в пользу той точки зрения, что у детей к началу обучения в школе уже наблюдаются индивидуальные различия в способах восприятия и переработки информации.

Одна из частных задач, которую мы осуществили в процессе исследования, заключалась в том, чтобы определить, существуют ли значимые половые различия в изучаемых нами когнитивных стилях у детей 6–7 лет. Для проверки данной гипотезы

Таблица 1

Распределение мальчиков и девочек по стилю «дифференцированность поля» (количество человек)

	Пол			
	Девочки		Мальчики	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Полезависимые	23	42	28	38
Полезависимые	32	58	45	62
Итого	55	100	73	100

Таблица 2

Распределение мальчиков и девочек по стилю «тип реагирования» (количество человек)

	Пол			
	Девочки		Мальчики	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Импульсивные	22	40	34	47
Рефлексивные	21	38	14	19
Быстрые и точные	9	16,5	19	26
Медленные и неточные	3	5,5	6	8
Итого	55	100	73	100

тезы, мы использовали критерий χ^2 для сравнения двух эмпирических распределений. Рассмотрим сначала полученные результаты по стилю «дифференцированность поля» (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, группы полезависимых девочек и мальчиков, как и полезависимых, в процентном соотношении примерно одинаковы по объему. Статистически значимых половых различий по данному когнитивному стилю нами обнаружено не было ($\chi^2_{зм} = 0,128$, $p = 0,721$). Анализ исследований взрослых людей также показывает, что половые различия по параметру расчлененности поля наблюдаются не так часто и выражены они незначительно (с преобладанием полезависимости у мужчин). Хотя применительно к нашей выборке, отсутствие половых различий может быть обусловлено возрастными особенностями познавательной деятельности, в том числе процесса восприятия.

Распределение мальчиков и девочек по стилю «тип реагирования» представлено в таблице 2.

Статистически значимых половых различий по типу реагирования нами также обнаружено не было ($\chi^2_{зм} = 5,671$, $p = 0,129$). Хотя из таблицы видно, что распределения девочек и мальчиков по параметрам рефлексивность и быстрота/точность (в процентном соотношении) все же отличаются друг от друга. Среди рефлексивных гораздо больше девочек, среди быстрых и точных – мальчиков. Мы решили проверить отдельно значимость половых различий по этим двум характеристикам и убедились, что они существуют ($\chi^2_{зм} = 4,39^*$, $p = 0,036$).

Таким образом, можно сказать, что девочки гораздо чаще являются рефлексивными, для верного ответа им требуется больше времени, чем мальчикам; а мальчики чаще девочек оказываются спо-

собными быстрее решить задачу правильно. Возможно, это связано с тем, что девочки в среднем более осторожные, усидчивые и независимо от уровня интеллектуального развития чаще стремятся сначала несколько раз проверить себя, прежде чем дать готовый ответ. Мы предполагаем также, что данные результаты могут быть обусловлены в целом несколько опережающим развитием девочек, в том числе уровнем их самосознания. Самооценка девочек несколько раньше дифференцируется, и они не настолько бывают уверены в своих действиях, как мальчики. Может быть, девочки 6–7 лет в среднем чаще мальчиков стремятся все выполнить правильно, у них более развито чувство долга и ответственности за свои действия.

Перспективу нашего исследования мы видим в расширении возрастных границ выборки, а также в изучении других когнитивных стилей у детей (широта категорий, когнитивная сложность и пр.). Помимо этого стоит решить такую исследовательскую задачу, как выявление связи успешности учебной деятельности с различными стилевыми характеристиками младших школьников, а также рассмотреть вопрос о связи отдельных параметров когнитивных стилей с уровневыми характеристиками интеллекта.

Библиографический список

1. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
2. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
3. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychology. – 1966. – V. 71. – P. 17–24.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРАКТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ HR-БРЕНДА ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассмотрено влияние экономического кризиса на рынок труда и, как следствие, изменение требований работодателей и соискателей друг к другу. Основное внимание уделено малоизученным в России понятиям психологического контракта и бренда работодателя, характеризующим отношения между руководством компании и работниками, а также потенциальными и бывшими сотрудниками. Понимание структуры контракта, его половозрастной и профессионально-квалификационной обусловленности и экономико-отраслевой специфики позволяет выстраивать прозрачные и перспективные отношения доверия между работодателем и работниками. В работе показано, что на основе заинтересованных, зрелых и реалистичных отношений формируется HR-бренд организации как образ привлекательного работодателя, являющегося надежным ориентиром для профессионалов и основой цивилизованного рынка труда.

Ключевые слова: рынок труда, психологический контракт, бренд работодателя (HR-бренд), взаимные ожидания и предложения работодателя и работника.

Рынок труда последних пяти лет определяется тремя глобальными трендами. Во-первых, это демографический спад и, как следствие, умеренный или выраженный дефицит квалифицированного персонала во многих отраслях хозяйствования, тормозящий развитие бизнеса. Поэтому проблема привлечения, удержания и использования высококвалифицированного персонала является одним из ведущих условий поддержания конкурентоспособности компаний. Во-вторых, это экономический кризис 2014–2015 годов, существенно повлиявший на рынок труда. Работодатели избавляются от лишних кадров, происходит снижение уровня заработной платы. Проводимая индексация зарплат, как правило, не затрагивает весь штат и не покрывает уровень инфляции. Одновременно растет число уникальных соискателей с очень высоким потенциалом – так называемых HiPo-специалистов. Они способны мыслить нестандартно, умеют находить и применять новые оригинальные способы решения задач, позволяют существенно экономить бюджеты за счет имеющегося опыта работы в кризисных условиях и на нестабильных рынках. Сложившуюся ситуацию в 2015 году отличал более продуманный подход со стороны работодателей. Они осознают ценность человеческих ресурсов и стремятся максимально их сохранить в отличие, например, от кризиса 2008–2010 годов, когда в погоне за быстрым исправлением ситуации или увеличением доходов персонал сокращался решительно. В-третьих, особенностью рынка труда последних лет является возрастающая трудовая мобильность между регионами, обусловленная готовностью соискателей к переезду с целью трудоустройства, увеличением количества рабочих мест, предполагающих работу в удаленном доступе, интересом работодателей к сильным кандидатам из других регионов с целью экономии расходов фонда оплаты труда, по аренде помещений и оборудования. По меткому высказы-

ванию Т.Ю. Базарова, время оседлого персонала заканчивается, грядет эпоха персонала кочевого.

В целом, можно полагать, что в 2016 году экономическая ситуация будет по-прежнему непростой, а рынок труда становится более зрелым рынком работодателя. Кадровые процессы значительно усложнятся из-за возросшей грамотности и информированности работников, готовых отстаивать свои права юридически при проведении оптимизации организационных структур, а также в связи с изменением трудового законодательства, разработкой, введением и применением профессиональных стандартов. Пессимистичные прогнозы экспертов сводятся к тому, что в предстоящем году придется удерживать людей на грани паники, утрясать бюджеты оплаты труда, спасать тонущие бренды организаций. Поэтому кадровые службы будут вбирать в себя компетенции психологов, маркетологов, экономистов-аналитиков, юристов.

Традиционные методы управления персоналом, как показывает практика, недостаточно эффективны для решения актуальных задач управления человеческими ресурсами (HR). В качестве ответа на вызовы рынка труда компании стали привлекать технологии, заимствованные из смежных направлений науки и практики. Различные аспекты взаимодействия между работодателем и кандидатами, руководством и персоналом раскрываются через понятия «трудовые отношения» в юриспруденции, «имплицитный контракт» в экономике, «бренд работодателя» в маркетинге и «психологический контракт» в психологии. Учитывая, что рамки правового регулирования не позволяют вместить в себя все нюансы отношений между организацией и работником, развивается теория имплицитного контракта в трудах О.С. Виханского, А.И. Наумова, Х. Левинсона, М.И. Одинцовой и других. Наиболее распространенным видом имплицитного контракта, возникающим в отношениях занятости, является так называемый психологический контракт,

включающий взаимные ожидания и обязательства сторон.

Концепция психологического контракта была впервые предложена американским исследователем К. Аргирисом в 1960 г. для объяснения индивидуальных особенностей работников. Далее американскими учеными М. Армстронгом и Д. Гестом изучалось содержание психологического контракта, его типы, механизмы формирования, последствия выполнения и нарушения. Д. Гест под психологическим контрактом понимал с одной стороны, готовность работодателя сдерживать свои обещания, справедливое отношение к работнику, предоставление стабильной занятости, возможность проявить компетентность и обеспечение карьерного роста, а с другой стороны, ожидание от работников приверженности, компетентности, усилий, подчинения, инновационных и оригинальных решений [5].

В отечественной психологии вопросы психологического контракта изучены недостаточно. В диссертационном исследовании Е.С. Ребриловой под психологическим контрактом понимается интегральная характеристика субъекта труда, приобретаемая во взаимодействии с социальными условиями производственной среды [4]. Однако такой подход отражает в большей степени адаптацию субъекта к условиям производственной среды, качественно характеризует включенность субъекта в организационную культуру в процессе профессиональной деятельности. В тоже время важно понимать, что психологический контракт формируется (заключается) не в момент работы сотрудника, а на этапе подбора, отбора и найма сотрудника, а потому может носить предвосхищающий работу характер и отражать степень согласия кандидата предложению работодателя. В силу дефицита информации в момент принятия решения о трудоустройстве, соискатель склонен «достраивать» отношения до некоего целого, поэтому отношения работника с работодателем образуют целый спектр дополнительных ожиданий и обязательств. Примерами таких ожиданий у сотрудника могут быть интересная работа и гарантии занятости, возможность развития и карьерный рост, уважение и признание заслуг, обратная связь, справедливость, возможность влияния на процессы в организации, комфортная среда. Ожидания руководства компании сводятся к усердной работе, поддержке профессиональной репутации компании, дисциплине и пунктуальности, лояльности и приверженности. Глубокое изучение содержания психологического контракта имеет важную роль в снижении неопределенности и создании основы для предсказуемого реалистичного поведения сторон в будущем, помогая работнику и организации в достижении стоящих перед ними целей.

Содержательные аспекты психологии отношений между работодателем и кандидатом в зару-

бежной литературе более исследованы в контексте понятия бренда. Общепринятым стало понимание бренда как совокупности психологических и экономических отношений между производителем и потребителем на рынке. Первые исследования в области бренда работодателя появились в начале 1990-х гг. в Великобритании и представлены Симоном Бэрроу (Simon Barrow) и Тимом Амблером (Tim Ambler). Введенный термин «employer brand» они определяют как совокупность функциональных, психологических и экономических преимуществ, предоставляемых работодателем и отождествляемых с ним. Начиная с 2000 г., увеличивается количество работ по проблематике HR-бренда, центрами изучения бренда работодателя становятся Великобритания (Т. Амблер, С. Бэрроу, С. Кнокс, Г. Мартин, Р. Мосли, К. Торне, С. Хетрик), Бельгия (Ф. Анзель, Ф. Лиевенс, Г. Хойе), Германия (Ш. Эрленкемпер, Т. Хинцдорф, К. Примут, К. фон Таден), США (К. Бэкхаус, С.Д. Майлс, Г. Мангольд, С. Тикоо). Интерес к проблеме employer branding в России можно отнести к 2005–2010 годам. Многие публикации посвящены целесообразности и месту брендинга работодателя в России, а также его сущности и опыту применения. В Интернете можно найти публикации, посвященные теме Employer branding, на сайтах HR-направленности. В исследовании вопросов, связанных с изучением таких аспектов организационной идентичности, как имидж и репутация компании на рынке труда, наиболее значимый вклад внесли отечественные ученые О. Бруковская, И. Дуракова, А. Кибанов, Т. Клемина, С. Кошелева, Н. Осовицкая, А. Панкрухин, В. Терентьева, Г. Тульчинский, Ф. Шарков и ряд зарубежных исследователей: К. Гренрус, Г. Мартин, Д. Даттон, Д. Дьюкерих, К. Ван Риель, К. Фомбран, С. Хетрик, М. Хэтч, Р. Чун, М. Шульц.

В настоящее время в литературе нет единого понимания сути HR-бренда. На наш взгляд, в большей степени отражает сущность этого явления взгляд О. Бруковской и Н.Осовицкой. [2, с. 9]. Они определяют бренд работодателя в трех аспектах. Во-первых, это образ компании как привлекательного места работы в глазах всех заинтересованных лиц (нынешние и бывшие сотрудники, кандидаты, клиенты, акционеры и другие). Во-вторых, бренд это набор экономических и психологических выгод, которые получает работник, работая в компании. И, в-третьих, это способ, с помощью которого формируется идентичность бизнеса.

Однако в литературе никак не разводится это понятие с позиции работодателя и с позиции соискателя, как это принято в классическом понимании бренда согласно Д. Аакеру. В тоже время все авторы единогласны в необходимости разделения HR-бренда на внутренний и внешний по критерию выбора целевой аудитории: работающие и потенциальные сотрудники. Например, Т.Ю. Арько-

ва определяет HR-бренд как «открытую систему транслируемых внешней и внутренней аудитории образов, идей и представлений об организации как о работодателе» [1]. Важно отметить, что именно внутренний бренд во многом определяет внешний. Без привлекательного внутреннего бренда невозможно выстроить внешний. Общеизвестно, что основным источником информации, вызывающим доверие и формирующим мнение, оценки и отношение является личная коммуникация «из уст в уста», исходящая от работающих или бывших сотрудников компании, знающих ее изнутри. Это задает определенную систему работы с кадрами, поддерживающей образ привлекательного работодателя, начиная от входного интервью, далее на протяжении всего периода работы в организации на уровне развития кадров, управления талантами, понятности и привлекательности корпоративной системы мотивации, объективности оценки персонала, систематичности обучения и других кадровых технологий и завершая достойным выходным интервью. Очевидно, что не бывает идеальных работодателей, поэтому ключевым фактором формирования привлекательного HR-бренда является выявление ожиданий и запросов целевых аудиторий работников с целью формирования и донесения предложения до внешних соискателей в соответствии с их потребностями и интересами, а это уже сфера психологического контракта. Важно понимать, что HR-бренд важен как инструмент привлечения и удержания лучших сотрудников. Но удержать работников за счет нереалистичного бренда, сформировавшего завышенные ожидания, невозможно. Удерживать может лишь реальная интересная работа, непосредственный руководитель, эффективность и много такое, что в понятие HR-бренд вообще не входит.

HR-бренд, как образ работодателя, должен вызывать определенные ассоциации у работающего персонала и потенциальных сотрудников. Р.Е. Мансуров предлагает рассматривать «совокупность связей, основанных на ассоциациях, существующих между названием организации, выпускаемой продукцией, ее местом на рынке и прочей информацией» как ассоциативную сеть HR-бренда [3, с. 48]. Результатом эффективных мероприятий по развитию HR-бренда по его мнению должны стать положительные ассоциативные связи, основанные на базовых общечеловеческих и профессиональных ценностях:

- надежность, насколько преуспевает компания на рынке и занимает определенный рыночный сегмент, готова заботиться о своих сотрудниках;

- перспективность, в какой степени сама компания динамично развивается и тем самым предоставляет возможность профессионального и должностного роста своим сотрудникам и наработке деловых связей, создавая их будущее;

- профессионализм, будет ли интересно и полезно сотруднику работать в организации с точки зрения профессионализма коллег и руководства в целом;

- сплоченность, является ли персонал компании коллективом или единой командой, способной добиваться решения поставленных задач;

- престижность, можно ли гордиться работой в этой организации;

- инновационность, совершенствуют ли свои навыки работники, является ли обучение систематическим и охватывает все уровни персонала;

- социальность, уделяет ли компания большое внимание социальным вопросам: предоставляет своим работникам широкий спектр социальных гарантий и льгот;

- честность, гарантирует ли компания выполнение всех обещаний и обязательств перед своими сотрудниками, партнерами и клиентами;

- законность, соблюдаются ли требования трудового законодательства РФ, что обеспечивает безопасность и правовую защиту своим сотрудникам [3, с. 48].

В контексте изучения психологического контракта было бы полезным изучить полностью предложенной ассоциативной модели и иерархию ассоциаций для разных целевых групп работников, например, для молодых кадров и для более опытных. Думается, что важность тех или иных ассоциаций и ожиданий может быть неодинаковой у персонала, работающего в разных отраслях экономики. Все это задает дальнейшее направление исследований влияния мотивации трудоустройства и последующей работы в компании на формирование психологического контракта.

Итак, в основе HR-бренда формулируется ценностное предложение сотруднику – это уникальное конкурентоспособное предложение. По сути, это выгоды или совокупность благ, которые позволяют кандидату принять предложение одного работодателя и отказаться от альтернативных предложений на рынке труда. При этом реальная рабочая среда и процессы в компании должны соответствовать предложению HR-бренда, в противном случае, завышенное предложение только привлечет большое количество соискателей, которые впоследствии разочаруются реальной работой в компании и впоследствии станут носителями антирекламы. Недобросовестное предложение не только разрушает HR-бренд компании на рынке труда, но и ослабляет лояльность и вовлеченность сотрудников. Понятие «лояльность» не нуждается в подробном определении: речь идет о преданности, приверженности сотрудника интересам организации, а вот о вовлеченности хочется сказать чуть больше. Вовлеченность – это повышенная эмоциональная связь, которую сотрудник ощущает и благодаря которой он добровольно прилагает больше усилий к качественному выполнению своей работы.

HR-бренд как предложение работодателя носит более общий универсальный характер для потенциальных и действующих работников. Психологический контракт всегда индивидуализирован и связан с личностью конкретного работника, требует тонкой персональной настройки. Индивидуальные особенности контракта раскрываются с одной стороны, в отдельных предложениях и обещаниях работодателя, связанных с определенным уровнем ожиданий от деятельности самого работника и, с другой стороны, вытекающих из сложившегося HR-бренда как образа компании представлений кандидата об условиях будущей работы. Процесс этот носит двухсторонний характер взаимного влияния. Работники могут быть связаны разными психологическими контрактами с одной и той же организацией. Было бы интересно проверить гипотезу о том, что персонал одной компании может формировать индивидуализированный запрос по совокупности и степени важности ожиданий от работы каждого в организации, тогда как сама организация транслирует во вне более однородные ожидания в отношении работающих кадров. Другими словами, ожидания работников (соискателей, кандидатов) в отношении компании более дифференцированы, чем ожидания работодателя по отношению к работникам. Несмотря на сложность и малую изученность этих процессов можно прогнозировать, что соответствие взаимных ожиданий между работниками и организацией скорее всего отразится на формировании климата доверия в компании.

Таким образом, управление психологическим контрактом является основой формирования и развития HR-бренда организации как образа привлекательного работодателя на рынке труда. Учитывая сокращение средней продолжительности работы специалиста в одной организации до 4 лет, в течение профессионального пути у каждого работника приобретается опыт формирования и пересмотра мнений о различных компаниях, постепенно рас-

ширяется информированность о работодателях, выставляются четкие критерии в оценке места работы. Можно предположить, что более опытный в отношении смены занятости работник будет формировать зрелый и реалистичный психологический контракт.

В тоже время, в силу ряда причин, таких как желание привлечь и сохранить лучших профессионалов, повысить производительность труда работников, стремление осуществить инновационный прорыв в бизнес-развитии компании и «идти в ногу» с динамично меняющимися рыночными технологиями, носителями которых является наиболее конкурентоспособный персонал именно крупные компании будут заинтересованы в прозрачных и понятных взаимных отношениях с кадрами с целью построения единой стратегии управления восприятием и осведомленностью о компании как работодателя в рамках HR-брендинга, направляя фокус дальнейших научных исследований в сферу психологического контракта.

Библиографический список

1. *Арькова Т.Ю.* Сущность HR-брендинга как механизма позиционирования организации на рынке труда // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 57. – № 3. – С. 125–129.
2. *Бруковская О., Осовицкая Н.* HR-БРЕНД. 5 шагов к успеху вашей компании. – СПб.: Питер, 2011.
3. *Мансуров Р.Е.* HR-брендинг. – СПб.: БХВ-Петербург, 2011.
4. *Ребрилова Е.С.* Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2009.
5. *Guest D., Briner B. and Dickman M.* The State of Psychological Contract in Employment: Issues in people management, Institute of Personnel and Development. – London, 1996.

ВОСПРИЯТИЕ КОНФЛИКТОВ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯМИ И НАЕМНЫМИ РАБОТНИКАМИ

Статья посвящена восприятию конфликтов в трудовом коллективе предпринимателями (собственниками-руководителями) и работниками той же организации. Выявлено как относительное совпадение, так и значительное различие в оценках и представлениях двух трудовых групп. Показано, что конфликты между исполнителями и предпринимателями-руководителями воспринимаются обеими группами скорее как межгрупповые чем межличностные. В разрешении конфликтов с подчинёнными предприниматели используют все стратегии, кроме приспособления. Изучено отношение предпринимателей к конфликтам внутри коллектива сотрудников.

Ключевые слова: предприниматели, руководители, исполнители, конфликт, межгрупповые отношения, стратегии разрешения конфликтов.

Радикальные экономические преобразования в российском обществе, оказавшие значительное влияние на иерархию трудовых ценностей и социальные установки личности в труде, актуализировали задачу дальнейшего изучения психологических отношений в трудовых коллективах. В отечественной социальной психологии выполнен целый ряд работ, направленных на исследование отношения работников к руководителю и представлений руководителей об исполнителях и их деятельности. Однако открытым остается вопрос об изучении представлений обеих трудовых групп о феноменах, связанных с производственной деятельностью, в частности представлений о конфликтах в коллективе. Типичными являются работы, раскрывающие особенности отношения к конфликтам только одной стороны, чаще всего руководителей [5; 7; 8; 11], взгляд на конфликты с точек зрения обеих конфликтующих сторон является предметом редких исследований [6]. К этому следует добавить, что наиболее значимые исследования по психологии управленческого взаимодействия проведены в организациях, где и исполнители, и руководители являлись наемными работниками, в то время как во главе организации может стоять и собственник дела, что накладывает особый отпечаток на отношения между ним и сотрудниками. Существует значительное различие в отношении к подчиненным собственников дела и наемных руководителей [1; 2; 4]. Понимание этого факта послужило основой нашего исследования представлений о взаимодействии предпринимателей и наемных работников, составляющих коллектив одной организации. Одной из задач данного исследования являлось изучение восприятия конфликтов руководителями-собственниками и исполнителями, изложению результатов решения которой и посвящена настоящая статья.

Объектом исследования выступили работники салонов красоты, как наемные, так и собственники-руководители (предприниматели). Всего было исследовано 12 организаций, расположенных в Москве. Основным методом являлось структу-

рированное интервью, включающее в основном открытые вопросы. Обработка результатов проводилась с помощью дескриптивного анализа и контент-анализа.

Представления предпринимателей и наемных сотрудников о частоте и причинах конфликтов между ними. Как руководители, так и рядовые сотрудники оценивают частоту конфликтов между собой как низкую: оценки «редко» или «очень редко» дали 66,7% руководителей и 83,9% работников. Треть руководителей считают, что конфликты с подчиненными имеют место время от времени, аналогичная доля сотрудников составляет 12,5%. В то же время 3,5% работников заявили о частых конфликтах с руководством. В целом совпадение оценок частоты конфликтов у работников и предпринимателей достаточно высокое: в трех организациях мнения руководителей и исполнителей совпали полностью, и еще в пяти организациях оценка частоты конфликтов руководителем совпадает с мнением основной части исполнителей. Совпадение оценок (полное или частичное) фиксируется в тех коллективах, где руководители дали низкую оценку частоте конфликтов, а несоответствие мнения руководства с мнением коллектива наблюдается в случае оценки руководителем частоты конфликтов с сотрудниками как средней. Если предприниматели считают, что конфликты между ними и сотрудниками происходят «иногда», то сотрудники их предприятий оценивают данные конфликты как редкое или очень редкое явление. Это означает, что понятие нормальности числа конфликтов типа «руководитель-подчиненный» у наемных работников связано с более высоким уровнем, чем у собственников дела.

Сотрудники-исполнители выделяют несколько наиболее значимых причин возникновения конфликтов с руководителем. Первая причина – различия взглядов исполнителей и руководителя на совместную деятельность. Несовпадение представлений о деятельности проявляется в поведении наемных работников не только в спорах с руководителем, но и в их нежелании выполнять требова-

ния руководителя. Второй по значимости причиной возникновения конфликтов с руководителем сотрудники назвали его личностные особенности, проявляющиеся в потребительском отношении к людям, в высокомерии, нежелании понимать работников, в неуважении к ним. Третьей причиной является несоответствие делового поведения руководителя представлениям работников о нормах этого поведения. В данном случае имеется ввиду избыточный, по мнению работников, контроль, придирчивость руководителя, завышение требований к сотрудникам, нежелание вникать в деятельность работников, разбирать конфликты между сотрудниками, а также избыточная или неадекватная эмоциональная реакция на поведение сотрудников.

Таким образом, из трех возможных источников конфликта (исполнители, руководитель или обе стороны одновременно) наемные работники выбрали два варианта: главный источник – поведение руководителя, на втором месте – поведение и руководителя, и работников одновременно. Третий вариант в ответах исполнителей также присутствовал: два человека самокритично заявили, что реальной причиной конфликтов с руководством является нарушение работниками трудовой дисциплины. Однако крайне незначительная доля данных представлений только подтверждает общее мнение наемных работников, рассматривающих руководителя как первопричину конфликтов.

Отдельно работникам задавался вопрос о влиянии внутригрупповых отношений между наемными работниками на частоту конфликтов с руководством. Большинство работников (78,1%) считает, что отношения внутри коллектива на частоту конфликтов с руководителем не влияют. Однако пятая часть (21,9%) респондентов из данной группы придерживаются иной точки зрения, что, как будет показано ниже, связано с нежеланием части руководителей вмешиваться во внутренние конфликты работников.

Руководители, отвечая на вопрос, каковы основные причины возникновения конфликтов с сотрудниками, выделяют те же группы факторов, что и наемные работники. Главной причиной конфликтов руководители считают несоответствие делового поведения сотрудников нормам (57,1%). Типичной основой конфликта может послужить лень, халатность, невыполнение или некачественное выполнение плана работником, его нежелание подчиняться внутреннему распорядку, негативное отношение сотрудников к нововведениям и т.д. Личностные характеристики сотрудников большого значения в качестве детерминанты конфликта для руководителя не имеют, хотя такие негативные черты как жадность и нечестность работника являться основой для конфликта могут, что неудивительно, поскольку обман и ложь являются самыми негативно воспринимаемыми группой предпринимателей характеристиками подчиненных [10, с. 135].

Заметно высокое сходство факторов возникновения негативного *отношения* предпринимателей к сотрудникам и *причин* возникновения *конфликтов* с точки зрения предпринимателей. Ранее мы писали [10, с.136], что в сознании собственников дела существуют три основных шкалы оценки наемных работников, формирующие общую удовлетворенность-неудовлетворенность ими: выполнение должностных обязанностей, личностные характеристики, общение с работником. Две из них, как оказалось, для предпринимателей столь важны, что могут выступать детерминантами конфликтов.

Вторым по значимости фактором конфликтности, по мнению предпринимателей, является различие взглядов руководителя и сотрудников на совместную деятельность. Если исполнители говорили, что они вступают в конфликт, когда руководитель их не понимает, то аналогичный подход продемонстрировали и руководители: они говорят о нежелании сотрудников понять их замысел, принять предложенный путь к достижению цели.

Анализ причин конфликтов с работниками, выдвинутыми собственниками дела, показывает, что основным источником выступает поведение работника, изредка в конфликтах могут быть виновны обе стороны. О том, что поведение руководителя фирмы может спровоцировать конфликт между ним и служащими, не упомянул ни один собственник дела.

Таким образом, обнаруживается высокая общность представлений работников и руководителей-собственников о главных факторах-детерминантах, способствующих возникновению конфликтов между ними. Что же касается источника конфликтов, две трудовые группы расходятся во мнениях. Мы считаем, что данный результат отражает тот факт, что в коллективном сознании и исполнителей, и руководителей конфликты между ними воспринимаются более как межгрупповые чем межличностные.

Вполне вероятно, что различия в восприятии предпринимателями и наемными работниками причин производственных конфликтов сами по себе являются проявлением скрытого конфликта более высокого уровня – межгруппового. Зададимся вопросом: «Связан ли межгрупповой конфликт между руководителями организаций и сотрудниками с тем фактом, что руководитель в данном случае является собственником дела?». Иначе говоря, существует ли межгрупповой конфликт между собственником дела и наемными работниками или это конфликт между группой подчиненных и руководством? В настоящее время мы имеем возможность ответить на него лишь частично. Сравнение приведенных выше данных с результатами, полученными на выборке исполнителей, которые описывали должное поведение *наемного* руководителя, показывает их общность. Ведущими

характеристиками нормативного поведения руководителя исполнителя, принявшим участие в нашем исследовании 2004 г., виделись две его обязанности: вознаграждать подчиненных за работу и всесторонне заботиться о них [9]. Очевидно, что эти ролевые ожидания исполнителей весьма далеки от имеющегося в действительности (от представлений самих руководителей о своей деятельности). Таким образом, восприятие сотрудниками организации предпринимателя как представителя чужой группы происходит не в зависимости от его статуса собственника, а как итог категоризации по шкале «подчиненный – руководитель». Иначе говоря, в сознании *исполнителей* разделения наемных руководителей и предпринимателей с точки зрения межгруппового взаимодействия с ними нет. Однако данный вывод нельзя перенести на самих руководителей, для этого требуются дополнительные исследования.

Чтобы разрешить конфликт с сотрудниками предприниматели используют несколько стратегий. Прежде всего, проводится беседа с конфликтующей стороной. В ходе беседы предприниматели занимаются поиском первопричины «*корня*» конфликта, разъясняют свою позицию, критикуют позицию оппонента, объясняют преимущества своих решений. Если беседа не приносит желаемого результата, каждый четвертый предприниматель использует «*материальное наказание*», а в последнюю очередь – увольнение, которое как метод разрешения конфликта упомянули два человека. На самом последнем месте по частоте упоминания – проведение тренингов как способа снизить уровень конфликтности сотрудников и повысить уровень взаимопонимания. Присутствует большинство видов стратегий разрешения конфликтов, за исключением приспособления: сотрудничество («*объясняю, что делаем общее дело*»), избегание («*стараюсь не идти на конфликт*»), «*компромисс*», сопротивление. Стратегия приспособления, очевидно, предпринимателям не свойственна, поскольку статус владельца дела позволяет им настаивать на своем, а в случае активного несогласия – увольнять несогласных.

Отношение предпринимателей к конфликтам между сотрудниками. Возвращаясь к анализу результатов по отношению субъектов управленческого взаимодействия к конфликтам в трудовом коллективе, продолжим рассмотрение вопроса об особенностях предпринимательского к ним отношения.

Основная часть (75,0%) руководителей интересуется взаимоотношениями в коллективе, и лишь малой части предпринимателей (16,7%) внутренние отношения в коллективе неинтересны, один человек (8,3%) затруднился с ответом. Руководители, которые не интересуются внутренними отношениями между сотрудниками, считают един-

ственно правильной политикой невмешательства: «*Сотрудники должны сами наладить взаимодействие в коллективе*». Эта малочисленная группа придерживается точки зрения отстраненности от всех, даже конфликтных взаимоотношений между своими работниками («*это их взаимоотношения, не стоит в них вмешиваться*»).

Интерес большинства предпринимателей к взаимоотношениям в коллективе наемных работников обусловлен, прежде всего, представлениями руководителей о существовании прямой связи между характеристиками взаимоотношений работников и эффективностью деятельности организации: «*Чем меньше разногласий, тем больше работы*». В значительно меньшей степени интерес к взаимоотношениям в коллективе обусловлен желанием руководителя контролировать рабочую ситуацию, иметь полную информацию о происходящем: «*Надо знать, что происходит внутри коллектива*». Те предприниматели, которые заявили о заинтересованности во взаимоотношениях своих работников, одновременно указали на негативное отношение к конфликтам между ними. Отрицательное отношение к конфликтам между сотрудниками еще не означает, что все предприниматели из этой группы готовы вмешиваться во внутренние конфликты коллектива. О существовании установки на необходимость устранять конфликты внутри коллектива заявили четверо руководителей (33,0% от общего числа), остальные либо не видят такой необходимости, либо предпочитают действовать по ситуации, единого правила у них нет («*все зависит от конфликта*»). Причин пассивно-невмешательской позиции основной части предпринимателей две. Во-первых, доминирующее представление о том, что конфликт их напрямую не касается («*все люди взрослые, и если это не касается работы, они должны сами разобраться между собой*», «*третий лишний*»), во-вторых, представление об отсутствии позитивного результата для предпринимателя от участия в этом конфликте («*в некоторые конфликты лезть бессмысленно*»).

Похожие внутренние факторы выделяются и при анализе причин, обуславливающих активное участие руководителя в конфликте между работниками. Прежде всего, это личностная заинтересованность руководителя в разрешении конфликта, восприятие конфликта как своего дела. Активная позиция обусловлена в данном случае либо осознанием тесной связи производственного результата со взаимоотношениями сотрудников между собой, либо дружескими отношениями с одной или обеими конфликтующими сторонами, либо то и другое вместе («*это мои друзья, мы все зависим друг от друга*»). Вторая причина – понимание того, что неразрешенный конфликт работает на снижение авторитета руководителя, т.е. представление о возможности негативных последствий от неучастия

в конфликте (*«если конфликты не разрешать, они усугубляются..., всем будет только хуже»*).

Представленные данные, по нашему мнению, говорят о существовании в сознании предпринимателей единого фактора отношения к конфликтам внутри коллектива сотрудников – представления о выгоды или невыгоды участия в этом конфликте. Оценка выгоды вмешательства во внутренние конфликты подчиненных производится предпринимателем на двух уровнях – личностном и групповом. На личностном уровне данная оценка представлена как экономическая и в меньшей степени психологическая (дружеская) заинтересованность предпринимателя в решении проблемы. Групповой уровень оценки представляет собой мнение предпринимателя о влиянии вмешательства руководителя в дела сотрудников на его статус в группе. Полученные результаты не вполне совпадают с ранее выявленными на большей выборке предпринимателей [3]. Возможно, что отличия отражают разный масштаб бизнеса у предпринимателей, участвовавших в данном исследовании и в исследовании 2010 г. У руководителей салонов красоты было в подчинении не более 9 человек, в то время как у респондентов, дававших интервью в 2010 г., – до 100 человек, что обуславливало заметную их отстраненность от коллектива и, соответственно, доминирующую экономическую мотивацию вмешательства во внутренние конфликты сотрудников. Если личная заинтересованность в разрешении этих конфликтов и имела место у предпринимателей среднего бизнеса, то её основанием служило чаще всего желание *«развезать собственную скуку»* [3].

Выводы

1. Предприниматели и наемные работники чаще всего дают близкие оценки частоте конфликтов «руководитель-подчиненный». Совпадение оценок фиксируется в коллективах, руководители которых оценивают данные конфликты как достаточно редкое явление. Если же оценки частоты конфликтов, сделанные руководителем организации и её сотрудниками, расходятся, то это имеет место в случае, когда руководители приписывают конфликтам частоту большую, чем это делают рядовые работники. Это означает, что исполнители признают нормальным большее количество конфликтов, чем предприниматели.

2. Существует сходство в представлениях наемных работников и предпринимателей о конкретных причинах возникновения конфликтов между ними. Выявлено три группы таких причин, присутствующих в представлениях обеих трудовых групп: личностные особенности субъектов, несоответствие делового поведения представителя одной группы ожиданиям другой и различие во взглядах на совместную деятельность.

3. Обнаруживается также высокая общность представлений работников и руководителей-соб-

ственников об источниках конфликтов, в качестве которых признаются: поведение руководителя, поведение работника-исполнителя и действия обеих сторон одновременно. При этом, если рядовые сотрудники организации видят основным источником конфликтов поведение руководителя, то предприниматели винят в своих конфликтах с сотрудниками самих работников. Мы считаем, что данный результат отражает то, что коллективным сознанием и исполнителей, и руководителей конфликты между ними воспринимаются более как межгрупповые чем межличностные. Анализ показывает, что восприятие сотрудниками организации предпринимателя как представителя чужой группы происходит не в зависимости от его статуса собственника, а как итог категоризации по шкале «подчиненный – руководитель». В разрешении конфликтов с подчиненными предприниматели используют все стратегии, кроме приспособления.

4. Отношение предпринимателей к конфликтам внутри коллектива сотрудников скорее негативное. Однако эмоциональное отношение чаще всего не влечет вмешательства руководителей в эти конфликты. Готовность предпринимателей к активному участию в конфликте между сотрудниками зависит от их оценки выгоды этого участия, которая может производиться предпринимателем на двух уровнях – личностном и групповом. На личностном уровне данная оценка представлена как экономическая и в меньшей степени психологическая заинтересованность предпринимателя в решении проблемы. Групповой уровень оценки представляет собой мнение предпринимателя о влиянии вмешательства руководителя в дела сотрудников на его статус в группе.

Библиографический список

1. Борисова Е.Л., Филликова Е.Б. Взаимосвязь доверия и отношения руководителей к подчиненным // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2014. – № 27 (3). – С. 108–112.
2. Борисова Е.Л., Филликова Е.Б. Отношение к успехам и ошибкам подчиненных как косвенный показатель субъектности-объектности восприятия сотрудников руководителями // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 20. – С. 182–187.
3. Борисова Е.Л., Филликова Е.Б. Отношение предпринимателей к конфликтам на производстве // Наука и образование в жизни современного общества: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 12 частях.– Тамбов, 2012. – С. 27–29.
4. Борисова Е.Л., Филликова Е.Б. Отношение предпринимателей к наемным работникам // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 2. – С. 58–62.

5. Деменева Н.А. Стратегия поведения руководителя в индивидуальном социально-трудовом конфликте. – Новосибирск, 2005. – 80 с.

6. Ковалева Н. Конфликты, профсоюзы, социальная защита: оценки работников и руководителей предприятий (межотраслевой анализ) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 1997. – № 5. – С. 26–32.

7. Лаврик М.А. Управление руководителем вертикальным конфликтом в условиях правоохранительного учреждения // Гуманизация образования. – 2011. – № 3. – С. 81–88.

8. Мельничук А.С., Батарчук Е.А. Представления о стратегиях поведения различных типов руко-

водителей в ситуации конфликта // Акмеология. – 2013. – № 1 (45). – С. 43–46.

9. Филинкова Е.Б. Деловые и личностные качества руководителя как фактор удовлетворенности исполнителей работой // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2007. – № 2. – С. 231–241.

10. Филинкова Е.Б. Психология российского предпринимательства. – М.: Ректор, 2007. – 288 с.

11. Якоби Т.А. Динамика вертикального конфликта в деятельности руководителей образовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2003. – 181 с.

УДК 159.98

Арпентьева Мариям Равильевна
Калужский государственный университет
mariam_ira@mail.ru

КСЕНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Статья посвящена анализу проблем разработки аллологической (ксенологической) модели консультирования. Выделяются и описываются стратегии понимания человеком себя и мира, поднимаются вопросы, связанные со стратегиями и ресурсами (возможностями и ограничениями) понимания субъектами консультирования друг друга в контексте ксенологического подхода.

Ключевые слова: ксенология, аллология, стратегии понимания.

Современная психологическая наука и практика обращена к осмыслению возможностей и ограничений диалогического осмысления человека, его отношений и деятельности. Сложился аллологический или ксенологический подход к осмыслению психологических и социальных феноменов, разрабатываются ксенологические модели психологического воздействия, включая консультирование. Ксенологическая модель психологического консультирования включает попытку осмысления взаимодействия и взаимного развития а) само-бытия человека (клиента) – как встречи с самим собой, самоосуществления, б) со-бытия человека с человеком: как встречи Своего и Чужого (Другого), попытки осмысления ими себя и друг друга и в) ино-бытия, как превращения Своего в Чужое и Чужого – в Свое. Такого рода отношения предполагают осознание единства разного: «своего» и «чужого», «Я» и «Другого». Особенно продуктивным ксенологический подход становится при обсуждении вопросов построения и развития взаимопонимания в контексте проблем межкультурной адаптации, вопросов выживания и развития человека, группы, в изменяющемся мире [20]. Аллологический или ксенологический, подход изучает проблемы особенностей дискурсивного взаимодействия субъектов в контексте специфики тезаурусного, нарративного и иных типов понимания, его предметной и дискурсивной специфики, условий и результатов понимания своего и чужо-

го. В понимании чужого как другого и чужого отечественными и зарубежными исследователями XX и XXI веков выделяются такие аспекты как: 1) значимость или «объектность», способность другого служить «точкой отсчета» в формировании самопонимания, самораскрытия, значимость другого как «объекта» отношений и собеседника; 2) чуждость и не возможность полного и действительного понимания другого; 3) диалогичность как со-бытийность и разделенность – пограничность понимания, его случайность, случайность и эмерджентность в диалоге; 4) «доминанты на другом», значимость учета его «диалогической интенции» и важность позиции внеаходимости, служащих условиями взаимного понимания; 5) способность другого ограничивать и изменять этим жизнь и смыслы жизни субъекта, определяя его властным усилием или самим фактом своего существования.

Б. Ванденфельс, один из ведущих зарубежных исследователей ксенологического направления, отмечает, что человеческое существо «...мыслит другое как другое, как именно это, определенное, иное существо, чтобы соединиться с ним в сфере, простирающейся за пределы их собственных сфер – Между» [7]. Понимание в консультировании как попытка такого выхода Чуждости опирается на представления о том, что «Я» вторично по отношению к «ты»: вначале бытия и его понимания находится Другой, но не Я. Свое, Собственное, Внутреннее осознается и осуществляет себя через встречу с Другим, Чужим, Внешним. Противоре-

чивость ситуации общения, в том числе консультативного заключается в «парадоксе взаимосвязанности», возникающем при попытках определения ее компонентов. Этот парадокс проявляется двояко: 1) каждый человек отделен от другого, но каждый всегда является частью другого, 2) субъект выступает как часть ситуации и, вместе с тем, выступает как самостоятельный феномен. Единство может быть найдено на путях построения диалога с собой, с другими людьми, миром в целом. Это единство описывается в структурном плане как «системность», «интерсубъектность» бытия, в динамическом – «синергетичность», «ситуационность» бытия. В последнее время часто упоминается «нарративность» бытия – осуществление бытия в рамках определенных системно-ситуационных фрагментов, внутри которых люди осознают свое бытие как интерсубъектное и синергетическое. Как внутри каждого клиента, так и вне – в опосредствованном или непосредственном («субъект-объект-субъектно»), по метаиндивидуальном взаимодействии клиента и консультанта как частиц целостности исследователь встречается со сложной и постоянно изменяющейся системой, научное исследование которой предполагает необходимость сопоставления результатов «феноменологического эпохе» в отношении различий объекта (предмета) и субъекта, субъекта и ситуации, в которой он действует, при котором «спрессованность смыслов» предстает как «нераспакованный (непроявленный) мир: семантический вакуум», который может быть «распакован» (осмыслен) бесконечным множеством способов – в зависимости от выбора консультанта или клиента. Еще М. Бубер писал: «Индивидуализм видит человека в его соотнесенности с самим собой, коллективизм же вообще не видит человека...». Для них закрыта целостность человека. В индивидуализме его лицо искажено, в коллективизме – закрыто. Основопологающим фактом человеческой экзистенции является отношение «человек с человеком», каждый из двоих – особенный другой, выступающий не как объект, но партнер по жизненной ситуации. «Что-то» – происходящее между ними М. Бубера, вероятно, можно полагать началом и условием проникновения (заглядывания) внутрь самого себя [6]. Истинное понимание «все – на границе», все – между тем, что есть, и что должно быть: на границе разных пространств и времен. Таким образом, важным конструктом консультирования является понятие «Другой», служащий для человека эталоном для оценки и сравнения, источником опыта, партнером по общению, объектом понимания и субъектом взаимопонимания.

В нашей стране, еще В.Н. Мясищевым и С.Л. Рубинштейном показано, что система отношений личности является продуктом ее индивидуального опыта взаимодействия с миром и опреде-

ляется целостностью ее взаимосвязи с бытием [19]. Поэтому одним из принципов изучения человека (в том числе и как субъекта общения в консультировании) – его рассмотрение в целостности его отношений с окружающей действительностью. Этот подход близок подходу М. Бахтина [2], раскрывающему суть человека, его отношений и жизни через понятие диалога. Современный отечественный исследователь В. Подорога описывает процесс диалога так: через наше Я проходит раздел мира на Внутреннее и Внешнее...» [18, с. 30–31, 144–145]. Другой – не только строго обозначенный предел, ограничивший Собственное, но способ присутствия человека в мире, структура поля понимания, без которой поле не могло функционировать [12, с. 85]. Способность субъекта понимать и быть понимаемыми возможна лишь потому, что есть Другой: общение или коммуникации есть выход за пределы Себя, вне Своего к Другому, соединение Себя с Другим, не будь которого не было бы понимания, которое, по сути всегда есть взаимное или совместное понимание, события со-бытия Собственное, не осознав себя и свои границы, оставалось бы непроявленным, «покоящимся» в самодостаточности: так, как это описано в самых разных мифологиях Абсолюта. Именно это- возвращение в «покой самобытия» и происходит тогда, когда та или иная часть Своего оказывается вне контакта с внешним или внутренним Другим, или, когда она приводит себя – туда – с той или иной целью, проходя через цепочку «воплощение – превращение-осуществление», от инобытия к событию и само-бытию. «Я» развивает свое бытие, его границы, благодаря Другому, за счет него и – развивает в этом «за счет» бытие Другого. В понимании «Я» самого себя, как постулирует аллологический подход, по сути, нет ничего, что изначально не было бы Другим, Чужим и даже Чуждым. Даже «поля понятий», способы их осмысления принимаются от Другого как некая данность, созданная Другим, воздействующим и принуждающим к их освоению (пониманию). В начале взаимопонимания – опыт Чужого существует как опыт почти или полностью непреодолимого отсутствия, не поддается постижению Своим. Вместе с тем, иллюзия Чуждости также распространена, как и иллюзия его непреодолимости: в диалоге, в процессе взаимопонимания, по мере формирования и развития «со-бытия», многочисленных превращений и возвратов в свое. Понимая Чужое в исторической или диахронической перспективах, человек рассматривает опыт Чужого лишь как более или менее понятный вариант опыта Себя [18]. Другое неизменно ускользает от понимания в структурах (не)возможного Своего [17, с. 34]. Осознание уязвимости и недоступности Чужого клиентом и консультантом, создает задачу его изучения, поиска интерпретационных стратегий, там, где проблемы овладения Чужим и сохранения

в неприкосновенности его самости наиболее актуальны: например, в практике и теории психологического консультирования, психологии истории, этнопсихологии и т.д. [11, с. 16–17, 62–63]. При этом Чуждость не может быть просто предписана вещи, событию и личности как таковым: чуждость существует только в отношении к субъекту и в изменчивости ситуаций понимания [7, с. 84]. Она может стать Своим в опыте превращения, ино-бытия, всегда частичном и временном, поскольку завершается возвращением к само-бытию. Понимание чего-либо как Другого/Чужого требует максимально уважения в понимаемом его самодостаточности по отношению к Собственному, к пониманию исследователя. Через признание самодостаточности и потенциального субъектности Чужого возможна попытка войти с ним в диалог, в «диалогическое проникновение в познаваемый смысл», «разговор» не только об объекте, но и с объектом.

В консультировании как путешествии духа, связанном с обретением Чужого, более совершенного, чем Собственное носит черты мистического, внутреннего, интерпретирующегося как обретение или наделением: либо как движение от Собственного человеческого к Чужому Божественному, либо от «Чуждого внутри Своего» к «Своему в Боге». Обретение Чужого далеко не всегда конструктивно: у «жизненного горизонта», несмотря на всю его изменчивость и «упругость», есть лимит трансформации, превышение которого оказывается фатально для него. Когда граница пролегает внутри индивидуального сознания и расщепляет его на чуждые, враждебные зоны, тоскующий по единству клиент в консультативном процессе как пути к целостности либо решительно переходит эту границу, отказываясь от одной из соперничающих инокультурных и инородных компонент Собственного, либо пытается согласовать разделенное «Я» внутри себя, упраздняя границу для объединения гетерогенных частей Собственного. Внутренний диалог Чужого и Своего говорит о том, что Свое – по сути также неуловимо и нереально, как и Чужое. Игра Чужого и Своего – лишь способ понять что-то о лежащей вне них Абсолютной реальности. Что-то – что позволяет, заявив о ее величии, понять «ничто»-жность того, что называется «Своим» и «Чужим», его «нигде»-шность в Абсолютном, не имеющем начала и конца мире, его величие и центральность- существующие в этом мире «равновеликих» пространств и времен – обозначенных заключенным в слово смыслом. Существенной чертой понимания как феномена консультирования издавна является его интенциональность, направленность на что-то «Чужое», лежащее вне человека [13, с. 73–145; 7, с. 80]. Однако, с одной стороны отмечается, что вера в понимание не лучше всех остальных, властвовавших над людьми вер, понимание ненужно. С другой, – под-

черкивается существование возможности понять «непостижимое как непостижимое»: понимание выступает здесь как «понимающее непонимание», «просветленное понимание» того, что «Чужое относительно доступно». Третий вариант – понимание как «попытка прорыва сквозь данность» предполагает осознание того, что «чем больше человек думает, тем дальше он уходит от того, что здесь и сейчас». Оно есть попытка думать о чем-то, не «теряя с ним контакт», «возможность... видения и понимания чего-то в мире или себе» [2; 3; др.]. Таким образом, проблема человека и мира также смыкается на проблеме границ и смыслов, приписываемых границами бытию. Границы ино-бытия и само-бытия в событии встречи исчезают, чтобы возникнуть в новом времени-пространстве (ситуации) – как преображенные: уверившиеся в приближении к Своему и нашедшие варианты стать Чужим. Понимание предстает как поиск контекста значений, «каркаса или рамки понимания» [9, с. 117; 19; 20].

Попытки описания исторически и ценностно специфических типов «рациональности», способов осмысления человеком мира и себя самого встречаются во множестве работ [4; 16; 22; 23]. Содержательным показателем особенностей понимания себя – как другого выступают стратегии понимания как способы формирования смысла, репрезентации знаний о мире, о другом и о себе, лежащие в самих подходах к пониманию и его исследованию. Все множество работ, посвященных проблеме понимания можно разделить на три группы, рассматривающих его как: а) обнаружение уже существующего, присущего ситуации смысла-значения, б) создание смысла, не заданного изначально, в) возникновение смысла в процессе диалога как «со-значения». Каждое из этих направлений, представляет, вместе с тем, специфическую стратегию понимания человеком самого себя и мира, взаимодействия его ино-бытия и само-бытия, возможностей и ограничений взаимопонимания как со-бытия. К. Солер [21] отмечает, что момент перехода, выхода из консультативного запроса (как «момента отторжения символического») происходит выход из выйти из «трансферного запроса». Она выделяет три способа «практического разрешения выхода» (завершения консультирования):

(1) субъект удовлетворяется полученным знанием, которое он рассматривает как разгадку своей позиции и уловок, ориентировавших до этого его отношения с другими, находя некоторую формулу истины, которая составляет основу его личности (разгадка становится «словом конца»),

(2) более остро ощущая тот факт, что истина может быть лишь полусказана, субъект отказывается от анализа, не стараясь более придать основание подъему своего упорства. «Баста» определяет выход «как бы взятый на измор», выход через при-

знанное бессилие (отсутствие «последнего слова» ведет к «ни слова»).

(3) Клиент полагает найденным решение «испытанию бессилия» в невозможном. Происходит поворот от бессилия к невозможному – осознание и принятие выбора в ситуации невозможности выбора, необходимости понимания в ситуации его невозможности и т.д.

При этом, выходы через веру в истину, неполноту и невозможное неравноценны в смысле «исчерпания ресурсов символического» (способов формирования клиентом смысла происходящего в его внутреннем и внешнем мирах): первый предполагает оправдание надежд, но пренебрежение и игнорирование тупиков, отказ от собственного усилия к пониманию, удовлетворенность «знанием»; во втором случае надежды не оправдываются, но субъект дорожит ими из-за бессилия (своего или другого); в третьем случае заключение невозможности иногда имеет эффект «выходящего за предел» отказа от понимания и изменения или к попыткам осуществления невозможного как невозможного (например, в процессе трансляции желания отстраненного или эмпатического понимания). Критериями результативности понимания выступают: во-первых, понимание как нахождение общего языка, главные критерии понимания – используемые речевые жанры и техники воздействия, во-вторых, понимание как нахождение общих метафор, критерии понимания – характер концептов понимания и нормативных ролей, в-третьих, понимание как нахождение (возникновение) общих ценностей, главные критерии – позиция и ценности субъектов [3; 5; 8; 10; 13; 14; 15].

Выделенные нами и другими исследователями стратегии обладают значительным сходством и, между собой, различными возможностями и ограничениями понимания другого («Чужого» опыта и культуры): во-первых, Чужое доступно как вариант общего как «Своего» и через формирование стилевой аналогии, «означивается» ею, во-вторых, Чужое недоступно, его понимание осуществляется через сведение к смыслу Чужого, ведущее к его уничтожению, Чужое воспринимается как доступное лишь в опыте «непреодолимого отсутствия», в-третьих, часть исследователей полагает, что Чужое должно восприниматься как относительно доступное: его понимание возможно, если человек обладает желанием смотреть и понимать, определяется в событии ответа. В со-бытии как воплощении инобытия и самобытия, превращение и возвращение встречаются: в точке их пересечения возникает взаимопонимание: свое и Чужое становятся Своими. В ино-бытии и само-бытии Свое и Чужое расходятся, вступая в диалог со Своим Чужим и Чуждым Своим. Возникает величайшая иллюзия: понимания самого себя или другого, преодолеваемая еще более внешне иллюзорным мигом «события со-бытия».

Взаимопонимание формируется в процессе социального обмена (разделения) переживаниями, их смыслами, и развивается в ходе преобразования смыслов общающихся субъектов по мере построения и развития помогающих отношений. Успешный преобразующий диалог предполагает, что взаимоотношения и взаимопонимание субъектов осуществляется не только в аспекте обучения общению и в аспекте обмена смыслами, но в аспекте ценностей, их трансформации. Трансформация жизненных ценностей и жизнедеятельности субъекта, его становление личностью и партнером осуществляется в условиях:

1) обмена и согласования, конфронтации и исследования, со-творчества смыслов жизнедеятельности субъектов, стремящихся понять и быть понятыми;

2) в психологически безопасной (принимающей, подтверждающей, фасилитирующей самораскрытие и направленной на взаимное раскрытие) атмосфере консультирования;

3) как направленного на сотрудничество по поводу изучения и решения конкретных вопросов, фрустрирующего повседневные шаблоны жизнедеятельности, общения;

4) со значимым (реальным, искренним и аутентичным, включенным в диалог как личность, утверждающим и подтверждающим значимость и существование себя и другого) партнером.

Взаимодействие с другими дает человеку возможность непосредственно обнаружить и пережить – встретить свою действительную «самость», человеческую индивидуальность. Его личность становится видимой, раскрывается для него и других, особенно – в консультировании. Конечно, и в обычной жизни обратная связь от других людей дает человеку возможность обрести опыт самого себя, однако, консультирование как специальная практика, направленная на поддержку развития и самореализации, а также помощь в преодолении связанных с этими процессами проблем, – идеальная модель развития отношения и человека в них. Отношения психолога и клиента, парадоксально совмещающие интимно-личностное и профессиональное общение, создают наилучшую возможность для того, чтобы «полно функционировать», найти путь самореализации и быть в гармонии с собой, другими и окружающей средой.

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Проблема понимания в психологическом консультировании. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 680 с.
2. Батицев Г.С. Деятельная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73–145.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

4. *Блакар Р.М.* Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 88–91.
5. *Братченко С.Л.* Экзистенциальная психология глубинного общения. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
6. *Бубер М.* Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
7. *Ванденфельс Б.* Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «Чужом» // Логос. – 1994. – № 6. – С. 77–90.
8. *Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций. – М.: Апрель – Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
9. *Волошинов В.Н.* Марксизм и философия языка. – М.: Лабиринт, 1993.
10. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988.
11. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии. – М.: Лабиринт, 1994. – 110 с.
12. *Делез Ж.М.* Турнье и мир без Другого // Комментарии. – 1996. – № 10. – С. 85.
13. *Коротеева В.В.* Этнические символы и символическая природа этничности // Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества. – М.: Политиздат, 1994. – С. 39.
14. *Леонтьев Д.А.* Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.
15. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. – Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
16. *Минигалиева М.Р.* Взаимопонимание в психологическом консультировании. – Калуга: КГУ им. К. Циолковского, 2012. – 345 с.
17. О разработках проблемы Чужого в современной философской мысли // От Я к Другому / под ред. А.А. Михайлова. – Минск: Навука, 1997.
18. *Подорога В.* Феноменология тела. – М.: Admarginem, 1995.
19. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
20. *Руднев В.П.* Прочь от реальности. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
21. *Солер К.* Клинические уроки перехода // Логос. – 1992. – № 3. – С. 178–189.
22. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. – М.: Весь Мир, 2003.
23. *Хараш А.У.* Межличностный контакт как исходное понятие психологии // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 78–89.

ЭМОЦИИ В СТРУКТУРЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье на основе теоретических обобщений и экспериментальных данных раскрывается мотивационная проблематика эмоций. Доказывается, что эмоции являются мотивом, т.е. могут побуждать человека к совершению определенных действий в адрес предмета. В качестве мотивов эмоции обладают следующими характеристиками. Они имеют долговременные эмпирические связи с предметами. В свою очередь модальность переживания человеком эмоции говорит о характере этой связи. Эмоции, побуждающие поведение человека не всегда им осознаются, однако вне зависимости от осознания эмоций человек часто не в силах остановить непреднамеренные действия. Они совершаются помимо сознательного контроля и могут быть короткими и импульсивными, а также развернутыми и продолжительными.

Ключевые слова: мотивация, мотив, эмоция, предмет связи, непреднамеренные действия.

В психолого-педагогической литературе эмоциям уделяется все более пристальное внимание. Большинство исследователей привлекает механизм мотивации поведения человека с участием эмоций. Однако отсутствие экспериментальных работ на эту тему приводит к чрезмерному теоретизированию по данному вопросу. В предложенной статье данный дефицит частично снимается.

Научная позиция, отстаиваемая автором в настоящей статье, является итогом многолетних исследований эмоций в качестве мотивационных, а также итогом обобщений исследовательской мысли на эту тему [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 11].

Мотивация – это один из важнейших психологических феноменов (наряду со способностями, знаниями, навыками), который обеспечивает успех в деятельности. В частности, высокомотивированные студенты старательнее учатся и, как правило, достигают лучших результатов в этой деятельности.

Под мотивацией понимают совокупность внутренних и внешних факторов, создающих напряжение в психике человека, что побуждает его действовать в сторону предмета. Под «предметом» понимают очень много переменных, от конкретных людей и вещей, до событий, идей и деятельности.

Как правило, под «внешними» факторами, обеспечивающими мотивацию, обычно рассматриваются некие физические (материальные) феномены. В свою очередь к «внутренним» или психическим факторам мотивации относят потребности, намерения, желания и эмоции. Внешний побудитель активности поведения человека принято называть в психологии «стимулом», а внутренний побудитель – «мотивом». В объяснении причин поведения человека «пальму первенства» отдают мотивам, т.е. внутренним побудителям. Так, в классической схеме С.Л. Рубинштейна «внешнее через внутреннее» мотив, опосредуя, внешнее стимульное воздействие, объективируется в направленном поведении человека [10].

Мотив – это побудитель, который может быть сознательным или осознанным, а может быть бессознательным или неосознаваемым. Концепцию осознанности мотива всегда отстаивал в отечественной психологии А.Н. Леонтьев. В его представлениях «мотив – это осознанный предмет потребности». Для его нахождения человек должен провести определенную внутреннюю работу: воспринять, понять, осмыслить и выработать значение в адрес предмета, т.е. ответить на вопрос: «Зачем мне нужен этот предмет, вещь, явление...». Соответственно, мотив в представлениях Леонтьева имеет сознательное интеллектуальное содержание [5].

Эмоция также считается побудителем поведения человека, но неосознаваемым или мало осознаваемым. Впервые на эту тему авторитетно высказался основатель психоанализа З. Фрейд. Он считал, что эмоциональные процессы могут быть неосознаваемыми даже в тех случаях, когда они оказывают мощное мотивирующее влияние [11].

Вот **основные положения авторской теории мотивационных эмоций**, которые нашли экспериментальное подтверждение в настоящей работе:

- эмоция вне зависимости от модальности имеет побудительный потенциал, выводимый из ее психического содержания – это возбуждение и напряжение;

- эмоция «прикреплена» к предмету эмпирически и появляется как отражение состояния связи человека с этим предметом. В частности, эмоция радости отражает наличие крепких связей, а эмоция печали – это отражение разрыва связей человека с предметом;

- переживание каждой эмоции сопровождается неосознаваемыми (непреднамеренными) действиями в адрес предмета связи;

- неосознаваемые непреднамеренные действия в адрес предмета отвечают модальности переживаемых эмоций и в зависимости от этого либо укрепляют связи (эмоция радости), либо восстанавливают разрыв связи (эмоция злости), либо «оплакивают» разрыв (эмоция печали).

Таким образом, переживание эмоции злости, печали или радости создает напряжение, которое приводит поведение человека к активности, направленное в сторону предмета (явления). Эмоции разворачивают непреднамеренные (неосознаваемые) действия в адрес предмета, с которым имеют, как правило, длительные эмпирические связи.

На примере учебной деятельности студентов вуза мотивационная схема с участием эмоций выглядит следующим образом. Переживание эмоций злости, печали или радости в адрес учебной деятельности создает напряжение, которое заставляет студента совершать неосознаваемые непреднамеренные действия, ведущие к укреплению или разрыву связей с этой деятельностью.

Непреднамеренные действия можно поделить на мотивационные и демотивационные. В частности, мотивационные действия исходят от положительных эмоций радости, удовольствия, интереса. Данные эмоции направляют активность студентов в сторону учебной деятельности на укрепление с ней более тесных связей. В свою очередь, демотивационные действия исходят от отрицательных эмоций – печали, горя и разочарования и ведут к разрыву связей студента с его учебной деятельностью. Однако следует отметить, что вне зависимости от характера влияния все эмоции, вызывающие напряжение и поведенческую активность в сторону предмета (деятельности) следует считать мотивационными.

Мотивационная функция эмоций проверялась на примере совершения непреднамеренных

действий студентами вуза в адрес своей учебной деятельности. Для этого в нескольких учебных группах было организовано скрытое наблюдение за студентами во время учебных занятий. Наблюдение было организовано на лекциях, семинарах, зачетах, экзаменах, а также на переменах между занятиями. Задачей наблюдения было выявить непреднамеренные действия, совершаемые студентами во время учебных занятий в вузе.

Описание эксперимента. В эксперименте приняли участие студенты разных факультетов Оренбургского государственного педагогического университета. Всего в эксперименте участвовало 7 студенческих групп первого и второго курсов вуза. Выборка составила 167 человек. Еще раз отметим, что наблюдение велось скрытно. Для чистоты эксперимента это условие неукоснительно соблюдалось. Важно было увидеть действия, совершаемые студентами неосознанно, т.е. под влиянием переживания эмоций в адрес разных сторон своей учебной деятельности. Задания по наблюдению за действиями студентов были выданы подготовленным лицам из числа старост групп. Наблюдение осуществлялось по программе в течение одного семестра.

В эксперименте были рассмотрены мотивационные функции восьми эмоций, которые причислены к категории «базовые». Это эмоции: удовольствие, интерес, злость, радость, равнодушие, разочарование, страх, печаль.

Пример наблюдения за действиями студентов во время семинаров и лекционных занятий в вузе представлен в таблице 1.

Таблица 1

Программа наблюдения за непреднамеренными действиями студентов на лекциях и семинарах

№ п/п	Действия
1.	поведение на лекции: – переписка, – отвлечения на других, – сон
2.	больничные (количество дней)
3.	уход с лекций и семинаров (по причине нездоровья)
4.	«перекур» в течение дня
5.	опоздания на первую пару
6.	быстро уходит с занятий (не задерживается)
7.	разговор на лекции с соседом
8.	игра в сотовый, – планшет, – наушники
9.	на лекционных занятиях готовится к семинару
10.	отпрашивается сдавать задолженность по зачетам и экзаменам
11.	выходит разговаривать по телефону
12.	задерживается с перемены (по разным причинам)
13.	уходит обедать с занятий, отпрашивается в буфет
14.	забывает авторучки, – тетради,
15.	не носит книг на занятия (в том числе электронные)

Список непреднамеренных действий отрицательного характера, совершаемых студентами на лекциях и семинарах

№ п\п	Действия на учебных лекциях и семинарах	Эмоции							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Количество студентов, задействованных в эксперименте	17	14	16	14	33	26	19	28
2	Количество непреднамеренных действий отрицательного характера	132	40	150	68	287	947	207	434
3	Средняя арифметическая: студенты \количество действий отрицательного характера	7,7	2,8	9,3	4,8	8,7	36,4	10,8	15,5

В таблице 2 представлен итоговый протокол количества совершаемых действий студентами, переживающими определенные эмоции в адрес лекционных и семинарских занятий в вузе. Номера в разделе «эмоции» имеют следующее название: 1. Удовольствие; 2. Интерес; 3. Злость; 4. Радость; 5. Равнодушие; 6. Разочарование; 7. Страх; 8. Печаль.

Числовой показатель, отраженный в таблице 2 говорит как о количестве участников, переживаемых эмоции в адрес лекций и семинаров, так и о количестве совершаемых действий. Следует отметить, что в таблице для наглядности отражены действия только за одну неделю (пять дней).

Примечание: Выбор действий отрицательного характера наиболее полно отражает экспериментальную ситуацию. Так, увеличение числа отрицательных действий предполагает уменьшение числа положительных; наоборот, уменьшение числа отрицательных свидетельствует о росте положительных. Данное положение нашло отражение в пунктах 1, 2, 3 таблицы 2.

С целью удобства анализа вместо термина «студенты, переживающие эмоции радости, интереса, печали ...» будем пользоваться термином «группа эмоции «радость», «группа эмоции «интерес» и т.д.

Итак, первое место по количеству респондентов (студентов), переживающих эмоции в адрес лекционных и семинарских занятий заняла группа эмоции «равнодушие» (пункт пятый) – 33 участника (20 %); на втором месте группа эмоции «печаль» (пункт восьмой) – 28; на третьем месте эмоция «разочарование» (пункт шестой) – 26 респондентов; на четвертом месте с 19 респондентами группа эмоций «страх» (пункт седьмой); пятое место заняла группа эмоции «удовольствие» – 17 респондентов; на шестом месте группа эмоций «злость» (третий пункт) – 16; седьмое место делят между собой две группы эмоций – «интерес» и «радость» (пункты второй и четвертый) – они набрали по 14 респондентов.

Картина переживания эмоций в адрес лекционных и семинарских занятий в целом не радужная. 44% студентов переживают негативные (отрицательные) эмоции в адрес таких форм обучения как лекции и семинары. Данный показатель состоит из эмоций «разочарование», «страх» и «печаль».

В свою очередь, позитивные (положительные) эмоции в адрес лекционных и семинарских занятий переживают 27% респондентов (эмоции «удовольствие», «радость», «интерес»). Еще 20% респондентов переживают эмоцию «равнодушие»; эмоцию «злость» переживают 9% респондентов.

Группа эмоции «разочарование» набрала больше всех непреднамеренных действий отрицательного характера. На 26 студентов приходится 947 действий. Средний арифметический показатель на одного студента составляет 36,4 действий отрицательного характера. Также данная группа студентов показала наибольшее количество «больничных» – за пять учебных дней 218 часов. Это столько же, сколько по всем другим группам эмоций вместе взятых.

В группе эмоции «разочарование» максимальное количество отвлечений на других: «разговор с соседом», «игра в сотовый на занятиях». Чаще всех студенты из этой группы позволяют себе «дремлет во время занятий», «уходит в буфет обедать с занятий», «задерживается с перемены», «забывает авторучки» и «не носит книг на занятия».

По количеству вариантов действий группа эмоции «разочарование» также занимает первое место. Из пятнадцати возможных вариантов отрицательных действий испытуемые «задействовали» четырнадцать (14). Для сравнения по группе эмоция «интереса» – четыре варианта отрицательных действий; по группе эмоция «удовольствия» – 10 вариантов; группа эмоций «равнодушие» – 13 вариантов и т.д.

На втором месте по количеству отрицательных действий группа эмоции «печаль» – 434 или 15,5 действий на каждого респондента из этой группы. Особое неприятие этой группы вызывают лекционные занятия, например, на них происходит «разговор на лекции с соседом» и «различного рода отвлечения». По этим действиям группа эмоций «печаль» и «разочарование» занимают лидирующие позиции. Собеседование с респондентами по итогам наблюдения позволило установить, что тематика «разговоров с соседом» не отражает лекционную или семинарскую проблематику.

Частота отвлечения от темы учебных занятий, а также «игра в сотовый» и различного рода опоздания говорят в пользу нежелания респондентов

группы «разочарование» учиться. Отрицательные эмоции «печали», а также «разочарования» побуждают студента к действиям ухода от занятий. Переживание данных эмоций приводит к большому количеству действий, препятствующих усвоению знаний. Студенты, переживающие эмоции «печаль» и «разочарования» занимают свое учебное время большим количеством действий, не имеющих отношение к учебным. Эти действия, с одной стороны, наполняют содержанием времяпрепровождения студента в вузе, с другой – отдаляют студента от учебы. Действия «ухода», являющиеся функцией эмоций «печаль» и «разочарование» с одной стороны являются продуктом побудительных сил, исходящих от данных эмоций, а с другой – подкрепляют переживания. Также можно сказать, что действия «ухода» питают названные эмоции, обеспечивают их существование и развитие.

В пункте третьем таблицы 2 представлена группа эмоции «злость». От общего количества респондентов данная группа составляет 9%, меньше только по группам «интерес» и «радость» (по 7%). На шестнадцать респондентов группы «злость» приходится 150 действий отрицательного характера или по девять действий на каждого респондента. Из пятнадцати вариантов отрицательных действий на группу приходится девять. Это меньше, чем по группам «печаль», «равнодушие» и «разочарование», но несколько больше, чем по группе «интерес» и «радость». Отрицательные действия группы «злость» не отличаются большой повторяемостью – один, два действия на одного человека. Это говорит о том, что эмоция «злость» не побуждает человека к действиям ухода от учебных занятий. Наоборот действия этой группы направлены на преодоление существующих препятствий. В качестве таких препятствий может выступать непонимание студентами лекционных и семинарских занятий по отдельным темам, что заставляет данную группу активировать усилия на овладение материала.

Выводы по эксперименту. Эмоции печали, страха и разочарования следует назвать демотивационными, так как они набрали наибольшее количество отрицательных действий. Это действия студентов, направленные на разрыв с учебой. Под влиянием демотивационных эмоций студенты вуза неосознанно совершают массу поведенческих реакций, направленных на разрыв с учебной деятельностью. Такими действиями являются: большое количество больничных; частые отлучки с лекций и семинаров; опоздания; разговоры на занятиях с соседом; отвлечения на сотовый телефон, переписка в социальных сетях и другое.

В свою очередь, эмоции радости, удовольствия и интереса следует назвать мотивационными, так как они побуждают поведение студентов на укреп-

ление связи с учебой. Количество отрицательных действий, побуждаемых данными эмоциями, минимально. С другой стороны, действий позитивных, направленных на укрепление связи, достаточно много. Так, студенты, переживающие мотивационные эмоции в адрес учебы не опаздывают и не пропускают занятия, готовятся к семинарам, внимательны на лекциях.

Таким образом, эмоции являются мотивационными явлениями. Они могут как осознаваться, так и не осознаваться субъектом; характеризуются возбуждением и напряжением; появляются как отражение характера связи человека с предметом; направляют непреднамеренные действия человека на предмет; характер непреднамеренных действий отвечает переживаемой эмоции, поэтому одни действия направлены на укрепление связей с предметом, другие на разрыв связей, третьи – на восстановление связей и т.д.

Библиографический список

1. Вундт В. Очерк психологии. – М.: Книжный Клуб Книговек, Терра, Северо-Запад, 2015. – 464 с.
2. Дэвидсон Р., Бегли Ш. Как эмоции управляют мозгом. – СПб.: Питер, 2012. – 256 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 783 с.
4. Кравченко Ю.И. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. – М.: Форум, 2015. – 544 с.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
6. Липер Р.У. Мотивационная теория эмоций // Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – С. 210–224.
7. Петражицкий Л.И. Введение в изучение права и нравственности: Эмоциональная психология. 2-е издание. – М.: Либроком, 2011. – 328 с.
8. Пырьев Е.А. Экспериментальные исследования эмоциональной мотивации // Вестник Бурятского государственного университета, выпуск Психология. Социальная работа. – 2015. – № 5. – С. 8–14.
9. Пырьев Е.А. Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – № 3. – С. 48–51
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Просвещение, 1946. – 702 с.
11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 424 с.
12. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2012. – 334 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923 ; 159.96

Котенева Анна Валентиновна

доктор психологических наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет
akoteneva@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ УРОВНИ И СИСТЕМА ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Статья посвящена изучению взаимосвязей личностных уровней, жизнестойкости, копинг-стратегий и защитных механизмов. Исследование проведено на выборке из 73 человек в возрасте от 19 до 45 лет с использованием методик «Иерархия личности», «Тест жизнестойкости», «Способы совладающего поведения» и «Индекс жизненного стиля». Согласно полученным результатам уровень жизнестойкости личности не зависит от степени выраженности у нее духовных качеств. Ее уровень усиливается по мере развития душевных тенденций личности и снижения показателей телесных устремлений. Духовный рост личности, в отличие от душевного и телесного, сопровождается активным использованием позитивных копинг-стратегий – самоконтроля, принятия ответственности и положительной переоценки, а также исключением регрессии, замещения и компенсации как средств адаптации в стрессовых ситуациях. При доминировании телесных устремлений личности отмечается активность механизмов регрессии, замещения, проекции, компенсации и гиперкомпенсации. Жизнестойкость личности обеспечивается применением двух стратегий совладания – планирования решения проблем и положительной переоценкой, и, в некоторой степени, принятием ответственности. Защитные механизмы отрицания, компенсации и рационализации усиливают жизнестойкость, а регрессия и замещение ее снижают.

Ключевые слова: жизнестойкость, защитные механизмы, копинг-стратегии, духовный уровень личности, душевный уровень личности, система жизнеобеспечения личности, стрессовые ситуации, телесный уровень личности.

В эпоху катастроф, социально-политических, экономических, экологических, духовно-нравственных конфликтов и противоречий во всех сферах жизнедеятельности общества изучение личности в экстремальных ситуациях становится одним из приоритетных направлений психологии.

Система жизнеобеспечения личности в стрессовых и трудных жизненных ситуациях включает в себя три компонента – личностные ресурсы, копинг-стратегии и механизмы психологической защиты [1]. Одним из основных личностных ресурсов выступает жизнестойкость – интегральная характеристика личности, позволяющая человеку активно сопротивляться стрессовым воздействиям и превращать их в новые возможности личностного развития [10]. Копинг представляет собой систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, которые используются человеком в экстремальных жизненных ситуациях [9]. Механизмы психологической защиты – совокупность механизмов, действий и способов, направленных на снижение тревоги, сохранение целостности и устойчивости я человека, адаптацию к окружающему миру в условиях стресса [4].

В исследовании личностных ресурсов и потенциала человека (В.А. Бодров, С.А. Калашникова, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маклаков, К. Муздыбаев и др.), совладающего поведения (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова, Р. Лазарус, С. Фолкман и др.) и психологической защиты личности (Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, А.И. Еремеева, Е.И. Киршбаум, А.В. Котенева, И.М. Никольская, Е.С. Романова, Л.Ю. Субботина, Т.В. Тулупьева и др.) компонен-

ты жизнеобеспечения личности как самостоятельные феномены, так и их взаимосвязи с другими ее характеристиками изучены достаточно подробно и глубоко [1; 2; 4; 7; 9; 11; 12; 15].

Проблема взаимосвязей духовного, душевного и телесного уровней личности, ее жизнестойкости, копинг-стратегий и защитных механизмов не изучена в психологии [13]. Однако этот аспект является чрезвычайно актуальным, так как именно личность формирует неповторимую систему жизнеобеспечения в стрессовых ситуациях. Ею ведущие тенденции (уровни) – духовные, душевные или телесные – во многом определяют ее личностные ресурсы и способы преодоления стрессовых ситуаций.

Сегодня в отечественной психологической науке отчетливо прослеживается тенденция исследовать человека в русле святоотеческой традиции как триединство духа, души и тела (В.В. Абраменкова, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Е.К. Веселова, М.И. Волоникова, А.А. Гостев, Е.П. Гусева, М.Я. Дворецкая, Ю.М. Зенько, Е.И. Исаев, М.Ю. Колпакова, Е.Ю. Коржова, А.В. Котенева, Е.А. Морозова, В.И. Слободчиков, Т.А. Флоренская, Л.Ф. Шеховцева и др.). Духовное начало рассматривается как нематериальное начало в человеке, которое при нормативном типе его организации оказывает преобразующее воздействие на его душу и тело [4; 15; 16].

Целью данного эмпирического исследования является изучение взаимосвязей духовного, душевного и телесного уровней личности и ее жизнестойкости, копинг-стратегий и защитных механизмов. В исследовании приняли участие 73 человека в возрасте от 19 до 45 лет, разного социального статуса (студенты и служащие) и пола.

Методики исследования

Для диагностики ведущих личностных уровней использовалась методика «Иерархия личности» Е.В. Шестуна, Е.А. Морозовой, И.А. Подоровской, Е.Н. Устюжаниновой. Проявления духовного уровня в ней определяются опосредованно через такие признаки как творчество, альтруизм, любовь, служение, самопожертвование, совесть, молитва; душевного уровня – через совокупность характеристик сознательной, рассудочной, эмоциональной и волевой сфер деятельности человека, объединенных друг с другом духовно-нравственными стержнями, а признаками телесного уровня выступают эгоцентрическая направленность человека, его приоритетные стремления к материальному успеху, телесному комфорту и здоровью, к удовлетворению исключительно витальных потребностей [16].

Жизнестойкость личности определялась на основе «Теста жизнестойкости» С. Мадди, адаптированного Д.А. Леонтьевым [10]. Изучение копинг-стратегий в стрессовых и трудных ситуациях проводилось посредством опросника «Способы

совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и М.С. Замышляевой [8]. Механизмы психологической защиты диагностировались с помощью опросника Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х.Р. Конте «Индекс жизненного стиля» [7]. Для определения характера и значимости взаимосвязей между различными показателями подсчитывался коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты и их обсуждение

1. Взаимосвязь личностных уровней и жизнестойкости человека

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей ведущих личностных уровней и жизнестойкости приведены в таблице 1. Как видно из нее, в исследовании не было обнаружено ни одной значимой взаимосвязи духовных личностных тенденций, жизнестойкости и ее компонентов.

В то время как шкала душевных тенденций личности имеет положительные корреляционные взаимосвязи с общим показателем жизнестойкости и ее компонентами – с вовлеченностью, контролем

Таблица 1

Взаимосвязь показателей личностных уровней, жизнестойкости, копинг-стратегий и защитных механизмов

Жизнестойкость, копинг-стратегии и защитные механизмы	Личностный уровень		
	духовный	душевный	Телесный
<i>Жизнестойкость</i>			
общий показатель жизнестойкости	-0,067	0,411***	-0,335***
вовлеченность	0,009	0,262**	-0,288**
контроль	-0,176	0,381***	-0,279**
принятие риска	-0,029	0,317***	-0,241**
<i>Копинг-стратегии</i>			
конфронтационный	-0,067	0,154	0,187
дистанцирование	0,022	-0,05	0,095
самоконтроль	0,243**	0,037	-0,455***
поиск социальной поддержки	0,125	-0,068	0,197
принятие ответственности	0,288**	0,193	0,028
бегство-избегание	-0,013	0,11	0,296**
планирование решения проблемы	-0,033	0,195	0,122
положительная переоценка	0,297**	0,2*	0,029
<i>Защитные механизмы</i>			
вытеснение	-0,048	0,32***	-0,163
регрессия	-0,213*	-0,029	0,296**
замещение	-0,333***	0,082	0,274**
отрицание	0,096	0,056	0,064
проекция	-0,114	-0,026	0,285**
компенсация	-0,257**	0,272**	0,22*
гиперкомпенсация	-0,068	0,05	0,243**
рационализация	-0,009	0,199*	0,03
общая напряженность защит	-0,203*	0,125	0,246**

Примечание: * – корреляции значимы при $p=0,1$; ** – корреляции значимы при $p=0,05$; *** – корреляции значимы при $p=0,01$.

и принятием риска. И, наконец, показатели телесного уровня отрицательно коррелируют со всеми составляющими жизнестойкости (см. табл. 1).

Впервые термин «hardiness» был введен С. Мадди. В переводе с английского он означает твердость, прочность и крепость. В качестве синонима этого понятия в психологической литературе используются понятия духовной крепости и экзистенциального мужества. Д.А. Леонтьев предложил вместо них использовать слово «жизнестойкость» [10]. В концепции С. Мадди жизнестойкость является качеством личности и включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска, которые обуславливают систему убеждений человека о себе и мире, помогающих ему преодолевать стрессовые ситуации.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что источником жизнестойкости в ее традиционном психологическом понимании является душевность, а не духовность личности. Люди, ориентированные на интеллектуальное и творческое развитие, социальный статус, дружеские отношения, эмоциональный комфорт и др., тем самым обретают и жизнестойкость. В ее основе лежат хорошо сформированное чувство я, опора на свои собственные силы, уверенность в себе и своих возможностях.

Однако жизнестойкость следует рассматривать как один из личностных ресурсов, который помогает человеку выдержать испытания судьбы, и далеко не единственный. Корни «крепости» могут быть и духовными – в Боге, в религиозной вере, любви, покаянии, молитве, совести и других духовных дарах. Об этом свидетельствует весь практический опыт православной Традиции [3; 5; 6]. Религиозную духовность можно рассматривать как самостоятельный, отличный от жизнестойкости, личностный ресурс человека, помогающий ему в преодолении стрессовых и трудных ситуаций [13].

Чем более выражены признаки телесного уровня в личностной организации, тем ниже жизнестойкость человека. То есть ориентация на материальные ценности, отличное физическое здоровье, комфорт не только не являются гарантом выживания, но и ослабляют человека, делают его фактически неспособным выдерживать стрессовые воздействия и уязвимым в экстремальных ситуациях.

2. Взаимосвязь личностных уровней и копинг-стратегий

В исследовании установлены положительные значимые корреляционные взаимосвязи между показателями духовного уровня личности и такими копинг-стратегиями как самоконтроль, принятие ответственности и положительная переоценка (см. табл. 1). Лица с высокой степенью выраженности духовных устремлений, оказавшись в стрессовых ситуациях, стремятся контролировать свои эмо-

ции, чувства и действия, несут ответственность за происходящие события, пытаются решить проблемы, осмысливая их в контексте личностного роста и религиозных ценностей.

Показатели душевного уровня личности имеют значимые взаимосвязи только с одной копинг-стратегией – позитивной переоценкой. То есть по мере развития душевности человек склонен извлекать позитивный опыт из преодоления стрессовых ситуаций. Однако ни хорошее образование, ни высокий уровень культуры, ни стремление к познанию, ни сердечность и другие качества человека не являются гарантом того, что в экстремальной ситуации он будет применять исключительно позитивные копинг-стратегии.

Высокие показатели телесного уровня личности коррелируют с низкими показателями копинг-стратегии самоконтроля и с высокими показателями копинг-стратегии бегства-избегания. Стремления человека исключительно к удовлетворению витальных потребностей, к материальному успеху, телесному комфорту и физическому здоровью приводит к тому, что в стрессовой ситуации он не пытается решить возникшую проблему, скорее закрывает на нее глаза, более того, ведет себя ситуативно, выплескивая наружу свои эмоции.

Таким образом, степень выраженности того или иного личностного уровня отражается, прежде всего, на том, будет ли человек в стрессовой ситуации стремиться решать проблему, принимать ответственность за свои действия, контролировать свои эмоции и поступки, а также осмысливать происходящие события в контексте высших ценностей и смыслов.

3. Взаимосвязь личностных уровней и защитных механизмов

Исследование взаимосвязей личностных уровней, восьми механизмов психологической защиты и общей напряженности защит позволило выявить некоторую закономерность (см. табл. 1). Так, установлена отрицательная значимая взаимосвязь показателей духовного уровня и механизмов регрессии, замещения, компенсации и показателем общей напряженности защит. Причем и с другими механизмами защиты присутствует слабовыраженная, но отрицательная корреляция. Характер зависимостей между показателями душевного и телесного уровней и защитными механизмами кардинально меняется. В исследовании обнаружены положительные корреляционные связи показателей выраженности душевного уровня и механизмов вытеснения, компенсации, рационализации, а также показателей телесного уровня и механизмов регрессии, замещения, проекции, компенсации, гиперкомпенсации и общей напряженностью защит. То есть люди с такой личностной организацией склонны удалять из сознания тревожные мысли и чувства, пробуждающие чувство вины,

прибегать к упрощенным детским способам разрешения конфликтов, приписывать другому человеку свои неосознаваемые недостатки и т.д.

Подсознательная защита выполняет функции регуляции психического состояния, поддержания Я-концепции и адаптации временно и неэффективно. Её последствиями могут быть дезинтеграция поведения, нарушение функционирования и развития индивида на самых разных уровнях его существования – от духовного до телесного, от легких форм нарушения поведения до серьезных изменений психики и личности, духовной патологии [4].

Полученные данные указывают на то, что по мере пробуждения духовности люди не склонны к регрессии, замещению и компенсации, в то время как развитие душевности и телесности приводит к тому, что человек чаще прибегает к защитным механизмам в стрессовых ситуациях. У людей с выраженными душевными стремлениями, а тем более – с телесными тенденциями, система жизнеобеспечения в стрессовых ситуациях обеспечивается за счет функционирования подсознательных защитных механизмов, что увеличивает риск возникновения разного рода нарушений поведения и расстройств психики.

4. *Взаимосвязь показателей жизнестойкости, копинг-стратегиями и защитными механизмами*

В данном исследовании были получены данные о характере взаимосвязей этих показателей друг с другом (см. табл. 2).

Как общий показатель жизнестойкости, так и все ее компоненты (вовлеченность, контроль и принятие риска) имеют значимые отрицательные взаимосвязи с такой копинг-стратегией как бегство-избегание. В то же самое время все шкалы жизнестойкости, за исключением вовлеченности, положительно коррелируют со стратегией «планирование решения проблемы». Три шкалы – общий показатель жизнестойкости, вовлеченность и принятие риска – тесным образом связаны с положительной переоценкой ситуации. Высокие показатели по шкале принятия риска сопровождаются высокими показателями по копинг-стратегии «принятие ответственности». Принятие на себя ответственности за происходящее становится условием обоснованного риска при преобразовании ситуации (см. табл. 2). То есть жизнестойкость на уровне ее реализации в поведении фактически обеспечивается применением двух стратегий совладания – планирования решения проблем и положительной переоценкой, и в некоторой степени принятием ответственности.

Это вполне ожидаемый и очевидный результат, так как совокупность убеждений жизнестойкого человека предполагает погружение в проблемную ситуацию, контролирование происходящих изменений, реальные действия по ее преобразованию, личностный рост на основе опыта преодоления трудных ситуаций, готовность идти на риск, что было бы невозможным при доминировании реакций бегства или ее избегания и отсутствии усилий

Таблица 2

Взаимосвязь показателей жизнестойкости, копинг-стратегий и защитных механизмов

Копинг-стратегии и защитные механизмы	Жизнестойкость			
	общий показатель	вовлеченность	контроль	принятие риска
<i>Копинг-стратегии</i>				
конфронтационный	-0,161	-0,161	-0,014	0,026
дистанцирование	-0,065	0,014	-0,207	-0,064
самоконтроль	0,05	-0,141	-0,155	0,09
поиск социальной поддержки	-0,067	-0,11	-0,091	0,030
принятие ответственности	-0,056	0,032	-0,118	0,208*
бегство-избегание	-0,466***	-0,461***	-0,449***	-0,225*
планирование решения проблемы	0,247**	0,130	0,208*	0,202*
положительная переоценка	0,225*	0,221*	0,078	0,256**
<i>Защитные механизмы</i>				
вытеснение	0,094	0,008	0,021	0,11
регрессия	-0,283**	-0,451***	-0,225*	-0,274**
замещение	-0,356***	-0,493***	-0,212*	-0,303**
отрицание	0,432***	0,452***	0,307**	0,402***
проекция	-0,19	-0,329***	-0,164	-0,192
компенсация	0,271**	0,182	0,234*	0,096
гиперкомпенсация	-0,023	-0,104	-0,051	-0,014
рационализация	0,284**	0,192	0,243**	0,146
общая напряженность защит	-0,064	-0,092	-0,221*	-0,116

по анализу и решению проблемы, осмыслению своей роли в ее возникновении. Фактически применяемые конструктивные копинг-стратегии позволяют человеку реализовать свои убеждения в конкретных действиях. Согласно полученным данным люди с высоким уровнем жизнестойкости в стрессовых и трудных жизненных ситуациях ориентированы на их анализ, осмысление в контексте личностного роста и решение возникших проблем.

Общие показатели жизнестойкости имеют отрицательные взаимосвязи с регрессией, с замещением и положительные – с отрицанием, компенсацией и с рационализацией. Похожая картина наблюдается и при изучении взаимосвязей трех компонентов жизнестойкости – вовлеченности, контроля и принятия риска. Оказалось, что чем выше степень выраженности показателей вовлеченности, тем ниже показатели регрессии, замещения и проекции и выше показатели отрицания. Компонент контроля имеет отрицательные связи с регрессией, замещением и общим показателем напряженности защит, и положительные – с компенсацией и рационализацией. И, наконец, шкала принятия риска отрицательно коррелирует с регрессией и замещением, и положительно – с отрицанием.

Жизнестойкость человека, применяемые им копинг-стратегии и механизмы психологической защиты представляют собой систему жизнеобеспечения личности в стрессовых и экстремальных ситуациях. Но это не означает, что все компоненты этой системы действуют согласованно и усиливают друг друга. Так, М.В. Богданова и В.И. Филиппович отмечают, что высокий уровень напряженности большинства психологических защит сопряжен с низким уровнем жизнестойкости человека, усиливают жизнестойкость защитные механизмы «отрицание» в случае нормы и «отрицание» совместно с «рационализацией» в случае пограничного психического расстройства [1; 12].

Выводы

1. Жизнестойкость, понимаемая как интегральная характеристика личности, позволяющая активно сопротивляться стрессовым воздействиям и превращать их в новые возможности личностного развития, является душевным, а не духовным образованием. Уровень жизнестойкости личности повышается при развитии душевных устремлений и снижается при доминировании телесных тенденций в личностной организации.

2. По мере духовного роста в стрессовой ситуации человек будет стремиться решать проблему, принимать ответственность за свои действия, контролировать свои эмоции и поступки, а также осмысливать происходящие события в контексте высших ценностей и смыслов. Такой подход к проблеме не характерен для лиц с выраженным телесным уровнем личности.

3. Чем более проявляются в поведении человека признаки духовного уровня (служение, вера, надежда, любовь, молитва, совесть), тем в меньшей степени он прибегает к подсознательным психологическим защитами. И, наоборот, доминирование душевного или телесного уровня в личностной структуре человека приводит к активному применению защитных механизмов.

4. Система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях характеризуется разным соотношением ее основных компонентов. Жизнестойкость личности обеспечивается применением двух стратегий совладания – планирования решения проблем и положительной переоценкой, и, в некоторой степени, принятием ответственности. Некоторые защитные механизмы – отрицание, компенсация и рационализация вносят свой вклад в развитие жизнестойкости, а такие механизмы как регрессия и замещения ее снижают.

Библиографический список

1. Богданова М.В. Взаимосвязь жизнестойкости с личностной зрелостью и уровнями жизнеобеспечения личности // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 9. – С. 149–156.
2. Климов А.А. Жизнестойкость и ее взаимосвязь с личностными ценностями студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2011. – № 2 (10). – С. 14–23.
3. Котенева А.В. Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 38–44.
4. Котенева А.В. Психологическая защита личности. – М.: МГГУ, 2013. – 562 с.
5. Котенева А.В. Феномен веры как основа жизнестойкости личности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сб. науч. статей III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток: Морской государственный университет, 2014. – С. 32–35.
6. Котенева А.В. Понятие духовности в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 43–47.
7. Кружкова О.В., Шахматова О.Н. Психологические защиты личности. – Екатеринбург: Изд-во Росгоспрофпедуниверситет, 2006. – 153 с.
8. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. – М., 2007. – № 3. – С. 93–112.
9. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.

10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
11. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. – М.: Флинта, 2015. – 292 с.
12. Филиппович В.И. Взаимосвязь жизнестойкости и психологических защит при пограничных психических расстройствах и в норме // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – Т. 1. – С. 135–139.
13. Стакина Ю.М., Шангина О.В. Сравнительный анализ психологического конструкта «жизнестойкость» у студентов православного и светских вузов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 2 (21). – С. 114–127.

14. Фоминова А.Н. Феномен жизнестойкости с точки зрения уровневого подхода к психике человека // Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 4. – С. 18–27.
15. Чельшев П.В., Чельшева П.В., Котенева А.В. Очерки по социальной философии: утопическая мысль от древности до наших дней. – М.: МГГУ, 2012. – 352 с.
16. Шестун Е.В., Морозова Е.А., Подорожская И.А., Устюжанинова Е.Н. Возможности диагностики личностных уровней с помощью методики «Иерархия личности» // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 69–81.

УДК 159.942

Богданова Мария Владимировна
кандидат психологических наук, доцент
Терехова Оксана Ивановна
Тюменский государственный университет
Bogdanova-mv@yandex.ru, Matsalosan@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВЛАДАНИЯ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ В СИТУАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

В статье излагаются результаты исследования цель которого – изучение способов эффективного совладания с негативными эмоциональными состояниями в ситуации межличностного конфликта. Обнаружено, что группы стратегий эмоционального совладания (отреагирования, подавления, трансформации и когнитивной переоценки) имеют разную эффективность в ситуации межличностного конфликта. Люди, более эффективно совладающие с негативными эмоциями в ситуации конфликта, используют более широкий репертуар стратегий отреагирования. Люди, использующие стратегии отреагирования эмоций, более эффективно совладают со своим эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта.

Ключевые слова: копинг, стратегии совладания, межличностный конфликт, эмоциональное состояние.

При росте напряженности в современном обществе и увеличении количества конфликтов во всех сферах социального взаимодействия, встает необходимость более конструктивного поведения людей в конфликте.

На конфликт, как социально-психологический феномен, являющийся закономерной и естественной функцией общественных отношений, указывал Л. Козер [4, с. 52]. По его мнению, конфликты могут выполнять позитивные функции, способствовать развитию как общества в целом, так и отдельной личности. Эти положения находят дальнейшее развитие в работах современных ученых, считающих, что межличностный конфликт может приводить как к деструктивным, так и конструктивным последствиям. [10, с. 27–30] и дают рекомендации по конструктивному поведению в межличностном конфликте. [2, с. 261–264].

Однако, рекомендации порой имеют слишком обобщенный характер, вследствие этого их эффективность бывает невысокой [13, с. 65]. Это верно и в отношении рекомендаций по совладанию с эмоциями участникам конфликтов – эмоциональных копингов, которые исследователи называют одним из условий конструктивного разрешения конфликта [1, с. 135].

А.В. Либина определяет эмоционально-ориентированные стратегии как эффективные (с точки зрения результата), оптимальные (с точки зрения внутренних затрат) и конструктивные (с точки зрения целесообразности) эмоциональные способы взаимодействия человека со сложными жизненными ситуациями [6, с. 155]

На сегодняшний день среди исследователей совладания с эмоциями в межличностных конфликтах нет единого мнения об эффективных способах эмоционального совладания, рекомендации, которые дают авторы, бывают не только общими, но и весьма противоречивыми: «эмоции необходимо подавить» [7, с. 48–49], «овладеть гневом и запереть его как злого джина в бутылку», «приказать себе остановиться» [12, с. 140], признать и проработать эмоции [3, с. 37], использовать методы эмоциональной саморегуляции [8, с. 54].

Поэтому **проблема** исследования условий и способов эффективного совладания с эмоциональными состояниями в ситуации межличностного конфликта остается актуальной. [5, с. 50].

Мы будем исходить из того положения, что конкретные способы совладания с эмоциями (копинг-действия) в ситуации межличностного конфликта являются личностными ресурсами. [9, с. 35–43].

Исследования показывают, что применение сразу нескольких способов совладания в трудных жизненных ситуациях более эффективно, чем выбор только одного конкретного способа реагирования на ситуацию [14, с. 5–13; 15, с. 16–20]. Представляется, что условием эффективного совладания с негативными эмоциями в конкретных ситуациях межличностного конфликта будет применение субъектом нескольких способов (копинг-действий) эмоционального совладания.

Цель исследования – проверка предположения о том, что эффективность совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта сопряжена у испытуемых с шириотой репертуара стратегий эмоционального совладания, и в частности с предположением о том, что некоторые стратегии эмоционального совладания являются более эффективными способами эмоционального совладания.

Выборка и методы исследования. Исследование проводилось на выборке из квалифицированных специалистов (согласно анкетным данным). В ходе пилотажного исследования с применением опросника «Проактивное совладающее поведение» Аспинвалла, Шварцера и Тауберта были выявлены испытуемые (20), обладающие достаточно развитым уровнем «проактивного преодоления» (от 40 до 60%), то есть навыками постановки важных для личности целей, а также саморегуляции по достижению этих целей, включающей когнитивную и поведенческую составляющую (проблемно-ориентированные копинги). Развитость проблемно-ориентированных копингов позволяет испытуемым из выборки успешно справляться с профессиональными задачами и проблемами, но является недостаточным условием для успешного разрешения таких трудных ситуаций межличностного общения как конфликты. Мы предполагаем, что изучение эмоционально-ориентированных копингов, используемых в ситуации межличностного конфликта испытуемыми из данной выборки, позволит выявить условия эффективного совладания с негативными эмоциями.

Были использованы эмпирические методы психологического исследования – опросник «Проактивное совладающее поведение» Аспинвалла,

Шварцера и Тауберта, специально разработанное структурированное интервью. Структурированное интервью содержит блок вопросов, касающихся использования эмоциональных копингов в ситуации межличностного конфликта. В нашем исследовании, опираясь на классификацию, предложенную Ю.В. Саенко [11, с. 32–34] мы выделили четыре группы эмоционально-ориентированных стратегий: подавления эмоций (10 копинг-действий), отреагирования эмоций (10 копинг-действий), трансформации эмоций (10 копинг-действий), когнитивной переоценки конфликтной ситуации (20 копинг-действий).

Статистически значимые различия в данных между двумя независимыми группами (эффективно/неэффективно совладающих с эмоциями в ситуации межличностного конфликта) выявлялись с помощью U-критерия Манна-Уитни, корреляционный анализ данных проводился критерием Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение. Испытуемые были разделены на 2 группы по признаку эффективности совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта. Признак был измерен с помощью структурированного интервью: испытуемые оценивали успешность совладания по 10-балльной шкале. Достоверность различий в группах была подтверждена критерием Манна Уитни ($p\text{-level} = 0,005$).

Параметры разнообразия репертуара стратегий совладания с эмоциями в ситуации межличностного конфликта в группах испытуемых, неэффективно/эффективно совладающих с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта, представлены в таблице 1.

Наличие статистически значимого различия в широте общего репертуара стратегий совладания с эмоциями (0,049) в группах испытуемых, неэффективно/эффективно совладающих с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта (табл. 1), поддерживает гипотезу о том, что эффективность совладания с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта сопряжена у испытуемых с шириотой репертуара стратегий эмоционального совладания.

Различие в широте репертуара стратегий совладания с эмоциями в группах испытуемых, не-

Таблица 1

Ширина репертуара стратегий совладания по результатам интервью в группах с эффективным и неэффективным совладанием

Показатель шириоты репертуара стратегий эмоционального совладания	Группа, неэффективно совладавшая с эмоциями	Группа, эффективно совладавшая с эмоциями	p-level
репертуар способов подавления :	103,5	106,5	0,909
репертуар способов отреагирования	65,5	144,5	0,002*
репертуар способов трансформации	86,0	124,0	0,151
репертуар способов когнитивной переоценки	87,5	122,5	0,185
репертуар стратегий эмоционального совладания	79,0	131,0	0,049*

Примечание: * – статистическая значимость при $p < 0,05$.



Рисунок 1. Широта репертуара стратегий совладания с эмоциями в группах сравнения

эффективно совладающих с эмоциональным состоянием (группа 1) и испытуемых, эффективно совладающих с эмоциональным состоянием (группа 2) в ситуации межличностного конфликта, представлено в гистограмме (рис. 1).

В группах испытуемых, неэффективно/эффективно совладающих с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта также выявлено статистически значимое различие в широте репертуара стратегий отреагирования эмоций (0,002), что может свидетельствовать о значимой роли стратегий эмоционального отреагирования для эффективного совладания с эмоциями в ситуации межличностного конфликта.

На боксплотах (рис. 2–4) показано различие в широте репертуара стратегий по видам эмоционального совладания: 1) подавление эмоций, осуществляется за счет сознательного отвлечения от

эмоционального состояния в той или иной форме без последующего решения проблемы по типу «отвлечься и забыть»; 2) отреагирование эмоций, направленно на осознание эмоций и их разрядку в вербальной или физических видах активности (плач, крик, вербализация эмоций, сообщение о них, движения, снимающие напряжение ходьба, размашистые движения и т.п.); 3) трансформации эмоций, когда эмоциональное состояние меняется за счет конструктивного переструктурирования эмоций (способы репродукции ресурсных состояний или позитивных образов); 4) когнитивной переоценки эмоциогенных факторов конфликтной ситуации.

Наибольшее различие в группах неэффективно/эффективно совладавших с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта присутствует в репертуаре применяемых стратегий

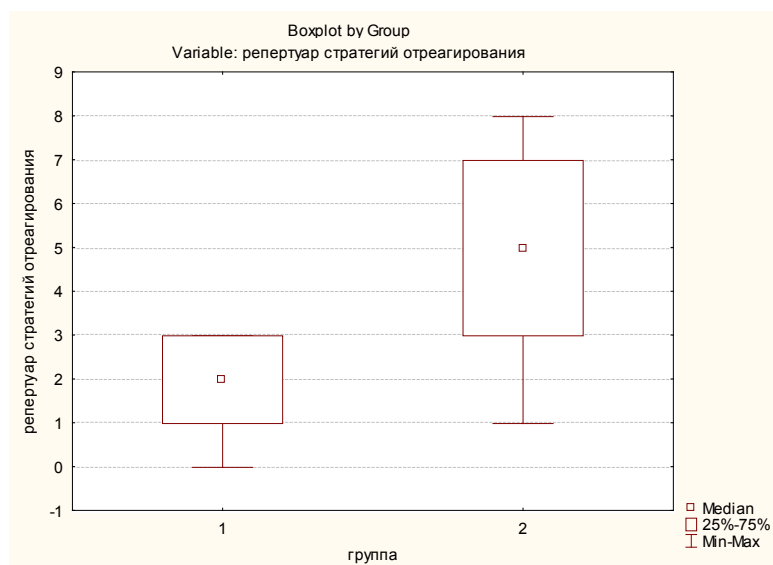


Рисунок 2. Широта репертуара стратегий эмоционального отреагирования в группах сравнения

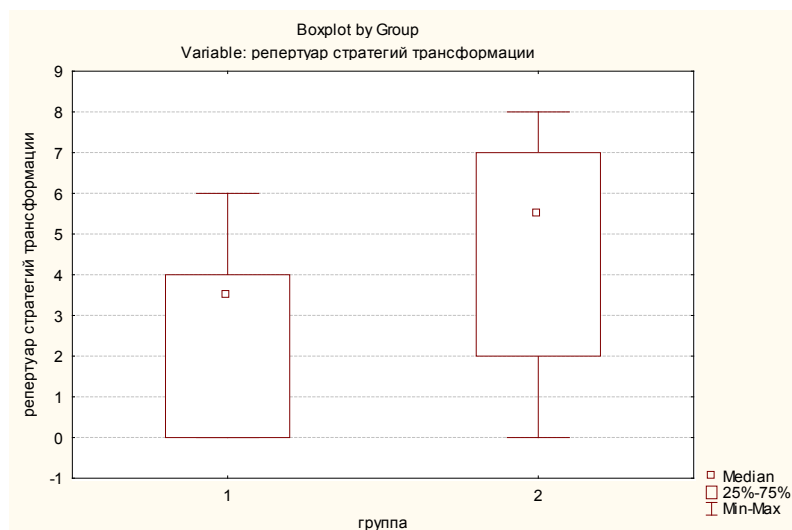


Рисунок 3. Широта репертуара стратегий трансформации в группах сравнения

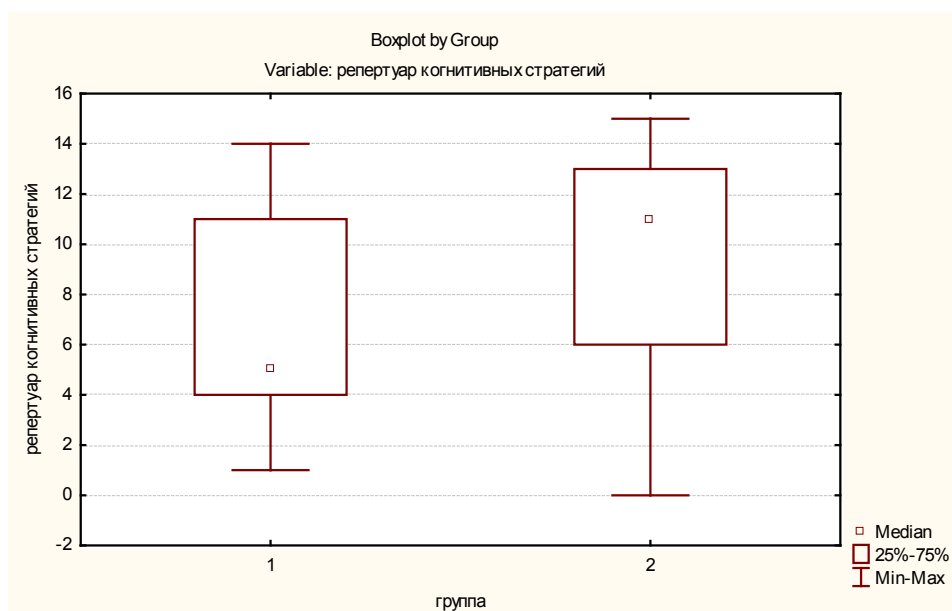


Рисунок 4. Разнообразие репертуара стратегий когнитивной переоценки в группах сравнения.

отреагирования: из 10 описанных стратегий отреагирования испытуемые из группы неэффективно совладающих использовали в ситуации межличностного конфликта от 1 до 3 стратегий, в то время как испытуемые из группы эффективно совладающих от 3 до 7 стратегий.

Различие в группах сравнения в применении стратегий трансформации также значительны: из 10 копингов испытуемые из группы неэффективно совладавших с эмоциями применяли от 0 до 4 способов совладания одновременно в ситуации межличностного конфликта, в то время как испытуемые из группы эффективно совладавших – от 2 до 7 копинг-действий.

Различие в группах сравнения в применении стратегий когнитивной переоценки не столь значительны: из 20 когнитивных копингов испытуемые из группы неэффективно совладавших с эмоциями применяли от 4 до 11 способов совладания одно-

временно в ситуации межличностного конфликта, в то время как испытуемые из группы эффективно совладавших – от 6 до 13 способов.

В то же время в группах сравнения не наблюдается различия в количестве применяемых стратегий подавления: в обеих группах количество используемых копингов составляло от 1 до 5 из 10 представленных копинг-действий.

Таким образом, исследование показало, что в группах испытуемых, неэффективно/эффективно совладающих с эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта различие в широте репертуара стратегий уменьшается от статистически значимого различия по стратегиями отреагирования, до большей выраженности признака по стратегиям когнитивной переоценки и трансформации эмоций, и одинаковой представленности разнообразия стратегий эмоционального подавления.

Заключение и выводы. Исследование показало, что эффективность совладания с негативным эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта сопряжена у испытуемых с широтой используемого репертуара эмоционально-ориентированных копинг-стратегий, и в большей степени с использованием более широкого репертуара стратегий отреагирования эмоций.

Полученные в исследовании данные позволяют сделать вывод, что люди, использующие более широкий репертуар стратегий отреагирования эмоций, эффективнее совладают со своим эмоциональным состоянием в ситуации межличностного конфликта.

На основании сделанного вывода можно рекомендовать психологам, конфликтологам, а также другим специалистам, работающим с урегулированием межличностных конфликтов обучать людей, имеющих проблемы с эмоциональным совладанием в ситуациях межличностного конфликта разнообразным способам отреагирования эмоций.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2008. – 498 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Золотова Т.В. Формирование способности к конструктивному разрешению конфликтов у подростков: дис. ... канд. психол. наук. – Тула, 2005. – 245 с.
4. Козер Л. Функции социального конфликта. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. – 205 с.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2005. – 385 с.
6. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. – М.: Эксмо, 2008. – 155 с.
7. Лымарь Н.Г. Психологические средства разрешения межличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2008. – 216 с.
8. Моисеев Д.Л. Психологические особенности межличностных конфликтов во взаимоотношениях государственных служащих и условия их предупреждения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 255 с.
9. Постылякова Ю.В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 35–43.
10. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. – СПб.: Речь, 2009. – 544 с.
11. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. – СПб.: Речь, 2010. – 238 с.
12. Скотт Дж.Г. Контроль эмоциональной сферы // Прикладная конфликтология: Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск, 1999. – С. 120–164.
13. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1995. – 168 с.
14. Carpenter B.N. Issues- and advances in coping research // Personal coping: Theory, research and applications 1992. Westport: Praeger. – P. 1–13.
15. Wethington E. Kessler R.C. Situations and processes of coping // The social context of coping / Ed. J. Eckenrode. – New York: Plenum Press, 1991. – P. 13–29.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Баранова Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук

Волжский государственный университет водного транспорта, г. Нижний Новгород

katjakatusheva@rambler.ru

СООТНОШЕНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ И ТЕХНИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье автор рассматривает исторические предпосылки развития гуманитарной и технической составляющих образования. Доказывается, что естественнонаучное и гуманитарное знание должны выступать в качестве alter ego друг для друга, которые лишь совместно, «в тандеме», одновременно и дополняя, и корректируя друг друга, смогут обеспечить гармоничное развитие человека, его способностей. Акцентируется внимание на качестве высшего технического образования.

Ключевые слова: гуманитарное образование, техническое образование, высшее образование, технократия, гуманитарное мышление, гуманизм.

Реформирование высшего образования, в том числе технического, переход на новые образовательные стандарты приводят к определенным сложностям, с которыми сталкиваются преподаватели гуманитарных дисциплин. Беспокойство вызывает сохраняющаяся тенденция, принятия гуманитарной составляющей образования в техническом вузе как необходимую уступку требованиям нового государственного стандарта. Совершенно очевидно, что при таком количестве часов, которое отводится на изучение социальных и гуманитарных дисциплин, невозможно знать даже их основы. Противоречие просматривается в необходимости преподавания гуманитарных дисциплин и отведенными для этого часами. Следовательно, мы не можем гарантировать улучшение качества технического образования в целом и подготовки специалиста мирового уровня.

Для более полного освещения данного вопроса следует обратиться к истории.

В XIII–XIV вв. в Западной Европе в процессе цивилизационного и научно-технического развития произошла переориентация в системе мировоззрения, на первом месте оказывается техническая деятельность человека. Именно в это время появляется термин «инженер» (фр. *ingenieur* от лат. *ingenium* – ум, изобретательность).

Доминирующая идея научно-технического прогресса в системе ценностей оформляется в XVII веке в виде «философии индустриальной науки» (Ф. Бэкон), направленной на получение предметного, объективного знания о мире. В то время деятельность человека воспринималась как рациональный процесс, направленный на преобразование объектов внешнего мира. На первый план выходит естествознание.

В Европе и Америке появляются высшие технические школы нового типа: Парижская политехническая школа (1794), Строительная академия в Берлине (1799), Политехнический институт в Вене (1815), Ремесленный институт в Берлине (1821), в Лондонском университетском коллед-

же открылись кафедры механики, машиностроения и гражданского строительства (1841), по решению Конгресса США открылось первое техническое учебное заведение – Вестпойнтская военная академия (1802), а также Бруклинский политехнический институт (1854), Массачусетский технологический институт (1861) и др.

Экспансия естественнонаучной и технической рациональности породила такое направление как *технократия*, которое, как правило, возникает в периоды социально-экономических преобразований. Термин «технократия» (от греч. *techné* – ремесло и *kratos* – власть) это направление общественно-политической мысли, согласно которому общество регулируется принципами техникоорганизационной реальности, носителями которой являются технократы.

Техническое знание и основанная на нем инженерная деятельность представляются фундаментальным базисом цивилизации, главными факторами, определяющими процессы изменений жизни, и, тем самым, «становятся основными источниками формирования техногенной цивилизации» [9].

Впервые идеи технократии были развиты в 20-е гг. XX века в произведениях американского социолога и экономиста Т. Веблена, который предпринимал попытки заменить капитализм не социализмом, а именно технократизмом, таким образом, приоритетность технической деятельности инженера рассматривается не только в промышленности, но и в осуществлении рационального управления обществом.

Немецкий философ Освальд Шпенглер в книге «Человек и техника» (1931 г.) утверждал, что техника подчинит человека собственному ритму, тем самым уничтожив его.

Н.А. Бердяев в своей работе «Человек и машина» (1933 г.) писал, что «иногда представляется, что мы живем в эпоху окончательного преобладания техники над мудростью в древнем, благородном смысле слова. Технизация духа, технизация разума... Эсхатология техники ждет окончатель-

ного овладения миром и землей, окончательного господства над ними при помощи технических орудий». Кроме того, философ подчеркивает, что «...когда человеку дается сила, которой он может управлять миром и может истребить значительную часть человечества и культуры, тогда все делается зависящим от духовного и нравственного состояния человека, от того, во имя чего он будет употреблять эту силу, какого он духа... От этого зависит судьба человечества» [4].

Существуют различные точки зрения на сущность и характер технократического мышления. Одна из наиболее крайних принадлежит Н.Г. Багдасарьяну, который считает, что «для технического мышления не существуют категории нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства» [1].

Г.А. Котельников и И.А. Гричаникова утверждают, что технократическое мышление имеет место там, где «техника первенствует над человеком и его ценностями» [7].

Известно, что научно-технический прогресс несет не только позитивные, но и серьезные негативные последствия, в том числе и по отношению к гуманитарной составляющей образования. Известный французский социолог и педагог Ж. Фридман в конце 50-х гг. XX века писал: «Головокружительное развитие науки и техники оказывает губительное, разлагающее влияние на интеллект, притупляет критическое мышление, инициативу, чувство ответственности... Одно из наиболее эффективных противоядий должно состоять в том, чтобы дать молодому человеку, прежде чем он придет на производство, такую техническую и гуманитарную подготовку, развить и укрепить в нем такие качества, которые позволят ему сопротивляться этому отрицательному влиянию» [6].

В конце XIX века представители баденской школы неокантианцев во главе с Г. Риккертом подчеркивали принципиальное различие между гуманитарными и естественными науками. Они считали, что естествоиспытатели познают объективные предметы и их целью является описание общего, типичного, универсального, а гуманитарные науки изучают проявление человеческого духа, субъективность и уникальность человеческой жизни.

В работах В. Дильтея разрабатывалась идея методологического разделения «наук о духе» и «наук о природе».

Английский писатель, публицист, физик и общественный деятель Ч.П. Сноу также был одним из тех, кто обратил внимание общества на жесткую оппозицию научно-технической и гуманитарной интеллигенции. Его работа «Две культуры» («The two cultures»), которая сначала вышла статьей в 1956-м году, а потом и отдельным изданием в 1963 году (в России в 1973 году) это сожаление по поводу разрыва между учеными и интеллектуалами-литераторами («художественной интеллигенцией»), который представляет серьезную опасность для всей мировой культуры, «поляризация культуры – очевидная потеря для всех нас» [8].

Очевидно, что приоритеты естественнонаучного знания над гуманитарным привели к гуманитарному кризису, к кризису в образовании, который, в первую очередь, выражается в девальвации нравственности.

Современные ученые все больше говорят о том, что необходима взаимосвязь гуманитарных и естественных наук. Естественнонаучное и гуманитарное знание должны выступать в качестве *alter ego* друг для друга, которые лишь совместно, «в тандеме», одновременно и дополняя, и корректируя друг друга, смогут обеспечить гармоничное развитие человека, его способностей.

Нельзя не согласиться с Г.В. Шевцовой, которая отмечает фундаментальную зависимость цивилизационного развития от профессиональных характеристик и личностных качеств, закладываемых техническим образованием, подчеркивает приоритетность познания действительности на основе интеграции технических и гуманистических дисциплин [10].

В противовес технократизму *гуманизм* акцентирует внимание на достоинстве и ценностях человека. Содержание гуманитарного знания связано с проблемой смысла человеческого существования и предлагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от отражения к пониманию.

В работе авторов Д.Л. Константиновского, Е.Д. Вознесенской, О.Я. Дымарской и Г.А. Черденченко «Социально-гуманитарное образование» подчеркивается важнейший аспект современного обновления – гуманизация, «выражающаяся в направленности на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей, высоких общественных идеалов» [6].

Анализируя тенденции развития профессионального образования по пути гуманизации и гуманитаризации нельзя не обратить внимание на основное назначение профессионального образования, которое можно представить в виде формирования личности на гуманитарной основе, которая, в свою очередь, позволяет расширить понимание специалистом сложного и быстроменяющегося мира, адаптироваться к требованиям времени.

Именно гуманитарное образование через гуманитарные науки может преодолеть технократическое и узкопрофессиональное мышление и способствовать гармоничному формированию и развитию личности человека.

Мы поддерживаем точку зрения Л. Вербицкой, которая считает, что «гуманитарное образование – это духовное развитие человека в самом широком смысле. Оно включает очень широкий круг компонентов, обеспечивающий проявление Человека во

всем многообразии связей и взаимодействия как носителя и создателя культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии» [5].

Нельзя не согласиться с А.Ю. Белогуриным, который понимает гуманитаризацию образования, как систему форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, позволяющую сделать обучение составной частью формирования человеческой личности. По мнению ученого, именно гуманитаризация призвана обеспечить в образовательном плане синтез технических, гуманитарных и естественно-научных дисциплин на основе многоуровневой интеграции всего комплекса изучаемых знаний [3].

В большинстве западных стран гуманитарное знание рассматривается как один из самых важных элементов общеобразовательной подготовки, ему уделяется особое внимание, как в школах, так и в высших учебных заведениях.

Инженерное образование, как в странах Европы, так и Америки целенаправленно и системно использует потенциал гуманитарного знания.

Еще в начале XX века во Франции появилась так называемая Французская Группа Нового Образования (Groupe Francais Education Nouvelle – GFEN). Основателями и идейными вдохновителями этой организации являются такие знаменитые психологи как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже. Большой вклад в развитие GFEN внес известный французский педагог, поэт и драматург Анри Бассис. Цель Французской Группы Нового Образования – это воспитание свободно и критически мыслящей личности, а также разработка и внедрение интенсивных методов обучения и развития учащегося в процессе преподавания основ естественно-научных и гуманитарных дисциплин. В конце XX века идеи, пропагандируемые GFEN, получили большое распространение во многих странах мира, в том числе и в России.

В Соединенных Штатах Америки, в Массачусетском технологическом институте задействован мощный департамент обществоведческих дисциплин (School of Humanities, Arts and Social Sciences), располагающий тринадцатью кафедрами и тремя междисциплинарными центрами. Данный департамент предлагает будущим инженерам богатый набор курсов, из которых студент в обязательном порядке должен выбрать восемь, а при желании – еще от шести до восьми дисциплин. В этом списке обязательными являются от двух до четырех дисциплин коммуникативной направленности, которые помогают формировать культуру дискуссий, деловой переписки, межличностного общения, грамотной речи и т. д. (интернет-ресурс: <http://web.mit.edu>)

Группой специалистов Нью-Йоркского университета под руководством Д. Баумана разработана программа «Гуманитарные науки в XXI столетии».

В настоящее время эта программа действует более чем в 12 университетах и колледжах США.

Ведущей идеей проекта «Гуманитарные науки в XXI столетии» является пересмотр содержания гуманитарной подготовки будущих специалистов с предметно-центрической на четырехблочную систему, состоящую из комплексов глобальных (фундаментальных) наук, обширного психологического практикума, ориентирующего на формирование навыков и умений по самореализации и самоактуализации, психолого-педагогического цикла по гуманистической педагогике и психологии, междисциплинарных курсов [2].

Можно с уверенностью утверждать, что цивилизованное, высокоразвитое общество, невозможно построить без духовной и нравственной основы. Таким образом, гуманитарное образование в техническом вузе является одним из факторов обеспечения национальной безопасности страны.

Бесспорно, что для мировоззрения современной России необходима именно гуманистическая система ценностей, которую возможно формировать, в первую очередь, с помощью образовательно-воспитательных программ в учебных заведениях. Именно при ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания личности образуется гуманистическая основа нравственности.

В настоящее время именно высшее образование можно назвать своеобразным транслятором культуры. Совершенствование высшего образования зависит от утверждения гуманистических идей в теории и практике образования, которое приобретает личностный смысл.

Учитывая все вышесказанное, можно констатировать, что гуманизация по средствам гуманитаризации всего образовательного процесса в высшем учебном заведении, в частности в техническом, выступает как исторически необходимая тенденция. Данное явление представляет собой сложный процесс, имеющий различные направления и способы реализации, сформированные за долгий исторический период. Гуманизация и гуманитаризация высшего технического образования доказали свою жизненную необходимость и неизбежность, вытекающую из основополагающих целей высшего образования, социальных запросов на личностные качества будущего специалиста и роли гуманитарных знаний в жизни человека.

Библиографический список

1. Багдасарьян Н.Г. Высшая техническая школа в пространстве культуры (социология и философия проблемы). – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1996. – 40 с.
2. Балицкая И.В. Гуманистическая направленность реформ по стандартизации образования в России и США: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 204 с.

3. Белозуров А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 1997. – 140 с.

4. Бердяев Н.А. Человек и машина // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 153–157.

5. Вербицкая Л. Гуманитарное образование в современной России // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 74–84.

6. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Дымарская О.Я., Чередниченко Г.А. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. – М.: ЦСП, 2006.

7. Котельников Г.А., Гричаникова И.А. Гумани-

таризация высшего образования как фактор формирования нравственной культуры студентов. – Белгород: БелГТАСМ, 1998. – 52 с.

8. Сноу Ч.П. Портреты и размышления. – М.: Прогресс, 1985. – С. 195–226.

9. Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М., 1994. – 274 с.

10. Шевцова Г.В. Компаративный анализ приоритетных направлений в разработке образовательных программ по гуманитарным дисциплинам в инженерном образовании США и Европы // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 12–19.

УДК 159.9:37

Ермакова Ольга Евгеньевна

кандидат психологических наук

Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета
ermakova@bsk.vsu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

На основе теоретического анализа построена модель стилевых характеристик инновационной деятельности. Описывается структура индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, которая включает в себя четыре компонента: ценностно-смысловой, операциональный, динамический, рефлексивный.

Описываются условия формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя в процессе профессиональной подготовки: информационное просвещение о сущности инновационных процессов в современном образовании; развитие креативности; развитие мотивации достижения успеха; моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности; активизация рефлексивной позиции в деятельности; развитие коммуникативных умений, отработка индивидуальных стратегий поведения, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль инновационной деятельности учителя, функции индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, условия формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя.

Происходящие в стране социально-экономические преобразования обусловили радикальные перемены в образовании. На современном этапе развития образования существенно изменились требования к уровню профессиональной подготовки всех участников образовательного процесса.

Основным фактором реформирования системы образования в современных условиях выступает личность учителя. Достижение высокого качества образовательных услуг возможно только при наличии высококвалифицированных педагогических кадров, стремящихся постоянно совершенствовать свое мастерство, мобильно реагирующих на происходящие в образовательном пространстве перемены. Важнейшими качествами личности педагога на современном этапе развития системы образования должны стать инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Для формирования обозначенных качеств личности нужен педагог, умеющий подходить к решению

учебно-воспитательных задач творчески, с опорой на современные достижения психолого-педагогической науки и инновационный педагогический опыт, способный прогнозировать процесс осуществляемой инновационной деятельности, анализировать ее результаты. Одним из основных требований, предъявляемых на сегодняшний день государством и обществом к учителю, является постоянное целенаправленное повышение уровня квалификации и личностного профессионального роста.

В современных условиях значительно меняются функции высшей школы, усложняются учебно-воспитательные задачи, что в свою очередь, требует совершенствования профессиональной подготовки педагогов. В ряде исследований выявлены несоответствия между функциональной подготовкой педагогических кадров и творческим характером их инновационной деятельности.

Инновационная деятельность учителя представляет собой педагогическую деятельность, основанную на творческом подходе, нестандартном решении профессиональных проблем. Как целостное личностное образование, готовность к инно-

вационной педагогической деятельности выражает мотивационную направленность личности на творческий подход, творческий стиль мышления, высокий уровень профессиональных компетенций, зрелую гражданскую и профессиональную позицию. Индивидуальный стиль педагогической деятельности является средством эффективного приспособления к объективным требованиям инновационной деятельности в условиях реформирования системы образования.

В контексте этих соображений актуальным является вопрос о подготовке будущих педагогов к инновационной деятельности. Очевидным становится факт того, что приоритетным в системе профессиональной подготовки педагогов выступает формирование инновационного стиля педагогической деятельности педагога, готового отказаться от известных штампов, преодолеть профессиональные стереотипы, способного выйти за рамки действующих нормативов, найти нестандартные способы решения педагогических задач.

В современных условиях важно ориентировать и мотивировать будущего учителя на нестандартные решения, творческий подход, инновации в профессиональной деятельности. Поэтому подготавливать будущих учителей к инновационной педагогической деятельности необходимо уже на стадии их профессиональной подготовки.

Важность изучения психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности объясняется тем, что комплекс индивидуальных особенностей учителя может не в полной мере удовлетворять требованиям инновационной педагогической деятельности. Тогда педагог на сознательном или бессознательном уровне мобилизует свои важные для профессиональной деятельности качества, в тоже время происходит компенсация тех, которые препятствуют достижению успеха в этой деятельности. В результате чего создаётся индивидуальный стиль деятельности учителя.

Начало исследований индивидуального стиля в отечественной психологии положено работами Е.А. Климова и В.С. Мерлина, которые отталкивались от идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова о том, что:

- имеются стойкие личностные особенности, от которых зависит успех деятельности;
- возможны разные по способу осуществления, но равнозначные по конечному результату варианты приспособления к деятельности;
- имеются возможности компенсации слабо выраженных способностей и др.

Исследование проблемы формирования индивидуального стиля педагогической деятельности отражено в работах З.Н. Вяткиной, Л.И. Духовой, Н.А. Загуменных, 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, А.В. Торховой, В.Д. Шадрикова и других ученых.

В работах последних лет также представлены исследования различных аспектов индивидуального стиля педагогической деятельности. С.Г. Измайловым (2001) изучались условия развития индивидуального стиля деятельности преподавателей в процессе повышения их квалификации. Предметом исследования Е.В. Яфаровой (2001) являлась педагогическая система формирования у студентов индивидуального стиля общения. Изучались также условия и способы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя (О.А. Лапина, 2002), его становление и развитие в системе повышения квалификации (О.Н. Чепкова, 2003) и в системе непрерывного образования (Л.И. Евланова, 2009); формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя (Г.В. Сорокина, 2004) и его становление в процессе практической подготовки (Н.А. Веригина, 2006); становление индивидуального стиля деятельности молодого педагога (Ю.А. Горькова, 2010); социально-психологические детерминанты становления индивидуального стиля профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей (Е.К. Гафуров, 2012); индивидуальный стиль профессиональной педагогической деятельности и факторы её эффективности в условиях перехода на новые образовательные стандарты (А.С. Поляков, 2015) и т.д.

Однако, особенности формирования индивидуального стиля в процессе профессиональной подготовки в вузе и дополнительного профессионального образования остаются малоизученными.

В.Д. Шадриков отмечал, что индивидуальный характер деятельности не является следствием компенсации, а есть выражение деятельности через личные качества. При этом автор подчеркивал взаимную связь деятельности и личности. В.Д. Шадриков указывал на то, что отдельные профессиональные качества не компенсируют друг друга, а в процессе взаимодействия образуют индивидуально своеобразную систему, проявляющуюся в индивидуальном стиле деятельности [7].

Л.И. Евланова рассматривает «индивидуальный стиль деятельности педагога как динамичную систему внешней и внутренней деятельности, в процессе которой определенные компоненты одних систем проявляются во внутренних изменениях и внешних действиях других» [3, с. 8]. Автор приводит следующие характеристики индивидуального стиля деятельности: системность, осознанность, определенность, динамичность, инструментальность, действенность, устойчивость.

Совершенствование индивидуального стиля в процессе непрерывного образования Л.И. Евлановой понимается как динамичный и регулируе-

мый процесс самообучения педагога, в ходе которого происходит изменение, прежде всего, базовых компонентов индивидуального стиля профессионала, таких как: педагогическая направленность, способности к анализу, целеполаганию, планированию и проектированию своей деятельности [3].

Л.Ф. Квитова описывает структуру индивидуального стиля деятельности молодого педагога как взаимодействующее единство компонентов пяти структурных блоков: содержательного, ценностно-смыслового, деятельностного, творческого и рефлексивного [4].

Н.А. Веригина выделяет три взаимосвязанных компонента стиля педагогической деятельности: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-преобразующий. По мнению автора, становление индивидуального стиля педагогической деятельности представляет собой длительный, многостадийный процесс изменения структурных компонентов стилевой системы деятельности на всем протяжении ее развития.

Н.А. Веригиной выделяются следующие уровни индивидуального стиля будущего учителя:

- вневстилевой уровень, который характеризуется низкой мотивацией, педагогической направленностью, отсутствием потребности реализовывать свои умения и навыки в педагогической деятельности;

- репродуктивный уровень, характеризуется неустойчивым интересом к педагогической профессии, стремлением избежать выполнения творческих заданий;

- поисковый уровень характеризуется осмысленным овладением профессиональными знаниями и умениями, стремлением к индивидуализации и самоутверждению;

- творческий уровень отличает осознанное положительное отношение студента к будущей профессии, творческий подход к решению педагогических задач, активная рефлексивная позиция [1].

Опираясь на теорию интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, исследования Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина, под индивидуальным стилем инновационной педагогической деятельности мы понимаем целостную систему операций, обеспечивающую эффективное взаимодействие учителя с учащимися и определяемую целями, задачами инновационной педагогической деятельности, свойствами различных уровней индивидуальности учителя.

В результате теоретического анализа были выделены следующие функции индивидуального стиля инновационной деятельности учителя: компенсаторная, выражающаяся в адаптации субъекта деятельности к ее условиям и требованиям и приспособление к ним за счет компенсации отдельных негативных особенностей; оптимизирующая, направленная на достижение максимально возмож-

ных для индивидуальности результатов и внешней и внутренней гармонии с собой.

При построении модели стилевых характеристик инновационной деятельности учителя мы исходили из того, что характеристики индивидуального стиля инновационной деятельности учителя складываются из специфики инновационной деятельности и особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности. Теоретический анализ вариантов решения проблемы исследования позволил нам построить модель стилевых характеристик инновационной деятельности, согласно которой индивидуальный стиль инновационной деятельности учителя включает в себя четыре компонента: ценностно-смысловой, операциональный, динамический, рефлексивный.

Ценностно-смысловой компонент индивидуального стиля инновационной деятельности включает в себя творческую направленность на осуществление педагогической деятельности, высокую заинтересованность педагогов в инновациях, стремление к достижению высоких результатов в педагогической деятельности за счет введения новшеств, поиск способов и приемов инновационной деятельности и др.

В операциональный компонент индивидуального стиля входят умения и навыки учителя, необходимые для осуществления им инновационной деятельности. К ним относятся творческие способности; готовность идти на риск, способность к принятию рискованных решений; коммуникативные умения (умение убеждать коллег в своей правоте, отстаивать свою точку зрения, способность работать в команде и др.); рефлексивные умения (прогнозирование возможных последствий введения новшеств в образовательный процесс, действия контроля и самоконтроля инновационной деятельности и др.); способность к самообразованию.

Динамический компонент индивидуального стиля инновационной деятельности учителя включает в себя следующие компоненты: овладение инновационными технологиями обучения и воспитания детей; развитие личностных и профессиональных качеств учителя; положительная динамика качества образования (высокие результаты обучения детей; участие в конкурсах профессионального мастерства и др.).

В рефлексивном компоненте индивидуального стиля инновационной деятельности можно выделить следующие составляющие: способности к самоанализу инновационной деятельности, анализу и самооценке профессиональных и личностных возможностей в ходе осуществления инновационной деятельности; формирование позитивной «Я-концепции»; становление профессиональной позиции; построение концепции профессионального роста.

На основе выделенных нами компонентов индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности, мы обозначили следующие критерии его сформированности:

- восприимчивость к педагогическим новшествам;
- креативность;
- коммуникативные способности;
- готовность к риску;
- локус контроля, характеризующий интернальность / экстернальность причины успехов и неудач собственной инновационной деятельности;
- позитивное отношение к себе как к субъекту инновационной педагогической деятельности [5].

В.Д. Шадриков указывает на следующую логику формирования различных психологических систем профессиональной деятельности: формирование ее мотивов, цели; представления о программе деятельности (структура, о способы выполнения, программа); информационной основы деятельности; формирование подсистемы профессионально важных качеств. В ходе освоения человеком профессии происходит перестройка имеющихся у него определенных качеств исходя из особенностей данной профессиональной деятельности, развиваются новые качества и способности, в результате формируется индивидуальный стиль деятельности [7].

А.В. Торхова в качестве механизма, который обеспечивает становление стиля профессиональной деятельности, рассматривает личностно-деятельностную саморегуляцию, побуждающую педагога к профессиональному самовоспитанию и самообразованию. Автор выделяет 3 фазы становления индивидуального стиля педагогической деятельности: адаптация, индивидуализация и интеграция. На первой фазе (адаптации) происходит усвоение норм и овладение формами и средствами профессиональной деятельности. Вторая фаза характеризуется поиском средств для развития своей индивидуальности. На третьей фазе складывается достаточно устойчивая личностная структура личности, позволяющие самореализации в профессии [6].

По мнению Е.К. Гафурова становление стиля профессиональной деятельности является результатом взаимовлияния социума и индивида. Этот процесс неразрывно связан с социализацией, в ходе которой человек усваивает нормы и способы осуществления профессиональной деятельности. При этом в основе формирования стиля профессиональной деятельности педагога лежат его индивидуально-психологические особенности, на которые накладываются усвоенные им приемы осуществления педагогической деятельности. Человек, преломляя эти приемы через свою индивидуальность, интериоризирует их и делает своими. Автор считает, что оптимальной средой, способствующей становлению стиля профессиональной деятельности будущего учителя, является полистилистическое

образовательное пространство. Это образовательное пространство представляет собой структурированную педагогическую реальность, возникающую в результате пересечения многих пространств: персонального, интерперсонального, информационного, деятельностного и средового [2].

В ходе проведенного теоретического анализа нами был выделен комплекс психолого-педагогических условий формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя, который включает в себя:

- информационное просвещение о сущности инновационных процессов в современном образовании;
- развитие креативности;
- развитие мотивации достижения успеха;
- моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности;
- развитие коммуникативных умений, отработка индивидуальных стратегий поведения, необходимых для осуществления инновационной деятельности;
- активизация рефлексивной позиции в деятельности.

На наш взгляд, формирование индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки возможно через специальную организацию образовательного процесса.

Выделенные нами условия были реализованы в программе развития индивидуального стиля инновационной педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе и на курсах повышения квалификации педагогических кадров. Именно такой подход к организации профессиональной подготовки педагогов позволит решить проблему формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя.

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. *Гафуров Е.К.* Социально-психологические детерминанты становления индивидуального стиля профессиональной деятельности у студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 25 с.
3. *Евланова Л.И.* Совершенствование индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2009. – 216 с.
4. *Квитова Л.Ф.* Обеспечение готовности студентов педагогических учебных заведений к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1999. – 176 с.

5. 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.

6. Торхова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 63–71.

7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

УДК 378

Микаилов Даниял Алиевич

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала
Prior105j@yandex.ru

СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ

В статье анализируется сущность формирования правовой компетентности личности, реализуемого под влиянием различных факторов, включающих в себя не только процесс правового воспитания личности, но и другие процессы, которые носят непреднамеренный характер воздействия на сознание личности. Так как правовая компетентность педагога выступает качеством субъекта, обеспечивающим регулирование образовательных отношений на основе правовых норм, ее формирование начинается с усвоения основных правовых норм, отраженных в учебно-правовых дисциплинах.

Ключевые слова: компетентность, правовая компетентность, компонент правовой компетенции, правовое воспитание личности, правовое формирование личности.

Компетентностное образование – проблема, которая на сегодняшний день остается сверхактуальной, однако недостаточно исследованной. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции, хотя уже можно говорить о складывающейся концепции компетенции.

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Понятия «компетентность» и «компетенция» трактуются неоднозначно. До последнего времени ни в философском, ни в психологическом, ни в педагогическом полных и кратких словарях толкование терминов «компетентность» и «компетенция» не было обнаружено.

В психологии преобладает точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (Т.С. Волох, И.Д. Белоновская, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.). Х.А. Алижанова трактует это понятие как «доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [1; 4; 5; 6].

Т.С. Волох в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний [6]. Е.О. Филиппова под компетентностью понимает владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [5].

Быть компетентным означает способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Отсюда вытекает понятие

«компетенция», которое происходит от латинского слова *competere* и обозначает квалификацию и пригодность в какой-то должности.

В мае 2011 года Президент РФ утвердил «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан». В соответствии с данным документом, «государственная политика должна быть направлена на формирование высокого уровня правовой культуры населения, безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства». В связи с этим отмечается необходимость правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний в области права.

В Профессиональном стандарте педагога (Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н) перечисляются следующие компоненты правовой компетентности педагогических работников:

– знание приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи;

– соблюдение законодательства о правах ребенка, законов в сфере образования и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и трудового законодательства;

– понимание истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роли и места образования в жизни личности и общества;

– соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики;

– умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;

– способность защитить достоинства и интересов обучающихся, оказать помощь детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;

– следование нормативно-правовым, руководящим и инструктивным документам, регулирующим организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций);

– соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики;

– взаимодействие с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами в интересах ребенка.

В соответствии с Концепцией структуры и содержания правового образования правовая компетентность учителя предполагает: знание о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования в школе; умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами; способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций и с учетом состязательности юридических процедур; определение достаточного для решения проблемы минимума правовой информации [10].

В настоящее время сложились различные подходы к пониманию сущности правовой компетентности. По мнению И.Ю. Серяева, под правовой компетентностью следует понимать совокупность социально-психологических характеристик, способствующих формированию таких знаний, умений, навыков, установок, личностных качеств, которые позволяют личности успешно осуществлять социальную деятельность в правовом поле [8].

По мнению А.С. Аникиной правовая компетенция является компонентом профессиональной подготовки специалиста, в качестве общей цели имеет формирование правовых знаний и умений как теоретической основы и компонента правовой компетенции специалиста в целом: обеспечение необходимого уровня систематизированных знаний о праве, процессе его применения и правовой действительности; развитие правовых интересов, правовой культуры, правового мышления и созна-

ния, правовых чувств, познавательных и практических умений; формирование научного правового мировоззрения и связанных с ним иных качеств – нравственных, эстетических и др.; формирование способностей к правовому самообразованию, потребности и умений в совершенствовании правовых знаний [1; 2].

На наш взгляд, правовая компетентность – это результат овладения правовыми компетенциями, который включает и знание права, и практические умения как опыт правоприменения в профессиональной деятельности. Это сформированные профессионально-значимые личностные качества, личностная характеристика индивида, отражающая его способность использовать универсальные способы деятельности, основанная на совокупности правовых знаний в конкретных жизненных ситуациях.

Анализ результатов исследований и собственные наблюдения показывают, что молодые учителя недостаточно разбираются в нормативно-правовых и организационных основах деятельности образовательных организаций различного уровня, не достаточно знают о формах государственно-общественного управления, не понимают правовых основ финансирования современной школы, не владеют информацией о регулировании труда педагогических работников, в том числе, на основе эффективного контракта.

Правосознание и правовая культура людей складывается под воздействием различного сочетания факторов. В юридической науке сложилось 2 подхода к правоприменительной деятельности: это правовое воспитание личности и правовое формирование личности [7; 10].

Правовое воспитание личности – это целенаправленный, организованный, преднамеренный и педагогический процесс воздействия на сознание людей с помощью системы специально созданных правовоспитательных форм; средств и методов с целью формирования высокого уровня правосознания и правовой культуры.

Правовое формирование личности это весь многократный процесс формирования правовой культуры под влиянием различных факторов. Правовое формирование личности и правовое воспитание личности соотносятся как целое и часть. Это значит, что правовое формирование личности включает в себя не только процесс правового воспитания личности, но и другие процессы, которые носят непреднамеренный характер воздействия на сознание личности.

Получение правового воспитания и обучения – это процесс, реализация которого возможна, по нашему мнению, только в определенный период жизни человека. При недостатке воспитания в конкретном временном промежутке, дальнейшее его получение становится затруднительным, и это обо-

сновано возрастными особенностями; когда все психические процессы становятся менее восприимчивы к внешнему воздействию в форме воспитания. И если человек до тридцати лет не получил должного воспитания, в том числе и правового, то вряд ли он станет восприимчив к перевоспитанию его в том направлении; которого требует от него общество. Сформировавшиеся мнения и убеждения трудно поколебать. Поэтому в российском обществе среди людей без специального юридического образования старше 30–35 лет такой большой процент правовых нигилистов.

До 30 лет больше правовых идеалистов и людей, относящихся к праву ровно и просто законопослушных – их психические и познавательные процессы (память, внимание, восприятие, воображение, мышление, ощущения) более приспособляемы к действительности, они более гибкие и достаточно легко реагируют на изменения в обществе, в том числе и правовой ситуации, им легче уследить за изменениями в законодательстве, касающемся их трудовой деятельности, их социального статуса. После 30 лет все заметно сложнее – укрепляются бытовые, не всегда верные понятия о праве, человек не стремится заниматься правовым самовоспитанием.

Право пронизывает всю нашу жизнь. Каждую секунду мы связаны сотнями тончайших невидимых нитей права. Их незнание может привести к тому, что человек запутается, разорвет невидимые связи; не только свои, но и окружающих его людей. Незнание права ведет к появлению проблем в нашей сложной и разнообразной жизни; Знание права может помочь избежать «ошибок молодости», уберечь имущество, восстановить справедливость в отношениях с государственными органами; Подумайте только - сколько раз за жизнь мы нарушаем закон? Правовая подготовка людей не исчерпывается их формальными юридическими

знаниями. Можно обладать знаниями, но не уметь ими пользоваться. В настоящее время широкое распространение в нашем обществе, в том числе и среди юристов, имеет тотальный правовой нигилизм, выражающийся в девальвации права и законности, игнорировании законов или в недооценке их регулирующей, социальной роли [3; 8].

В структуре правовой компетенции мы выделяем три основных компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий. *Когнитивный компонент* представляет собой систему правовых знаний, юридической информации. Знание – это результат усвоения системы фактов, понятий, правил, принципов, законов, закономерностей и теорий в определенной профессиональной области и специальности. При этом знания, по мнению В.А. Сластенина, должны носить эмоционально-оценочный характер: «...знания только тогда включаются в общую систему взглядов человека и перерастают в убеждения, когда они проходят через сферу чувств и переживаний». Правовые знания являются ядром правового сознания, поскольку без них невозможно выбрать верный, с точки зрения права, вариант поведения, особенно в конфликтных ситуациях [9].

Применительно к правовой компетенции этот компонент включает такие правовые знания, как: знания основных положений теории права; знания законов страны, своих прав и обязанностей, свободы и ответственности; знания различных отраслей права (конституционного, административного, гражданского, трудового, семейного, уголовного) как гарантов обеспечения прав и законных интересов граждан Российской Федерации; знания правовых основ профессиональной деятельности; знания прав и обязанностей работников, основных юридических механизмов их обеспечения. *Мотивационно-ценностный* компонент правовой компетенции предполагает превращение накопленной

Таблица 1

Содержание компонентов правовой компетенции будущего бакалавра педагогики

Компонент правовой компетенции	Содержание
Когнитивный	знания основ теории права; знания основ международного права; знания основ информационного права знания основ конституционного строя России; знания норм конституционного, гражданского, трудового, семейного, административного и уголовного права, связанных с профессиональной медицинской деятельностью; знания правовых норм, регламентирующих правовой статус медицинского работника; знания правовых норм, регламентирующих правовой статус пациента; знания способов правозащитной деятельности.
Мотивационно-ценностный	признание закона и порядка, уважение к ним, отношение к этим категориям как высшим ценностям, нормативно утверждающим мораль и защищающим права и свободы человека; склонность, привычка, устойчивая мотивация вести правопослушный образ жизни; мотивы к самостоятельному формированию правовой компетенции, постоянной работе над собой по формированию устойчивых привычек к правомерному поведению; потребность к непрерывному совершенствованию своей правовой компетенции; понимание необходимости соблюдения правовых норм в собственной жизнедеятельности и профессиональной деятельности
Поведенческий	навыки и умения применять положения нормы права в реальных жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности; соблюдение правовых предписаний, выбор правильного, с точки зрения правовых требований, поведения; умелая реализация своих прав и свобод; умения и навыки отстаивать свои законные права и интересы; социально-правовая активность.

информации и правовых знаний в правовые убеждения, привычки правомерного поведения; включает в себя отношение к праву как к ценности, уважение к закону, позитивные правовые установки, ориентацию на законопослушное, правомерное поведение. Студенты должны быть убеждены в необходимости соблюдения законов педагогическими работниками, должны уважать права студентов, а также чувствовать ответственность за их жизнь и здоровье. Иными словами, мотивационно-ценностный компонент правовой компетенции отражает профессионально-личностную заинтересованность в следовании требованиям правовых норм в своей деятельности. Мотивационно-ценностный компонент правовой компетенции характеризует наличие ценностных ориентаций и мотивов соблюдения правовых норм.

Поведенческий компонент – это готовность действовать, руководствуясь правовыми знаниями и убеждениями, т.е. поступать правомерно – в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения. Поведенческий компонент правовой компетенции будущего бакалавра педагогики предполагает навыки и умения использования юридических механизмов защиты своих прав и законных интересов, умение принимать правомерные решения в конкретной ситуации, возникающей при осуществлении профессиональной педагогической деятельности, умение дать юридическую оценку случаям ненадлежащего оказания помощи больному, иным профессиональным правонарушениям педагогического персонала и определять возможные правовые последствия таких деяний, пути их профилактики.

Таким образом, правовая компетентность педагога выступает качеством субъекта, обеспечивающим регулирование образовательных отношений на основе правовых норм. Ее формирование начинается с усвоения основных правовых норм, отраженных в учебно-правовых дисциплинах. Начальный этап сформированности правовой компетентности характеризуется таким показателем, как правовая грамотность. В последующем на основе решения комплекса правовых задач формируется функциональная правовая грамотность, обеспечивающая разбор правовых ситуаций и решение возникающих задач с учетом полученного опыта

и возникшей ситуации. На этом уровне проявляются такие качества субъекта, как мобильность, инициативность, ответственность и заинтересованность. На завершающем этапе подготовки педагога и его адаптации в образовательном учреждении формируется правовая компетентность как интегративное качество субъекта.

Библиографический список

1. Алижанова Х.А., Омарова М.О. Профессиональное становление педагога как культура профессионально-личностного самоопределения // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – Т. 2. – № 6 (45).
2. Аникина А.С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2011. – 188 с.
3. Алижанова Х.А. Экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. ... д-ра пед. наук – Махачкала, 2012. – 387 с.
4. Алижанова Х.А. Применение исследовательского метода в образовательном процессе // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2012. – № 7.
5. Белоновская И.Д., Филиппова Е.О. Моделирование проблемных ситуаций в прогностической подготовке будущего юриста // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 163–169.
6. Волох Т.С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя: на материале педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2006. – 182 с.
7. Коротун А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 32 с.
8. Серяева И.Ю. Формирование правовой компетентности студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 34 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
10. Феклин С.И. Нормативные правовые и локальные акты в сфере образования. – М.: Арсенал образования, 2009. – 125 с.

МЕСТО И РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности и специфика организации учебной практики, являющейся частью производственно-практической подготовки бакалавров педагогического образования. Определяется значение учебной практики к системе непрерывного образования и подготовки студентов, проблемы, с которыми сталкивается студент и задачи, которые необходимо решить в ходе прохождения практики. Освоение новых видов деятельности, форм взаимодействия, методик работы, овладение профессиональными компетенциями. Дается описание этапов организации и подготовки студентов к учебной практике. Характеризуются виды деятельности, в ходе которых происходит формирование профессиональных компетенций. Определяется перечень отчетной документации, которая демонстрирует уровень освоения профессиональными знаниями, умениями и компетенциями.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, учебная практика, роль учебной практики в подготовке бакалавров.

Учебная практика студентов является ключевой составляющей частью непрерывной практики будущих бакалавров. На данной практике студент впервые самостоятельно реализует социально-педагогическую деятельность, несет ответственность не только за собственные действия и поступки, но и за жизнедеятельность временного детского объединения, а также каждого ребенка.

Учебная практика в загородных детских оздоровительных лагерях и лагерях с дневным пребыванием детей – это активная относительно самостоятельная форма подготовки бакалавров, в ходе которой они опираются на индивидуальные педагогические маршруты и траектории, позволяющие практически оценить свои силы в выбранной профессии, научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные в аудиторных условиях.

Практика ориентирует бакалавров на профессиональное и личностное развитие с целью разрешения их собственных внутренних противоречий, способствуя активизации их внутренних ресурсов, личностных потенциалов в формировании профессиональной позиции.

Характерной особенностью данной практики является продвижение студента к осознанию собственной педагогической позиции, оформление профессионального мастерства студента. Учебная практика способствует повышению ответственности за проведенную работу, развитию коммуникативных и организаторских способностей, созданию условий для проведения курсовых и выпускных квалификационных исследований, ориентации в выборе будущего места работы.

Учебная практика бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» является обязательным видом учебно-воспитательной работы и организуется в соответствии с учебным планом и программой.

Целью практики является совершенствование освоенных педагогических знаний и умений студентов в условиях загородных оздоровительных летних лагерей и лагерей с дневным пребыванием детей, приобретение профессионального педагогического опыта, необходимого для дальнейшего самосовершенствования, а также оценка адекватности выбранной профессии.

На данной практике студенты выступают в качестве педагогов-организаторов (вожатых) временного детского коллектива в загородных детских оздоровительных центрах или лагерях с дневным пребыванием детей.

Базами для прохождения практики традиционно являются загородные детские центры и образовательные учреждения Костромской, Ярославской и Московской областей. Для прохождения практики студенты должны владеть знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, специфики воспитательной работы с детьми, особенностей формирования коллектива. Они должны быть готовы к взаимодействию с детьми и взрослыми, планированию и проведению различных форм воспитательных мероприятий.

Разработка, апробация и внедрение Федерального государственного образовательного стандарта в систему начального общего образования повлекли за собой изменения и совершенствование образовательного процесса высшей школы. Содержание и структура учебной практики должны основываться на компетентностном и деятельностном подходах. В соответствии с компетентностным подходом подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Начальное образование» учебная практика направлена на формирование следующих компетенций: готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13); способность применять современные ме-

тоды диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7); умение разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8).

Обязательным этапом подготовительной работы со студентами до выхода на практику является проведение установочной конференции, где определяются цели, задачи и основные результаты прохождения практики.

При подготовке к практике студентов в Институте педагогики и психологии применяются разнообразные формы работы в рамках «Школы профессионального вожака»: лекции, практические занятия, практикумы, мастер-классы, также активная подготовка ведется в рамках практических и лабораторных занятий по дисциплине «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста». Результатом подготовительной работы является итоговое собеседование, подготовка личностного творческого портфолио, которое содержит предварительно подготовленные и оформленные методические разработки мероприятий, отрядных дел, игротеку, элементы творческих и художественных замыслов работы с детьми.

Студентам в процессе прохождения практики необходимо определить особенности воспитательной работы с определенной категорией детей и подростков. Способствовать формированию и развитию внутриколлективных отношений в группе, отряде.

Сформированность компетенций студентами демонстрируется через следующие виды деятельности:

– готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7), организация и осуществление групповых форм работы с коллегами, руководителями практики и оздоровительных центров (общелагерные мероприятия, порученные заместителем директора учреждения, организация групповой воспитательной работы, проведение индивидуальных и групповых бесед, оказание помощи и поддержки воспитанникам адаптироваться в условиях учреждения, организации и т.д.).

– способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3). Определение цели и задачи проведения ди-

агностики детского коллектива и личностных способностей каждого ребенка, проведение различных видов и форм диагностических мероприятий: «социометрия», самооценка, анкетирование, наблюдение и индивидуальные беседы. Перечень использованных диагностик студенты представляют в отчетной документации.

– умение разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8). Разработка, в ходе практики, и реализация досуговых, развивающих и учебных программ. В отчетной документации должны содержаться методические разработки, которые представляют собой совокупность методических материалов, определяющих содержание, порядок и методы проведения мероприятий по теме или отдельным вопросам.

4) умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13). Ознакомление с нормативно-правовой базой учреждения, и использование нормативно-правовых документов для решения возникающих педагогических задач.

На различных этапах развития временного детского объединения студенты активно используют весь педагогический инструментарий воспитательной и образовательной деятельности. По итогам практики они предоставляют итоговую отчетную документацию, которая демонстрирует овладение студентами базовыми и сопутствующими компетенциями. Это отражено в следующих видах отчетной документации: характеристике о педагогической деятельности студента с места прохождения практики, составленная руководителем базы практики; дневнике организатора летнего отдыха, включающего психолого-педагогическую характеристику коллектива; методической разработке одной из форм воспитательной работы (воспитательные и организационно-педагогические цели; план подготовки, план проведения, педагогический анализ); отчет, в котором продемонстрированы умения анализировать, как собственную деятельность, так и процессы, проходившие во временном детском коллективе и лагере, определять особенности работы с детским временным коллективом и индивидуальной воспитательной работой.

На заключительной итоговой конференции студенты представляют отчеты-презентации о работе, делятся впечатлениями, обсуждают результаты практики, отмечают достоинства и неточности в собственной практической деятельности. Общая оценка деятельности студента состоит из следующих составляющих:

– надлежащая подготовка отчетной документации (своевременность выполнения всех запланированных мероприятий, аккуратность, логичность, грамотность);

– рекомендуемая оценка, указанная в характеристике с места практики;

– деятельность студента в течение практики (самостоятельность, инициативность, активность и др.);

– участие в «Фестивале лета», где студенты демонстрируют полученный опыт, знания, умения и сформированные компетенции (участие в конкурсной программе для студентов-практикантов, подготовка площадки о деятельности лагеря, участие в мастер-классах для студентов младших курсов).

По результатам работы студентов можно отметить, что у большинства студентов в результате уже сформированы умения взаимодействовать с детьми и организовывать коллективную деятельность временного коллектива, умение строить работу временного коллектива с учетом возрастных

и индивидуальных особенностей детей, педагогической системы ЗДОЦ.

Библиографический список

1. Карпова Е.М. Роль учебной практики в процессе профессионального становления студента-бакалавра по направлению психолого-педагогического направления // Педагогические чтения в ННГУ: сб. науч. статей / отв. ред. И.В. Фролов. – Нижний Новгород; Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – 869 с.

2. Петрова М.С., Сомкина М.А. Опыт подготовки педагогов-организаторов профильных площадок // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 155–157.

УДК 316 ; 378

Кошлаков Дмитрий Михайлович
Ноздрина Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
Брянский государственный технический университет
dmkosh2012@yandex.ru, nozdrina.natalye@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ (на примере выпускников Брянского государственного технического университета)

Исследуются профессиональные интересы студентов-социологов. Рассматриваются факторы, влияющие на принятие студентами решения о теме своей дипломной работы. Предлагается социологический подход к анализу межотраслевых связей в тематике дипломных работ студентов. Отмечается, что в современном социально-гуманитарном знании наблюдается «сетевой поворот», который представляет собой существенное повышение исследовательского интереса к сетевой проблематике и сетевым эффектам.

Ключевые слова: граф межотраслевых связей; дипломная работа; преподавание социологии; профессиональные интересы; социология; студенты.

В Брянском государственном техническом университете (БГТУ) с 2008 г. накопился определенный опыт подготовки социологов, сложились некоторые традиции. Появилась определенная информация, которая нуждается в анализе и обобщении. Представляет актуальность проблема профессиональных интересов студентов-социологов, проявляемых ими в процессе подготовки дипломных (выпускных квалификационных) работ.

Мы исходим из достаточно общего предположения о том, что у каждого студента есть свои интересы в той профессиональной области, к деятельности в которой его готовят. Исходя из этих интересов, студент определяет тему своей дипломной работы. Естественно, что студент может руководствоваться и иными мотивами при выборе темы дипломной работы, например, представлениями о простоте той или иной отрасли социологии. Кроме того, на выбор темы диплома существенное влияние оказывают избранный научный руководитель, преподаватели, одноклассники, наличие доступа или возможность получения доступа к той

или иной социальной информации, место работы дипломанта (при наличии). Количество этих факторов можно увеличить. Однако исходим и будем исходить из того, что в теме дипломной разработки, так или иначе, находят свое отражение профессиональные интересы дипломантов. Практика и анализ показывают, что в какой-то части случаев подобное предположение согласуется с действительностью.

В любом случае дипломная работа (тем более по социологии, т.е. науке, находящейся в поле сильного притяжения естественного, социального и гуманитарного знания одновременно) принадлежит к так называемой учебно-исследовательской (учебно-научной) деятельности студента. Как следствие, это предполагает проявление дипломантом творческих наклонностей, склонностей к научно-исследовательской и аналитической деятельности, его профессиональных интересов. Важность изучения последних обусловлена тем, что профессиональные интересы студентов оказывают непосредственное влияние на качество учебного процесса, его глубину и плодотворность [1, с. 11, 13, 17].

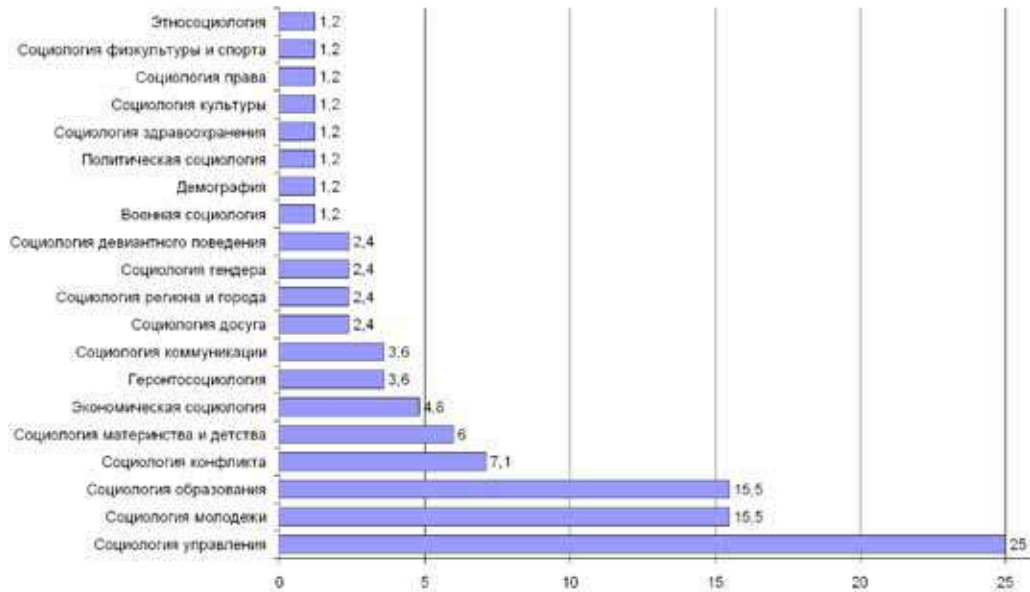


Рисунок 1. Доля тем, отнесенных к отрасли социологии (в %)

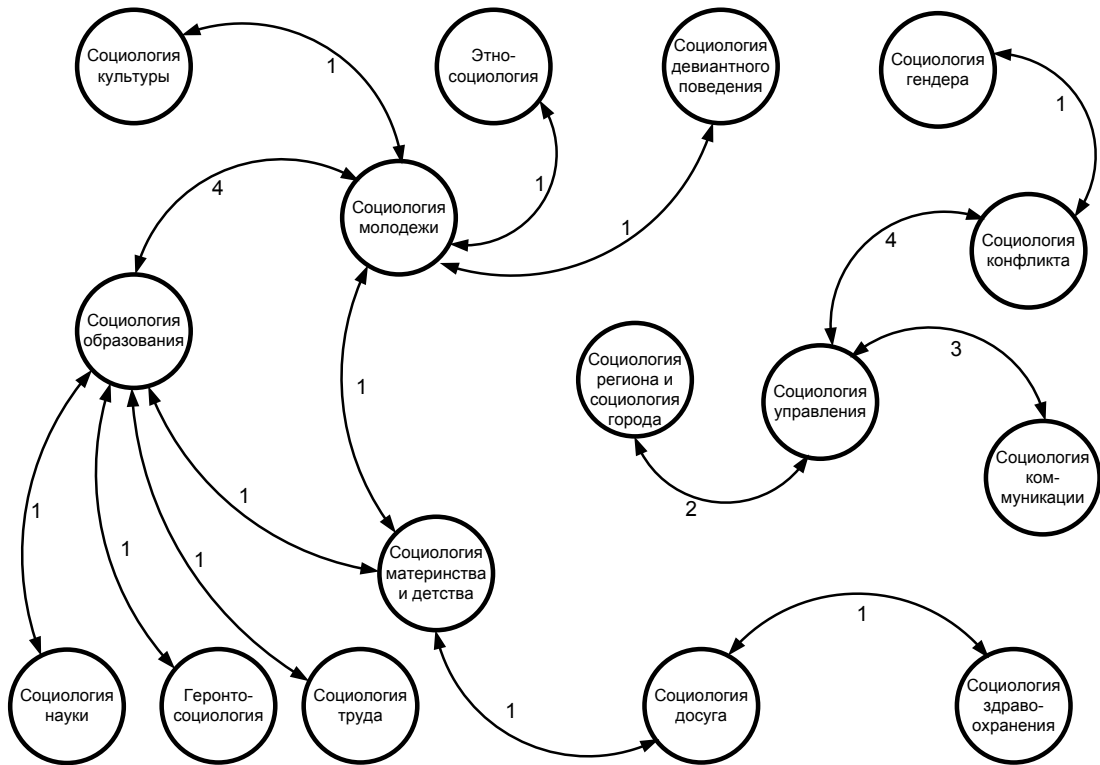


Рисунок 2. Граф межотраслевых связей

Представленный на рисунке 2 граф образует сеть межотраслевых связей совокупности анализируемых дипломных работ. Отметим, что интерес социологов к подобного рода сетям весьма существенен. Более того, один из выдающихся представителей теории интеллектуальных сетей и культурного капитала Р. Коллинз настаивает на том, что интеллектуальное творчество является результатом сетевых взаимодействий субъекта творчества [2, с. 88]. В достаточно широкой трактовке подобного рода взаимодействие происходит в рамках сетей различного вида: меж-

субъектных (между отдельными субъектами научного творчества), межпоколенческих, межотраслевых и т.д.

На значимость происходящего ныне « сетевого поворота » социально-гуманитарного знания, т.е. его разворота к сетевой проблематике и переинтерпретации многих явлений жизни именно как сетевых, обращает внимание Н.С. Розов [3], справедливо подмечая, что в литературоведении внимание уже давно и активно перераспределяется в сторону увеличения интереса к так называемым интертекстуальным связям [2, с. 89].

Таблица 2

Количество межотраслевых связей отраслей социологии

Отрасль социологии	Количество связей в ситуации «двойного» выбора	Доля «двойных» тем, приходящаяся на отрасль, %
Социология управления	9	18,8
Социология образования	8	16,7
Социология молодежи	8	16,7
Социология конфликта	5	10,4
Социология материнства и детства	3	6,3
Социология коммуникации	3	6,3
Социология региона и города	2	4,2
Социология досуга	2	4,2
Этносоциология	1	2,1
Социология труда	1	2,1
Социология науки	1	2,1
Социология культуры	1	2,1
Социология здравоохранения	1	2,1
Социология девиантного поведения	1	2,1
Социология гендера	1	2,1
Геронтосоциология	1	2,1
Итого	48	100

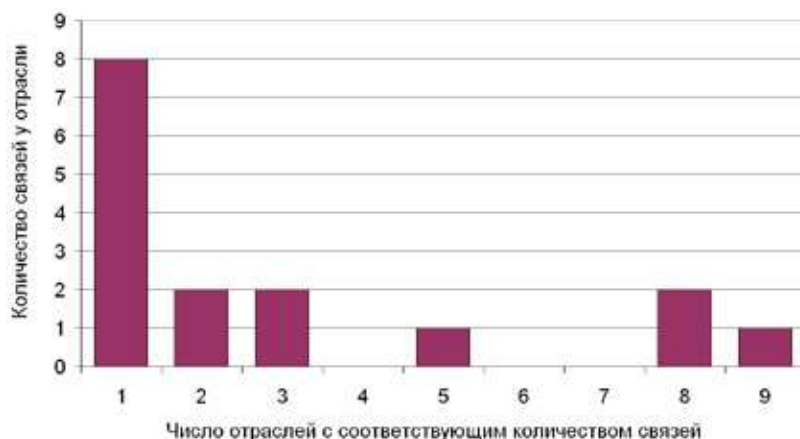


Рисунок 3. Распределение количества межотраслевых связей

Отметим, что граф межотраслевых связей (рис. 2) распадается на два графа. При этом более чем показательно, что у каждого из этих несвязанных графов есть некое ядро – узловая отрасль «двойного выбора». В частности, ситуация такова, что у основной массы вершин графов связей мало, но у некоторого небольшого количества вершин связей значительно больше. Именно эти – обладающие наибольшим коммуникативным потенциалом – вершины выступают в роли «хабов». Соответствующие математические образы (и именно как образы, образы, позволяющие вскрыть некий смысл) мы заимствуем из работы [4, с. 7].

Наличие «двойных выборов» указывает на то, что между отраслями существуют определенные межотраслевые связи, и студенты совершают выбор темы для дипломной работы именно в поле действия этих связей. Косвенно все это указывает

на развитость у них интереса именно к межотраслевой тематике.

Так, количество связей каждой из отрасли социологии, представленной на рисунке 2, сведем в таблицу 2.

Наиболее сильными отраслями-коммуникаторами для студентов-дипломников оказываются социология молодежи, социология управления и социология образования.

По данным таблицы 2 построим распределение количества связей отраслей (рис. 3). Благодаря соответствующей гистограмме (рис. 3) видим, что 50% возникших в условиях «двойного выбора» межотраслевых связей возникли по одному разу, т.е. характерны только для одной работы.

Анализ эмпирических данных, в принципе, можно продолжать и дальше, применив, например, специальные методы обработки информации.

Однако, не в этом цель этой небольшой по своему объему аналитической заметки. Ее цель состоит в том, чтобы выявить профессиональные интересы выпускников отделения социологии БГТУ 2013–2015 гг. и наметить некий прием выявления указанных интересов.

Эти интересы охарактеризовать можно примерно так:

1. Наибольшей популярностью пользуются при выборе тем для дипломной разработки такие отрасли социологии, как

- социология управления,
- социология молодежи,
- социология образования,
- социология материнства и детства,
- социология конфликта.

2. Эти же отрасли выступают наиболее значимыми и в плане «двойного» выбора.

3. Естественно, что связь, скажем, социологии образования и социологии молодежи, выбор тем на пересечении этих отраслей вполне естественен, т.к. основная масса получающих образование – люди молодые. Не менее сильной оказывается в подобном контексте и связь («пересечение») социологии управления и социологии конфликта.

4. Помимо подобных очевидных «пересечений» оказывается, что в поле дипломантов находятся и далеко не очевидные «пересечения» отраслей со-

циологии. Например, можно говорить о «пересечении» социологии образования и геронтосоциологии (речь идет о дипломной работе, тема которой была посвящена исследованию образования пожилых людей).

Естественно, что проведенный нами анализ носит в большей мере «пристрелочный» характер, ибо позволяет, как говорят в военном деле, «пристреляться». Однако и подобная «пристрелка» позволяет получить кое-какую интересную в социологическом смысле информацию.

Библиографический список

1. *Потемкин А.Д.* Профессиональный интерес как педагогическая проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – № 1.
2. *Розов Н.С.* Социологическая теория и мировая интеллектуальная история: «Социология философий» Рэндалла Коллинза // Социологический журнал. – 2001. – № 4.
3. *Розов Н.С.* Возможны ли «быстрые открытия» и накопление знаний в социальных науках? // Философия науки. – 2012. – № 3 (14).
4. *Грищенко В.С.* Метрики репутации: Модели и алгоритмы построения открытых информационных сред: автореф. ... канд. физ.-мат. наук. – Екатеринбург, 2007.

Никитин Геннадий Андреевич

кандидат педагогических наук, доцент

Павлова Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары
gnikitin @ e-mail.ru, 555svp@rambler.ru

ОБЪЕКТИВНАЯ ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ОБЩЕСТВОМ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НА ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЯХ

Статья посвящена проблеме формирования технологической культуры будущих бакалавров – учителей технологии. Обосновывается в качестве дидактического базиса совершенствования процесса комплекс этноэстетических ценностей. Показаны этноэстетические факторы, функции, средства формирования технологической культуры. Предлагается структурная модель формирования технологической культуры будущих бакалавров.

Ключевые слова: этноэстетические ценности, формирование технологической культуры, технологическое образование, национальный менталитет, архаичные технологии, методика.

Масштабные преобразования, происходящие в обществе, способствовавшие изменению ценностей во всех направлениях человеческой жизни, показали, что XXI век будет эпохой противоборства, диалога культур. В стратегическом плане обмен особенностями их категорий предусматривает определение человеческого потенциала, выявление природных ресурсов, новых технологий. Соответственно, базисом материализации обозначенных ориентиров выступают образовательные учреждения. При этом, как показывает жизненная практика, игнорирование прошлого, слепое предпочтение ценностей других культур, не адаптированных к этническому менталитету, приведет лишь к непредсказуемым последствиям.

Стало очевидным то, что за короткий период общечеловеческие ценности, направляющие подрастающую молодежь добиваться успеха в жизни посредством физического или умственного труда, заменились прагматизмом, т.е. практическими интересами, иллюзорно создающими образ сиюминутной выгоды и пользы. Однако, как реализовать желаемое в жизненных реалиях, кроме воображаемых представлений материального обеспечения жизни, научно не раскрывается и на практике педагогически не показывается.

Отсутствие ясной перспективы подготовки обучающихся к жизни, где нет веками выверенных эстетических идеалов этносов, национальных ориентиров духовного образования личности, само собой приводит лишь к разрушению в их сознании ценностной шкалы трудового уклада жизни в рамках традиционного трудолюбия, человеколюбия, устремления к новому и т.д.

При этом неоправданное преуменьшение функций таких практикоориентированных предметов, как «Технология» и «Черчение» в школьном учебном плане, еще больше усугубляет процесс обращения выпускников к техническим, педагогическим специальностям, адаптации их в социаль-

но-экономической среде. Тем самым, на официальном уровне уничтожается выработанный веками деятельностный опыт эстетики педагогических ценностей труда этносов по обустройству молодежи в жизни. Значимость этноэстетической дидактики ярко проявляется в знакомых нам с детства философии народных поговорок: Без ученья, без труда и жизнь негодна никуда. Без труда нет добра. *Рус.* Труд красит жизнь. Труд – правило жизни. Человек славен своей работой. *Чув.* Труд славит человека. *Мар.* Доброе дело красит человека. *Морд.* Хорошая работа – немеркнущая слава. *Тув.* и др.

К сожалению, на примере «успешных людей» на смену позитивным ценностям приходят другие, подобные таким: «Деньгами и по па можно купить и бога обмануть». Соответственно, этноэстетические ценности обучения труду в виде инструмента формирования технологической культуры в рамках таких личностных качеств, как трудолюбие, эстетическое отношение к труду, окружающим, получение удовлетворения от его результатов, почитание человека труда, любовь к малой родине, отчизне, выхолащиваются из социальной среды, формируя в неокрепшем сознании молодежи ложные ценности. Так, на первый взгляд, безобидные прагматичные ценности, пришедшие взамен общечеловеческому трудолюбию, направленному на самоутверждение, самореализацию в социуме, для некоторых обучающихся создают предпосылки беззаботной жизни: самоуспокоения в алкоголе, наркотиках, а также – самоутверждения и самовыражения в неформальных организациях типа скинхедовских и тому подобных.

Важность решения назревшей проблемы в обществе признается на правительственном уровне. В Чувашской Республике много делается в обогащении педагогического пространства этническими ценностями, в обращении молодежи к труду как к смыслу жизни. Этнопедагогической установкой выступает объявленный главой Чувашской Республики М.В. Игнатьевым 2016 год «Годом Челове-

ка труда», министром образования и молодежной политики – В.Н. Ивановым «Годом технологии». Общие положения указов представляются методологическим ориентиром инновационного подхода к подготовке обучающихся к самостоятельной трудовой жизнедеятельности, как акта формирования технологической культуры на этноэстетических ценностях.

Важной целью инновационного подхода к осуществлению данного процесса в контексте диалога традиционных и новых культур является: научить студентов учиться жизни в течение профессиональной жизнедеятельности. В воплощении цели в жизненную практику следует выделить такие задачи:

- привитие любви к своей Родине, которая начинается с этнической эстетической культуры родительского дома и заканчивается полиэтнической национальной культурой Отчизны;
- формирование трудолюбия, человечности, добродетели, коллективизма, предприимчивости;
- развитие хозяйского, технологического, творческого, проектного, профессионально-педагогического мышления как основы адаптации обучающихся для жизнедеятельности в новых социально-экономических условиях и др.

Для реализации обозначенной цели и задач, в рамках проекта по развитию научной и технологической грамотности возникает вопрос: Как эффективно осуществлять профессиональную подготовку бакалавров с той частью молодежи, которые выросли в искусственных условиях обеспеченности, где материальные потребности преобладали над духовными? Исходя из положительного многовекового опыта по подготовке молодежи к трудовой жизни, само собой напрашивается ответ. Его суть заключена в назревшей в обществе проблеме, которая выражается в социализации существующей системы формирования технологической культуры. В рамках исследования это интегративный учебно-воспитательный процесс, осуществляемый на научных и гуманистических педагогических ценностях этноэстетики, способствующих осознанному освоению комплекса технологических, психолого-педагогических, методических знаний, умений и навыков, саморазвитию технологического, проектного, творческого мышления, этико-эстетических и других качеств личности.

В решении данной проблемы важным представляется систематизация имеющегося в педагогической практике опыта по формированию у студентов технологической культуры. В педвузах страны данный процесс осуществляется посредством учебных дисциплин профессионального блока. Не исключая определенных достижений, мы должны признать, что предлагаемые в них методики не всегда оказываются эффективными. Особенно это касается области духовного образования на традиционных ценностях, т.е. отсутствия

в педагогических инструментариях дидактических составляющих этноэстетики.

Для демонстрации педагогических возможностей, широты географии, глубины и устойчивости данного понятия в науке, образовательной практике обратим внимание на следующие факты. Методологические особенности дидактического контекста этноэстетики прослеживаются:

– с 1989 года в виде **понятия** *народная эстетика* (Украина) [4], с 1992 г. (Россия) [6], с 1994 г. – эстетических особенностей этнопедагогики (Республика Беларусь, Молдова) [13];

– с 1998 г. – **тезиса** об этноэстетике (Финляндия) [15];

– с 1999 г. – **статей** на международных научно-практических конференциях (в том числе и при РАО, например, «Этноэстетика как феномен национальной культуры воспитания» (Чувашская Республика) [11], 2008 г. – «Этноэстетика быта народа Мари» (Марийская Республика) [17], 2012 г. «Тенденции развития этноэстетики в образовательном пространстве финно-угорского мира» (Мордовская Республика) [8] и др.; **статей** в различных журналах с 2002 г. в рамках концептуальных основ предмета «Этноэстетика» (Казахстан) [2], 2013 г. – методологических особенностей образовательного аспекта этноэстетики [9] и др.;

– с 1999 г. в **диссертационных исследованиях** по направлениям: *формирование этноэстетической культуры* (г. Уфа) [7]; 2003 г. – *этноэстетическое воспитание* (Чебоксары) [16]; 2009 г. – *формирование этноэстетической культуры* (г. Курск) [1]; 2010 – *этноэстетика украинського пісенного фольклору* (Украина) [5] и др.;

– с 2012 г. в форме **монографий, концепций, учебных пособий**, например, «Основы казахской этноэстетики» (Казахстан) [3; 2], «Основы эстетики» (Беларусия) [14], этноэстетика в образовательном пространстве [11; 12] и др.;

– с 2012 г. как **учебный предмет** «Этноэстетика» в вузах Казахстана [3], Мордовской Республики [9] и др.

Широта распространения понятия этноэстетики убедила нас не только в *актуальности*, но и в *необходимости разработки этноэстетической проблематики как составной части этнокультуры, этнопедагогики*, познание которых во многом способствует проектированию педагогических технологий, направленных на развитие особых качеств личности в процессе формирования технологической культуры. К ним относятся трудолюбие, нетерпимость лени, «самость» (самотивация к деятельности, самоактуализация, самореализация, самоутверждение, творческое саморазвитие), этноэстетический идеал, этноэстетическое переживание, этноэстетическое сознание, а также способность ощущать труд как ценность, видеть, чувствовать в нем красоту, воспроизводить и эсте-

тически ее выражать на практике с позиции менталитета.

Соответственно, в целостном процессе формирования у будущих бакалавров технологической культуры следует обозначить интегративность функций понятий «труд», «этноэстетика» и исходящие из них научные области «технология», «дизайн». Сущностные их предметы – это взаимосвязанные, перманентные явления, дидактические категории, постоянно продолжающиеся, нуждающиеся в педагогической инноватике в системе «прошлое», «настоящее», «будущее».

В данной системе этноэстетика выступает как философия жизни, методологическая предпосылка формирования технологической культуры. Ее предмет рассматривается как динамическая область развития у будущих бакалавров этноэстетического сознания, как инструмент взаимодействия исторических, социальных ценностей, в первую очередь педагогических, духовных, производственных отношений в процессе обучения технологии школьников.

Этноэстетическими факторами систематизации учебно-воспитательного содержания по формированию у будущих бакалавров технологической культуры представляются природа, труд, традиции, социальное бытие, искусство, идеал, символы (пиктограммы, орнаменты, личности, события, идеи). Функциями профессиональной подготовки – формирование технологических, педагогических, методических знаний, умений и навыков, развитие эстетических чувств, чувственного восприятия мира, качеств рассудочного, интеллектуального оценивания картины мира; формирование эмоционально-волевых качеств; привитие любви к детям, труду, прекрасному; подготовка к профессиональной жизнедеятельности. Средствами формирования технологической культуры являются предметы народных рукоделий, ремесел, художественных промыслов, архаичные технологии вышивки, ткачества, лозоплетения, домовой резьбы, корнепластики, металлопластики и др.

Методологическим базисом повышения эффективности формирования технологической культуры будущих бакалавров выступают личностно ориентированная (культ ребенка, обучающегося), культурологическая, развивающаяся парадигмы. Сущностные их характеристики осуществляются в таких методиках, как аксиологический подход в реализации идеи гуманизации содержания данного процесса, деятельностный подход к новообразованию личностных качеств будущего бакалавра, этноэстетический подход к изучению курса культуры родного края, интегративный подход к обучению технологий в рамках курсов народных промыслов и дизайна, дифференцированное, личностное обучение приемам трансформирования ценностей архаичных технологий в составлении

планов-конспектов к занятиям в учебных мастерских, разработке методик изучения современных индустриальных технологий и т.д., системно-ролевой подход к практической деятельности будущего учителя технологии в ходе прохождения пассивной и активной педагогической практики в различных образовательных заведениях.

Важным фактором запуска комплекса названных подходов в формировании технологической культуры является учет уровня эстетического восприятия мира и эмоционально-волевого выражения чувственных явлений в самостоятельной педагогической, творческой деятельности. Активизация у будущих бакалавров интеллектуального оценивания окружающей среды как образовательного пространства на основе трансформации этноэстетических ценностей с позиции современного дизайна, научной педагогики становится следующим этапом развития практико-деятельностного понимания технологической картины мира. Она выражается комплексом накопленных обществом этноэстетических, научно-технологических, педагогических знаний о средствах и методах преобразовательной, творчески-созидательной, учительской деятельности как инструмент формирования этноэстетического сознания, технологического, профессионального мировоззрения.

Структурная модель формирования технологической культуры будущих бакалавров предусматривает интегративность этноэстетических ценностей в базовое (инвариантное) содержание профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование», профилю «Технология». Под базовым содержанием данного процесса выступают этапы от освоения комплекса технологических, духовных, педагогических знаний и умений, развития личностных качеств, интересов, потребностей, ценностных ориентаций до выражения свойств технологической культуры в практической, проектной, инновационной деятельности с учетом познавательных, эмоционально-волевых качеств личности. Синтез научных и этнических образовательных областей является приоритетом не только освоения минимальных профессиональных, технологических знаний, умений и навыков, но и духовных как базы социализации свойств личности в жизненных социально-экономических реалиях. Основной единицей формирования технологической культуры является проектная деятельность. Совместная работа кафедр технолого-экономического факультета с другими учебными подразделениями педвуза способствует этноэстетизации целостного процесса по формированию мотивационного (эмоционально-ценностного), когнитивного (интеллектуально-творческого) и деятельностного (профессионально-деятельного) компонентов технологической культуры будущих бакалавров.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Формирование этноэстетической культуры будущих преподавателей в образовательном процессе университета: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2008. – 440 с.
2. *Акбаева Л.Н.* Основы этноэстетического образования в Казахстане // Высшая школа Казахстана. – 2003. – № 1. – С. 172–175.
3. *Акбаева Л.Н.* Основы казахской этноэстетики. – Алматы: Атамұра, 2012. – 264 с.
4. *Белов В.И.* Лад. Очерки о народной эстетике. – М.: Мол. гвардия, 1989. – 362 с.
5. *Гарасим Я.І.* Етноестетика українського пісенного фольклору: дис. ... д-ра філол. наук. – Київ, 2010.
6. *Ефимов А.И.* Народность эстетического воспитания в наследии передовых русских педагогов второй половины XIX века и просветителей народов России. – Чебоксары, 1992. – 84 с.
7. *Исламова З.Ф.* Народное искусство как средство формирования этноэстетической культуры будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 1999. – 181 с.
8. *Логинова М.В.* Тенденции развития этноэстетики в образовательном пространстве финно-угорского мира // Регионология. – 2012. – № 2. – С. 168–169.
9. *Логинова М.В.* Методологические особенности образовательного аспекта этноэстетики // Социально-антропологические проблемы информационного общества. Выпуск 1. – Концепт. – 2013. – ART 64009. – URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/64009.html> – ISSN 2304-120X.
10. *Никитин Г.А.* Этноэстетика как феномен национальной культуры воспитания // Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Гос. науч.-иссл. ин-т семьи и восп. РАО, 1999. – С. 58–59.
11. *Никитин Г.А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.
12. *Никитин Г.А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.
13. *Салееў В.А.* Этнапедагогіка і эстэтычнае развіццё асобы. – Мінск: [Нацыянальны інстытут адукацыі], 1994. – 181 с.
14. *Салеев В.А., Курпиченок Е.В.* Основы эстетики. – Минск: Выш. шк. 2012. – 208 с.
15. *Sallamaa K.* Etnofuturismi luo tulevaisuutta // *Hiidenkivi*. – 2003. – № 1. – С. 30–32.
16. *Чернова М.В.* Формирование готовности студентов педвузов к этноэстетическому воспитанию детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2003. – 263 с.
17. *Чупряков И.С.* Этноэстетика быта народа Мари // Этноэстетический аспект ремесел в педагогической системе И.Я. Яковлева и перспективы технологического образования учащейся молодежи: сб. науч. ст. по материалам Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – С. 198–204.

Секованов Валерий Сергеевич

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Фатеев Александр Сергеевич

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Белоусова Надежда Валерьевна

Костромской завод автокомпонентов
Sekovanovvs@yandex.ru, hlg2009@yandex.ru, belousova-nv@mail.ru

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ АЛГОРИТМОВ ПОСТРОЕНИЯ ДЕРЕВА ФЕЙГЕНБАУМА В РАЗЛИЧНЫХ СРЕДАХ

В работе рассматриваются способы развития гибкости мышления студентов при разработке в различных средах алгоритмов построения дерева Фейгенбаума, находящего многочисленные приложения в различных областях реального мира. Сначала рассматривается динамика Ферхюльста, на базе которой строится универсальность Фейгенбаума. Предлагаются алгоритмы построения диаграммы орбит различными способами – с помощью языков программирования и компьютерной математики. На конкретных задачах обосновывается возможность развития гибкости мышления студентов в процессе построения дерева Фейгенбаума. Рассматривается сценарий перехода к хаосу с помощью удвоения периода. Адаптируются алгоритмы построения дерева Фейгенбаума и сценария перехода к хаосу с помощью языков программирования и математических пакетов. Приводится описание алгоритмов как с помощью блок-схемы и компьютерной программы. Указаны значения параметра, при которых орбиты точки устойчивы, имеют период два, четыре, восемь... Затем указываются значения параметра, при которых орбита точки становится непредсказуемой и наблюдается хаос. Построение дерева Фейгенбаума различными средствами, позволяет развивать гибкость мышления студентов – одного из важнейших креативных качеств личности.

Ключевые слова: мышление, алгоритм, гибкость мышления, вариативность, Ферхюльст, дерево Фейгенбаума, информационные и коммуникационные технологии, хаос, блок-схема, дидактическая задача, математический пакет, язык программирования, аттрактор.

Развитие креативности студентов вуза имеет важное значение для становления специалиста высокого уровня. Важнейшим параметром креативности является гибкость мышления. По мнению Дж. Гилфорда, гибкость мышления – это способность продуцировать разнообразные идеи. Д.Н. Богдавленский и Н.А. Менчинская [1] выделили три основных показателя гибкости мышления:

- 1) целесообразное варьирование способов действия;
- 2) легкость перестройки знаний и навыков и их систем в соответствии с измененными условиями;
- 3) легкое переключение от одного способа действия к другому.

При формировании гибкости мышления мы акцентируем свое внимание на принципе дидактики – принципе вариативности. Согласно данному принципу при обучении необходимо выполнение следующих требований:

- а) выделение известных и нетрадиционных путей решения;
- б) осуществление учебных действий с позиции поиска новых решений задачи или рассмотрение новых возможностей известных математических утверждений;
- в) ориентация педагогического стимулирования на новизну путей решения предлагаемых задач;
- г) психологическое обоснование возбуждения интереса к математическим теориям, новым информационным и коммуникационным технологиям, которые имеют теоретическое и практическое значение [5].

Вариативность – важнейший принцип в творческой деятельности студента, поскольку обуславливает актуализацию его разнообразных знаний из различных областей математики и информатики, что приводит к поиску нестандартных решений задач.

Отметим, что вариативность в нашем исследовании выполняет двоякую роль: решение задач с использованием различных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ); генерирование новых идей при решении задач.

По мнению ряда ученых, компьютерные технологии открывают совершенно новые, еще не исследуемые технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций.

Компьютерные технологии в нашем исследовании осуществляются, как «проникающие», то есть применение компьютерного обучения производится по отдельным темам, разделам для отдельных дидактических задач, связанных с исследованием дерева Фейгенбаума.

Следует отметить, что применение языков программирования и математических пакетов при решении задач следует сочетать с традиционными методами, связанными с математическими методами, ибо понимание содержания задачи имеет главенствующее значение. При обучении математике компьютер должен выполнять вспомогательную функцию, позволяющую обучаемому глубже разобраться в сути вопроса, а также закрепить приобретенные знания, приобрести твердые умения и навыки.

Изучению нелинейных динамических систем в настоящее время уделяется большое внимание, поскольку с их помощью строятся математические модели в различных областях. Дело в том, что одним из важных аспектов нелинейной динамики является теория хаоса, находящая в настоящее время многочисленные приложения. Как указывает Р. Кроновер [3], универсального определения математического хаоса не существует, имеется, по-видимому, полное согласие в том, что любой вид хаоса обладает свойством непредсказуемости. Это свойство называют существенной зависимостью от начальных условий. Как ни странно, оно не эквивалентно случайному поведению. По сути дела математический хаос – это характерная черта именно детерминированных систем. Поэтому наблюдаемые в состоянии хаоса флуктации только кажутся случайными – их значения полностью предопределены входными параметрами.

Знакомство с хаосом, на наш взгляд, целесообразно вводить, изучая динамику Ферхюльста и дерево Фейгенбаума.

В 1845 году Ферхюльст вывел модель ограниченного роста популяции в виде уравнения: $x_{n+1} = (1+a)x_n - x_n^2$ [см. 4]. В переводе на язык фрактальной геометрии это есть одномерная дискретная динамическая система – отображения $f(x, a) = (1+a)x - x^2$. Наиболее важным отличительным признаком уравнения Ферхюльста и его следствий является нелинейность, что, как оказалось позднее, позволяет моделировать различные явления в природе и обществе.

Наиболее впечатляющим в динамике Ферхюльста является не хаос как таковой, а сценарий, по которому порядок превращается в хаос. При точном анализе точек бифуркации в процессе Ферхюльста обнаруживается закономерность, имеющая исключительное значение в мире нелинейных явлений. В 70-х годах прошлого века внимание ученых привлек необычайно простой путь к хаосу, получивший название сценарий (маршрут) Фейгенбаума, суть которого такова: в определенной области значений параметров динамическая система вида $x_{n+1} = f(x_n)$, где f – унимодальное, одnogорбное отображение (типичными представителями такого отображения являются квадратичные функции $f(x) = (1+a)x - x^2, a \in [0; 3], x \in [0; \frac{4}{3}]$, $\varphi(x) = ax - ax^2, a \in [0; 4], x \in [0; 1]$) действует в периодическом режиме с периодом T ; при переходе через порог период удваивается и становится равным $2T$, при переходе через порог период удваивается и становится равным $4T$ и т.д. до наступления хаоса. Таким образом, система характеризуется последовательностью бифуркаций удвоения периода. Как указывают И. Пригожин и И. Стенгерс [6] сценарий Фейгенбаума один из типичных маршрутов, ведущих от простого периодического режима к сложному аperiodическому, наступающему в пределе при бесконечном удвоении периода. Графическая иллюстрация данного процесса приводит к построению дерева Фейгенбаума, находящему в настоящее время приложения в различных областях человеческих знаний.

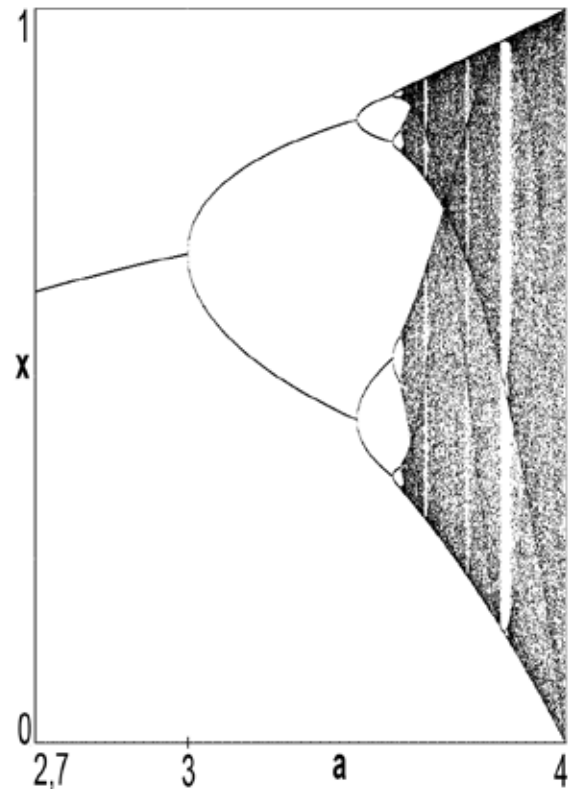
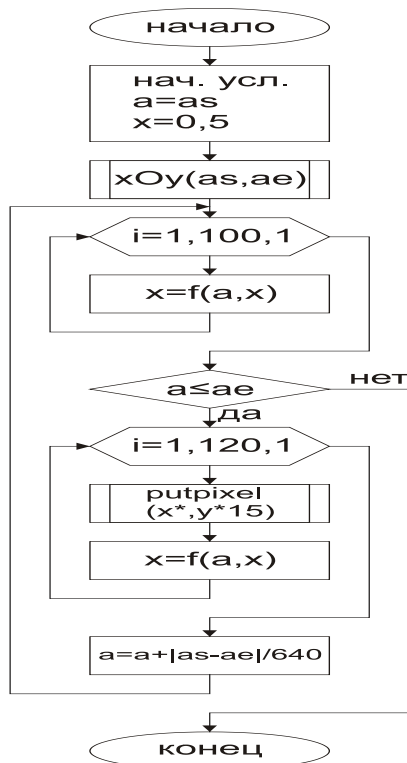


Рисунок 1. Блок-схема и дерево Фейгенбаума функция $\varphi(x) = ax - x^2$

Как уже отмечалось, при формировании гибкости мышления студентов мы опираемся на принцип вариативности и предлагаем изучение динамики Ферхюльста и построения дерева Фейгенбаума по следующей схеме:

- 1) с помощью ИКТ, включая языки программирования и математические пакеты;
- 2) с помощью математических методов.

Опишем алгоритм построения дерева Фейгенбаума в виде блок – схемы применительно к языку программирования для функции $\varphi(x) = ax - x^2$, $a \in [0; 4]$, $x \in [0; 1]$ (рис. 1).

Параметр роста a изменяется вдоль оси абсцисс ($a \in [0; 4]$). Для каждого значения a по истечению переходного периода длительностью в 100 итераций на плоскость наносятся 120 итерации точки $x \in [0; 1]$. Мы полагаем $x = \frac{1}{2}$. Таким образом, первые 100 итераций мы не выводим на экран монитора, чтобы процесс успел войти в свой аттрактор, а последующие 120 итераций наносятся на диаграмму, для того, чтобы показать структуру данного аттрактора (рис. 1). Данный аттрактор состоит из одной точки при $a \in [0; 3)$. Если же $a = 3$, то появляется орбита периода 2. Затем появляется орбита периода 4 и т. д. При $a = 4$ наступает максимальная сложность – хаос (рис. 1). Использование новых информационных технологий при решении математических задач приобретает все большее значение. В настоящее время широко используется математический пакет Mathcad. Опишем построение дерева Фейгенбаума в среде Mathcad (рис. 2). Сначала задается начальное значение $a = 0$. Затем указывается шаг $\Delta = 0,001$, число итераций $m = 100$ и выбирается стартовая точка $x = \frac{1}{2}$. Далее указывается v – диапазон числа точек на диаграмме орбит (дерева Фейгенбаума) рис. 2).

Приведем иллюстрации построения дерева Фейгенбаума для функции $\varphi(x) = ax - x^2$.

Несмотря на внешнее сходство вышеуказанных алгоритмов, студент при работе с математическим пакетом соприкасается с видом знаково-символической деятельности, отличным его знаково-символической деятельности в программировании (языках паскаль, С++ и др.), что позитивно влияет на развитие гибкости мышления студента.

Как показывают компьютерные эксперименты и аналитические исследования удвоение периода и переход к хаосу происходит и для ниже приведенных функций $l_1(x)$, $l_2(x)$, $l_3(x)$ (рис. 3а–3в).

Следует отметить, что алгоритмы построения дерева Фейгенбаума для функций $l_2(x)$, $l_3(x)$ с помощью ИКТ нам неизвестны. Среда Mathcad для исследования хаотических процессов, связанных с удвоением периода, используется достаточно редко. Однако данный математический пакет позволяет с помощью несложных программ строить дерево Фейгенбаума и исследовать орбиты точек, о чем свидетельствуют рис. 2, рис. 3а–3в, что повышает мотивацию студентов к изучению компьютерной математики.

Дерево Фейгенбаума для функции $l_2(x) = (1 + a)x - x^3$ будет иметь вид (рис. 3б).

Дерево Фейгенбаума для функции $l_3(x) = (1 + a)x - x^4$ будет иметь вид (рис. 3в).

Создание сценариев перехода к хаосу мы относим к творческой математической деятельности, которая развивает гибкость мышления студента, формирует его креативность [см. 2], вызывает интерес к предмету, учит прогнозировать результаты математической деятельности. Хорошей иллюстрацией хаотичности отображения при определенных значениях параметра служит дерево Фейгенбаума, построенное с помощью компьютерной програм-

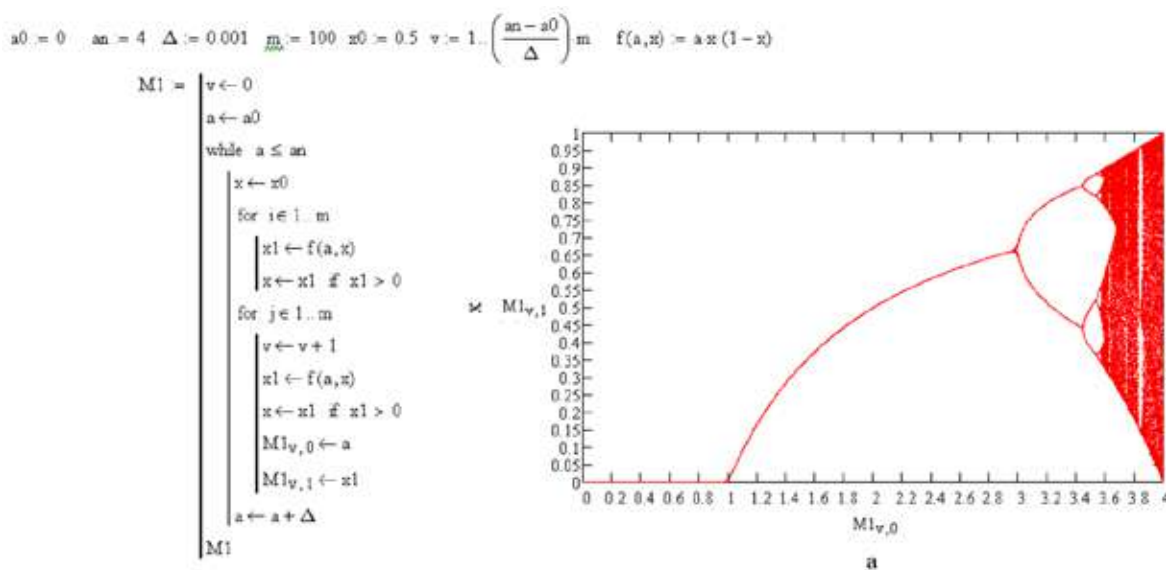


Рисунок 2. Программа и дерево Фейгенбаума для функции $\varphi(x) = ax - x^2$

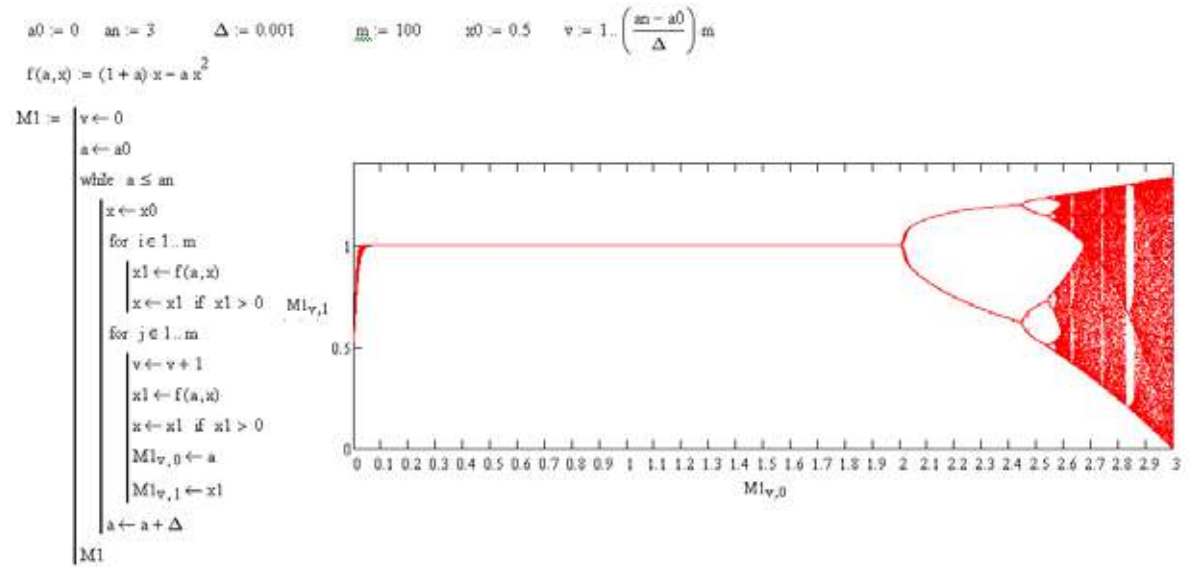


Рисунок 3а. Программа и дерево Фейгенбаума для функции $l_1(x) = (1+a)x - x^2$

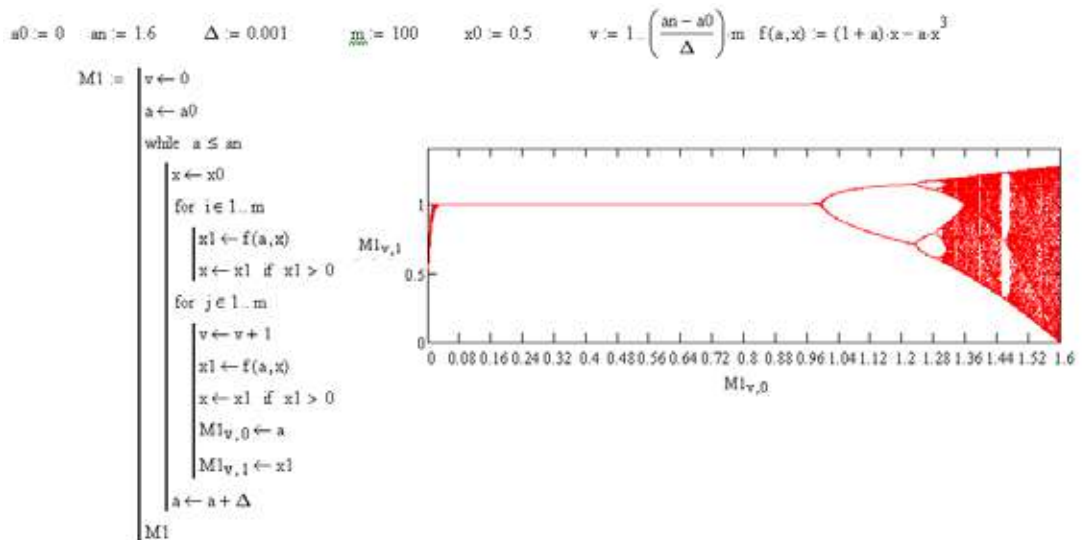


Рисунок 3б. Программа и дерево Фейгенбаума для функции $l_2(x) = (1+a)x - x^3$

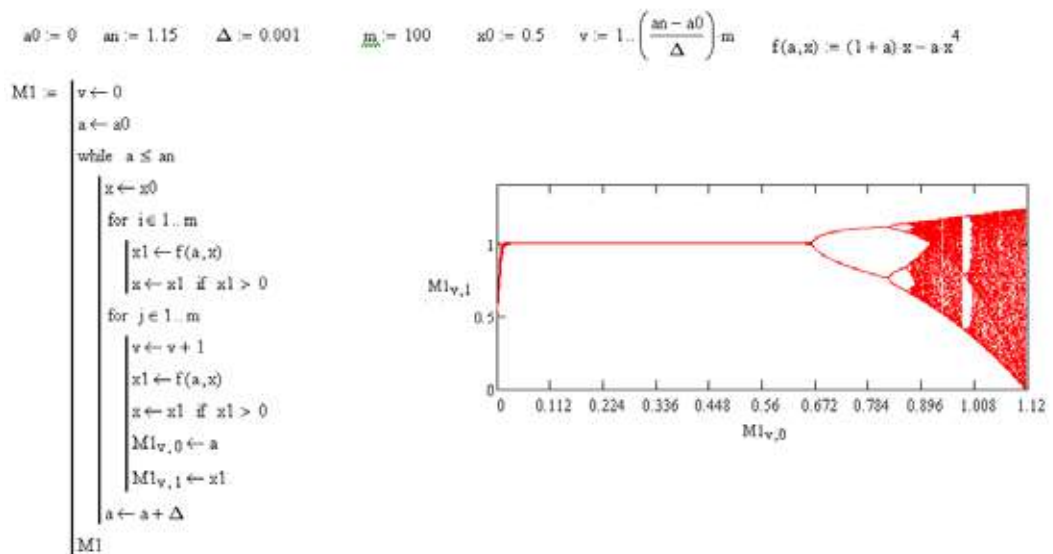


Рисунок 3в. Программа и дерево Фейгенбаума для функции $l_3(x) = (1+a)x - x^4$

мы и визуализированное на мониторе компьютера. При создании сценариев перехода к хаосу студент имеет возможность проводить компьютерные эксперименты, выполнять лабораторные работы по математике, решать широкий круг нестандартных математических задач.

Библиографический список

1. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959, – 347 с.

2. *Дружинин В.Н.* Психология творческих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.

3. *Кроновер Р.М.* Фракталы и хаос в динамических системах. – М.: Постмаркет, 2000. – 352 с.

4. *Пайген Х.-О., Рихтер П.К.* Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем. – М.: Мир, 1993. – 176 с.

5. Подготовка учителя. Инновационные подходы / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 384 с.

6. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. – М.: КомКнига, 2005. – 296 с.

УДК 159.923

Сысоева Екатерина Валентиновна

*Вологодский государственный университет
ksysoeva1@yandex.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

В статье рассматриваются критерии и показатели личностного развития студента на начальном этапе обучения в организации высшего образования (ОВО). Отмечается сложность выявления объективных критериев и показателей личностного развития студента ввиду многоаспектности понятия личность.

Ключевые слова: критерии и показатели личностного развития, личность, личностное развитие

Выявление критериев и показателей личностного развития студента представляет собой сложную проблему ввиду многоплановости толкования понятия «личность». Особенно трудно выявить объективные критерии и показатели личностного развития студента. Цель данной статьи – рассмотреть процесс выявления критериев и показателей личностного развития студента.

Период студенчества не имеет жестких временных рамок и варьируется от 17 до 40 лет. Считаем, что это связано с субъективным восприятием расцвета сил человека. Периодизация жизненного пути личности, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной и становится личностной [1, с. 119]. Студенчество мы рассматриваем как благоприятный период для формирования личности, а личность – как особое качество, которое приобретает индивидом в обществе.

В наше исследование включено 120 студентов 1 и 2 курсов Вологодской государственной молочно-хозяйственной академии им. Н.В. Верещагина. В сентябре 2014 г. была осуществлена диагностика исходного уровня личностного развития студентов-первокурсников. В экспериментальную и контрольную группы были отобраны студенты в соответствии с возрастом (18–19 лет), полом (60 юношей и 60 девушек), местом проживания (студенческое общежитие), средним баллом, полученным на ЕГЭ (от 60 до 80) и успеваемостью на основе ежемесячной аттестации по предметам семестра. В течение года проводилась реализация опережающей педагогической поддержки личностного развития студента: во внеучебную деятельность был введен спецкурс «Когда легко учиться?» Его предназначение – облегчить про-

цесс адаптации студентов на начальном этапе обучения в ОВО, в ходе которого актуализируется возможность познать себя, одноклассников и выстроить индивидуальную траекторию личностного развития студента с целью организации его саморазвития. В ноябре 2015 года была проведена повторная диагностика уровня личностного развития студентов, показавшая положительную динамику.

Для выявления уровня личностного развития студента мы первоначально пытались осознать многоплановость толкования понятия «личность», которое по-разному рассматривается во многих науках: философии, психологии, педагогике, социологии и других.

В философии под личностью принято понимать социальное свойство человека активно воздействовать на окружающий мир. Так, критерием развития человека у Аристотеля является степень развития души [6, с. 128–130]. В психологии личность обычно представляет собой целостную психологическую структуру, набор психологических черт индивида.

В.И. Слободчиков рассматривает основные ступени развития субъектности человека в онтогенезе: оживления, одушевления, персонализации, индивидуализации и универсализации [9]. У В. Штерна критерием развития личности выступает овладение культурными навыками [11].

Согласно педагогическому словарю С.М. Вишняковой, *критерий* – это признак, на основании которого формируется оценка качества объекта, процесса; *показатель* – это уровень, характеризующий состояние какого-либо одного аспекта функционирования системы, который позволяет судить о состоянии системы, ее развитии [4, с. 168, 280].

Зарубежная и отечественная психология в качестве критериев личностного развития рассматривает: ответственность, терпимость, саморазвитие и позитивное мышление (А.А. Реан); широкие границы «Я», способность к теплым социальным отношениям, наличие самопринятия, реалистичное восприятие опыта, способность к самопознанию, чувство юмора, наличие определенной жизненной философии (С.С. Hall, G. Lindsey); мудрость; мягкость и снисходительность, самосознание (Б. Ливехуд), осознанность (К.А. Абульханова-Славская), способность к рефлексии, адаптацию к социуму, выполнение конкретных действий в зависимости от возраста, характеристика кризиса, появление личностных новообразований и т.д.

Подробно критерии зрелости в границах индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности рассматриваются в трудах Б.Г. Ананьева [2, т. 2, с. 103–104].

В педагогике личность определяется, с одной стороны, мерой присвоения общественного опыта, а с другой стороны, мерой отдачи обществу сильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей [7, с. 22].

Мы понимаем личностное развитие студента как особое противоречивое становление психологической целостности, сложный процесс непрерывного самосовершенствования, помогающий преодолевать студенту внутриличностные 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]. От уровня личностного (нравственного) развития студента зависит его успешная адаптация и деятельность на старших курсах в организации высшего образования (ОВО).

На основе диагностики студентов и анализа литературы нами были отобраны следующие критерии личностного развития студента: а) *мотивационно-целевой*, б) *когнитивный*, в) *деятельностный* и г) *рефлексивный*. Внутри каждого критерия представлены показатели личностного развития.

В *мотивационно-целевой критерий* включены следующие *показатели*: открытость новому опыту (принятие новизны), мотивация достижения (стремление к успеху и избегание неудачи), ориентация на нравственные ценности.

Открытость новому опыту (принятие новизны) является одной из общих и относительно независимых черт личности (в модели личности «Большая пятерка», разработанной на основе исследований Г. Айзенка, Р. Кеттелла и Г. Олпорта).

Мотивация достижения (разработанная Х. Хекхаузеном) и стремление избежать неудачи (Д. Макклелланд) представляют собой две тенденции «потребности достижения» («need for

achievement»), которую Г. Мюррей [10] в 1938 г. ввел в ранг основных потребностей личности.

По мнению Х. Хекхаузена, мотивация достижения представляет собой стремление человека увеличить или сохранить на высоком уровне способности ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение может привести как к успеху, так и к неудаче [9, с. 5]. Люди, которые мотивированы на успех проявляют большую настойчивость в достижении целей, чем люди, мотивированные на избегание неудачи, которые имеют нереалистичный уровень притязаний [5, с. 112].

Нравственные ценности (продуктивная жизнь, личная свобода и независимость, счастье других, честность, чуткость и др.) являются базовыми терминальными и инструментальными ценностями человека.

Показатели *когнитивного критерия*: любознательность, понимание мотивов поведения, прогнозирование последствий действий. *Любознательность* представляет собой желание приобретать новые знания. Любознательность является показателем когнитивного критерия, поскольку может быть рассмотрена как базовая интеллектуальная характеристика (М.А. Холодная), как уровень развития познавательной потребности (В.С. Ильин), как проявление умственной активности (Н.С. Лейтес).

Мотивы поведения отображают сущность личности, на них строится индивидуальность. Важно их понимание.

Способность к прогнозированию мы рассматриваем как одну из мыслительных функций сознания человека. Она помогает строить вероятностные предположения на основе научных фактов о действительности.

Показатели *деятельностного критерия*: воображение, лидерские и коммуникативные способности. *Воображение* рассматривается нами как нестереотипное отражение человеком реальности. Наряду с *лидерскими и коммуникативными способностями* играет основную роль в управлении деятельностью.

Показатели *рефлексивного критерия*: рефлексия, самооценка и саморегуляция. Способность к *рефлексии* – принцип человеческого мышления и показатель зрелости личностного развития, который обоснован в трудах отечественных педагогов-психологов Ф.И. Кевля, А.В. Петровского и других [6; 7]. Характеризует осмысление, коррекцию отдельных шагов в деятельности студента и способствует улучшению качественных характеристик деятельности студента. *Самооценка* является важным регулятором поведения личности и влияет на его эффективность.

Саморегуляция выступает как способность человека влиять на свою психику с целью форми-

рования и сохранения на определенном уровне ее параметров.

Таким образом, отсутствие жестких границ сформированности личностного развития, его неравномерность и гетерохронность усложняют процесс выявления объективных критериев и показателей личностного развития студента. Тем не менее, мы предприняли попытку их выявить и обобщить.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Избранные труды по психологии. – СПб.: СПбГУ, 2007. – Т. 2. – 549 с.
3. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. – М.: Аргус, 1994. – 214 с.
4. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. *Денисова Т.Н.* Особенности представлений о времени у школьников и студентов с различным уровнем мотивации достижения // Вестник Мо-

сковского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – № 1. – С. 111–122.

6. *Ильин В.В.* История философии. – СПб.: Питер, 2003. – 732 с.

7. *Кевля Ф.И.* Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. – Вологда: Легия, 2009. – 226 с.

8. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

9. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основные ступени развития субъектности человека. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (Дата обращения 18.11.2015).

10. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

11. *Büll A.* Deutsche Biographie: Sigismund Stern. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz81337.html> (Дата обращения 18.11.2015).

12. *Henry A. Murray and Dan McAdams.* Explorations in Personality. – London: Oxford University Press, 2007. – 816 p.

МОДЕЛИРОВАНИЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Анализируются данные, собранные на основе преподавания учебного спецкурса. Изложено исследование программ самосовершенствования студентов психологического факультета. Самосовершенствование студентов представлено в многообразии форм. Описаны уровни и стадии самосовершенствования. Делаются выводы о важности самосовершенствования как жизненной стратегии личности.

Ключевые слова: творчество, развивающаяся личность, самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование, самосозидание.

В любой деятельности важно наметить пути развития умений и навыков, определяющих ее успешность. В преподавании психологии необходимо сформировать стремление студентов к «личностному росту», «саморазвитию» и «самосозиданию». Направленность на самосовершенствование способствует достижению личностной зрелости, свидетельствует об успешной профессиональной идентификации студентов-психологов [3]. Отсюда особая потребность вузовского образования в учебных курсах, ориентирующих учащихся на жизнотворчество.

В поле терминов, предполагающих самостоятельную работу личности над собственным развитием, можно выделить три смысловых центра: «самовоспитание», «саморазвитие» и «самосовершенствование». Задаваемые ими векторы изменений представлены на протяжении всей жизни человека, устремленного к высшим духовным и нравственным ценностям. Однако их значимость на конкретных стадиях личностно-профессионального развития является разной. «Самовоспитание» более характерно для начальных этапов личностного роста, когда человек осознает необходимость самокоррекции и готовность заниматься ею. «Саморазвитие» проявляется наиболее интенсивно тогда, когда возникают цели, для достижения которых требуется сформировать новые навыки. «Самосовершенствование» связано с периодами осмысления личностью своего жизненного пути и актуализацией стремления к идеалу.

Термин «самосовершенствование» отличается от родственных понятий тем, что ориентирует студентов на образ совершенного человека, на образцы гуманности и духовности. Неслучайно слово «самосовершенствование» используется в православной антропологии и семантически близко словам «самосозидание» и «жизнотворчество». Стремление к совершенству («теозису») помогает уйти от сугубо прагматических потребностей и мотивов, направить свои усилия на утверждение общечеловеческих гуманистических ценностей.

Обращение к вопросам самовоспитания, саморазвития и самосовершенствования способствует усвоению культуры. Это особенно важно в пери-

од вузовского обучения, когда «средствами образования» [2] идет формирование мировоззрения молодежи. Поэтому во Владимирском государственном университете им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, а ранее и во Владимирском государственном гуманитарном университете, в течение двенадцати лет преподавалась учебная дисциплина «Самосовершенствование личности». Целью спецкурса было осознание студентами необходимости самоактуализации личности, предупреждение у них личностных деформаций, формирование стремления к творческой деятельности. Предметом спецкурса «Самосовершенствование личности» была личность, способная стать субъектом собственной жизни, достичь раскрытия собственной индивидуальности.

Преподавание данной дисциплины основывалось на понимании саморазвития как особого вида развития [5], ориентированного на творческую деятельность и достижение целей, осознаваемых и выбираемых личностью самостоятельно. Понятие «самосовершенствование» выступало по отношению к «саморазвитию» как более широкое, включало его в себя как один из образующих компонентов и означало направленность личности на духовный и нравственный рост. Учебная дисциплина [4] была построена так, что по мере прохождения курса росло количество заданий, требующих самостоятельной работы студентов.

Спецкурс состоял из четырех тематических блоков: 1) аналитического – систематизирующего современные отечественные и зарубежные концепции личности, помогающего студентам осмыслить барьеры и источники личностного роста, определить роль и место психолога в современном мире; 2) рефлексивного – расширяющего опыт самопознания и подготавливающего учащихся к творческой деятельности. Его целью было самоопределение студентов в выборе творческой или приспособительной стратегий поведения; 3) блока самореализации, включавшего анализ трех аспектов самосовершенствования личности (телесного, социального и духовного) в условиях современности; 4) блока проектирования будущей жизнедеятельности, завершающегося работой над проектом

самосовершенствования (содержание и оформлен- ние программы продумывались студентами само- стоятельно).

Для педагогической оценки программ исполь- зовались следующие критерии: наличие у про- граммы продуманной теоретической основы, объясняющей выбор направления и способы само- совершенствования; самостоятельность в пред- ставлении материала; оригинальность оформления работы. Всего было получено 536 программ сту- дентов психологического факультета как очного, так и заочного обучения.

Исследование программ самосовершенство- вания студентов психологического факультета. Обращаясь в программах к своему будущему, сту- денты определяли, какое место в их дальнейшей жизнедеятельности займет самосовершенствова- ние. Это определение зависело от того, насколько ценностным для авторов программ было самосо- вершенствование.

По критерию «ценностность самосовершен- ствования» программы были поделены на две группы: те, в которых самосовершенствование вы- ступало как центральная, стржевая линия общих изменений (*целостное представление о самосо- вершенствовании*), и те, в которых предполагалось самосовершенствование отдельных учебных или деловых показателей: познавательных, коммуни- кативных, интеллектуальных и т.д. (*фрагментарное представление о самосовершенствовании*).

Наличие целостного представления свидетель- ствовало о том, что автору программы была важна сама идея непрерывного развития личности, что ему была понятна взаимосвязь физических, соци- альных и духовных изменений, приближающих человека к высоким нравственным идеалам. При фрагментарном представлении о самосовершен- ствовании автор программы стоял перед задачей

частных изменений: преодоление лени, повыше- ние организованности, отработка навыков само- регуляции эмоционального состояния, владение ораторским искусством.

Исследование показало, что большинство сту- дентов-психологов (389, или 72,6%, работ) до- рожат возможностями саморазвития, стремятся к личностному росту, творчеству, осмысленности жизни в целом. Профессиональное самосовершен- ствование рассматривалось ими как важная состав- ляющая в раскрытии собственного творческого потенциала, способствующая формированию ин- дивидуальности, ответственности, самостоятель- ности человека; стратегия самосовершенствования у них связывала прошлое, настоящее и будущее.

Вместе с тем 147 авторов (27,4%) представили программы самосовершенствования в конкретных отдельных направлениях развития. Примечатель- но, что работы с целостным и фрагментарным представлением о самосовершенствовании разли- чались не только количественно, но и качественно, в частности, по числу программ-«репродукций», сконструированных на основе чужих работ (пси- хологических концепций, методических пособий, сценариев тренингов). Авторы программ в случае заимствований ссылались на источники, послу- жившие им основой, однако их собственная актив- ность проявлялась лишь в выборе и обосновании материала. Таких «репродуктивных» работ среди программ с целостным представлением о самосо- вершенствовании было 13,1 % от их общего числа, а среди работ с фрагментарным представлением о самосовершенствовании – 16,3 %.

Презентация программ осуществлялась в раз- ных формах. Студенты самостоятельно выбирали ее форму (индивидуально или в присутствии одно- курсников). Они использовали музыку, пластику, лепку, поэзию, умение декорировать содержание

Таблица 1

Распределение программ по уровням самосовершенствования и видам представлений о самосовершенствовании

Уровень самосовершенств.	Форма предст.	Представление о самосовершенствовании						Σ
		целостное			фрагментарное			
		символ.	аналит.	смешан.	символ.	аналит.	смешан.	
Самопознание		2	4	2		2	1	11 (2,1%)
Преодоление недостатков		19	11	7	6	16	13	72 (13,4%)
Адаптация		6	18	11		14	3	52 (9,7%)
Самоутверждение		21	18	17	2	5	7	70 (13%)
Самореализация		59	27	17	4	26	23	156 (29,2%)
Творчество		8	3	13	2	2	7	35 (6,5%)
Внешняя и внутренняя гармония		40	49	37	1	4	9	140 (26,1%)
Σ		155	130	104	15	69	63	536 (100%)
Репродукция		10	27	14	1	22	1	75 (14%)
Σ		389 / 72,6%			147 / 27,4%			
Σ		536 / 100%						

своих работ. В зависимости от *формы преподнесения* все программы были поделены на три группы: выполненные в символической, аналитической или смешанной форме (см. таблицу 1).

Программы, выполненные в *символической* форме (170 работ, или 31,7%), отличались образностью, метафоричностью, ассоциативностью. Центральный образ в таких программах обладал выразительностью, свидетельствовал об эмоциональных переживаниях, возникавших у студентов при выполнении задания, и придавал работе эстетическую ценность. Если исходить из определения символа, согласно которому он «есть, прежде всего, волнение, данное в средствах изобразительности; и наоборот: средства выразительности даны в волнении», то символизм во всех его проявлениях «есть само творчество...» [1, с. 77]. Символы и образы подчас открывали в программе больше, чем было прямо заявлено автором. Так, например, в программе изображался «кувшин жизни», наполненный золотыми монетками. Однако надписи на них означали «здоровье», «родители», «любовь», «разум», «оптимизм», «память об истоках».

Аналитические программы (199 работ, или 37,1%) содержали аргументы в пользу сделанного выбора, формулировали цель и логически описывали ее достижение. *Смешанная* форма (167, или 31,2%) означала применение обоих видов оформления материала, когда программные тезисы студентов иллюстрировались символами и метафорами. В итоге среди полученных программ преобладали работы, в которых использовалась образность (337, или 62,9%).

Распределение работ по критерию «*степень осмысленности самосовершенствования*» позволило определить уровень самосозидания, на котором находится автор. Осмысленность программы определялась по таким показателям, как *реализм* (соответствие возможностям автора и среды), *самостоятельность* (опора на внутренние, а не на внешние ресурсы, самодетерминация поведения), *цель самосовершенствования* (конечный желаемый результат), *действенность* программы (включенность в развитие, а не только его планирование), понимание *открытости процесса развития* (недостижимости завершения).

Следует заметить, что были работы, в которых называлось несколько целей, однако, как правило, автор отдавал приоритет какой-то одной из них. Кроме того, при распределении работ по данному показателю учитывалось, какая именно цель содержалась в программе. В итоге были выделены следующие уровни самосовершенствования автора:

– *самоанализ на основе самопознания* (11 работ, или 2,1%). Этому уровню соответствовали программы, авторы которых стремились разобраться в своих особенностях и описывали те личностные черты или способности, которыми обладали

(цель – самопознание). Большую часть содержания таких программ составлял анализ результатов проведенной самодиагностики, описание пройденных этапов становления или рассказ о прошлых достижениях. Будущее не получало полноценного обсуждения, оно оставалось неопределенным, неконкретизированным. Например: «С самого детства я посещала большое количество кружков... У меня разносторонняя натура [далее следует рассказ о прошлых талантах и достижениях – *прим. автора статьи*]. Но ничего из этих увлечений не сохранилось. Главное сейчас – получить диплом, а потом развития не будет, только семья». Именно в этой группе были наиболее пессимистичные программы, когда автор еще не способен определить, что он ищет, что ему нужно, и только цитирует чужие строки, отвечающие его состоянию:

«Ты капитан, корабль – судьба.

На нем лишь ты и нет матросов.

Ты ищешь в море острова,

Где есть ответы на вопросы»;

– *самокоррекция для преодоления выявленных недостатков* (72 работы, или 13,4%). В программах данного уровня студенты сосредотачивались на собственных трудностях, описывали проблемы, с которыми не могут справиться, и подбирали в научной и научно-популярной литературе конкретные технологии для достижения цели – преодоления своих недостатков (неумения справляться с негативными эмоциями, неорганизованности, лени, неуверенности, тревожности, игровой или другой зависимости). Так, например, борьба с табачной зависимостью изображалась с помощью цветных картинок, на которых автор отразила свои последовательно сменяющиеся состояния: острое желание курить; занятия спортом; применение заменителей табака (конфеты); уход от общения с теми, кто злоупотребляет курением; правильный режим дня; тренинг по преодолению зависимости и т.д.;

– *самообразование для улучшения общественного положения, для успешной адаптации* (52 работы, или 9,7%). Авторы данных работ начинали с признаний в том, что в силу обстоятельств не смогли своевременно получить знания или важный, с их точки зрения, опыт. Они отмечали, что вуз стал для них способом расширить кругозор, продвинуться на пути развития собственной личности, дал сведения, необходимые для улучшения статуса и роста в профессиональной области. Диплом о высшем образовании представлялся авторам таких программ своеобразным «счастливым билетом», который изменит их социальное положение. В будущем они планировали поддерживать определенный уровень компетентности, необходимый для сохранения достигнутого положения, и не задавались мыслями о продолжении самосовершенствования. Типичный пример подобных работ – программа в форме большой открытки в ро-

зовых тонах, украшенной бумажными цветами. Ее создательница определяла самосовершенствование как «развитие в разных направлениях»: обустройство дома, внимание к близким, получение прав на вождение автомобиля, его приобретение, изучение иностранного языка, заграничные путешествия. Распространенным символом самосовершенствования в подобных работах становилась гора, которую собирался одолеть автор программы. Горы рисовались и клеились из бумаги, воспроизводились в электронных презентациях;

– *саморазвитие для самоутверждения* (70 работ, или 13%), целью которого было достижение нового положения среди коллег или однокурсников. В этих программах намечались амбициозные проекты: создание и развитие собственного бизнеса, заграничные командировки, приобретение модного автомобиля или получение высокой должности, что становилось символом социального роста. Одно из наиболее распространенных слов в таких программах – «конкурентоспособность». Движение к такому самосовершенствованию символически изображалось в виде лестницы со ступеньками и мишени или спирали, главное звено которых обозначалось словом «успех»;

– *профессиональная самореализация* (156 работ, или 29,2%), когда для автора наибольшей ценностью была интересная, открывающая новые возможности работа, способная приносить высокий доход. Но сам доход в данном случае рассматривался как показатель профессионализма, карьеры, позволяющей заниматься тем, что приносит удовольствие: уделять время телесному здоровью и внешнему облику (спорт, фитнес, правильное питание), путешествовать, наполнять свою жизнь эстетикой и искусством. При таком подходе особую важность приобретали способности, которые необходимы для больших достижений, поднимающих над обыденной жизнью. Программы воплощали мечты студентов о продуктивной жизни: «Сначала все в розовых очках. Потом – толчок или ситуация. Начинаешь думать: что же мне интересно, что я могу. Копаешься в себе, думаешь о работе, в которой полностью реализуешься. Созреваешь для семьи и детей. Получаешь материальное вознаграждение: машину, дачу и т.д. Чего-то не хватает. Идешь в другой институт – получаешь диплом, теперь новые горизонты, видишь свою работу по-другому, возникают новые возможности» (из выступления студента, презентующего свою программу). Такие программы часто иллюстрировались уходящими вверх ступенями. Это могли быть мраморные или позолоченные лестницы высоких башен; ступени, ведущие на пьедестал или в небо. Частыми символами самосовершенствования становились корабли, уплывающие вдаль; маяки в безбрежных морских просторах, деревья, тянущиеся вверх, на ветвях которых крепились

плоды – почетные грамоты, дипломы, компьютеры. Таблицы и схемы отражали графики движения автора программы к поставленным целям;

– *саморазвитие творческого потенциала* (35 работ, или 6,5%), когда главной ценностью для автора программы становилось творчество в его разных проявлениях, а лучшим достижением – креативность созданного. К таким программам прилагались стихи, картины, глиняные скульптуры, фотографии, собственные учебные программы, изобретенные кулинарные рецепты. Студенты рассказывали о своих творческих увлечениях, утверждая, что творчество помогает им украсить и разнообразить собственную жизнь. Традиционные символы таких программ – гусеницы, меняющие свое обличье и превращающиеся в бабочку, композиции из высушенных растений, забавные или романтические куклы-человечки, символические изображения искусственного интеллекта и т.д.;

– *самосовершенствование* (140 работ, или 26,1%), когда автору было важно осмыслить жизнь, определить главное в обычном человеческом существовании. Их авторы реалистично, в соответствии с собственными возможностями были готовы принять мир и окружающих людей, находя в нем гармонию и красоту. В данных работах осуществлялся выбор жизненного пути в главном, без той детализации, которая присутствовала в работах, выполненных на других уровнях. Здесь авторы размышляли о том, что дает человеку общение с другими, о том, как не раствориться в текущем потоке времени и не растратить время и силы. Так, например, одна из программ самосовершенствования представляла собой дневник с записями о ежедневных событиях. В первой половине дневника записи заканчивались негативно: «Ненавижу себя (погоду, сестру, соседей, всех и т.д.)». Вторая половина дневника постепенно вводила от этого мрачного состояния, рассказывая о посещении тренингов и чтении книг по психологии, о судьбах выдающихся психологов, помогающих «ценить свою жизнь и судьбу», видеть свою уникальность. Стремление к акме-вершине физического, психологического и духовного развития – облекалось в таких программах в символы вечнозеленого дерева, человеческой фигуры, погруженной в размышления.

Философское отношение к жизни способствовало тому, что в подобных программах не только разрабатывались модули, помогающие достичь физического, нравственного и психологического здоровья, но и возникали аллегорические иллюстрации (например, изображение ящерицы, балансирующей на тоненькой веточке дерева). Она символизировала цель – «адаптирующуюся личность, способную сохранить себя в любых социальных условиях стойкой, красивой, сильной» [из студенческой программы].

Выводы. Анализ программ показал, что студенты психологического факультета, несмотря на общую для них акмеологическую направленность образования, находятся на трех разных стадиях осознанности самосовершенствования:

– на стадии самовоспитания, объединяющей этапы самопознания и самокоррекции (83 работы, 15,5%). Тем, кто находится на данной стадии, предстоит разобраться в самих себе, поработать над саморегуляцией, задуматься над смыслом своего существования;

– на стадии саморазвития (278 работ, 51,9%), объединяющей уровни самоадаптации, самоутверждения и самореализации. Студентам, чьи программы соответствуют данной стадии, наиболее интересен процесс реализации своих потенциальных возможностей. Они стремятся к практической деятельности и профессиональному росту, их мышление отличается профессиональной направленностью;

– на стадия самосозидания (175 работ, 32,6%), где авторы пошли дальше материальных и прагматических целей. Эта стадия объединяет уровни творческого самораскрытия с его основополагающей ценностью творчества и самосовершенствования, когда оно начинает рассматриваться как образ жизни. Здесь мотивация творческого самовыражения и жизнотворчества становится решающей, определяющей все сферы активности человека. То, что число таких программ составляет всего треть от общего количества выполненных работ, естественно, поскольку ценность и хрупкость жизни осознаются с возрастом, когда приходят зрелость и мудрость. Однако наличие студентов, стремящихся придерживаться вектора самосовершенствования, позволяет надеяться, что стремление к самоактуализации и гармоничному взаимодействию с миром будет когда-то достигнуто.

Закономерно, что половина программ самосовершенствования соответствовала уровням само-

развития, поскольку это отвечает возрастным потребностям студенческой молодежи, значительная часть которой мечтает о сепарации от родителей, самостоятельной работе и приобретении профессионального опыта.

Таким образом, процесс самосозидания человека предполагает переход от одного уровня личностно-профессионального развития к другому – более высокому. Для его успешного осуществления необходимо создавать условия интенсивного личностно-профессионального развития, что приобретает особую важность в области психологического образования. Однако, как показало исследование, даже наличие специальных учебных дисциплин и применение стимулирующих технологий не дает стопроцентного результата. Вместе с тем изучение психологии включает студентов в процессы осознания и переживания, повышает уровень рефлексии и креативности, укрепляет их акмеологическую направленность.

Библиографический список

1. *Белый А.* Эмблематика смысла / А. Белый. Символизм как миропонимание. – М.: Республика, 1994. – С. 25–90.
2. *Кузьмина Н.В.* О предмете акмеологии и направлениях ее развития в петербургской акмеологической научной школе // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 9–13.
3. *Чернышева Н.С.* Гуманистическая идентификация студентов психологического факультета // Общественные науки. – 2011. – № 4. – С. 237–242.
4. *Чернышева Н.С.* Самосовершенствование личности. – Владимир: изд-во ВГГУ, 2010. – 44 с.
5. *Шукина М.А.* Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения. // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 7–22.

Чарушина Елена Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Vasilisa97@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ВЫБОР АБИТУРИЕНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье раскрыты концептуальные основы организации допрофессиональной подготовки абитуриентов в условиях конкурентной среды учреждений высшего образования. Представлены направления системы организации допрофессиональной подготовки, их конкретизация по целям и мероприятиям. Дана оценка эффективности проводимых мероприятий.

Ключевые слова: концепция, организация, допрофессиональная подготовка, абитуриент, профилизация, профориентация, эффективность.

Каждое лето перед многими вузами встает проблема привлечения абитуриентов. Особенно актуальна она сегодня, в условиях ужесточения конкурентной среды на рынке образовательных услуг. Минобрнауки подсчитало: в результате демографической ямы 1990-х к 2016 году в российских вузах останется около 4,5 млн студентов (против примерно 7,5 млн. в 2009–2010 учебном году). Во время прошлой приемной кампании часть вузов уже испытали недостаток абитуриентов, причем не только на платных, но и на бюджетных отделениях. В 2015 году ЕГЭ сдавали 878 тысяч школьников. Это почти на 100 тысяч меньше, чем в прошлом, сообщила бывший глава Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Любовь Глебова на пресс-конференции. «Бюджетное финансирование вузов сохраняется в том же объеме, однако количество ребят уменьшается, – объяснила она. – Для выпускников это означает, что выбор будет больше. Для вузов – обострение конкуренции. Со временем это неизбежно приведет к тому, что части из них придется уйти с рынка: абитуриентов на всех не хватит» [4].

Чтобы эта проблема не отразилась на качестве и результатах приемной кампании, – а в итоге, и на судьбе самого вуза, – необходимо работать над задачей привлечения абитуриентов постоянно, а не только в июле и августе.

Сегодня принципиально изменились условия в которых происходит выбор абитуриента того или иного учебного заведения. Во-первых, у нынешнего выпускника школы, колледжа или техникума появилось больше возможностей для выбора вуза. Большую роль здесь играет ЕГЭ и новые правила приема, по которым можно подавать заявления сразу в несколько высших учебных заведений. Если раньше выбор абитуриента ограничивался несколькими местными вузами, то теперь конкуренцию могут, в принципе, составить все вузы страны и даже зарубежные учебные заведения. Второе изменение, происходящее буквально на наших глазах, – это изменение среды, в которой вуз взаимодействует с абитуриентами. Если раньше информационная работа велась лицом к лицу,

сейчас появление интерактивных электронных средств кардинально изменило ситуацию. Интернет – пространство создает свою особую среду, в которой создается имидж учебных заведений, распространяются отзывы, мнения, выстраиваются рейтинги и т.д. Поэтому очень важно рекламировать учебное заведение в социальных сетях. Именно там большинство абитуриентов проводит большую долю своего свободного времени. К тому же возможности таргетинга, которые предоставляет большинство соцсетей, идеально подходят под цели рекламы высшего образования.

Такая ситуация подталкивает вузы к тому, чтобы они меняли свою стратегию работы с поступающими. Сегодня задача заключается в том, чтобы не только прямо агитировать, организовывать дни открытых дверей, но и привлекать косвенно, через все возможные события в университете. Нужно не только рассказывать о вузе абитуриентам на днях открытых дверей, а вовлекать преподавателей и исследователей в публичную сферу, демонстрировать их весомость и значимость.

Такой большой пласт работы уже давно во многих вузах сложился в направлении «Довузовская подготовка», или как, сейчас более правильно называть «Допрофессиональная подготовка». Довузовская подготовка последовательно развивалась в Высшей школе экономики. В 1994 году открыли программу для одиннадцатиклассников, а к 2005 году дошли и до седьмых классов – открыли клуб «Эрудит».

Факультет довузовской подготовки был создан в МГИМО в 2011 году. Факультет реализует широкий спектр программ профильной допрофессиональной подготовки, осуществляет нормативно-правовое, нормативно-методическое и учебно-методическое сопровождение подготовки к поступлению и приему в МГИМО, координирует деятельность факультетов и кафедр университета, участвующих в осуществлении программ допрофессиональной подготовки, в организации и проведении предметных олимпиад для школьников [5].

В Санкт-Петербургском государственном экономическом университете существует «Институт довузовской подготовки и профориентации».

Он объединяет различные направления работы университета по формированию у абитуриентов устойчивых предпочтений в выборе профессии и высокой мотивации на развитие знаний и компетенций на основе университетского образования. Основной задачей института является предоставление школьникам информационных возможностей для выбора своей будущей профессии путем знакомства с университетом, его факультетами, кафедрами, и создание необходимых условий для успешной подготовки к поступлению и дальнейшему обучению в университете. В рамках института для школьников 9–11 классов и выпускников школ реализуются разнообразные образовательные и профориентационные программы довузовской подготовки. Например, профориентационные экскурсии по университету – университет глазами студентов, знакомство с прошлым и настоящим университета, организация встреч со студентами, преподавателями, ведущими учеными для учащихся 9–11 классов. Интересной формой работы является «Студенческий день открытых дверей» – тематические встречи старшеклассников со студентами университета. Всегда есть вопросы, которые интересны поступающим и ответы, на которые представители приемных комиссий могут и не знать. Например, сильна ли сборная вуза по футболу, вкусный ли обед в столовой, сколько он стоит и т.п. На них скорее ответит студент-второкурсник, который сейчас еще помнит абитуру. Доверие к таким встречам очень высокое [3].

В МГУ им. М.В. Ломоносова открыта «Школа абитуриента», которая ориентирована на углубленную подготовку школьников к сдаче ЕГЭ по различным предметам.

Обобщив опыт ведущих вузов страны по данному направлению, в КГУ им. Н.А. Некрасова создана система работы по привлечению абитуриентов. Работа по привлечению абитуриентов в университет является структурно-алгоритмизированным мероприятием. Дело привлечения и набора абитуриентов начинается с информационной работы, которая является самой основной и важной задачей. Информационная работа включает в себя информирование и взаимодействие как с потенциальными абитуриентами, так и с образовательными учреждениями разного уровня, а так же муниципальными органами власти. Отдельным направлением деятельности должно стать информационное продвижение университета в интернет-пространстве и в традиционном медиа-пространстве. На сайте университета есть отдельная вкладка «Абитуриенту», где размещается актуальная для поступающих информация: правила приема и нормативные документы, программа вступительных испытаний, полезные ссылки. В социальной сети «В контакте» создана группа «Абитуриент КГУ», где так же есть много полезных ссылок для абитуриентов. Пред-

ставители университета регулярно принимают участие в различных телевизионных программах, таких как «Время интервью», «Чайники», «Открытая студия», где рассказывают об университете, особенностях учебы, правилах поступления и всех проектах, организуемых специально для абитуриентов. В медиа-пространстве Костромской области в течение года размещаются анонсы обо всех событиях, которые могут быть интересны целевой аудитории.

Следующая задача, которую нужно решить, это заинтересовать школьников. Чтобы абитуриенты выбрали именно наше высшее учебное заведение, нужно выгодно представить себя и выделиться среди огромного количества подобных учреждений. Для будущего студента самыми важными критериями являются престижность университета, качество образования и перспективы дальнейшего трудоустройства. При проведении мероприятий необходимо делать акцент именно на этих аспектах. Для решения этой задачи в Некрасовском университете реализуется несколько проектов, в рамках которых будущие студенты смогут побывать в нашем заведении, получить больше информации, познакомиться с будущими преподавателями. Каждую субботу в нашем университете проходят «Университетские субботы». Это увлекательные занятия для школьников старших классов в области журналистики, менеджмента, психологии, истории, математики, химии и других направлений. Абитуриенты узнают о различных профессиях, и образовательных программах, в рамках которых эти профессии можно получить. Преподаватели разных кафедр и направлений отвечают на все интересующие вопросы, проводят мастер-классы. Кроме этого в университете функционируют различные профильные школы: школа «Юного химика» и «Юного биолога», «Школа юного журналиста и филолога», «Физико-математическая школа», «Юридический класс». В процессе обучения в этих школах, абитуриенты могут подготовиться к экзаменам, расширить свои знания в этих областях наук, а так же принять участие в олимпиадах, организуемых в нашем университете.

«Некрасовская олимпиада» – это ещё один масштабный проект, реализуемый в рамках до-профессиональной подготовки. Основными целями и задачами олимпиады являются выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, пропаганда научных знаний, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, в том числе содействие им в профессиональной ориентации и продолжении образования. Олимпиада проводится по основным общеобразовательным учебным предметам или комплексам учебных предметов. При подаче документов в КГУ им. Н.А. Некрасова, победители и призеры олим-

пиады получают дополнительные баллы к баллам ЕГЭ согласно правилам приема по предмету соответствующему направлению олимпиады. Так как олимпиада проводится в заочной форме, то этот проект особенно интересен для школьников Костромской области, которым из-за территориальной удаленности затруднительно принять участие в других мероприятиях. Участие в олимпиаде увеличивает возможность поступления в университет, а профильные школы позволяют подготовиться к олимпиадным испытаниям.

Опыт «Некрасовского университета» показывает, что эффективным направлением деятельности является выставочно-ярмарочная деятельность вуза. Участие в выставках является эффективной рекламной-агитационной компанией, когда потенциальные абитуриенты лично имеют шанс пообщаться с представителями вуза. Поэтому каждый учебный год вуз участвует в образовательных выставках, ярмарках профессий, форуме выпускников. В последнее время появилась новая тенденция – в работе выставок участвуют представители всех институтов и факультета, они знают все тонкости, с ними абитуриенты общаются с большим удовольствием. Все это очень благотворно сказывается на имидже учебного заведения. Даже если кто-то из абитуриентов впоследствии выберет другое заведение для получения образования, есть вероятность, что у него останется благоприятное впечатление от посещения нашего учреждения. Такой человек вполне может порекомендовать наш университет своим друзьям или знакомым.

Таким образом, все мероприятия, проводимые КГУ им. Н.А. Некрасова, можно разделить на несколько направлений. Первое направление – информационное. Цель всех мероприятий в рамках данного направления – повысить информированность абитуриентов о вузе, специальностях, условиях поступления. Это могут быть дни открытых дверей, семинары, реклама вуза в СМИ и интернет, целевая работа со школами. Информационные мероприятия ориентированы на создание базы потенциальных абитуриентов для приглашения на профилирующие мероприятия. Второе направление – профилирующее. В рамках этого направления абитуриенты получают более полное представление об учебных программах, процессе обучения, получаемой специальности и карьере после вуза. Абитуриентам предлагается принять участие в проекте «Университетские субботы», пройти обучение в профильных школах. Профилирующие мероприятия проводятся уже не для всех абитуриентов, а только для тех, которые могут быть интересны вузу, либо тех, кто сам активно демонстрирует вузу свою заинтересованность. И третье направление – мотивирующее. Цель мероприятий данного мероприятия повысить лояльность целевой группы абитуриентов к нашему вузу, повысить

желание поступить в КГУ им. Н.А. Некрасова. Абитуриенты получают приглашение на спортивные и культурные мероприятия, студенческую весну. Также принимают участие в «Некрасовской Олимпиаде».

Важным моментом в допрофессиональной подготовке является её эффективность. Нам очень важно, чтобы абитуриенты не просто участвовали в наших мероприятиях, а поступали в наш университет. С целью определения эффективности проводимой работы, в октябре 2015 года было проведено исследование первокурсников. Цель исследования – повышение эффективности работы с абитуриентами. Объектом исследования являлись студенты 1 курса очной формы обучения КГУ им. Н.А. Некрасова. Предмет исследования – эффективность мероприятий в рамках допрофессиональной подготовки.

Задачи исследования выяснить:

- число и процент студентов принимавших участие в мероприятиях для абитуриентов;
- степень влияния участия в мероприятиях допрофессиональной подготовки на принятие решения выбора КГУ им. Н.А. Некрасова при поступлении;
- определить причины, по которым абитуриенты не принимали участие в конкретных мероприятиях.

Метод сбора информации – опрос. Вид опроса – анкетирование. Инструментарий – анкета. Анкета включала 5 вопросов:

1. Что определило выбор будущей профессии.
2. Что определило выбор КГУ им. Н.А. Некрасова.
3. В каких мероприятиях, организуемых университетом, Вы принимали участие.
4. Если Вы не принимали участие в указанных мероприятиях, укажите причину.
5. Если Вы принимали участие в указанных мероприятиях, повлияло это на решение поступать в КГУ им. Н.А. Некрасова?

Опрос проводился на интернет-платформе «MOODL» с 1 по 10 октября. В анкетировании приняло участие 189 человек. Из них 160 студентов обучаются на бюджетной основе и 29 на внебюджетной. 81% респондентов ответили, что руководствовались исключительно своими желаниями и устремлениями при выборе профессии. 117 человек, а это 50%, также указали эту причину и при выборе вуза. 68 человек, что составляет 36% от общего числа студентов, принимали участие в различных мероприятиях, проводимых в рамках допрофессиональной подготовки.

Больше всего студентов приняли участие в проекте «Университетские субботы» – 42 человека (26%) от общего числа студентов, 21 человек (13%) участвовали в «Некрасовской олимпиаде», 22 человека (13%) прошли обучение в профильных школах. Так же 48 человек (28%) отметили, что приходили на Дни открытых дверей.

Из всех участвующих в данных мероприятиях, 68% ответили, что это повлияло в конечном итоге на выбор именно КГУ им. Н.А. Некрасова.

К сожалению, 121 респондент сказал, что не принимали участие ни в каких мероприятиях. Из них 39% не принимали участие, так как просто не знали о проводимых мероприятиях. У 34% опрошенных просто не было времени для этого. 22% респондентов сказали, что живут далеко от областного центра и не имели возможности посещать эти мероприятия, хотя интерес к этому был. И только 6% студентов-первокурсников отметили, что им это было не интересно.

Таким образом, можно считать, что допрофессиональная подготовка, организуемая в Некрасовском университете, является эффективной. Мероприятия в целом достигают своих целей и оказывают влияние на выбор нашего вуза абитуриентами. Необходимо усилить работу в информационном направлении и использовать различные каналы для доведения информации до целевой аудитории.

В целом для достижения цели набора студентов университет должен решить следующие задачи:

1. Заблаговременно информировать абитуриентов об учебном заведении.
2. Повысить лояльность абитуриентов к вузу.
3. Сформировать мотивацию у абитуриентов для выбора учебного заведения.

В идеальном виде работа с абитуриентами содержит следующие компоненты и подразумевает подключение различных подразделений вуза для их реализации совместно со специалистами приемной комиссии:

Проведение просветительско-образовательных мероприятий для абитуриентов.

Отслеживание заинтересованных абитуриентов и персональная работа с каждым с учетом его

способностей и потребностей.

Повышение лояльности абитуриентов за счет привлечения их в жизнь вуза: получение информации о новостях вуза, студенческой жизни, участия в мероприятиях, конкурсах, олимпиадах и т.п.

Информирование абитуриентов о выполнении формальных требований, необходимых для поступления в вуз (профильные ЕГЭ, справки и т.п.).

Библиографический список

1. *Вертоградова В.А.* CRM для ВУЗов: проведение маркетинговых мероприятий для абитуриентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/news/study/4235> (дата обращения: 18.11.2015).
2. Информация для поступающих. // Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mgimo.ru/study/faculty/fdp> (дата обращения: 20.11.2015).
3. Довузовская подготовка // Санкт-Петербургский государственный университет. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unecon.ru/abiturientam/dovuzovskaya-podgotovka> (дата обращения 20.11.2015).
4. Психология и бизнес консалтинг групп. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/3490> (дата обращения: 10.01.2016).
5. Факультет довузовской подготовки. // МГИМО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mgimo.ru/study/faculty/fdp> (дата обращения: 20.11.2015).
6. *Холкин С.* Общественные организации // Поступательное движение. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosbook.ru/node/1896> (дата обращения: 10.01.2015).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378

Александрова Наталья Александровна
доктор экономических наук, профессор

Пигузов Алексей Александрович
кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
natalex_26@mail.ru, piguzov@ksu.edu.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН УЧЕБНОГО ПЛАНА СТУДЕНТАМ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ»

В статье анализируется опыт применения системы дистанционного обучения MOODLE в преподавании дисциплин учебного плана студентам направления «Менеджмент» в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова, раскрываются положительные и отрицательные моменты ее использования студентами и преподавателями.

Ключевые слова: система дистанционного обучения, модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда MOODLE, самостоятельная работа студентов, тестирование.

Система дистанционного обучения (СДО) MOODLE (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) применяется в университете сравнительно недавно (с 2012 года). Система ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами и подходит как для организации дистанционных курсов, так и для поддержки очного обучения (например, организации самостоятельной работы студентов). Особенно продуктивно применять эту систему для организации и контроля самостоятельной работы студентов заочного и вечернего обучения.

По нормативам на самостоятельную работу студентам отводится различная часть учебного времени в зависимости от формы обучения. Так, для студентов очной формы обучения самостоятельная работа занимает около 60%, в то время как для заочной и очно-заочной (вечерней) – соответственно, около 90% и 80%. В текущих учебных планах выполнение контрольных работ не предусматривается. Преподаватель при таком раскладе физически не может проконтролировать качество усвоения студентами дисциплины. Особенно при работе со студентами заочной и вечерней форм обучения. Опыт выдачи студентам индивидуальных заданий показывает их чрезвычайно низкое качество выполнения и трудности в сдаче экзаменов, либо снижение требований преподавателем при контроле знаний студентов.

Особенно актуально применение СДО для организации самостоятельной работы с магистрантами по следующей причине: как правило магистерская группа по направлению «Менеджмент» набирается не более 10 человек. По стандарту третьего поколения обучение реализуется только в очно-заочной (вечерней) форме. Расписание предусматривает вечернее обучение по три дня в неделю, один из которых – суббота. Ввиду малого количества аудиторных занятий расписание составляется по

модульному принципу: в неделю осуществляется чтение двух-трех дисциплин, изучение которых занимает 1,5–2 месяца, затем вычитываются другие дисциплины. И тогда студент встретится с преподавателем, читавшим данную дисциплину, только на зачете или экзамене. Таким образом, подобные ситуации мало способствуют поддержанию требуемого стандартом качества образования, приобретению заданных компетенций.

Применение системы дистанционного обучения дает возможность студентам изучить самостоятельно весь объем дисциплины, имея при этом индивидуальные консультации с преподавателем по выполнению заданий посредством MOODLE. На сегодняшний день мы используем данную среду при преподавании трех дисциплин: «Управление изменениями», «Корпоративная социальная ответственность» и «Управление личной эффективностью».

По каждой теме дисциплины предлагается текст лекции: либо авторский, либо из рекомендуемого учебника. Студент может освоить лекционный материал с экрана компьютера, либо распечатать его.

Только после того, как материал лекции изучен (или хотя бы просмотрен), студент получает возможность перейти к выполнению самостоятельно-го задания. Нужно отметить, что данная возможность реализуется технически, то есть задание не откроется до тех пор, пока студентом не будет просмотрена лекция. Для студентов-очников задание при необходимости разбивается на две части: устные ответы на поставленные вопросы, которые затем контролируются на практическом занятии, и письменные задания, которые проверяются преподавателем у каждого студента. Если выполнение задания удовлетворяет требованиям преподавателя, он ставит оценку «зачтено», если нет – пишет свои замечания в комментариях к заданию. В настройках данного раздела установлена возмож-

ность двух попыток выполнения задания по данной теме. Это стимулирует студента качественно освоить материал лекции и не посылать заведомо неправильный материал либо затевать бесконечную переписку с преподавателем. И эти правила даны в начале изучения курса.

Есть несколько вариантов планирования своевременного изучения каждой темы. Можно выделить изучаемую тему и сделать невидимыми все остальные. Можно задать конкретные сроки (дату и время), за которые данная тема должна быть изучена.

Для общения преподавателя со студентами можно создавать различные форумы. Новостной форум может использоваться преподавателем для каких-либо объявлений группе, форум для студентов – для общения студентов по вопросам дисциплины. Кроме того, студент имеет возможность написать преподавателю индивидуальное сообщение и получить от него ответ.

После того, как студент получил зачет по письменному заданию, он может сдать тест по данной теме. Сдача теста ограничена по времени (в среднем 1 минута на 1 вопрос, или, например, 35 минут на все тестирование по 35 вопросам темы). Выполнение теста оценивается по 4-балльной шкале: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». После неудовлетворительной попытки у студента есть время (1 сутки) на дополнительное изучение материала и еще одну попытку прохождения теста. Преподаватель может выбрать в настройках количество попыток, выбор итоговой оценки (средняя, высшая, низшая, последней попытки). Из нашей практики, при средней итоговой оценке первая неудовлетворительная попытка должна быть исправлена только на «отлично», иначе средняя оценка будет «неудовлетворительно». Из лояльности к студенту мы выбираем итоговой оценкой тестирования высшую или последнюю оценку.

Для настройки тестовых заданий у преподавателя имеются различные возможности [2]:

- синхронизация – назначить конкретное время начала и окончания тестирования, общее ограничение по времени, что планируется по истечении времени, например, попытки должны быть отправлены до истечения времени иначе они не учитываются, можно включить льготный период отправки;
- оценка – категория оценки, количество попыток, метод оценивания (высшая оценка, средняя оценка, первая или последняя попытка);
- расположение – порядок вопросов (как показано на экране редактирования либо случайное перемешивание), с новой страницы (каждый вопрос либо от 2 до 20 вопросов);
- свойства вопросов – случайный порядок ответов (да, нет), режим поведения вопросов (большой перечень, у нас – отложенный отзыв);

- настройки просмотра – во время попытки, позже, но только пока тест открыт, после того, как тест будет закрыт. Мы используем возможность просмотра сразу после попытки, в котором прописана попытка, правилен ли ответ, сколько баллов, отзыв на конкретный ответ, общий отзыв к вопросу и общий отзыв (если таковые имеются);

- внешний вид – показывать ли фотографию пользователя, количество десятичных знаков в оценках, количество десятичных знаков в оценках вопроса;

- дополнительные ограничения на попытки – можно запланировать ввод пароля, сетевого адреса, принудительную задержку между первой и второй попытками, и между следующими, если они запланированы;

- итоговый отзыв – границы оценок в процентах и отзывы, например, граница оценки – 85%, отзыв – «оценка 4 – хорошо», граница оценки – 50%, отзыв – «оценка 2 – неудовлетворительно. Изучаем материалы лекции»;

- общие настройки модуля – доступность (скрыть или показать), групповой режим (нет групп, изолированные группы, видимые группы) и др.;

- ограничить доступ – в нашем случае, мы ограничиваем доступ к тесту, если не получена оценка «зачтено» по самостоятельной работе и/или тест по предыдущей теме не сдан или сдан на «неудовлетворительно». Можно добавить и другие ограничения.

При написании тестовых заданий необходимо сначала создать банк вопросов, затем распределить их по темам (категориям). Распределение по категориям позволяет провести тестирование как по отдельной теме, так и используя случайную выборку для экзаменационного тестирования. Соответственно, чем больше вопросов содержится в банке вопросов, тем выборка получается репрезентативней. В нашем случае банк вопросов по каждому курсу содержит около 300 вопросов различной степени сложности.

Также можно использовать различные типы вопросов [1]. Мы использовали следующие:

- верно-неверно;
- множественный выбор (один или несколько верных ответов);
- на соответствие (приводится понятие и его содержание, более трех пар).

Студент проходит текущее тестирование (по теме) дома, когда ему удобно, в свободном режиме. Ограничение тестирования по времени и случайное перемешивание вопросов задают определенный уровень подготовки студента, даже если он подглядывает в лекции. Экзаменационное тестирование проводится в аудитории (компьютерном классе), в присутствии преподавателя. В зависимости от цели, которую хочет достигнуть преподаватель, может быть задана выборка случайных вопросов из банка вопросов по определенному ко-

личеству, могут быть заданы определенные вопросы из каждой теме при случайном перемешивании, можно сделать отдельный экзаменационный тест.

Таким образом, использование СДО MOODLE позволяет преподавателю повысить качество образования студентов очной формы обучения за счет выстроенной системы контроля их знаний по каждой теме. Для студентов заочной и вечерней форм обучения система позволяет самостоятельно и при поддержке преподавателя качественно и вовремя освоить изучаемую дисциплину. Для студентов (тех, кто хочет получить знания и навыки) такая система приносит только выгоды.

Основным достоинством для студента является возможность получить необходимую и дополнительную информацию по изучаемой дисциплине в любое удобное время и в любом месте. Для этого необходимо иметь устройство с выходом в Интернет (компьютер, планшет, смартфон). Нельзя отрицать тот факт, что современное поколение повсеместно использует такие устройства, и подача информации именно в таком виде, для них проще и удобней. Также дополнительно мотивировать студентов к самостоятельному изучению материала можно используя открытые рейтинги внутри курсов, то есть когда твои результаты видны всем. Или настройка последовательного доступа к ресурсам, когда следующий элемент не виден, пока не выполнен предыдущий. Нежелание чувствовать себя отстающим от группы, придает дополнительную мотивацию. Как показывает наш опыт, это действительно работает.

Еще одним из плюсов является возможность отслеживать свои оценки и результаты работы на протяжении всего периода изучения данной дисциплины.

К недостаткам использования системы можно отнести то, что все-таки доступ к сети Интернет есть еще не у каждого студента, особенно это касается студентов заочного отделения старшего поколения. Но этот недостаток стремительно сокращается.

Плюсы и минусы для преподавателя.

Плюсы. Созданный с помощью системы MOODLE обучающий ресурс по определенной дисциплине, позволяет использовать его многократно для студентов различных форм обучения, с небольшими корректировками по мере его реализации. После разработки он может быть использован любым преподавателем, ведущим эту дисциплину и владеющим минимальными навыками работы в этой системе. Также это дает возможность распределения учебной нагрузки между преподавателями в соответствии с их должностными обязанностями, например, освобождение профессоров от рутинной, нетворческой работы. Созданный единожды курс можно постоянно обновлять, добавляя новый материал, в данном случае дистанционный курс служит аналогом учебно-мето-

дического комплекса, доступного в любом месте и в любое время.

Минусы. Прохождение курсов повышения квалификации дает только общее знакомство с возможностями СДО MOODLE. Нарботка навыков требует значительно большего времени. Это решается увеличением часов практических занятий на курсах повышения квалификации. Ну и конечно, желанием самого преподавателя.

Даже при готовых методических материалах по дисциплине техническая работа по введению их в MOODLE требует значительных временных и трудо-затрат. Особенно, когда это делаешь в первый раз. По прошествии времени, даже одного-двух месяцев, навыки тоже снижаются. Так, на разработку одной темы – содержание лекции, задание по самостоятельной работе и тестовое задание (пп. 30–35) уходит 5–7 часов. Всего для технической работы по одной семестровой дисциплине в 4–5 зачетных единиц требуется от 35 до 65 часов. Хотя нужно отметить, что это еще зависит и от уровня владения компьютерными технологиями конкретного преподавателя.

Время на проверку самостоятельной работы студентов и написание комментария, а затем на проверку исправленного, колеблется от 10 до 15 минут на 1 студента по одной теме (или одной части темы, если она разбита на части). При группе в 25 студентов – от 4 до 6 с небольшим часов на подтему. И если таких подтем – 18, то общее время проверки самостоятельных работ студентов в семестре – от 72 до 108 часов. И это по самым скромным расчетам.

Время на разработку дисциплины в MOODLE никак не планируется в «Карточке второй половины дня» преподавателя. Время на проверку самостоятельной работы студентов преподавателем планируется, этот норматив в Карточке – 30 минут на 1 студента в семестр. Нормативы с фактически затраченным временем сильно разнятся.

Стимулирующая выплата в 3 тыс. руб. «За подготовку электронных образовательных ресурсов», которая по процедуре признания соответствия электронных образовательных ресурсов установленным требованиям может рассматриваться УМС университета только после подготовки комплекта методических материалов, не является мотивирующим фактором.

Основные сложности при внедрении данной системы заключаются в несовершенстве или отсутствии нормативно-правовых актов, регламентирующих процесс подготовки и использования дистанционных курсов в процессе обучения, слабая мотивация преподавателей, нежелание изучать новые технологии и применять их.

В новых стандартах (ФГОС 3+) указаны требования к электронной информационно-образовательной среде: «Электронная информацион-

но-образовательная среда организации должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;

- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы бакалавриата;

- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;

- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет» [3].

Все эти требования в полной мере могут быть реализованы в используемой системе дистанционного обучения MOODLE при соответствующем подходе и внимании со стороны администрации.

На сегодняшний день все студенты и преподаватели КГУ имени Н.А. Некрасова имеют техническую возможность пользоваться данной системой.

Подводя итог, можно сказать, что система дистанционного обучения в КГУ имени Н.А. Некрасова развивается. Количество преподавателей использующих ее возможности для поддержания как очных занятий, так и для организации само-

стоятельной работы студентов неуклонно растет. И в перспективе, конечно, будет использоваться повсеместно, что несомненно приведет и к повышению качества образования, и к его доступности. И нужно понимать, что дистанционное обучение это не замена преподавателя. Никакой электронный курс не заменит живого общения с преподавателем, но в качестве информационной и методической поддержки своей дисциплины возможности такой системы будут востребованы.

Таким образом, применение системы дистанционного обучения MOODLE позволяет решить проблему повышения качества обучения студентов в вузе путем появления возможности реализации процесса контроля их самостоятельной работы. Повсеместное использование в университете такого опыта требует соответствующих управленческих решений по организации технического сопровождения такой работы и ее стимулирования.

Библиографический список

1. Официальный сайт системы дистанционного обучения MOODLE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moodle.org>, свободный (Дата обращения: 10.01.2016).

2. *Пигузов А.А., Редькина Е.Ю.* Система дистанционного обучения «MOODLE». – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 58 с.

3. Приказ Минобрнауки РФ № 1327 от 12 ноября 2015 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 – экономика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 30 ноября 2015 г. №39906).

КОНСТРУКТИВНО-ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИКА МАШИННОЙ ПРОВЕРКИ ЧЕРТЕЖЕЙ В ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМАХ

В статье формулируется задача автоматической проверки чертежа, как частного случая конструктивно-геометрической модели. Показывается актуальность разработки средств автоматической проверки, дается определение и приводятся теоретические основы автоматической проверки конструктивно-геометрической модели. Представлено описание метода проверки наложением на примере задачи о пересечении прямой и плоскости, формула расчета оценки, формулируется круг проблем, связанных с разработкой системы автоматической проверки для системы дистанционного обучения. Описывается методика создания проверяющих моделей и решения задач, анализируются особенности организации системы автоматической проверки с использованием САД-системы, встроенного редактора, графического тренажера, дается определение конструктивно-геометрического тренажера и приводится пример тренажера для задачи о пересечении прямой и плоскости, приводятся примеры разработанных автором систем автоматической проверки чертежей.

Ключевые слова: автоматическая проверка, начертательная геометрия, инженерная графика, дистанционное обучение, графический тренажер.

Проверка чертежей в курсе начертательной геометрии и инженерной графики – задача трудоемкая. «При комплексном подходе обучения студентов инженерной и компьютерной графике проблема трудоемкости проверки графических работ и контроля знаний становится еще более актуальной» [10]. Это в полной мере относится и к другим дисциплинам, так или иначе связанным с разработкой чертежей, проекционных изображений, и других видов плоских или трехмерных конструктивно-геометрических моделей. Отличительной чертой конструктивных моделей от других геометрических является установление связей между объектами путем последовательных построений.

Такая модель может быть представлена: 1) как список геометрических объектов, 2) как список объектов и список отношений, связывающих объекты, 3) как список отношений (построений), последовательное выполнение которых воссоздает модель. Только 2–3 формы отвечают определению конструктивной модели, однако, для задач автоматической проверки необходимо сохранить и форму 1, поскольку многие геометрические редакторы отбрасывают информацию о построениях, оставляя лишь списки объектов.

Наибольший практический интерес представляет проверка моделей, составленных из плоских и пространственных фигур, поскольку первые создаются в разного рода векторных редакторах, вторые – в системах геометрического моделирования, которые активно применяются в учебном процессе при изучении графических дисциплин.

Типичной задачей в этом смысле является задача автоматической проверки чертежа, выполненного студентом по заданию: необходимо определить соответствие чертежа студента (совокупность плоских фигур) заданию (неплоская фигура), найти ошибки и выбрать оценку.

Для начертательной геометрии «наиболее подходящими являются методы графического кон-

троля» [9, с. 293], который при традиционном обучении осуществляется в форме ручной проверки чертежей преподавателем. Система автоматической проверки конструктивно-геометрических моделей, включенная в состав системы дистанционного обучения, реализует функции графического контроля и занимает, таким образом, промежуточное положение между системой тестирования и проверкой, выполняемой преподавателем. Все это свидетельствует об актуальности разработки средства автоматической проверки чертежей для компьютерных образовательных систем.

Анализ работ в данной области показывает, что задачи автоматической проверки конструктивно-геометрических моделей «ждут своего решения» [7]. Так, в работах В.В. Карабчевского, Н.Л. Проглядовой [11–12], А.Н. Губанова [8] и др. решается задача проверки некоторых графических заданий на базе собственных редакторов либо редактора AutoCAD. В работах К. Гоха и Р. Манао [13–14], посвященных автоматической проверке чертежей, особое внимание уделяется преобразованию формата DXF в формат SVG, более удобный для автоматической проверки. Таким образом, в указанной области существует не только проблема автоматической проверки чертежей, но и проблемы выбора редактора для решения графических задач и представления чертежей в форме, пригодной для автоматической проверки. Также требуется обобщение понятия графической модели, поскольку различные задачи начертательной геометрии, теории теней и перспективы, инженерной и компьютерной графики обладают своими особенностями.

Теоретические основы автоматической проверки чертежей

Определение. Конструктивно-геометрическая модель $M = (E, O, R, A, G)$ – это совокупность O геометрических объектов пространства E и отношений R между объектами, определяющих структуру

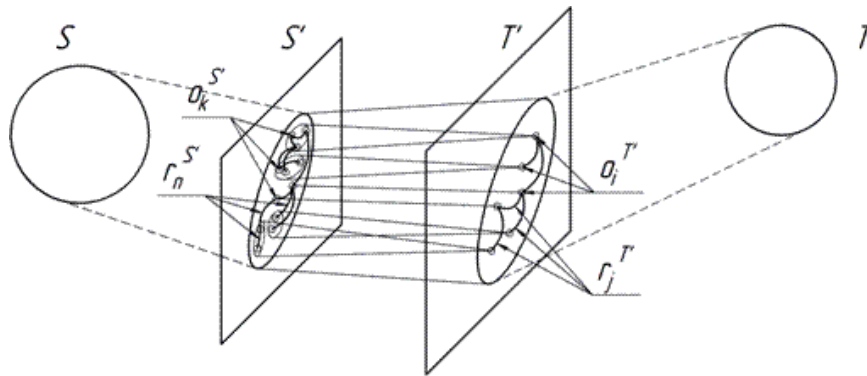


Рисунок 1. Установление соответствия моделей

модели (объекты из O принадлежат алфавиту A , а отношения из R грамматике G).

Задача проверки конструктивно-геометрической модели формулируется следующим образом: пусть дана эталонная модель $T = (E_T, O_T, R_T, A_T, G_T)$ и модель $S = (E_S, O_S, R_S, A_S, G_S)$, требующая проверки. Размерность пространств, алфавит и грамматика, в общем случае, различны. Множества R_S и G_S могут быть пустыми, но множества R_T и G_T – нет. Необходимо: 1) определить, соответствует или нет модель S эталону T ; 2) обнаружить элементы модели S (объекты или связи), противоречащие эталону, и элементы модели T , отсутствующие в S ; 3) автоматически принять решение на основе результатов проверки.

Теоретическую основу проверки в указанном смысле составляет аппарат конструктивного геометрического моделирования, а обязательным условием правильности модели – возможность установления конструктивного соответствия моделей T и S . В общем виде автоматическая проверка конструктивно-геометрической модели представляет собой совокупность трех процедур (рис. 1).

Способ проверки **наложением** состоит в том, что эталонная модель, условно говоря, отображенная на прозрачную пленку ET' , способную перемещаться и растягиваться, накладывается поверх проверяемой модели до совпадения по возможно-

сти большего числа объектов в T' с объектами в S' . Если такое наложение возможно, то проверяемая модель правильна, в противном случае вычисляется показатель ошибки. Этот метод позволяет найти совпадающие элементы S' и T' , отсутствующие в S' элементы T' , «лишние» элементы в S' .

Процедура проверки состоит из следующих шагов:

- 1) преобразование моделей S и T в промежуточные S' и T' так, чтобы стало возможным совмещение пространства $E_{T'}$ с $E_{S'}$;
- 2) последовательный обход объектов $O_{T'}$, поиск и пометка образов в $O_{S'}$;
- 3) при необходимости обход непометенных объектов в $O_{S'}$, которые являются «лишними».

Широкий круг задач начертательной геометрии может быть проверен с использованием простого метода наложения, например, позиционная задача пересечения прямой и плоскости (рис. 2).

Проверяющая модель в задаче (рис. 2б) состоит из проекций точек M_1, M_2 и четырех лучей (основная и штриховая линия на двух видах). Разница в алфавитах эталонной и проверяемой модели очевидна: проверяющие лучи проекций m_1 и m_2 должны сопоставляться с отрезками проверяемого чертежа. Начало координат и ось сохранены в качестве определителя соответствия. Прочие объекты чертежа, кроме точек и кусков прямой, при

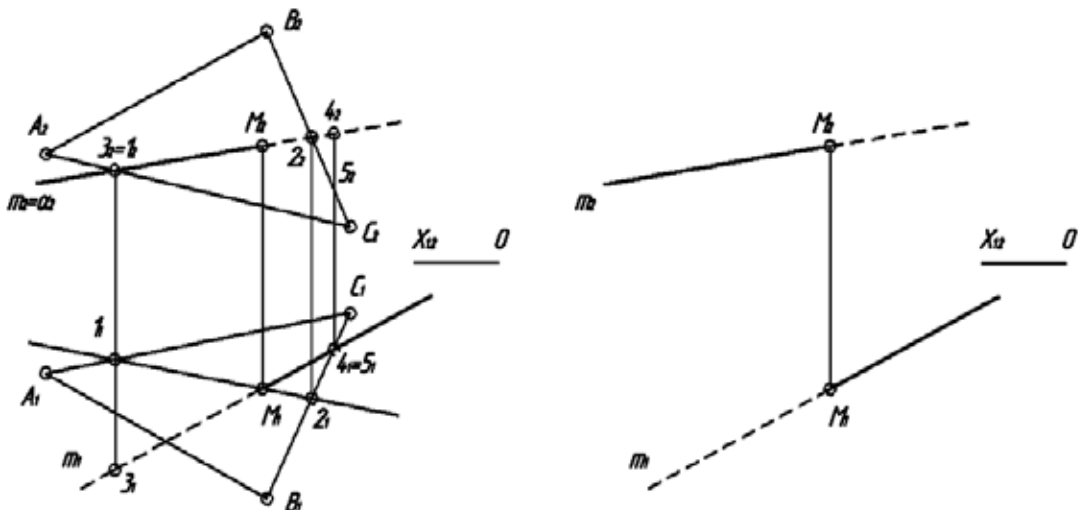


Рисунок 2. Чертеж задачи и эталонная модель для проверки

проверке считаются «лишними» и игнорируются. В работах [5; 1] этот способ проверки назван способом *проверки результата*, поскольку позволяет определить наличие решения, полученного любым графическим способом (с преобразованием или без преобразования). В работе [6, с. 125–165] приведены примеры автоматической проверки для задач начертательной геометрии и некоторых задач инженерной графики.

Оценка рассчитывается делением взвешенной суммы результатов проверки каждого построенного объекта ($0 \leq r_i \leq 1$) к сумме весов (w_i) требуемых к построению объектов, с последующим нормированием до В:

$$R = B \cdot (w_1 \cdot r_1 + \dots + w_n \cdot r_n) / (w_1 + \dots + w_n).$$

Так, в задаче на рисунке 1 необходимо построить 6 объектов (две проекции точек и четыре луча),

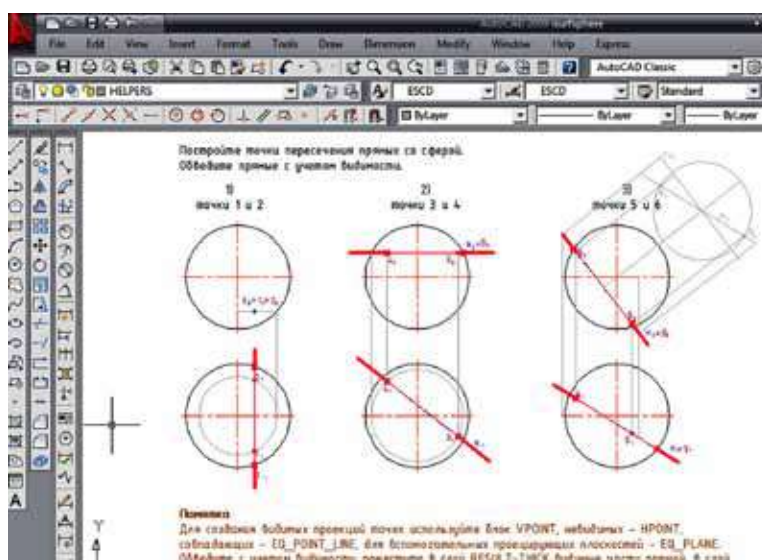
принимая веса точек равными 1,0, лучей – 0,5, получим сумму весов $2 + 4 \cdot 0,5 = 4$. Построение одной проекции точки дает $1/4 = 0,25$, двух проекций $2/4 = 0,5$ и т.д.

Проверка чертежей

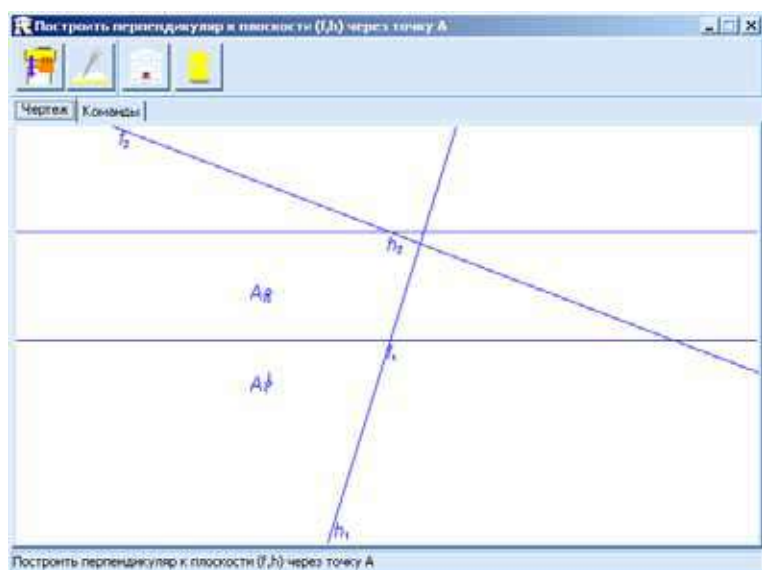
в автоматизированной обучающей системе

Разработка системы автоматической проверки для использования в учебном процессе требует решения следующих задач:

1. Выбор геометрических редакторов для создания проверяющих и проверяемых моделей (в общем случае, различных).
2. Разработка или выбор формата описания проверяющих моделей.
3. Разработка системы чтения и записи файлов в форматах выбранных редакторов.



а)



б)

Рисунок 3. Геометрические редакторы системы автоматической проверки:

а – проверяющая модель в редакторе AutoCAD; б – задача в специализированном геометрическом редакторе

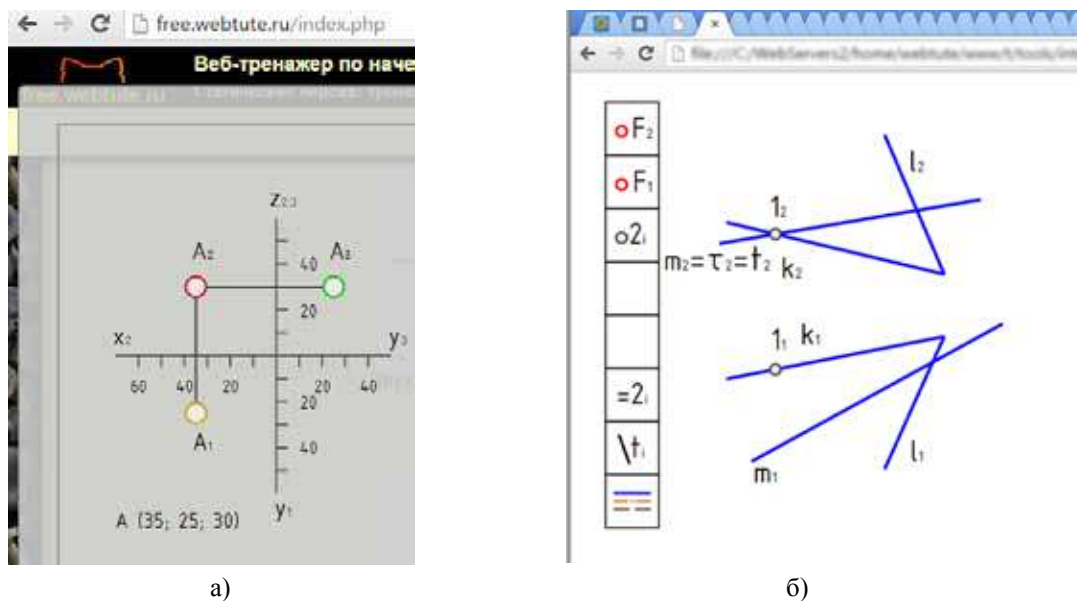


Рисунок 4. Тренажеры: а – исследование проекций, б – решение задачи

4. Реализация алгоритмов автоматической проверки.
5. Создание базы задач (проверяющих моделей).
6. Разработка средств экспорта результатов проверки.

Упростить решение перечисленных задач позволяет:

1. Использование единого формата описания для проверяемой и проверяющей модели (например, dxf).

2. Использование одного графического редактора для создания проверяющей (эталона) и проверяемой модели (например, AutoCAD).

3. Использование данных проверяющей модели в качестве исходных данных задачи для решения.

Разработана методика подготовки проверяющих моделей (эталонов) для образовательных систем. Она предполагает:

1. Подготовка исходных данных задачи в выбранном редакторе.

2. Решение задачи средствами выбранного редактора, в том числе с использованием расширенных фигур.

3. Загрузку файла модели в систему автоматической проверки или сохранение, если редактор является частью системы проверки.

4. Маркировку исходных и целевых построенных объектов, настройка параметров проверки. Целевые фигуры и связи представляют собой эталон, исходные фигуры используются в качестве определителя отображения при проверке и для формирования исходного чертежа для решения.

Методика автоматической проверки предполагает:

1. Загрузку исходного чертежа задачи (автоматически формируется из фигур, помеченных как исходные) из учебной системы.

2. Решение задачи средствами выбранного редактора.

3. Загрузку файла решения в систему автоматической проверки или сохранение, если редактор является частью системы проверки.

4. Автоматическую проверку решения, формирование перечня ошибок, расчет и экспорт оценки.

В зависимости от выбора графической среды для создания проверяющих моделей и решения задач можно выделить три подхода к организации средств автоматической проверки в учебном процессе:

1. Использование CAD-редактора [6, с. 49–50, 156–162] освобождает от необходимости разработки собственной графической системы, но, ввиду недостатков интерфейса промышленных систем [4], предполагает значительную нагрузку на обучаемых (много ошибок в чертежах из-за незнания программы) и требует реализации подсистемы предварительной обработки [6]. Изученная CAD-система может быть полезна в дальнейшем обучении и на производстве. Автором была разработана система проверки чертежей в формате DXF для задач начертательной геометрии. Пример проверяющей модели в редакторе AutoCAD приведен на рисунке 3а.

2. Использование специализированного редактора [6, с. 43–49] упрощает проверку, снижает нагрузку на обучаемых, но разработка редактора – задача весьма трудоемкая. Организация геометрических построений на мобильных устройствах требует дополнительных усилий [3].

Были разработаны редактор для задач начертательной геометрии по теме «Точка, прямая, плоскость» (рис. 3б) и система проверки.

3. Использование тренажеров [2] – наиболее простой вариант с точки зрения разработки и внедрения в учебный процесс, но решение задач имитируется не в полной мере.

Определение. Конструктивно-геометрический тренажер – вид геометрического редактора, минимизированного для одного вида модели при условии $E_S \equiv E_T$, $A_S \equiv A_T$, $G_S \equiv G_T$. Тренажер может быть использован без системы проверки для исследования свойств фигур (рис. 4а). Автором был разработан комплекс тренажеров для курса начертательной геометрии. Пример тренажера для задачи на пересечение прямой и плоскости приведен на рисунке 4б: на палитре – объекты для размещения в поле чертежа.

Заключение

В статье обобщены результаты разработки систем автоматической проверки чертежей для задач начертательной геометрии. Сформулирована задача автоматической проверки чертежа в контексте автоматизированной учебной системы, дано определение конструктивно-геометрической модели и предложен общий метод проверки наложением.

Разработана методика создания проверяющих моделей и автоматической проверки. Показаны три подхода к реализации автоматической проверки в учебной системе. Любой из них может быть интегрирован в систему дистанционного обучения.

Автором разработаны система проверки чертежей в формате редактора AutoCAD, специальный редактор и система проверки и комплекс тренажеров для задач начертательной геометрии.

Библиографический список

1. *Бойков А.А.* Автоматизированный контроль навыков решения сложных позиционных задач // Вестник компьютерных и информационных технологий. – М.: Машиностроение, 2013. – № 1. – С. 22–24.
2. *Бойков А.А.* Геометрическое моделирование в системе дистанционного обучения // Геометрия и графика. – М.: Инфра-М, 2014. – Том 2. – Вып. 4. – С. 34–42. – DOI: 10.12737/8295
3. *Бойков А.А.* Интерфейс САПР-редактора для устройств с сенсорным вводом // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 5. – С. 51–54.
4. *Бойков А.А.* О трехмерном моделировании и начертательной геометрии в свете возможностей современных компьютерных систем // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. Материа-

лы V Междунар. научно-практ. интернет-конф. (г. Пермь, февраль – март 2015 г.). – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2015. – С. 361–375.

5. *Бойков А.А.* Разработка методов обучения и контроля в автоматизированном учебном комплексе // Вестник компьютерных и информационных технологий. – М.: Машиностроение. – 2008. – № 7. – С. 47–49.

6. *Бойков А.А.* Технологии дистанционного и автоматизированного обучения инженерно-графическим дисциплинам. – Иваново, 2015. – 232 с.

7. *Волошинов Д.В.* Геометрическое моделирование в образовательном процессе // Конструктивное геометрическое моделирование. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. – 355 с.

8. *Губанов А.Н.* Автоматизированная система обучения основам геометрического моделирования в САПР: дис. ... канд. техн. наук. – Самара, 2003. – 135 с.

9. *Есмуханова Ж.Ж.* Дидактические основы оптимизации обучения начертательной геометрии: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.

10. *Иванова Н.С.* Проблемы комплексного обучения студентов инженерной и компьютерной графике / Н.С. Иванова и др. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mmf.spbstu.ru/mese/2013/90_99.pdf (дата обращения: 30.09.2015).

11. *Карабчевский В.В., Проглядова Н.Л.* Автоматическое решение задач начертательной геометрии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uran.donetsk.ua/~masters/2004/fvti/proglyadova/library/article0.htm> (дата обращения: 30.09.2015).

12. *Проглядова Н.Л.* Автоматическое решение задачи отыскания натуральной величины треугольника методом вращения вокруг линии уровня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://uran.donetsk.ua/~masters/publ2004/fvti/fvti_proglyadova.pdf (дата обращения: 30.09.2015).

13. *Goh, K., Shukri S., Manao R.* Automatic Assessment for Engineering Drawing. IVIC 2013 Third International Visual Informatics Conference on Advances in Visual Informatics. Vol. 8237. – NY: Springer-Verlag, 2013. – PP. 497–507.

14. *Manao R.* Automatic Assessment in Undergraduate Level Engineering Drawing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://utpedia.utp.edu.my/6330/> (дата обращения: 30.09.2015).

ПЕРЕКОДИРОВАНИЕ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СИСТЕМЫ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В статье выделен прием перекодирования для формирования системы понятий, на примере математического анализа. Рассмотрена сущность приема перекодирования, представлена его уровневая модель. Приведены примеры использования перекодирования для решения задач с графическими представлениями понятий математического анализа.

Ключевые слова: перекодирование, система понятий, процесс формирования понятий, графические представления понятий, математический анализ.

Успешность процессов формирования у обучающихся математических знаний в первую очередь зависит от умения учителя организовать работу по изучению математических понятий и их определений.

Вопросами формирования понятий в теории и методике обучения математике занимались Ю.М. Колягин, Н.С. Подходова, Я.И. Груденов и др. Проанализировав их работы можно прийти к выводу, что традиционная методика формирования понятий представлена этапами:

1. Создание отчетливого представления о понятии. На данном этапе выделяются существенные свойства изучаемого и рассматриваются связи с ранее изученными понятиями.

2. Формулирование определения понятия. Выявляются необходимый и достаточный набор условий для существования понятия.

3. Применение понятия при решении задач и при доказательстве теорем. На данном этапе используют системы задач, которые отвечают определенным требованиям (включение однотипных и разнообразных задач; задания, содержащие контрпримеры и т.д.).

При этом Я.И. Груденов при введении понятий математики считает необходимым менять методы их введения, в некоторых случаях начинать с проблемной задачи и не использовать эвристику при введении сложных понятий.

В частности, над вопросами изучения понятий математического анализа работал А.Г. Мордкович, который курс изучения алгебры выстраивает на функциональной линии и в качестве главенствующего понятия выступает понятие «функция», что является пропедевтикой изучения начал математического анализа. А.Н. Земляков при изучении данного раздела математики ставит на первое место наглядные образы понятий, при изучении которых можно осуществить качественный переход от наглядно-интуитивного представления понятия к его формальному определению. Э.К. Брейтигам для осмысленного изучения начал анализа считает необходимым использовать моделирование для связи понятий с их смыслом.

Однако вопросам формирования системы понятий не уделяется должного внимания. Теорети-

ческими предпосылками следует считать работы А.А. Столяра, в которых раскрытие связей между понятиями с помощью определения и классификации способствует усвоению систем понятий и Л.И. Токаревой, в работах которой понятия математики разбиты на группы, соответствующие основным областям научных знаний и имеющие прикладное значение.

На каждом этапе формирования понятий используются общелогические приемы мышления: анализ и синтез, обобщение, сравнение, аналогия, абстрагирование и конкретизация, классификация и систематизация. Некоторые из них используются совместно и образуют различные методы.

Но, следует отметить, что применение традиционной методики позволяет изучить конкретное понятие, но не формирует систему понятий, что влечет за собой фрагментарные знания у обучающихся.

В работах по общей методике [1, с. 148] только указывается о необходимости устанавливать и развивать связи и отношения изучаемого понятия с другими понятиями. Но проблема остается открытой, так как не разработаны механизмы систематизации понятий и не выделены приемы такой работы.

Поэтому в данной статье выделим механизмы формирования системы понятий на примере математического анализа, для этого первоначально рассмотрим классическую задачу о производной функции.

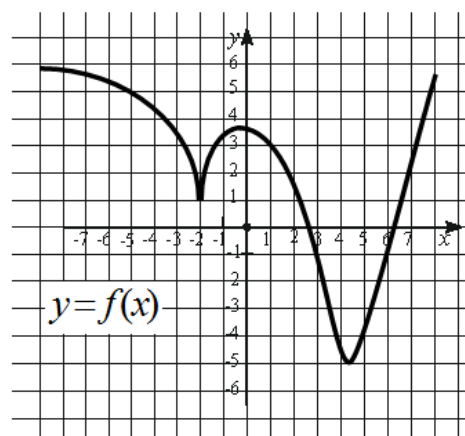


Рисунок 1.

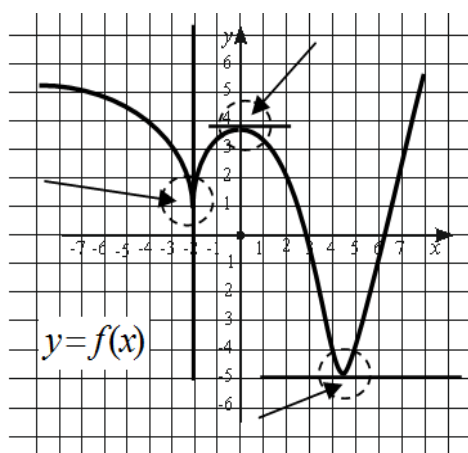


Рисунок 2.

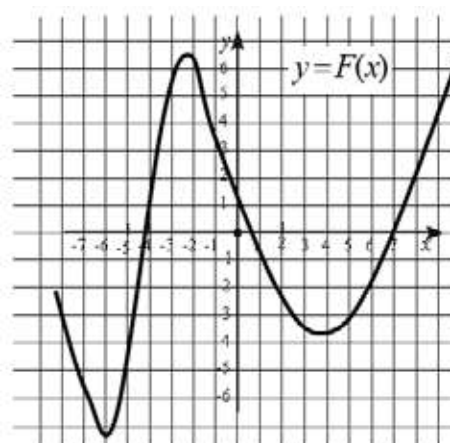


Рисунок 3.

Задача № 1. По графику функции $y = f(x)$ (рис. 1) определите количество точек, в которых производная функции равна нулю или не существует?

Пользуясь общелогическими приемами мышления (аналитико-синтетическим методом), обучающийся может прийти к выводу, что производная функции равна нулю в экстремумах.

По графику (рис. 2) это точки, в которых касательная параллельна оси абсцисс, а не существует в тех точках, в которых касательная параллельна оси ординат.

Тогда приходим к выводу, что в трех точках производная функции равна нулю или не существует.

Перейдем к рассмотрению проблемной задачи, которая покажет нехватку тех приемов и методов, которые использовались ранее.

Задача № 2. По графику первообразной функции $y = F(x)$ (рис. 3) определите количество точек, в которых функция $y = f(x)$ равна нулю.

Классическими приемами мышления прийти к решению поставленной задачи невозможно, так как знаний о первообразной функции в школьном курсе начал математического анализа крайне мало, а из доказанных теорем имеется только об основном свойстве первообразной функции. То есть обучающийся столкнулся с проблемой связи понятий функции и ее первообразной. Зная, что $F'(x) = f(x)$, можно перенести понятие «первообразная функции» в понятие «функция», а понятие «функция» в понятие «производная функции». Такой прием будем называть *перекодированием*. Тогда задание может звучать так: по графику функции определите количество точек, в которых производная функции равна нулю. Получается, что задачу № 2 перекодировали в задачу № 1. При ее решении следует на чертеже обнаружить количество экстремумов, и получаем ответ: в трех точках.

Следует помнить, что при решении поставленной задачи, обучающийся не использует только один из приемов мышления, а пользуется всевозможными их комбинациями. Поэтому «перекодирование» не выступает в качестве обособленного

приема, а является дополнением к классическим приемам мышления. При решении задачи № 2 получилось перекодировать понятия, которые связывают дифференциальное и интегральное исчисления.

Аналогичные рассуждения можно проводить и для других понятий математического анализа, что позволяет проследить иерархическую связь в данной системе: первообразная функции – функция – производная функции.

Данная система понятий показывает, что входящие в нее понятия взаимосвязаны и за счет приема перекодирования можно установить связи между ними. Этот прием позволяет ответить на поставленный вопрос задачи и может быть использован для формирования системы понятий математического анализа.

Следует отметить, что само понятие «перекодирование», как правило, относится к связи с различной формой представления информации. Так в информатике при изучении перекодирования подразумевается процесс обмена информацией между объектами, а конкретнее приходится переходить от одной формы представления информации к другой. К примеру, Н.Д. Угринович [2, с. 25] под перекодированием информации видит операцию преобразования знаков или групп знаков одной знаковой системы в знаки или группы знаков другой знаковой системы.

В нашем случае перекодирование является одним из приемов перехода от одного понятия к другому, позволяющий установить связь между ними и сформировать их в одну систему.

Дадим определение новому понятию: под *перекодированием* будем понимать прием, при котором изучаемый объект одной системы понятий преобразуется (переносится) в другой объект той же или другой системы понятий.

При данном приеме осуществляется переход от одного понятия к другому, представленному как в аналитической, так и графической знаковой системе. Такой подход подкреплен исследованиями в психологии и методике преподавания математике

Анализ учебников на долю задач с графическими представлениями понятий

	Мордкович А.Г.	Никольский С.М.	Алимов Ш.А.	Колмогоров А.Н.	Муравин Г.К.	Нелин Е.П.	Колягин Ю.М.
Всего заданий по началам математического анализа	55	59	48	70	54	27	26
Задания с графическим представлением понятий	9	6	2	6	2	4	2
Процентное содержание заданий на графическое представление понятий	7,5%	2,3%	4%	3,5%	8,7%	3%	0,9%

И.С. Якиманской [3, с. 127], которая считает, что свобода оперирования образами, проявляющаяся в легкости и быстроте перехода от одного графического изображения к другому, должны быть использованы для развития мышления у обучающихся.

Выделим три возможных уровня формирования системы понятий математического анализа у старшеклассников по средствам перекодирования:

I уровень – «базовый» – понятия и факты математического анализа не систематизированы. На данном этапе обучающийся показывает положительные навыки работы с аналитической записью и графическим представлением одного конкретного понятия.

Это означает, что при решении задач на аналитическое представление понятия из начал математического анализа обучающийся пользуется готовыми шаблонами или алгоритмами, при этом, не всегда прослеживая связь данного понятия с его графическим представлением и наоборот.

Данный уровень является базовым и должен быть сформирован у каждого обучающегося. Проблема заключается в том, что заданий на работу с аналитическими представлениями понятий математического анализа большое количество, а на работу с графическими представлениями крайне мало. Это подтверждает проведенный анализ учебников алгебры и начала анализа (табл. 1).

Таким образом, перед учителем стоит задача создать такую систему задач, которая смогла бы решить проблему нехватки учебных материалов по формированию знаний, умений и навыков работы с графическими представлениями начал математического анализа.

II уровень – понятия и факты математического анализа частично систематизированы.

Обучающийся демонстрирует осознанное выполнение заданий с двумя понятиями курса через их графические представления. К примеру, сформированы навыки работы с парами понятий: функция – производная функции; функция – первообразная функции.

На данном уровне обучающийся, по средствам перекодирования и стандартных приемов мышления, может связывать некоторые понятия математического анализа, как обратные операции. Работая с двумя понятиями математического анализа, при решении задач осуществляется переход от графического представления понятия к его аналитическому представлению и наоборот.

III уровень – понятия и факты математического анализа систематизированы. У обучающегося понятия, изучаемые в курсе начал математического анализа, сформированы в одну систему понятий.

Обучающийся демонстрирует осознанное выполнение заданий как с графическими, так и с аналитическими представлениями понятий математического анализа, при этом может связать воедино все изученные им понятия (начиная от первообразной функции и заканчивая производной функции n -го порядка). Достигшие третьего уровня с легкостью прослеживают связь в системе понятий математического анализа и пользуются этими фактами при решении задач.

Таким образом, перекодирование может являться одним из основных приемов формирования системы понятий, в частности системы понятий математического анализа. А изложенные в статье уровни формирования системы понятий математического анализа у старшеклассников позволяют оценить ее успешность и констатировать факт формирования системы понятий.

Библиографический список

1. Стефанова Н.Л. Методика и технология обучения математике / под науч. ред. Н.Л. Стефановой, Н.С. Подходовой. – М.: Дрофа, 2005. – 416 с.
2. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 178 с.
3. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКЕ

В статье обосновывается актуальность использования информационных технологий и степень разработанности проблемы в научных исследованиях. Рассмотрены принципы педагогической целесообразности применения информационных технологий в образовании, каждое направление реализовано в процессе обучения дискретной математике в военном вузе. Особое внимание уделяется таким информационным технологиям как демонстрации, тесты, интерактивная доска и электронное учебное пособие. В работе рассмотрены и адаптированы требования для создания указанных информационных технологий. На основании этих требований автором разработаны тесты для рубежного контроля и электронное учебное пособие «Дискретная математика». Приведена структура учебного пособия. В статье отражены положительные результаты использования информационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: информационные технологии, тест, электронное учебное пособие, дискретная математика.

Современный военный специалист немыслим без активного владения методами и средствами информатики и такой специалист не может быть подготовлен без систематического использования информационных технологий в учебном процессе.

«Под средствами информационных технологий понимаются программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации» [5].

Вопросам использования информационных технологий в среднем и высшем образовании посвящены работы таких ученых, как Н.С. Анисимова, С.А. Бешенков, О.В. Виштак, С.Г. Григорьев, С.А. Жданов, С.В. Зенкина, О.В. Зиминая, А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецов, С.И. Макаров, В.Л. Матросов, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт, В.А. Трайнёв и др. В исследованиях показана эффективность применения информационных технологий в организации самостоятельной работы учащихся, в обеспечение дифференциации обучения и повышении его качества.

Проблеме компьютеризации математических курсов посвящены работы Е.Ю. Жоховой, Р.А. Майера, В.Р. Майера, Д.В. Майера и др. В этих работах рассмотрены вопросы применения компьютерных технологий в курсах алгебры и геометрии.

Использование математических пакетов в процессе преподавания теории вероятностей и математической статистики посвящены работы А.М. Андропова, А.В. Ванюрина, Л.Я. Гринглаз, Е.А. Копытова, А.А. Макарова, С.А. Самсоновой, М.А. Суворовой, Ю.Н. Тюрина.

Значительно меньше исследований, посвященных проблеме использования информационных технологий в курсе дискретной математики. Так А.С. Алфимова в своей работе исследовала аспек-

ты использования информационных технологий в рамках элективного курса дискретной математики в школе. В результате этого исследования автором создано электронное учебное пособие «Элементы дискретной математики» для школьников и разработана методика преподавания элективного курса «Элементы дискретной математики» с применением созданного электронного учебного пособия, экспериментально проверена её эффективность.

М.Е. Иванюк в своей работе рассматривает возможность использования систем компьютерной математики для актуализации межпредметных связей математических дисциплин на примере курса дискретной математики специальности «Информатика» педагогического вуза. При этом практически отсутствует методика использования совокупности различных информационных технологий при обучении дискретной математике курсантов военного вуза.

В основу выбора соответствующих информационных технологий взяты разработанные И.Е. Вострокнуровым [2] принципы педагогической целесообразности применения информационных технологий, которые видоизменены и адаптированы для обучения дискретной математике в военном вузе:

- 1) применение информационных технологий должно обеспечивать достижение учебных целей и задач дисциплины и органично вписываться в процесс обучения;
- 2) применение информационных технологий должно обеспечивать интенсификацию обучения;
- 3) разному содержанию должны соответствовать разные информационные технологии, используемые в обучении;
- 4) информационные технологии, используемые в обучении, должны соответствовать требованиям информационной безопасности военного вуза.

Целью использования информационных технологий в обучении дискретной математике является усиление интеллектуальных возможностей кур-

сантов, а также индивидуализация, интенсификация процесса обучения, повышение его качества, усиление учебной и формирование профессиональной мотивации курсантов.

И.В. Роберт определила целесообразность применения информационных технологий их использованием в качестве средства визуализации учебной информации, средства формализации знаний о предметном мире, инструмента измерения, отображения и воздействия на предметный мир [5].

В результате вышесказанного нами было выделено три направления использования информационных технологий в обучении дискретной математике курсантов военного вуза:

1) в качестве совершенствования процесса преподавания, повышающего его эффективность и качество. При этом обеспечивается реализация возможностей программно-методического обеспечения современных ПЭВМ в целях сообщения знаний, моделирования учебных ситуаций, осуществления тренировки, обеспечения наглядности и интерактивности обучения и использование объектно-ориентированных программных средств или систем (например, системы подготовки текстов, электронных таблиц) в целях формирования культуры учебной деятельности;

2) в качестве средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности;

3) в качестве средства информационно-методического обеспечения и управления учебным процессом.

Первое направление реализуется на различных этапах обучения дискретной математике, это может быть использование мультимедийных презентаций (MS Power Point), электронных таблиц (MS Excel), а также интерактивной доски.

Мультимедийные презентации реализуют принцип наглядности обучения. MS PowerPoint – это одно из самых популярных программных средств, используемых в обучении. Оно обладает рядом достоинств, таких как простота, доступность, функциональность. «Под понятием мультимедиа понимается взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении» [3].

Мультимедийные презентации активно используются на лекционных и практических занятиях по дискретной математике. Каждая презентация содержит тему и цель занятия, контрольные вопросы, основные формулы необходимые для решения задач, схемы, рисунки, демонстрацию последовательности действий алгоритма или решения задач. Использование мультимедийных презентаций на лекционных и практических занятиях компенсиру-

ет наглядность, обеспечивает интерактивность обучения, способствует повышению мотивации.

Поскольку в дискретной математике содержится большое количество графического материала, целесообразно использование **интерактивной доски**. Интерактивная доска выполняет не только функции проектора (показ презентаций, текстов, видео или аудио), но и дает ряд дополнительных возможностей. Она позволяет обогащать математический язык не только цифрами и формулами, но и таблицами, графиками, иллюстрациями, анимированными моделями. Это особенно актуально при изучении темы «Теория графов». Есть возможность использовать готовые графы или нарисовать их во время занятия. Панель инструментов интерактивной доски позволяет выделять текст, дополнить рисунок, подчеркивать не только в слайдовых презентациях, но и в готовых электронных пособиях. Использование интерактивной доски позволяет легко переходить от режима демонстрации к режиму записей на доске, сохраняя при этом и тот и другой материал. Имеется возможность сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, а также сохранять в памяти индивидуальную работу курсантов для последующей проверки или анализа.

Программное обеспечение интерактивной доски позволяет вовлечь всех учащихся в активную работу. Совместное использование единого гиперпространства обеспечивает возможность творческого сотрудничества преподавателя и курсанта при обучении практическим навыкам. Важное место при этом отводится возможности обмена информацией между курсантами в контексте изучаемого курса. Отмечается значительный рост эффективности обучения, когда курсант в процессе получения знаний, взаимодействует с другими курсантами, которые в свою очередь взаимодействует с определённым материалом курса.

Второе направление – использование в обучении дискретной математике **тестирующей программы**. Различные формы контроля с помощью специальных программ, которые позволяют сразу видеть результат – это одно из основных преимуществ информационных технологий.

«Тест – это инструмент, состоящий из статистически выверенной системы заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенных для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в результате систематического обучения» [4].

Тестовые формы контроля знаний являются одним из наиболее перспективных средств повышения эффективности процесса обучения в вузе. К достоинствам тестов относятся объективность,

независимость, оперативность контроля большого количества курсантов и наиболее полный охват тестовыми заданиями изученного курса. Тесты удобно использовать при организации самостоятельной работы учащихся в режиме самоконтроля, при повторении учебного материала, а также в качестве рубежного контроля по теме. Введение тестового контроля существенно повышает учебную и профессиональную мотивацию обучения.

Тесты должны удовлетворять определенным требованиям, так как случайно подобранный набор заданий нельзя назвать тестом. Основными требованиями, которые предъявляют к контролирующим заданиям компьютерного тестирования, являются следующие:

- Валидность – это адекватность. Различают содержательную валидность (соответствие теста содержанию контролируемого учебного материала) и функциональную валидность (соответствие теста оцениваемому уровню деятельности).

- Определенность – однозначное понимания курсантами того, что они должны выполнить.

- Однозначность – единство правил оценки ответов в рамках принятой формы.

- Доступность – понятный язык изложения. Тестовое задание должно иметь ясный смысл, исключающий какие-либо другие толкования или интерпретации.

- Надежность – вероятность правильного измерения величины. Требование надежности заключается в обеспечении устойчивости результатов многократного тестирования одного и того же испытуемого. Надежность теста или блока тестов растет с увеличением количества осуществляемых операций. Правила оценки выполнения задания определяются заранее и абсолютно одинаково должны применяться ко всем курсантам [4].

В соответствии с этими требованиями в курсе дискретной математики были разработаны тесты с помощью программы MyTest X. Данная программа позволяет создавать тесты с разными типами заданий. Имеется возможность настраивать процесс тестирования: порядок заданий и вариантов, ограничение времени, шкалу оценивания. При невозможности провести компьютерное тестирование из электронного теста можно быстро сформировать и распечатать «бумажный» тест.

Нами были разработаны тесты по каждой теме дискретной математики. Тест состоит из десяти вопросов, указано время на выполнение, четко определены правила и критерия оценивания. Все вопросы разбиты по разделам темы, при каждом запуске программы вопросы выбираются случайным образом из каждого раздела. Тесты систематизируют, обобщают учебный материал, проверяют сформированные знания и умения. Такие тесты целесообразно проводить в рамках рубежного контроля по теме.

Третье направление подразумевает использование или разработку электронного учебного пособия.

«Электронное учебное пособие» – электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник или учебное пособие, которое не может быть сведено к бумажному варианту без потери дидактических свойств» [1].

Пособие предназначено для наглядной демонстрации объяснения нового материала, закрепления пройденного, обобщения и систематизации знаний. В структуре каждого такого пособия имеется теоретический материал, примеры решения задач. Так, например, это может быть готовое электронное учебное пособие, такие как электронные учебники «Дискретная математика» [6] и «Основы теории графов» [7].

В военном вузе существует ряд ограничений: в связи с секретностью отсутствует глобальная сеть интернет, соответственно нет доступа к библиотекам, справочной информации, электронным учебным пособиям, отсутствует возможность использования виртуальных образовательных сред, таких как Moodle и др. В результате ограничений нами были определены требования, которым должно удовлетворять электронное учебное пособие по дискретной математике в военном вузе:

- простота и доступность в использовании курсантами, в том числе и самостоятельно без помощи преподавателя;

- обеспечение необходимых возможностей представления информации в виде математических формул, графики, создания интерактивных элементов, организации контроля знаний учащихся;

- стандартность, свободная распространяемость, отсутствие необходимости технической поддержки третьими лицами;

- отсутствия необходимости использования глобальной сети интернет.

Исходя из этих требований, на основе языка HTML разработано электронное учебное пособие для работы в локальной сети. Материал электронного учебного пособия разбит на 4 блока: теоретический, практический, демонстрационный, справочный. Каждый блок включает в себя несколько разделов (рис. 1).

На странице **Учебник** предложен теоретический материал по всем темам дискретной математики с примерами решения задач. Материал разбит в соответствии с тематическим планом дисциплины.

Задачник включает в себя комплекс задач по всем темам дискретной математики, имеются задачи для самостоятельного решения и задачи повышенной сложности.

На странице **Демонстрации** также предложен теоретический материал по каждой лекции дискретной математики, оформленный в виде демонстрационной программы, рассмотрены основные



Рисунок 1. Структура электронного учебного пособия

определения, теоремы и формулы каждой темы, пошагово разобрано решение задач. Данный раздел предназначен для самостоятельной работы курсанта, в случае отработки пропущенного занятия или консультации перед практическим занятием.

На странице **Проекты** выложен текущий список тем для военно-научной работы курсантов по данной дисциплине, а также ссылки на уже готовые проекты. Также указаны правила оформления проектов и критерии отбора работ на научные конференции и конкурсы.

На странице **Планирование** выложен тематический план дискретной математики, план проведение самостоятельных работ и контролирующих тестов, список вопросов и задач для подготовки к экзамену.

На странице **Литература** размещен перечень учебной литературы.

Данное пособие может быть использовано на занятии в качестве информационно-поискового, справочного или в качестве задачника. Курсанты имеют возможность работать с электронным учебным пособием как самостоятельно в группе, так и индивидуально. Такая работа особенно актуальна для тех курсантов, которые желают отработать пропущенные темы, подготовиться к занятию, повторить необходимый учебный материал. Электронное учебное пособие «Дискретная математика» обеспечивает не только освоение базовых понятий и конструкций дискретной математики, но и способствует усилению самостоятельности, формированию и развитию профессиональной мотивации, контролю и самоконтролю учебной деятельности.

Использование информационных технологий на лекционных и практических занятиях по дискретной математике позволяет достигать учебные цели с наименьшими затратами сил и времени,

организовывать благоприятные условия для самостоятельной работы, контролировать и корректировать уровень знаний и качество самостоятельной работы курсантов, повышать мотивацию курсантов.

Библиографический список

1. Алфимова А.С. Методика преподавания элективного курса «Элементы дискретной математики» с использованием информационно-коммуникационных технологий для учащихся естественно-математического профиля обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2009. – 158 с.
2. Вострокнутов И.Е. Компьютерная программа и ее педагогическая эффективность // Компьютерные учебные программы. – 1998. – № 1. – С. 25–34.
3. Миндеева С.В. Некоторые аспекты применения мультимедийной презентации на занятиях по математике в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.
4. Моркин С.А., Соколова Г.Ю., Саукова Н.М. Использование систем автоматизированного контроля знаний в профессиональной деятельности педагога. – М.: МГПУ, 2013. – 126 с.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
6. Электронный учебник «Дискретная математика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lvf2004.com/dop_t3.html (дата обращения: 14.12.2015).
7. Электронный учебник «Теория графов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vladimir-proff.narod.ru/Works/Diplom/index.html> (дата обращения: 14.12.2015).

Ратыни Алла Израилевна

кандидат биологических наук, доцент

Габдулсадыкова Галия Фаритовна

кандидат физико-математических наук

Устинова Ирина Михайловна

Парфенов Александр Сергеевич

Ивановская государственная медицинская академия
alrat@yandex.ru, GalijaG@yandex.ru, alsparf@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗНЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ФИЗИКЕ

В статье приведены результаты исследования классической и игровой форм проведения практического занятия по теме «Радиоактивные излучения» у студентов первого курса медицинского вуза. Совокупность оценок студентами занятия в разных номинациях статистически обработана, произведен сравнительный анализ полученных данных. Сделаны выводы об особенностях и условиях успешного применения интерактивного метода «Деловая игра» в учебной практике.

Ключевые слова: уровень подготовки студентов, мотивация, интерактивные методы, деловая игра, ролевые категории, оценочная шкала, номинации.

В настоящее время преподаватели высшей школы используют разные формы проведения занятий – как классическую, с опросом у доски, так и с применением различных интерактивных методов [1]. На кафедре физики, математики и информатики накоплен большой опыт инноваций в аудиторных занятиях и во внеаудиторной работе [2–5]. Настоящая статья посвящена сравнительному анализу проведения практического занятия по теме «Радиоактивные излучения» в классической форме и методом «Деловая игра».

Нужно отметить, что данная тема представляет значительную сложность для студентов медицинского вуза, прежде всего ввиду отсутствия прочных школьных знаний по строению атома, составу ядра и по характеристикам ядер и элементарных частиц. Студенты испытывают затруднения в описании планетарной модели атома (модели Резерфорда-Бора), путают протон с позитроном, не могут правильно классифицировать излучения по природе, не понимают принципа написания уравнений разных видов радиоактивного распада в общей форме. Между тем для будущих медиков все связанное с ионизирующими излучениями представляет несомненную важность. Врач должен представлять состав излучений, особенности их воздействия на организм человека, первичные процессы в организме под влиянием разных видов излучений. Как известно, человек любит то, что знает, и знает то, что любит. С целью повышения мотивации к изучению указанной темы мы и опробовали в 2014/15 учебном году в ряде студенческих групп интерактивный метод деловой игры.

Для исследования было отобрано 10 групп студентов первого курса лечебного и педиатрического факультетов, приблизительно равных по среднему групповому баллу текущей успеваемости (65–80 баллов по 100-балльной шкале), общим объемом 124 студента. В пяти контрольных группах занятие проводилось в классической форме: пись-

менное тестирование исходного уровня знаний с последующим разбором ошибок и устный опрос у доски по базовым вопросам теории. В пяти опытных группах была реализована методика деловой игры с выделением докладчиков, критиков и «провокаторов» и последующей характеристикой работы представителей всех этих ролевых категорий; в случае малого участия в работе отдельных студентов в конце занятия им предлагался тест по изучаемой теме. Ниже приведена примерная хронология занятия в форме деловой игры (табл. 1). Общее время занятия – два академических часа, 90 минут.

Как в контрольных, так и в опытных группах занятие завершалось его оценкой студентами по методу «Барометр». Оценка занятия проводилась в целом, а также по трем номинациям – «понятность», «информативность», «интерес» – в отдельности, по шести позициям – от нуля до 5 баллов. Полученные данные были затем статистически обработаны в части общей оценки занятия, определены средние выборочные по контрольному и опытному блоку и оценена достоверность разницы выборочных средних на уровне значимости 0,05 с помощью Т-критерия. Данные по отдельным номинациям также подверглись сравнению. Исследование дало следующие результаты.

Средняя выборочная оценка занятия в целом составила для контрольного блока 4,3 балла, для опытного – 4,8 баллов. Наблюдаемое значение критерия – 4,6 балла; таким образом, разница между средней оценкой занятия в контрольных и опытных группах на принятом уровне значимости достоверна.

Различие средних оценок в номинациях по блокам было наибольшим в части интереса (4,2 в контроле против 4,8 в опыте) и незначительным – по информативности (4,7 и 4,8 соответственно). В части понятности разница небольшая, но при этом, несколько неожиданно, выше оценка в контрольном блоке (4,6 против 4,4).

Хронокарта занятия в форме деловой игры

№	Этап занятия	Время (мин)	Оснащение
1	Установочный: уточнение ролей участников, выдача оценочных бланков критикам.	1	Оценочные бланки
2	Основной Доклады: 1. Понятие и виды радиоактивности. Основной закон радиоактивного распада. 2. Количественные характеристики радиоактивного распада и связь между ними: постоянная распада; период полураспада; активность, удельная активность (массовая и объемная).* 3. Основные характеристики микрочастиц. Нуклоны (нейтрон, протон), электрон, позитрон; излучения, образующиеся при радиоактивном распаде. 4. Типы радиоактивного распада.* Обсуждение докладов (после каждого) Выступление критика после каждого доклада с общей экспертной оценкой (включая время на выработку оценки)	8 15 8 15 по 5 мин, всего 20 по 3 мин, всего 12	Подготовленный докладчиками иллюстративный материал Графические иллюстрации, имеющиеся на кафедре Заполненные оценочные бланки
3	Заключительный: Экспертная оценка преподавателя. Тестирование, решение ситуационных задач частью группы.	2 9	Ситуационные задачи. Тесты

Примечание: * – возможно разбиение на две части и выделение соответственно двух докладчиков.

Анализ разброса средних оценок по группам внутри каждого блока позволил установить ряд интересных фактов. В контрольных группах наибольший разброс средних оказался в номинации «интерес» (от 3,3 до 4,9, разница $\Delta = 1,6$), наименьший – в номинации «понятность» ($\Delta = 0,7$) и близкий к последнему в номинации «информативность» ($\Delta = 0,9$). В опытных группах картина противоположная: устойчивый интерес (колебания от 4,5 до 5,0 баллов, $\Delta = 0,5$), такие же пределы колебания средней оценки информативности и сравнительно большой разброс оценок понятности (3,9 – 5,0, $\Delta = 1,1$).

На основе результатов исследования можно сделать следующие выводы.

1. В целом деловая игра оценивается студентами выше, чем привычное, классическое занятие. Очевидно, это объясняется главным образом повышенным интересом к теме при разборе ее в игровой форме. Действительно, именно номинация интереса дала наибольшую разницу в оценках контрольного и опытного блоков.

2. Предыдущий вывод подтверждается и минимальным разбросом средних оценок интереса по группам внутри опытного блока, при общем высоком фоне – не менее 4,5 баллов. Мы считаем, что данный факт свидетельствует о мотивации к освоению темы занятия, полученной в ходе деловой игры.

3. В то же время максимальный разброс оценок интереса по группам в контрольном блоке при сравнительно низкой общей оценке в данной номинации, на наш взгляд, означает, что отношение к предложенной тематике осталось на исходном, разном у отдельных студентов, уровне.

4. Близость средних оценок понятности и информативности внутри каждого блока легко объяснима – трудно воспринять и усвоить непонятную информацию. Более интересны с точки зрения причинно-следственных связей данные о небольшой разнице этих показателей также и между блоками. Видимо, в случае контрольных групп основную роль в усвоении материала играет умение преподавателя донести информацию в доступной форме, а в опытных группах аналогичному результату содействуют собственное участие в занятии и возникшая при этом внутренняя мобилизация к познанию.

5. Особый интерес представляют данные по номинации «понятность». Несколько большее значение средней оценки в этой номинации у контрольных групп по сравнению с опытными, вероятно, можно объяснить именно привычкой студентов к пассивному усвоению уже «разжёванных» преподавателем, адаптированных знаний. Широкие пределы колебания средней оценки внутри опытного блока связаны, скорее всего, с разным уровнем исходной подготовки студентов: чем он ниже, тем больше нужна в предварительной адаптации.

Резюме. Занятия в форме деловой игры имеют ряд преимуществ перед классической формой: они повышают мотивацию к освоению дисциплины, вызывая интерес к изучаемой теме, способствуют развитию коммуникативных навыков, выработке общекультурных компетенций. Однако к выбору данного интерактивного метода при решении вопроса о конкретном занятии в конкретной группе следует подходить осмотрительно. Необходимо учесть ряд обстоятельств, а именно: насколько дан-

ная тема способна заинтересовать предполагаемых участников игры; каков исходный уровень знаний, общая подготовка большинства членов группы – при низком уровне подготовки ни докладчики, ни «провокаторы» и критики не смогут продуктивно выполнить свои функции; наконец, позволит ли морально-этический климат данной группы работать спокойно, без обид и излишних эмоций. Интерактивные методы позволяют не просто пассивно усваивать, но активно овладевать материалом, однако к их применению, возможно, придется еще подвести, подготовить группу, например, используя данные методы лишь частично, как один из приемов разбора конкретного вопроса темы.

Библиографический список

1. Белкова Е.А. Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых. – Ярославль: Академия Пастухова, 2010. – 98 с.
2. Ратыни А.И. Инновационные оценочные средства на семинарах по биофизике // Проблемы и перспективы современной науки. – Томск, 2011. – Т. 3. – № 1. – С. 165–166.
3. Ратыни А.И., Габдулсадыкова Г.Ф. Инновационный подход к изучению физики и математики в медицинском вузе // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. – Воронеж, 2014. – Т. 2. – № 4. – Ч. 2. – С. 180–183.
4. Ратыни А.И., Голубев В.В., Каменчук Л.М., Смирнова З.Г., Устинова И.М. Опыт проведения некоторых практических занятий в форме деловой игры // Естествознание и гуманизм. – Томск, 2010. – Т. 6. – № 1. – С. 96–97.
5. Ратыни А.И., Холмогорская О.В., Куликова Н.А., Стаковецкая О.К. Инновационные средства обучения на практических занятиях по биологии и физике // Современные образовательные технологии. – Пермь: Изд-во «ОТ и ДО», 2011. – С. 252–257.

ЗНАЧИМОСТЬ ДЕСКРИПТОРОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются компетентностные модели обучения иностранным языкам. Общая компетентностная модель, основанная на «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» и нашедшая отражение в отечественных ФГОСах, отличается схематичностью и рядом недостатков, превращающих её в формальный инструмент обучения и оценивания. Проанализированные автором рабочие программы также характеризуются размытостью формулировок. Это затрудняет формирование коммуникативной компетенции, а именно языкового компонента, у обучающихся любого уровня. Существующая характеристика уровней владения языком не учитывает нелинейность процесса освоения иностранного языка и формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Также размытые формулировки компетенций и дескрипторов приводят к появлению у обучаемых фрустрации, так как они не могут наблюдать за собственным прогрессом. Для успешного использования компетентностной модели в обучении иностранным языкам необходима шкалированная модель с конкретно сформулированными дескрипторами. Автор обобщает свой опыт работы в проекте компании «Пирсон Эдьюкейшн» по созданию шкалы в рамках существующей компетентностной модели. Новая модель, получившая название «Общая шкала владения английским языком», позволяет добиться персонализированного подхода к обучению языку и формированию коммуникативной компетенции, а также служит надёжной основой для разработки материалов по оцениванию уровня владения языком. Принципы создания новой шкалы отличаются международной универсальностью и могут быть применены для создания шкал для обучения любому языку учащихся и студентов любого уровня. Автор также обосновывает необходимость приведения учебных материалов в соответствие с компетентностной моделью и дескрипторами.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, уровень владения иностранным языком, компетентностная модель обучения, ограничения компетентностной модели обучения, шкалированная модель, дескриптор, нелинейность овладения иностранным языком.

В последние годы переход на компетентностную модель обучения иностранным языкам как в средних, так и в высших учебных заведениях практически завершён. Компетенции являются ключевым элементом образовательных программ. Однако, несмотря на все положительные моменты, связанные с использованием компетентностной модели, данная модель в её нынешнем виде имеет ряд серьёзных недостатков, существенно затрудняющих работу с ней.

Традиционно компетенция понимается как совокупность определенных знаний и умений, необходимых для решения конкретной задачи или ряда задач. Такое определение предполагает возможность выполнения задачи совершенно разными способами, для каждого из которых требуются разный набор компетенций. Так, устранить течь водопроводного крана можно самому (для этого требуется владение профессиональными компетенциями слесаря-сантехника). Если же такими компетенциями человек не владеет, он может применить свои коммуникативные компетенции (договориться с сантехником о починке крана). Данный пример, несомненно, схематичен, но он даёт представление о разделении компетенций. В нашей статье мы будем рассматривать лишь коммуникативную компетенцию и её компоненты.

Мнения отечественных и зарубежных исследователей относительно понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» часто расходятся. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют коммуника-

тивную компетенцию как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально-детерминированных ситуациях с учётом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [2, с. 12]. Также в качестве основного компонента коммуникативной компетенции называется умение интерпретировать речевую интенцию говорящего или способность осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями речевой ситуации в той или иной сфере деятельности [1, с. 6].

Зарубежные исследователи в своих работах чаще всего используют определение, данное в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (в дальнейшем – «Общеввропейские компетенции»): коммуникативные компетенции – это те, которые позволяют человеку выполнить действие с помощью языковых средств [5, с. 18]. Согласно «Общеввропейским компетенциям» коммуникативная компетенция включает в себя ряд более мелких компетенций: лингвистическую (языковую), социолингвистическую и прагматическую. Но принципиально важным в приведённом выше определении является ключевое слово «выполнить действие» (to act), то есть результатом овладения компетенцией должна быть способность действовать. В «Общеввропейских компетенциях» неоднократно подчеркивается, что все определения коммуникативных компетенций и их компонентов являются обобщёнными и сами по себе дают лишь

очень схематичное представление о том, что должно получиться «на выходе», то есть на завершающем этапе обучения.

В этом и состоит первый недостаток многих компетентностных моделей: простое перечисление компетенций не показывает ни учителю, ни обучаемому то, что именно должен уметь и знать обучаемый, чтобы участвовать в той или иной речевой ситуации. Если же это указано, то не всегда ясно, какими оценочными средствами должен пользоваться учитель для адекватной оценки прогресса обучаемых. Например, ФГОС для средней общеобразовательной школы (10–11 классы, базовый уровень) перечисляет следующие компетенции:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

3) достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

4) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [4, с. 8–9].

Вышеперечисленные компетенции сформулированы исключительно общими словами. Подразумевается, что компетентностная модель должна быть конкретизирована в рабочих программах. Однако рабочие программы и поурочные планы школ и вузов также характеризуются общими формулировками. Например, дескриптор «Учащийся должен уметь обратиться за разъяснениями» [3, с. 13] может трактоваться бесконечно широко. В нашей статье мы не будем рассматривать программы других школ из других регионов, так как они сделаны по единому образцу и формулировки компетенций в большинстве программ крайне размыты.

Иными словами, отсутствие конкретных единых дескрипторов уровней языковой компетенции сводит на нет многие усилия по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Рассмотрим подробнее роль дескрипторов в формировании эффективной компетентностной модели. «Общеввропейские компетенции» представляют шесть уровней владения иностранным языком (A1 – C2), каждый из которых описан с по-

мощью дескрипторов. Авторы документа отмечают [5, с. 21], что дескрипторы не должны быть привязаны к конкретному контексту, а должны быть универсальными. Также дескрипторы должны быть сформулированы чётко и понятно, чтобы и учитель, и обучаемый могли легко понять, какие задачи ставятся перед ними в процессе обучения. Дескрипторы для обучающихся сформулированы по принципу «Я умею...», то есть сам обучаемый может сравнить свои умения с дескриптором. Например, один из дескрипторов для уровня A1 в части «Письмо». «Я умею написать простую короткую открытку, например, поздравление. Я умею заполнять бланки с личными данными, например, записать своё имя, гражданство и адрес при регистрации в гостинице». Этот дескриптор предполагает контекст (гостиница), который может быть легко адаптирован под другие контексты (заполнение анкеты на получение визы). Для учителя эти же дескрипторы переписываются более академическим языком: «Обучающийся имеет базовый репертуар слов и простых фраз для указания персональной информации».

Создатели «Общеввропейских компетенций» полагают, что в дескрипторах шести уровней владения иностранным языком им не удалось избежать субъективности и широких трактовок [5, с. 22]. Это привело к двум существенным недостаткам существующей модели. Во-первых, один уровень владения языком включает в себя очень широкий разброс компетенций. Из приведенного выше примера видно, что написание поздравительной открытки – более сложная задача, нежели заполнение регистрационного бланка в отеле (фактически, имя и гражданство просто переписываются из паспорта, то есть здесь речь идёт о самой базовой компетенции «Спишите слово»). Следовательно, если один обучаемый умеет только списать информацию без ошибок, а другой умеет написать поздравление и стилистически верно оформить его, было бы ошибочно утверждать, что они находятся на одном уровне владения иностранным языком. Во-вторых, в данной модели не предусмотрены дескрипторы для элементарных, самых базовых компетенций, с овладения которыми начинается любой обучающийся (счёт до 10, узнавание надписей на вывесках, умение сказать «да», «нет», «спасибо»), и которые могут обеспечить самый простой уровень коммуникации. Норт предлагает для этого уровня название «Турист» [7, с. 36].

В 2014–2015 годах издательством «Пирсон Эдюкейшн» (Pearson Education) была предпринята попытка дополнить модель «Общеввропейских компетенций» более детальным набором дескрипторов. Результатом проекта стала Общая шкала владения английским языком (General Scale of English, далее – GSE), которая в настоящее время существует в двух вариантах – для взрослых

обучающихся и для изучающих английский язык в академических целях [7]. В настоящее время идёт разработка для создания GSE для школьников и для изучающих английский в профессиональных целях. Создатели GSE разработали по 80–100 дескрипторов для каждого речевого умения (чтения, говорения, аудирования и письма). Затем GSE со значениями >10 – 90 была совмещена с Общеввропейской шкалой компетенций от A1 до C2. При этом к Общеввропейской шкале были добавлены промежуточные уровни A- (Турист), A1+, B1+ и B2+. Необходимость добавления промежуточных уровней возникла в целях персонализации шкалы. Для перехода от одного стандартного уровня на другой взрослый обучаемый затрачивает от полутора до двух лет при 3–4 занятиях в неделю. Описание дополнительных уровней позволяет обучаемому ставить промежуточные цели и не испытывать фрустрацию, которая наступает при отсутствии видимого результата.

Разработанные дескрипторы были предложены двум группам оценщиков (рейтеров): экспертам компании «Пирсон» и независимым экспертам – ста учителям и преподавателям, среди которых работала и автор данной статьи. Рейтеры проживают в разных странах, что обеспечивает международную универсальность применения шкалы.

Задачей рейтера является внимательное чтение дескрипторов и размещение их на шкале от 10 до 90 с учётом уровня Общеввропейской шкалы компетенций. Данные, полученные от рейтеров, обобщаются, и дескрипторы окончательно размещаются на шкале. После этого составляются дополнительные дескрипторы, и процесс повторяется до тех пор, пока не заполнится вся шкала (80 дескрипторов минимум для каждого речевого умения). Если по какому-либо дескриптору разброс оценок велик, такой дескриптор формулируется заново, более конкретно или точно.

Каждого рейтера просят сопоставлять шкалу с умениями реальных учащихся/студентов. Перед присвоением дескриптору числового значения следует представить степень сложности каждой компетенции для конкретных обучающихся. Дескрипторы сформулированы предельно чётко, без обтекаемых формулировок, и рейтерам не приходится строить догадки относительно значения того или иного дескриптора. Например, для письменных компетенций дескрипторы могут быть сформулированы следующим образом: «Умеет написать короткие предложения о личных интересах» (29 пунктов) или «Умеет дать письменное описание будущего события» (45 пунктов) или «Умеет написать краткое изложение статьи или текста на знакомую тему» (63 пункта) (*перевод автора*). Иногда под одним и тем же пунктом оказывается несколько дескрипторов, а под некоторыми – ни одного, поэтому работа над шкалами продолжает-

ся, чтобы включить в шкалу большее число компетенций.

При работе в качестве рейтера стали очевидными несколько важных фактов, касающихся определения уровня языковой компетенции. Во-первых, при мысленном применении дескриптора к конкретной группе обучающихся становится понятно, что один и тот же обучающийся может владеть, например, письменными компетенциями на одном уровне, а компетенциями, связанными с чтением – на один-два уровня выше. Это ещё раз доказывает, что изучение иностранного языка – процесс нелинейный. О нелинейности свидетельствует и тот факт, что если обучающийся не переходит на более высокий уровень, это ещё не значит, что он не достигает прогресса. Он может расширять круг тем общения, но оставаться на простом уровне с точки зрения грамматики, синтаксиса и т.д. Примером такого типа владения компетенциями могут служить аниматоры на курортах Турции и Египта: многие из них общаются простыми предложениями, но могут говорить «практически обо всём», причём на нескольких языках.

Что даёт учителю и обучаемому компетентностная модель с более широким набором конкретно сформулированных дескрипторов?

Обучаемый получает возможность тщательно контролировать процесс изучения языка и самому определять, какие компетенции ему необходимы в первую очередь. Учителю модель позволяет определить, какие умения и компетенции обучаемых следует развивать, исходя из потребностей каждого студента. Этим обеспечивается индивидуальный подход к обучению.

Следует также отметить, что создатели и рейтеры шкалы попытались сформулировать многие дескрипторы таким образом, чтобы языковые компетенции составляли единое целое с прочими компонентами коммуникативной компетенции, например, социокультурным. Так, многие дескрипторы отражают умение обучающегося понимать юмор на иностранном языке.

Начиная с 2014–2015 учебного года издательство «Пирсон» выпускает учебники, в основе которых лежит вышеописанная модель вместе со шкалой и дескрипторами. Каждый урок строится на одной компетенции, например, «Умеет описать путешествие с помощью клише» (уровень A1). Урок представляет собой серию коммуникативных упражнений, направленных на обучение описанию путешествия, а именно упражнения на отработку новой лексики, письменные упражнения на включение лексики в контекст, задания на предугадание содержания текста для чтения, управляемые диалоги с новой лексикой и т.д. В конце урока обучаемые способны выполнить поставленную задачу.

На основе существующей компетентностной модели также разрабатываются материалы для те-

стирования и оценивания обучаемых. В данный момент они включают в себя диагностический, промежуточный и финальный тесты для каждого уровня А1 – С2. Тесты призваны не только оценить прогресс обучаемых, но и определить последующие компетенции, которые необходимо осваивать.

Таким образом, компетентностная модель успешно работает лишь в сочетании с детально шкалированными дескрипторами, базовым учебником и тестовыми материалами, разработанными на основе шкалы.

Библиографический список

1. Астафурова Т.Н. Когнитивно-коммуникативный аспект стратегии // Лингвистические явления в системе языка и в тексте: сб. науч. тр. – Волгоград, 2003. – С. 4–11.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

3. Рабочая программа по английскому языку среднего полного образования (10–11 классы) // Муниципальное автономное общеобразовательное

учреждение средняя общеобразовательная школа № 57 города Тюмени. – Тюмень, 2014. – 61 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school57.tyumen-edu.ru/doc/2015/program_angl_10_11_klass.pdf (дата обращения – 11.11.2015).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10–11 классы) в ред. 15 июня 2012 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/2365 (дата обращения – 11.11.2015).

5. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Strasbourg, 1986. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uk.cambridge.org/elt (дата обращения – 11.11.2015).

6. Global Scale of English: Learning Objectives for Adult Learners. Pearson Education Limited, 2015, 219 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.english.com/blog/gse-learning-objectives-for-adults> (дата обращения – 11.11.2015).

7. North B. The Development of a Common European Scale of Language Proficiency. – New York: Peter Lang, 2000. – 348 p.

**ФОРМИРУЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНУЮ КРЕАТИВНОСТЬ ПРОГРАММА
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В данной статье представлен общий обзор авторской программы по английскому языку, направленной на формирование коммуникативной креативности. Программа построена по блочному принципу, имеющему определенные цели, которые направлены на оптимальное развитие коммуникативной креативности личности. Приведены примеры заданий и упражнений по каждому её тематическому блоку.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативно-креативная личность, речевые навыки и умения, мотивация, культурно-нравственный аспект, социокультурный контекст, коммуникативная среда

Коммуникативно-речевые умения носят творческий характер, т. к. условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и использовать речевые навыки. Чтобы креативные умения формировались как личностное свойство, а не только как поведенческое (ситуативное) проявление, их формирование должно происходить в творческой среде.

Создавая программу, мы учитывали имеющийся опыт и направляли усилия на создание креативной среды на уроках иностранного языка. Подобная креативная среда отличается неопределенностью и потенциальной многовариативностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров. Многовариативность обеспечивает возможность их нахождения.

Цель программы – развитие коммуникативной креативности в процессе изучения иностранного языка. Студенты учатся: моделировать предстоящее общение; организовывать непосредственное общение; управлять общением; предвидеть возможные действия и поступки личности на основе отдельных фактов поведения; делать логически обоснованные заключения о характерных чертах человека; организовывать непосредственное воздействие на собеседника; управлять собственным поведением (саморегуляция в общении).

Программа построена по блочному принципу и предусматривает свободную компоновку каждого занятия из приведенных заданий и упражнений по блокам программы. Преподаватель, ведущий занятия по программе, имеет возможность творчески использовать описанные ниже материалы для построения занятия в соответствии с его целями.

Ниже представлен общий тематический план формирующей экспериментальной программы и примеры заданий и упражнений по каждому её тематическому блоку.

1. Блок

Формирование аутентичного иноязычного общения.

Цель блока: Развитие оригинального творческого реагирования в различных ситуациях общения. Оптимизация коммуникативных умений. Развитие

творческой интерпретации поведения партнеров. Развитие внутренней мотивации общения.

Упражнение «The unusual guest»

Ведущий: Сейчас вам придется «влезть в шкуру» какого-то предмета, лица, явления. Скажем, вы можете пригласить к нам своего друга, свою маму, свой компьютер, своего учителя, свои страхи, своего плюшевого медвежонка, свой учебник по нелюбимому предмету.

Тот, кто приглашен вами на встречу, начнет с того, что представит нам себя в монологе. Этот монолог, произнесенный от лица выбранного вами героя, должен рассказать не только о сущности гостя, но и о вас: какие отношения между вами, что гость о вас думает и т.д.

Выступая от имени приглашенного образа, игрокам необходимо представить, как он двигается, как и каким тоном говорит, его жесты. После того как монолог завершен, начинается вторая часть упражнения – пресс-конференция. Все участники группы могут задать вопросы.

Упражнение «The party»

Данное упражнение направлено на развитие умений распознавать эмоциональное состояние собеседника и соотносить своё поведение с этим состоянием.

Один из участников играет роль хозяина вечеринки. В его дом по очереди приходят гости. Первый гость стучит в дверь или звонит в звонок (говоря «knock-knock» или «ding-dong»), и заходит, внося в комнату определенную эмоцию (excitement, fear, anger, jealousy, joy, sadness, etc.). Хозяин вечеринки, чье состояние можно было бы изначально описать как нейтральное, распознает и «подхватывает» данную эмоцию и разговаривает с гостем «на его волне». Следующий гость вносит в дом следующую эмоцию, которой «заражает» всех присутствующих и так до последнего участника. Суть упражнения – вовремя «подхватить» эмоцию, вносимую каждым из входящих. Гости не должны наблюдать за новыми входящими, а позволить новой эмоции «путешествовать» по комнате, прежде чем она дойдет до каждого.

2. Блок

Формирование интерактивности иноязычного общения

Цель блока: Развитие творческого и оригинального использования иноязычных средств общения. Оптимизация экстралингвистических умений. Развитие творческой интерпретации коммуникативных средств, используемых партнерами. Укрепление мотивов сотрудничества. Усиление эмоциональной экспрессивности.

Упражнение «Words to a sketch»

Участники тренинга разбиваются на подгруппы по 5–6 человек. Каждая подгруппа получает набор из 8–10 слов, не имеющих логической связи между собой. Задача каждой из подгрупп – придумать сюжет, в котором бы эти слова оказались объединены единым действием, и продемонстрировать драматический этюд по этому сюжету.

Время на подготовку 15–20 мин., на демонстрацию – 3–5 мин.

Упражнение «How are you filling?»

Цель упражнения – осознание того, что между возникающими чувствами и словами соответствие может существовать, а может и отсутствовать. Задание развивает навыки управления речью для адекватной презентации своих эмоциональных переживаний.

Работа начинается с обсуждения на тему: всегда ли мы говорим то, что чувствуем?, почему часто скрываем, искажаем свои чувства?, в чем причины такого поведения?, какими могут быть последствия такой стратегии поведения? Участники тренинга высказываются по поставленным вопросам, ведущий обобщает и подводит итоги обсуждения.

Каждому участнику группы дается карточка, на которой обозначены два эмоциональных состояния – позитивное и негативное. Получив карточку и настроившись, он должен передать их с помощью слов, но, не называя записанные на карточке названия, а, представив и описав некоторую ситуацию, в которой эти переживания могут возникнуть, проявить творчество, выдумку, вспомнив ситуацию из жизни. Группа должна определить, о каких эмоциональных переживаниях идет речь.

3. Блок

Формирование творческой этносоциокультурной компетентности

Цель блока: Развитие творческого осмысления и интроспекции этносоциокультурных реалий (Л.А. Хараева). Развитие творческой направленности на этнокультурные ценности. Развитие способности к творческой идентификации. Творческое овладение специфическими средствами коммуникации.

Упражнение «The plans for tomorrow»

Целью следующего упражнения является развитие способности человека понимать намерения его собеседника, используя средства невербальной коммуникации.

Группа встает по кругу. Руководитель выходит из круга и участия в упражнении не принимает.

Инструкция: «Each of you should choose a partner and then try to show him what you would like to do tomorrow by using non-verbal communication only. All pairs should start simultaneously by my signal».

(Мысленно выберите себе пару и решите, как вы предложите партнеру инициативу провести завтрашний день. Информацию о ваших предложениях надо передавать только невербальными средствами. Предлагать варианты проведения завтрашнего дня начнете все одновременно по моему сигналу).

При обсуждении упражнения руководитель обращает внимание на правильность понимания партнерами друг друга, а также на то, что помогало и что мешало достижению этого понимания. Обычно возникающие идеи группируются вокруг необходимости сосредоточиться на партнере и нахождения адекватных средств, обеспечивающих однозначное толкование невербальных посланий, следовательно, их понимание. Также нередко в группе возникает потребность в дополнительной подтверждающей информации или ее повторении.

Полученный в результате выполнения упражнения материал дает возможность постановки проблемы закономерностей передачи и приема информации. Руководитель запоминает проявившиеся эффекты и может использовать их при иллюстрировании ориентировочных основ, относящихся к приему и передаче информации в процессе общения.

4. Блок

Формирование внутренней мотивации иноязычного общения и речи

Цель блока: Знакомство с типологией мотивов овладения и использования ИЯ. Укрепление внутренней мотивации. Осознание и рефлексия собственной мотивационной направленности. Тренинг оптимальной мотивации иноязычного общения и речи.

Ролевая игра «Job interview»

В качестве подготовки к ролевой игре, студентам дается домашнее задание: составить CV (Curriculum Vitae) на английском языке. Оно должно быть подготовлено по определенной форме и напечатано на компьютере.

Для участия в игре студенты делятся на две команды. Одна является директорами компании по производству soft drinks. В маркетинговый отдел требуются энергичные молодые люди. Опыт работы не важен, но важен энтузиазм и желание учиться.

Вторая группа студентов – это претенденты на эту работу.

Претенденты отдают свои CV студентам первой группы для ознакомления с ними и подготовки вопросов и замечаний во время собеседования.

Одновременно студенты второй группы готовят список вопросов, которые с их точки зрения, им могут задать. Им необходимо продумать, как подать себя во время собеседования.

5. Блок

Развитие творческих рефлексивно-коммуникативных умений

Цель блока: Укрепление способностей адекватного отражения собственных когнитивных, коммуникативных, эмоциональных, волевых, нравственно-ценных умений.

Упражнение «A Self-portrait»

Студентам предлагается нарисовать словесный автопортрет, используя имеющийся арсенал языковых средств, но так, чтобы можно было понять, что любит/умеет делать автор. Это упражнение предлагается в качестве домашнего задания, т.к. требует определенного времени для подготовки.

При обсуждении результатов этого задания студенты представляют свои автопортреты, а слушатели черпают из них нужную информацию.

6. Блок

Развитие творческой действенной эмпатии

Цель блока: Знакомство с типами эмпатийных способностей. Тестирование уровня действенной эмпатии. Обсуждение нравственных аспектов эмпатии.

Упражнение «Waiting for the flight»

Это упражнение направлено на развитие рационального канала эмпатии, характеризующего направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного восприятия партнера.

How do you think people usually feel when they are waiting for their flight?

Listen to four people answering these questions. Imagine you're going on a plane journey. Which speaker would you most like to travel with? Why?

(Как ты себя чувствуешь во время ожидания рейса, Послушай, что говорят четыре человека, отвечая на этот вопрос. С кем бы из них ты хотел путешествовать. Аргументируй свой ответ).

Упражнение «Objectives»

Студентам предлагается подумать о трех целях, которых они хотели бы достичь в ближайшее время и написать план действий для их достижения. Например:

– To buy magazines to get more information (купить журнал, чтобы получить больше информации);

– To decide exactly what I need and find a product that matches my needs (решить точно, что мне надо и найти нужный товар, который мне подходит);

– To talk to people who have different kinds of computers (поговорить с людьми, у которых уже есть компьютеры);

Objective: The person wants to buy a computer. (Цель: человек хочет купить компьютер).

1. Первая часть задания для работы в паре. Написав план действий, студенты рассказывают о них друг другу и пытаются определить конечную цель.

2. Вторая часть задания для работы в группе. Участник говорит о своей цели, а сокурсники, зная его, пытаются определить, что он будет предпринимать для достижения этой цели.

3. Студенты пытаются поделиться опытом или дать полезный совет.

Это упражнение позволяет развивать перцептивные свойства личности, интуитивный канал эмпатии, ценностно-смысловые качества личности

7. Блок

Формирование гуманистических ценностно-смысловых ориентаций

Цель блока: Формирование личностно ориентированного диалогического общения. Переориентация мотивов овладения иностранным языком и использование его для целей общения. Усиление роли ценностно-смысловых и нравственно-духовных ориентаций личности в иноязычном общении.

Творческие коллективные дела. Творческие проекты.

Упражнение «Let me introduce myself»

Это упражнение поможет участникам группы узнать друг друга лучше.

Участники сидят по кругу.

Инструкция: «I am glad to see you all here. I suggest we should start with getting acquainted with each other and we will do it in the following way. Each of you will say three words somehow connected with his name, but do not pronounce the name! Then we should understand what name is meant».

(Сейчас мы будем знакомиться и сделаем это так. Каждый по очереди назовет три слова, каким-то образом связанные с его именем. При этом само имя называть не надо. После этого мы постараемся понять, как зовут этого человека). Задача – мотивировать каждого участника на максимально оригинальное решение поставленной задачи.

Деловая игра «Discussion»

Обсуждение, связанное с политикой компании в отношении некоторых моментов (дресс-код; политика в отношении курящих служащих; текучка кадров). Данная игра позволяет на основе снятия стереотипов мышления развить: ситуативное, стратегическое, корпоративное, инновационное мышление и поведение участников; творческое мышление и способности осуществлять экспертизу идей с помощью полярных аргументаций; умение аргументировано вести дискуссию; умение работать в режиме заданных норм и регламента.

Студентам предлагается представить, что они менеджеры одной торговой сети. Конечной задачей игры является нахождение решения поставленных проблем. На очередном совещании им предстоит обсудить следующие вопросы:

Dress-code

Following complaints from customers, we need to discuss a dress code for all employees, and guidelines on personal appearance.

Поступившие жалобы от покупателей, ставят нас перед необходимостью обсудить дресс-код для всех служащих компании.

Policy for smokers

Non-smoking staff complain that staff who smoke take frequent “cigarette breaks” outside the store/ Should smokers work extra time to make up for the time lost?

Некурящий персонал жалуется, что те, кто курит, постоянно устраивают перекур за пределами магазина. Следует ли курящим работать дополнительное время, чтобы компенсировать перекуры.

Staff turnover

Because staff tend to be young, employees turnover is very high. As a result, training cost have increased dramatically. What can be done to keep staff longer.

Из-за того, что служащие компании очень молодые, происходит утечка кадров. В результате впустую тратятся огромные деньги на подготовку. Что необходимо сделать, чтобы сократить текучку кадров?

Вышесказанное позволяет сделать следующий вывод: методика преподавания иностранного языка, широкий спектр учебно-речевых ситуаций позволяют в полной мере реализовать потенциальные возможности иностранного языка как учебного предмета для развития коммуникативных умений и навыков, общих способностей и обогащения эмоциональной сферы личности.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам / сост. А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 99–111.
2. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 1991. – 223 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 175 с.
6. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 46–48.
7. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. — М.: Наука, 1986. – 156 с.
8. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. – М.: Прогресс, 1973. – 472 с.
9. Риверс У. Пусть они говорят то, что им хочется сказать // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – Вып. 2. – М., 1976.
10. Рыжов В.В. Иноязычные способности. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2001. – 193 с.
11. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема использования интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка. Анализируется модель профессиональной компетентности студентов, включающая лингвистический, социокультурный, социально-психологический, коммуникативный компоненты. Показано, что использование интерактивных методов обучения в формировании страноведческой и культурологических компетенций при изучении иностранного языка способствует формированию профессиональной компетентности, совершенствует практическое овладение иностранным языком, коммуникативную культуру студента. Наиболее распространенными методами интерактивного обучения являются ролевая игра, кейс-стади, проектная технология с использованием видеоматериалов. В статье приведены примеры тем для ролевых игр, скриншоты с авторскими субтитрами для презентации проектов, проблемные ситуации для кейс-стади, используемые на занятиях по английскому и турецкому языкам.

Ключевые слова: компетентность, социокультурная профессиональная компетентность, интерактивные методы обучения, ролевая игра, кейс-стади, видеоматериалы в презентациях.

На современном этапе становления и развития высшей школы актуальными становятся исследования в педагогической науке, связанные с комплексным анализом процесса формирования профессиональной компетентности студентов филологического факультета в процессе обучения иностранному языку. Компетентностный подход в образовании перешел из стадии «самоопределения» в стадию «самореализации». Это важный этап модернизации высшего образования, во многом определяющий перспективы повышения компетентности выпускников на ближайшие годы. Приобретение студентами социокультурной компетентности ориентировано на формирование такого уровня владения иностранным языком, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных и деловых контактов и дальнейшего самообразования [4; 8]. Новые цели образования требуют изменения методов образовательного процесса, активизации деятельности обучающихся в ходе занятия, присутствия игровых моментов, которые максимально приближают слушателей к реальной ситуации общения и развивают такие качества, как самостоятельность, ответственность за принятие решений, стимулируют познавательную, творческую активность студентов.

Применительно к осуществлению процесса преподавания иностранных языков понятие «компетентность» мы предлагаем понимать как способность практически использовать полученные знания, умения, навыки в ходе реализации педагогического процесса, а понятие «компетенции» – совокупность теоретических знаний, необходимых педагогу для осуществления своей профессиональной деятельности. По мнению российского педагога, переводчика и филолога А.В. Адольфа, «профессиональная компетент-

ность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [1, с. 24]. На наш взгляд, под профессиональной компетентностью выпускника вуза следует понимать его способность успешно решать относящиеся к его компетентности задачи. Как считает В.Ю. Кричевский, к основным признакам понятия профессиональной компетентности следует отнести наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики, набор операционных умений, владение алгоритмами решения трудовых задач, способность творческого подхода к профессиональной деятельности [6].

В содержательном блоке модель профессиональной компетентности студентов филологического факультета в процессе обучения иностранному языку представляет собой четыре основных компонента: лингвистический, социокультурный, социально-психологический и коммуникативный. Каждый из компонентов включает ряд компетенций, представляющих собой совокупность теоретических знаний, умений и навыков, необходимых студенту для осуществления своей профессиональной деятельности (рис. 1).

Следует отметить, что содержательный блок состоит из следующих направлений:

- определение требований, предъявляемых к студентам: требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимые для компетентного выполнения профессиональной деятельности;
- определение структуры, состава компетенций и качеств;
- конструирование учебных планов, программ;
- определение технологий формирования компетенций;



Рисунок 1. Компоненты профессиональной компетентности

– разработки мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучающихся [2].

При определении структуры, состава компетенций и качеств социокультурной компетентности следует определить, что формирование данной профессиональной компетентности студентов филологического факультета в процессе обучения иностранному языку состоит в приобретении совокупности знаний, умений и качеств личности, необходимых для межкультурной коммуникации в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения. Социокультурная компетентность включает следующие структурные компоненты: знания (знания культурно-специфических различий и сходств, выраженных в нормах, ценностях, поведенческих образцах), умения (умения применять знания в общении), личностно поведенческие качества (культурная полицентричность, эмпатия, некатегоричность суждений, гибкость). Приобретение страноведческой и культурологической компетенций составляют основу формирования социокультурной профессиональной компетентности студентов филологического факультета в процессе обучения иностранному языку.

Использование интерактивных методов обучения в формировании страноведческой и культурологических компетенций при изучении иностранного языка способствует формированию профессиональной компетентности, совершенствует практическое овладение иностранным языком, коммуникативную культуру студента [3; 5; 7].

В основе интерактивных технологий лежит взаимодействие преподавателя и студентов, которое проявляется через диалоговое, полилоговое общение, реализуемое посредством интерактивных упражнений и заданий.

На кафедре английской и восточной филологии Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко преподаватели в учебном процессе применяют ролевые игры, видеоматериалы, кейс-стади, интерактивные задания при изу-

чении тем дисциплины «Лингвострановедение» на занятиях по английскому языку, а также дисциплины «Страноведение» по турецкому языку. Это способствует формированию социокультурной профессиональной компетентности студентов филологического факультета в процессе обучения иностранному языку.

Ролевая игра – это обучение в действии. Ролевая игра дает студентам возможность выходить за рамки своего контекста деятельности за счет разнообразных социальных и межличностных ролей; позволяет превосходить свой будущий личный опыт путем проигрывания ролей людей различных профессий; создает благоприятный психологический климат на занятии. При правильной организации ролевая игра создает атмосферу общения, которая должна вызвать у студентов внутреннюю потребность в выражении мысли на иностранном языке. Одновременно, ролевая игра служит средством закрепления полученных речевых навыков и умений.

Наличие единого сюжета, ролевые отношения между участниками общения – главные критерии игры, во время которой исполнители каждой роли выбирают оптимальную стратегию поведения, реализуют задачу игры. В ролевой игре нет зрителей, каждый из участников может представить себя в данной ситуации. Следует отметить, что в ролевой игре формируются исследовательские, коммуникативные, организационно-управленческие, умения и навыки работы в команде.

На занятиях по английскому языку при изучении дисциплины «Лингвострановедение» интересны такие ситуации для ролевых игр: «The National Gallery», «The British Museum», «National Portrait Gallery», «Tower of London», «Wellington arch», «The Royal Shakespeare Theatre», «The Westminster Abbey».

Пример ролевой игры по предложенной ситуации «The National Gallery»:

Преподаватель (роль гостя Лондона): *Where is the London National Gallery situated?*

1 студент (роль жителя Лондона): *The National Gallery is an art museum in Trafalgar Square in the City of Westminster, in Central London.*

2 студент (роль охранника музея): We aim to provide a friendly, accessible environment for all our visitors and the widest possible access to our buildings, exhibitions and collections. If you need any other assistance during your visit to the Museum our staff will be happy to help you.

3 студент (роль 1 экскурсовода): The National Gallery founded in 1824, it houses a collection of over 2,300 paintings dating from the mid-13th century to 1900. The Gallery is an exempt charity, and a non-departmental public body of the Department for Culture, Media and Sport. Its collection belongs to the public of the United Kingdom and entry to the main collection is free of charge.

4 студент (роль 2 экскурсовода): The National Gallery opened to the public on 10 May 1824, housed in Angerstein's former townhouse at No. 100 Pall Mall. Angerstein's paintings were joined in 1826 by those from Beaumont's collection, and in 1831 by the Reverend William Holwell Carr's bequest of 35 paintings. Initially the Keeper of Paintings, William Seguier, bore the burden of managing the Gallery.

5 студент (роль 1 посетителя): Where can I see two paintings from Blenheim Palace, Raphael's *Ansdei Madonna* and Van Dyck's *Equestrian Portrait of Charles I*?

6 студент (роль 2 посетителя): Some of the Gallery's most significant purchases in this period would have been impossible without the major public appeals backing them, including *The Virgin and Child with St. Anne and St. John the Baptist* by Leonardo da Vinci (bought in 1962) and *Titian's Death of Actaeon*. I would like to see these paintings.

На занятиях по турецкому языку при изучении дисциплины «Страноведение» рекомендуем такие темы ситуаций для ролевых игр: «В отеле Стамбула» (*İstanbul'un otelinde*), «Большой дворец Константинополя» («*Büyük Saray*»), «Дворец Топкапы» («*Торкар*»), «Большой базар» («*Karalılar*»), «Кападокия» («*Karadoku*»).

Пример ролевой игры на тему «*İstanbul'un otelinde*»:

1 студент (роль первого гостя): İyi akşamlar! (Добрый вечер!)

2 студент (роль первого ресепшаниста): İyi akşamlar efendim. (Добрый вечер, господин!)

3 студент (роль второго гостя): Boş odanız var mı? (У вас есть свободные номера?)

4 студент (роль второго ресепшаниста): Kaç kişilik? (На сколько человек?)

5 студент (роль третьего гостя): Üç kişilik. (На троих)

6 студент (роль третьего ресепшаниста): Var efendim. İki odamız boş. Görmek istiyor musunuz? (Да, есть, господин. У нас два свободных номера. Хотите посмотреть?)

1 студент (роль первого гостя): İyi olur. (Да, с удовольствием)

Использование видеоматериалов практически по всем изучаемым темам дисциплин «Лингвострановедение», «Страноведение» в процессе изучения иностранного языка способствует восприятию речи носителей языка, облегчает ее понимание.

Кроме того, следует отметить роль видеоматериалов в презентации проектов по этим дисциплинам:

1) помогают создать атмосферу реальной языковой коммуникации, восполнив отсутствие естественной языковой среды;

2) способствуют возникновению эффекта соучастия, делая процесс усвоения материала более эмоциональным, активизируя внимание студентов и формируя личностное отношение к увиденному;

3) динамичность и эмоциональность показа такого материала способствует запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения ее содержания в будущем;

4) живая речь носителей языка позволяет поставить правильное произношение;

5) способствуют расширению общего кругозора студентов и страноведческих знаний, позволяя узнать об истории, обычаях и традициях носителей языка.

Интересным является использование видеофрагментов страноведческого характера с последующим проектным заданием: сделать скриншоты с авторскими субтитрами.

Кейс-стади – это интерактивный метод обучения, применяемый для реализации образовательных задач. Кейс (с англ. – случай, ситуация) – это разбор проблемы, конкретной жизненной ситуации. С точки зрения студентов, решение «кейсов» проходит в 5 этапов:

1) знакомство с конкретной ситуацией, ее особенностями;

2) выделение основной проблемы, факторов, которые могут повлиять на ее решение;

3) предложение концепций/тем для «мозгового штурма»;

4) анализ возможных последствий принятия того или иного решения;

5) решение «кейса» – предложение одного или нескольких вариантов, указание на возможное возникновение проблем и механизмы их решения.

Примеры ситуаций для кейс-стади при изучении дисциплин «Лингвострановедение» и «Страноведение» на занятиях по английскому и турецкому языкам:

1. «*London is among the worst cities in Europe for air pollution. Pollution levels of five were reached in London, the Midlands and Yorkshire and Humberside. The tipping point seems to have been dust from storms in the Sahara*». Прокомментируйте ситуацию, предложите пути ее решения.

(Лондон – один из самых загрязненных городов в Европе. Загрязнение приняло наибольшие мас-

штабы в Лондоне, Мидлендсе, Йоркшире и Хамберсайде. Воздух над Лондоном загрязнен смесью отходов с пылью из Сахары).

2. «Ülkü Ocakları, Türk-İslâm Ülküsü'nü, ülkücülüğü ve Türk milliyetçiliğini savunan bir gençlik teşkilatlanmasıdır. 1960'lı yılların sonunda üniversitelerde yükselen komünizm ve sol hareketlere karşı olarak kurulmaya başlanmıştır». Прокомментируйте проблему, выразите свое отношение к ней.

(Серые волки (Идеалисты) – турецкая молодёжная организация ультраправых националистов. Она была создана в конце 1960-х годов и является наиболее радикальным крылом, придерживается идеологии неофашизма, также действовала в рамках антикоммунистической системы)

Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов филологического факультета в процессе обучения иностранному языку позволяет определить основные ориентиры организации процесса профессионального обучения:

– процесс учения предусматривает практическое взаимодействие студентов;

– деятельность учитывает имеющийся у студентов опыт и соответствует мотивации;

– деятельность планируется, выполняется, корректируется и оценивается студентами по возможности самостоятельно;

– процесс обучения максимально приближен к широкому восприятию действительности и сопровождается социальным общением и сотрудничеством;

– результаты деятельности интегрируются в опыт студентов и соотносятся с возможностями их профессионального использования.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения показывает широкие возможности их применения в формировании социо-

культурной профессиональной компетентности выпускников вуза. Кроме того, с точки зрения компетентностного подхода, одной из целей применения интерактивных педагогических технологий в процессе обучения студентов вуза является развитие личности обучающегося, его способности к саморазвитию, самоопределению и самообразованию, т.е. формирование ключевых компетенций.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск, 1998. – 310 с.

2. Гарафутдинова Г.Р. Модель формирования профессиональной компетентности выпускника вуза // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5 – С. 57–59.

3. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ, 2010. – № 5. – С. 172–176.

4. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Серия «Оценка качества образования» / отв. ред. Л.Е. Курнешева. – М.: Моск. центр качества образования, 2008. – С. 3–56.

5. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – М.: Тетра Системс, 2004. – 276 с.

6. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М., 1987. – 212 с.

7. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. – М.: ВПО, 2000. – С. 35–47.

8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – С. 20–26.

Зуева Ирина Викторовнакандидат педагогических наук, доцент
Пятигорский государственный лингвистический университет**Зуева Нина Ильинична**кандидат педагогических наук, доцент
Институт экономики и управления, г. Пятигорск
divirviz@yandex.ru, ninaziv@yandex.ru**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Инновационный подход к обучению всех уровней образования характеризуется в образовательных стандартах компетенциями, направленными на решение профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности. В статье рассматриваются компоненты комплексного и сбалансированного подхода к овладению коммуникативными лингвистическими, межкультурными, а также первичными профессиональными компетенциями. Предлагается методика формирования коммуникативных лингвистических компетенций в соответствии с их компонентным составом.

Приоритет отдается выработке коммуникативных лингвистических компетенций: владение монологической и диалогической речью по широкому кругу актуальных проблем с целью выражения мнения за и против, а также своей точки зрения; умение вести аргументированную дискуссию, осуществление стратегии «сотрудничества»; достижение коммуникативной цели высказывания за счет корректного использования дискурсивных маркеров и соединителей; овладение особенностями англо-саксонского стиля некоторых жанров академической и деловой письменной речи; приобретение межкультурной компетенции, лежащей в основе двуязычия.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, профессиональные компетенции, лингвистические компетенции, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, грамматическая компетенция.

Поиcк путей и методов реализации компетенций в системе высшего российского образования становится принципиально важной и активно обсуждаемой темой. Актуализация компетентностного подхода в образовании обусловлена целым рядом факторов. Сюда можно отнести проблемы окружающей среды в связи с переходом к постиндустриальному обществу, динамизм жизненных процессов, колоссальное увеличение информационных потоков. Активнее задействованы рыночные механизмы в обществе, возросла профессиональная мобильность, появились новые профессии, изменились требования к ним – они стали более интегрированными, менее специальными.

Сейчас время диктует наличие таких профессиональных качеств личности, как: ответственность, стрессоустойчивость, творческий потенциал, способность предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных жизненных ситуациях. Становится ясным, что для успешной профессиональной деятельности уже недостаточно получить высшее образование. Возникает потребность систематически пополнять свои знания, добавлять, возможно, информацией совсем из другой области. В этой связи появилась необходимость формирования личности, умеющей жить в новых условиях.

Представляется правомерным включение целого ряда компетенций в структуру коммуникативной. Среди них такие, как лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, межкультурная компетенции. Эти компетенции в полной мере воспроизводят составные характеристики общего понятия [5, с. 183].

Понятие социолингвистическая компетенция или «ситуативная компетенция» включает в себя овла-

дение языковыми средствами и их выбор в соответствии с ситуацией и контекстом общения. Предполагается применение общепринятых правил языка соответственно традициям конкретного социума.

Готовность к интерактивному социально значимому обмену информацией; умение организовывать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения включает в себя социокультурная компетенция.

Знание различных типов дискурса, а также умение их создавать и интерпретировать в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, оценивать как местно, так и соотношение отдельных частей и воспринимать текст как связное целое включает в себя дискурсивная компетенция [2, с. 445].

Способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов в знании кода пользователем характеризует стратегическую компетенцию. Это определение связано с рядом трудностей, которые могут возникать в процессе устного общения. Причем коммуниканты могут восполнять пробелы в знаниях как вербально, так и невербально с целью донесения до собеседника необходимой информации или получения каких-либо сведений от него, включая оценку, планирование, выполнение.

Умение достигать взаимопонимания с представителями других культурных сообществ так же успешно, как и с представителями своей собственной социокультурной средой характерно для межкультурной компетенции. Данная компетенция может быть вполне успешно реализована только при осуществлении следующих составляющих: аффективные элементы (эмпатия, толерантность); знания о своей культуре и о культуре коммуникан-

та; общие сведения о культуре и коммуникации, т.е. межкультурная осознанность.

Таким образом, коммуникативная компетенция может рассматриваться в качестве ключевого понятия современной методики обучения иностранным языкам. При этом, как мы видим, включает в себя не только базовую лингвистику, но и психологию, а также ряд других наук. Очевидно, что компоненты коммуникативной компетенции находятся в определенных отношениях между собой, поэтому основным требованием формирования коммуникативной компетенции, которое делает ее более результативной в процессе обучения иностранным языкам, выступает учет психологических, социальных и культурных факторов, конечно в контексте конкретной ситуации общения.

В процессе коммуникации в реальной жизни на родном или иностранном языке говорящий должен учитывать, во-первых, свою социальную роль – руководителя, подчиненного, служащего, прохожего, во-вторых, свой социальный статус – положение равенства или превосходства по отношению к коммуниканту, в третьих – обстановку и место коммуникации, тему и цель высказывания – убеждение, сообщение, порицание.

В педагогической науке под совершенным уровнем понимается такое владение английским языком, которое по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социальным параметрам приближает коммуниканта к уровню владения языком носителем. Данный уровень включает в себя: представления говорящего о реальной действительности и умение информировать о ней других; способность устанавливать контакты и контролировать свои речевые действия; умение реагировать в нужной ситуации, используя нужные лексические единицы; навыки восприятия речи при соответствующей речевой памяти и накопленного речевого опыта; способность соотносить собственную роль и позицию в речевом общении с позицией речевого партнера.

Такой подход принципиально меняет традиционное представление о подготовке специалиста-бакалавра как о простой передаче ему определенных знаний. Способность предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности требует также того, чтобы компетентный подход был нацелен: на свободное и творческое мышление непосредственных участников процесса обучения; на формирование знаний и умений, которые готовят выпускника вуза к социальным условиям общества; на самостоятельное добывание информации, формирование лидерских качеств [3, с. 6-15].

Наличие языковых, культурологических, страноведческих социокультурных знаний способствует эффективной подготовки будущего специалиста в соответствии с уровнем сформированности компетенций. Одной из важных задач является

выработка профессиональных компетенций через овладение специальной английской терминологией. При этом межкультурная перспектива подачи материала, несомненно, будут способствовать более глубокому, осмысленному и творческому изучению специальной терминологии.

Поскольку двухуровневая модель высшего образования по Федеральным государственным образовательным стандартам содержит требования к результатам обучения (компетенциям) выпускников основных образовательных программ, то вполне обосновано, что в качестве основной установки в государственном образовательном стандарте выступает практическое владение иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации. Это дает возможность продолжать образование и профессиональную деятельность в иноязычной среде. Коммуникативные и лингвострановедческие компетенции реализуются в распространенных ситуациях повседневного общения при непосредственном контакте с носителями языка, а также при чтении и беспереводном понимании газетных и журнальных статей, теле- и радиопередач. Такие виды учебной деятельности, как овладение навыками делового письма, умение вести переговоры, составлять контракты, выполнять профессиональный перевод оригинальной литературы по специальности, разрабатывать мультимедийные презентации и мини-проекты докладов на иностранном языке связаны концептуально с овладением указанных компетенций.

Что касается общеевропейских компетенций владения иностранным языком, то они включают в себя: изучение, преподавание, оценку – «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment». Кроме того, они представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, позволяющие человеку совершать различные действия. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств [1, с. 147].

В практике обучения в качестве концептуального и стратегического направления выступает необходимость уделять большое внимание культуре и культурным ценностям страны изучаемого языка. Ориентация новой модели на компетентное содержание образования предполагает в области иностранного языка формирование коммуникативной компетенции, а также компетенций, реализующих способность и желание учиться всю жизнь не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни, а также компетенций, касающихся жизни в поликультурном обществе, призванных препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости [4, с. 201].

В процессе формирования грамматической компетенции мы рассматриваем язык как систему, где грамматика является одним из важнейших её компонентов. Формирование устойчивых коммуникативных навыков не представляется возможным без регулярного занятия грамматикой. Грамматическая компетенция является составной частью лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, входит в структуру коммуникативной компетенции. Практика доказывает, что наиболее эффективный способ формирования грамматических навыков – это регулярное выполнение большого числа тренировочных упражнений в употреблении грамматических явлений. Комплексное выполнение заданий по таким разделам, как говорение, лексика, письмо – способствует формированию навыков понимания устной и письменной речи, грамматических навыков, а также развитию навыков разговорной речи.

Формирование грамматической компетенции может быть условно представлено тремя этапами: введение грамматического материала и его первичная тренировка; подготовка связного самостоятельного высказывания с помощью грамматических структур, заданных полностью или частично; самостоятельное выполнение речевого действия.

Типология упражнений соответствует конкретному этапу. Так, на первом этапе выполняются следующие действия: чтение (в том числе и по ролям), групповое и индивидуальное проговаривание фраз, содержащих необходимые грамматические структуры; образование грамматической формы по образцу; составление предложений из готовых частей грамматических структур по образцу; составление предложений с помощью подстановочной таблицы; подстановка грамматических структур в предлагаемые предложения.

Далее предполагаются развернутые ответы на специальные вопросы в рамках определенной коммуникативной ситуации; составление предложений из готовых частей, употребление изучаемых грамматических структур в диалоге с пропущенными репликами, высказывание своего мнения по заданной коммуникативной ситуации с использованием изучаемых моделей.

Затем включаются задания по включению изучаемых грамматических структур в различные упражнения, оперирование грамматическими структурами в ситуативных упражнениях, выбор необходимой грамматической структуры в импровизированных социально-ролевых играх.

Новые грамматические структуры вводятся в контексте имитационных упражнений для отработки интонирования с последующим заучиванием наиболее типичных из них. Значительное внимание уделяется фразовому ударению, благодаря которому высказывание приобретает особую выразительность. Тренинг дает возможность развивать речевую реакцию слушателей в заданных

параметрах и в заданном темпе. При этом при повторении за диктором слушатель должен успевать проговаривать соответствующие фразы в точно установленные по времени паузы. Длительность паузы должна быть примерно в полтора раза больше длительности стимула. В дальнейшем при выполнении упражнений паузы могут уменьшаться для выработки естественного темпа речи.

Грамматический компонент лингвистической компетенции необходимо целенаправленно формировать. Работа над его формированием представляет собой сложный процесс, включающий ряд последовательных этапов. При этом целесообразно использовать как традиционные методы и формы работы, так и интерактивные.

Практика показывает, что формирование вышеуказанных компетенций способствует отрицанию насильственных методов разрешения внутриличностных, межличностных, межэтнических конфликтов. В действительности из-за низкого уровня овладения ими выпускники в дальнейшем проявляют полную неспособность к социальной адаптации и интеграции как в профессиональный социум нашей страны, так и зарубежных стран.

Таким образом, в процессе обучения английскому языку, соблюдая комплексный подход, мы правомерно отдаем приоритет выработке коммуникативных лингвистических компетенций, а также основным профессиональным коммуникативным компетенциям в общих и профессиональных ситуациях общения. При этом особое внимание уделяется умению правильно подбирать значение специальных терминов. Достижение коммуникативной цели высказывания становится возможным за счет корректного использования дискурсивных маркеров и соединителей. Приобретение межкультурной компетенции, лежащей в основе двуязычия, остается приоритетной задачей. Овладение профессиональной коммуникацией в структуре терминологического поля реализуется через владение монологической и диалогической речью по широкому спектру актуальных проблем в рамках аргументированной дискуссии.

Библиографический список

1. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 234с.
2. *Ширяева Т.А.* Когнитивно-коммуникативная парадигма современного делового дискурса // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 20. – С. 444–453.
3. *Diane Philips, Sarah Burwood, Helen Dunford.* Projects with young learners. – Oxford, 2010. – P. 6–15.
4. *Fauconnier G. & Turner M.* The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. – N.Y.: Basic Books, 2003. – 764 pp.
5. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? – Brussels: IBM Education Center, 1992. – 247 p.

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ

В статье рассматриваются этапы работы с музыкальными клипами в ходе изучения грамматических явлений, требования к музыкальному материалу, а также приводится примерный список музыкальных клипов, с помощью которых возможно изучение определенных грамматических разделов.

Ключевые слова: грамматика, грамматические явления, английский язык, музыкальный клип.

В настоящее время грамматика продолжает оставаться одним из важнейших аспектов изучения английского языка в вузе. Ее знание является фундаментом, без которого невозможно как понимание письменной речи, так и владение разговорной речью. Несомненно, грамматике должно отводиться важнейшее место при изучении дисциплины «Иностранный язык (английский)».

Процесс изучения грамматических явлений может организовываться с точки зрения различных методических подходов, наиболее известными среди которых являются следующие:

1. Эксплицитный подход, в рамках которого выделяют два метода: дедуктивный и индуктивный. При дедуктивном методе вначале реализуется знакомство с правилом, затем отрабатываются формальные операции, и в самом конце организуется речевая практика на базе переводных упражнений.

Индуктивный метод предоставляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. Учащиеся сами находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст.

2. Имплицированный подход включает структурный и коммуникативный методы. В основу упражнений, в соответствии со структурным методом, включены структурные модели, выражаемые через формулу, например: S-V-O, где S – подлежащее, V – сказуемое, O – дополнение.

Коммуникативный метод связан с погружением в языковую среду, вынуждающим к общению.

3. Дифференцированный подход предполагает сочетание различных методов и приемов обучения в зависимости от вида речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, индивидуальных особенностей учащегося и т.д.

В настоящее время огромное количество преподавателей включают в программу нетрадиционные методы и средства обучения грамматике. Это обусловлено тем, что многочисленные грамматические явления, правила, исключения порождают большое количество трудностей у студентов, монотонное использование правил в предложениях понижает мотивацию. Однако, чтобы овладеть основными грамматическими навыками, обязательно постоянно учить структуры и формы. Од-

ним из эффективных и увлекательных средств изучения грамматики является музыкальный клип. Его использование на занятиях помогает не только увеличить словарный запас, улучшить восприятие англоязычной речи на слух, но и отработать новое грамматическое явление.

Отработка нового грамматического явления предполагает несколько этапов работы:

1. Краткое объяснение грамматической темы.
2. Перевод и транскрипция новых выражений, разговорных клише, встречающихся в клипе.
3. Просмотр клипа без субтитров, в ходе которого выполняется ряд заданий: закончить фразу, организовать строки песни в правильном порядке, ответить на вопросы, найти ошибку в тексте и т.д.
4. Просмотр клипа с субтитрами на английском языке, проверка выполненных ранее заданий. Если клип без субтитров, то просмотр сопровождается чтением заранее распечатанного текста.
5. Подробный разбор текста по логическим фразам, поиск изучаемого грамматического явления. Студенты пытаются самостоятельно сформулировать правило исходя из употребления данного грамматического явления в песне.
6. Упражнения после просмотра клипа: обсуждение сюжета клипа и песни, высказывание своего мнения по ситуации, составление диалогов с использованием изучаемой грамматической конструкции и т.д.
7. Пение песни вместе с музыкантами (перед данным этапом возможен этап проговаривания). Песню необходимо спеть несколько раз, добиваясь нужного произношения, темпа, соблюдения ритмических особенностей каждой музыкальной фразы.
8. Творческие задания. Необязательный, но наиболее интересный из всех этапов. После проработки текста и изучения грамматических явлений студенты могут получить индивидуальные и групповые творческие задания, например, снять свой клип на данную песню, используя технику «Lip dub»; смоделировать новую песню по заданному грамматическому образцу.

Для успешного изучения грамматических явлений с помощью музыкальных клипов необходимо соблюдение следующих требований:

- Клип не должен содержать откровенные сцены или сцены насилия, нецензурную лексику (осо-

бенно внимательно следует отбирать клипы рэп-исполнителей).

– Лучше всего подойдет клип на известную композицию, а не новый горячий хит.

– В тексте должен четко прослеживаться сюжет, а не просто набор слов.

– Среди грамматических явлений, встречающихся в клипе, одно или два должны быть доминирующими.

– Необходимо выявить нарушения правил грамматики в текстах (если имеются) и объяснить причины.

В ходе работы со студентами мы составили примерный список клипов / песен на английском языке, который может помочь преподавателю в организации изучения некоторых грамматических явлений английского языка:

– С целью отработки сравнительной конструкции *as.. as...* (в рамках изучения степеней сравнения прилагательных) наиболее удачной является песня «Everything at once» (Lenka):

As sly as a fox, as strong as an ox.

As fast as a hare, as brave as a bear.

As free as a bird, as neat as a word.

As quiet as a mouse, as big as a house.

– Для изучения настоящего продолженного времени (Present Continuous) подходят такие песни, как «Sailing» (Rod Stewart), «Don't Speak» (No Doubt), «Lemon tree» (Fool's Garden):

I'm sitting here in the boring room

It's just another rainy Sunday afternoon

I'm wasting my time

I got nothing to do

I'm hanging around

I'm waiting for you

But nothing ever happens and I wonder

I'm driving around in my car

I'm driving too fast

I'm driving too far

I'd like to change my point of view

I feel so lonely

I'm waiting for you

But nothing ever happens and I wonder

– Present Simple: «As Tears Go By» (The Rolling Stones), «Don't Stand So Close to Me» (The Police), «My Name Is Luka» (Suzanne Vega);

– Present Perfect: «I've just called ...» (S. Wonder), «I still haven't found what I'm looking for» (U2), «Have You Ever Seen the Rain» (Rod Stewart), «I Have Seen It All» (Bjork);

– Past Simple: «Yellow Submarine» (Beatles), «Because You Loved Me» (Celine Dion), «The Boxer» (Simon and Garfunkel), «Cockles and Mussels» (Traditional);

– Past Simple and Present Perfect: «My Way» (Frank Sinatra);

– Past Continuous: «Does Anybody Really Know What Time it is?» (Chicago);

– Present Perfect Continuous: «Left Outside Alone» (Anastacia);

– Для повторения большинства времен: «Can't Stand Losing You» (The Police), «This Land is Your Land, This Land is My Land» (Woody Guthrie);

– Неопределенные артикли a / an: «Just Give Me a Reason» (Pink);

– Прилагательные: «Logical Song» (Supertramp);

– Future Clauses: «When I'm 64» (Beatles);

– Повелительное наклонение: «Love Me Tender» (Elvis Presley);

– Условные предложения первого типа: «If I Lose Myself» (One Republic), «Time after time» (Cyndi Lauper), «If You Leave Me Now» (Chicago);

– Условные предложения второго типа: «Money» (ABBA), «If I Had a Million Dollars» (Barenaked Ladies), «I'd Like To Teach The World To Sing» (The New Seekers), «If I Had A Hammer» (Pete Seeger), «If I Were A Boy» (Beyonce);

– Модальные глаголы: «It Must Be Love» (Madness);

– Модальные глаголы в прошедшем времени: «The day before you came» (ABBA);

– Subjunctive mood: «El Condor Pasa» (Simon & Garfunkel);

– Present Participles: «Brown Eyed Girl» (Van Morrison);

– Gerunds: «Walking After Midnight» (Patsy Cline);

– Конструкция «used to»: «Hurtful» (Erik Hassle), «This Used To Be My Playground» (Madonna);

– Question Tags: «A Little Time» (Beautiful South).

Таким образом, при работе с музыкальными клипами достаточно сложные грамматические явления и конструкции запоминаются легко благодаря мелодии, ритму и многократному повторению, а также благодаря воздействию на эмоциональное состояние учащихся. Использование данного нетрадиционного метода изучения языка, на наш взгляд, позволяет студентам и преподавателям по-новому взглянуть на такой сложный аспект изучения языка, как грамматика.

Библиографический список

1. Английская грамматика в песнях. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: lingvana.ru/angliyskaya-grammatika-v-pesnyah/#lemon.

2. Гебель С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28–30.

3. Миролобов, А.А., Парахина, А.В. Общая методика преподавания иностранных языков. – М.: Просвещение, 2003. – 310 с.

4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.

5. Хван Н.С. Обучение грамматике с помощью песен на английском языке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.volpi.ru/files/publications/N_S_Hvan_Obuchenie_grammatike_s_pomoschyu_pesen_na_anglijskom_yazyke.pdf.

ВНЕАУДИТОРНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Подчеркивается идея эффективности интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе подготовки магистрантов по иностранному языку. Описываются основные принципы эффективной внеурочной иноязычной деятельности магистрантов. Описана научно-исследовательская внеаудиторная деятельность студентов магистратуры ИГЭУ в целях совершенствования их иноязычного образования.

Ключевые слова: иноязычное образование магистрантов, интеграция, внеурочная деятельность.

Вопросы развития высшего профессионального образования в России активно обсуждаются в современном обществе. Иноязычное образование является одним из основных компонентов профессиональной подготовки студентов технического вуза. Несомненно, это связано с расширением международного сотрудничества и значительным ростом профессионального взаимодействия.

Вместе с тем, можно выделить противоречие между социальным заказом общества на выпускников магистратуры, готовых осуществлять эффективную профессионально-ориентированную деятельность на иностранном языке и несовершенством процесса их иноязычной подготовки в вузе.

Поиск эффективных способов оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов магистратуры оправдан, поскольку знание иностранного языка названо одной из основных общекультурных компетенций студента магистратуры по различным направлениям подготовки, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Одним из способов оптимизации процесса образования в рамках курса по иностранному языку является интеграция урочной и внеурочной деятельности.

В современной научно-педагогической литературе представлены различные точки зрения на видение природы педагогической интеграции, понимание ее сути, ее технологического обеспечения. Так, например, В.С. Безрукова рассматривает интеграцию как «...новую форму взаимосвязи (общего и профессионального, инженерного и экономического образования), которой присущи нерасторжимость компонентов...» [1, с. 5].

В структуре интеграции педагогической деятельности выделяют субъекты, предмет, цель, процесс, средства, продукты и результат интеграции. Под *предметом* интеграции подразумевается организация, проведение и управление интеграционными процессами в теории и практике обучения и воспитания. *Целью* является развитие и формирование интеграционно-целостной личности в ходе специально организованного процесса. *Средства*

являются важными составляющими технологической инфраструктуры интеграционно-педагогической деятельности и служат достижению целей и задач. В качестве *продукта* интеграции называют совокупность явлений, процессов, предметов, полученных в ходе её осуществления. В качестве *результата* интеграции предполагают, прежде всего, синтез научных знаний обучающихся [11].

Для решения вопроса о поиске путей совершенствования иноязычной подготовки будущего специалиста, на наш взгляд, необходимо активно интегрировать урочную и внеурочную деятельность магистров на основе научных межпредметных связей.

Межпредметные связи рассматриваются как дидактическое условие изучения материала с учетом содержания смежных дисциплин [5; 7]. Межпредметные связи в процессе обучения отражают интеграцию науки и практики, способствуют реализации принципа научности в содержании обучения [5, с. 39]. Межпредметные связи являются одним из способов формирования учебной деятельности [3, с. 36].

Отечественные исследователи активно разрабатывают вопросы интеграции межпредметных связей в иноязычном образовании [2; 6; 7; 8; 9 и др.]. Межпредметные связи рассматриваются как наиболее значимый фактор формирования содержания образования и структуры учебного предмета в современных условиях [7].

Таким образом, для решения выше обозначенного противоречия необходимо активно интегрировать аудиторную и внеаудиторную иноязычную учебно-познавательную деятельность студентов на основе межпредметных связей. Следовательно, во-первых, важно учитывать вопросы содержания иноязычной подготовки магистров неязыковых вузов с учетом специфики их специальности, поскольку, к сожалению не всегда содержательные аспекты иноязычного обучения магистров соответствуют профессиональному контексту их будущей деятельности в полной мере.

Во-вторых, необходимо помнить, что иноязычная подготовка магистрантов осуществляется в условиях аудиторного билингвизма, что значительным образом сказывается на всем процессе иноязычной подготовки [4; 10].

В процессе иноязычной подготовки магистров в Ивановском государственном энергетическом университете для решения выше обозначенных задач используются технологии интегрированного аудиторного и внеаудиторного обучения. Прежде всего, это организация и участие в научных конференциях, где студенты магистратуры представляют результаты своих научных исследований в форме презентации:

– международная научно-практическая конференция на иностранных языках «SCIENCE DRIVE – 2014» в Ярославском государственном университете имени Демидова;

– VII международная студенческая электронная научная конференция в Москве «Студенческий научный форум 2015»;

– конкурс переводов научно-технической литературы по тематикам исследовательских комитетов СИГРЭ в Ивановском государственном энергетическом университете (ИГЭУ);

– ежегодный конкурс презентаций на английском языке в ИГЭУ;

– ежегодная вузовская научная конференция студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых Ивановского государственного энергетического университета «Энергия 2015»;

– заочная международная конференция «Достижения и перспективы развития науки – 2015», г. Уфа.

Подготовка к научной конференции – это тесное взаимодействие студента, его научного руководителя и преподавателя английского языка. Подготовка осуществляется в несколько этапов: планирование, подготовка, тренировка и, непосредственно, сама презентация. На этапе планирования обсуждается цель презентации, изучается аудитория, перед которой предстоит выступить. Этап подготовки включает в себя сбор информации по теме выступления, разработку структуры презентации, составление плана выступления, разработку основного содержания, подбор эффективных вербальных и невербальных средств, изучение критериев оценки презентации. В качестве основы студентам предлагают критерии для оценки презентации, которые в течение последних лет успешно используются на кафедре Интенсивного изучения английского языка в Ивановском государственном энергетическом университете:

1. Content Analysis.
2. Coherence and organization.
3. Delivery.
4. Lexical and grammatical.
5. Dealing with questions.

На этапе подготовки магистранты готовят презентации в программе Power point с учетом основных требований к оформлению. Магистранты разрабатывают список вопросов, которые могут возникнуть у аудитории, и продумывают стратегии ответа на них.

На этапе тренировки презентации студенты магистратуры представляют свои доклады, обращая внимание на речь, на жесты, пытаясь сохранить зрительный контакт с аудиторией, задавая провокационные вопросы своим «коллегам».

Таким образом, организация студентов для участия в научных конференциях в целом способствует эффективной иноязычной подготовке.

Успешность внеурочной иноязычной деятельности магистрантов мы видим в том, что в её основе лежат следующие основные принципы: коммуникативной направленности, профессионально-ориентированного содержания, мотивационного обеспечения учебного процесса, сочетания активных форм работы, принцип межпредметных связей и взаимодействия студентов и преподавателя.

Интеграция урочной и внеурочной иноязычной деятельности студентов на межпредметной основе показывает, что её эффективная организация помогает реализовать образовательные и воспитательные задачи: а именно, развитие навыков коммуникативной коммуникации, повышение мотивации к изучению языка, развитие личности студента, то есть в целом соответствует конечной цели обучения иностранному языку – совершенствование навыков иноязычной коммуникативной компетенции в сфере своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, курс «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в программе обучения студентов магистратуры в лингвистическом вузе решает и образовательные, и воспитательные задачи, помогает приобрести профессиональные знания средствами иностранного языка, а также способствует развитию коммуникативных навыков в профессиональном иноязычном дискурсе.

В заключение отметим, что в энергетическом вузе иностранный язык не является профильным, но, в рамках гуманизации технического образования и спроса общества на высококвалифицированных специалистов необходимо совершенствовать подготовку студентов по иностранному языку. Практика показывает, что в процессе обучения студентов магистратуры технического вуза иностранному языку интеграция аудиторной и внеаудиторной работы на межпредметной основе способствует эффективному решению конечной цели обучения.

Библиографический список

1. *Безрукова В.С.* Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. – Свдловск, 1990. – С. 5–26.

2. *Борозенец Г.К.* Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами ино-

странного языка: дис. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2005. – 423 с.

3. *Вергелес Г.И., Конева В.С.* Дидактика. – М.: Высшая школа, 2006. – 284 с.

4. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты. – Иваново: ИвГУ, 1997. – 100 с.

5. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи в процессе обучения. – М: Просвещение, 1988. – 192 с.

6. *Маркова Е.С.* Теоретические основы построения интегративно-модульных курсов английского языка для профильной школы: дис. ... кан. пед. наук. – М., 2004.

7. *Попова Н.В.* Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины иностранный язык): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2011. – 50 с.

8. *Соловова Е.Н.* Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 434 с.

9. *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.

10. *Тюрина С.Ю.* Обучение профессионально ориентированному общению в условиях искусственного билингвизма // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.science-education.ru/104-6671> (дата обращения: 31.10.15).

11. *Чанаев Н.К.* Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.

УДК 376

Кожалиева Чинара Бакаевна

*кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный педагогический университет,
Академия социального управления*

Шулекина Юлия Александровна

*кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный педагогический университет
kozhalieva.chinara@gmail.com, rameja@rambler.ru*

УСЛОВИЯ ВЫБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА УЧЕБНЫХ ИНСТРУКЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье отражены результаты исследования восприятия и понимания учебных инструкций детьми с интеллектуальными нарушениями. Представлено авторское видение правил составления учебных инструкций для школьных учебников, основанное на оценке специфических образовательных возможностей детей с ментальными нарушениями. Обозначены проблемы современной ситуации в российском специальном и инклюзивном образовании таких детей.

Ключевые слова: инструкция, речевая инструкция, учебная инструкция, интеллектуальные нарушения, дети с ментальными нарушениями, дети с интеллектуальными нарушениями, умственно отсталые дети, младшие школьники, требования к учебной инструкции.

Специфика инструкции как жанра требует мультиаспектной оценки речевой инструкции как особого явления в процессе усвоения информации. Инструкция в самом общем смысле – это документ, содержащий правила, указания или руководства, устанавливающие порядок и способ выполнения или осуществления чего-либо [13]. Необходим концептуальный подход к раскрытию понятия *инструкция*.

Речевая инструкция представляет собой неотъемлемую часть ряда процессов, выполняя при этом разные функциональные задачи (методические, обучающие, диагностические и др.).

Рассматривая речевую инструкцию с лингвистических позиций, правомерно начать с определения ее лексико-синтаксической структуры. Ведь, различая инструкции – сложные и простые, исходят из принципа грамматической организации языковых конструкций, которыми они представлены.

Так, можно говорить о большом разнообразии грамматических типов речевых инструкций. В отличие от шаблонной предписывающей инструкции

(к прибору, должности, поведению), сохраняющей сухой и лаконичный стиль (содержание излагается по пунктам, каждый пункт начинается с глагола в неопределенной форме), учебная инструкция, как правило, имеет иной языковой рисунок. Учебная инструкция, предположительно, имеет и свою специфическую стилистику; впрочем, она все же тяготеет к стандартизации языковой формы во избежание двусмысленности и неоднозначной трактовки задания. При этом лексическое наполнение учебной инструкции отражает специфику учебного материала.

Во-первых, глагольная лексика представлена в нем побудительными формами (например: Возьми(те)! Напиши(те)! Прочитай(те)!); таким образом достигается эффект индивидуализации установки (ребенок чувствует, что задание дается именно ему).

Во-вторых, разнообразие речевых инструкций опосредуется многочисленными синтаксическими моделями, соответствующими задачам процедуры. Репертуар языковых конструкций может варьиро-

ваться от однословных побуждений типа «Прочитай!» до сложно-сочиненного / сложно-подчиненного предложения или сочетания предложений различных типов. Подобная синтаксическая поляриность иногда так очевидна, что трудно определить принадлежность инструкции к той или иной стилистической категории: до сих пор не ясно, в каком стиле – официально-деловом, научном или публицистическом – они создаются.

Учебные инструкции, обнаруживаемые в учебных пособиях для детей разного возраста, выполняют разные функции. Если в дошкольном возрасте однословная речевая инструкция выполняет функцию привлечения внимания или побуждения ребенка к конкретному действию (чаще по подражанию) и только поэтому может быть использована как самостоятельная единица речи, то в младшем школьном возрасте однословные инструкции, несомненно, требуют дополнения, разъяснения. Когда учитель, следуя методической задумке, закрепляет репродуктивные умения школьника, тогда контекстуально оправданы устные инструкции типа «Прочитай!» или «Спиши!». Но это скорее исключение, чем правило. Научение – это интегративная деятельность учащегося, прогресс которой во многом зависит от понятности изучаемого материала. Вот почему в учебной ситуации предъявление учебных заданий не может ограничиваться однословными конструкциями (например, «Посмотри!» или «Нарисуй!»). Зачастую требуется более сложная, а значит развернутая инструкция, чтобы задание было доступно для выполнения. С переходом в среднее звено обучения лингвистическая сложность учебной инструкции возрастает многократно.

В свете психолингвистических исследований формулирование определенной задачи средствами языка в процессе обучения позволяет отнести речевую инструкцию к устной или письменной форме речевой деятельности – в зависимости от способа презентации информации. В процессе восприятия учебной инструкции осуществляются сложнейшие переходы от перцепции языковой формы к анализу смысла во внутреннем плане с целью планирования и дальнейшего осуществления указанных в тексте шагов-действий, т.е. реализации ответной реакции (словесной, деятельностной, поведенческой).

Работа с устной инструкцией предполагает вовлеченность преимущественно слухового анализатора; результатом восприятия устной инструкции является осознание цели задания (вычленение информации, стоящей за языковой конструкцией) и удержание в памяти этапов его выполнения. Восприятие письменной инструкции осложняется знаковым своеобразием написанного текста. Недостаточно просто посмотреть на предваряющую текст запись, ее следует прочитать, а значит

расшифровать. Результативность чтения в данном случае должна определяться владением знаковой функцией речи, хорошей техникой (беглостью) и достаточным пониманием прочитанного, что обеспечивается нормальным функционированием зрительного, слухового, речедвигательного анализаторов, речемыслительных процессов, зрелостью зрительно-пространственных координаций. Вследствие этого письменную инструкцию в целях самостоятельной работы с учебным текстом учащимся с ментальными нарушениями можно давать не ранее 4 класса [3; 4], а в некоторых случаях с 5–6 класса, что подтверждается междисциплинарными исследованиями [7].

Любая инструкция несет в себе когнитивную информацию. В то же время учебная или диагностическая инструкция специфична, поскольку в ней не отражены сведения о содержании текста, его типе, авторах и т.д., в отличие от инструкции, приложенной к какому-то техногенному объекту (инструкция дает сведения, например, о назначении лекарства, о сфере применения прибора, о составе продукта и т.д.). Тогда какую когнитивную задачу выполняют эти виды инструкций? Ограничивается ли их содержание простым описанием схемы действий при работе с учебным заданием?

Как было сказано, главная цель инструкции – четко и последовательно перечислить операции, которые точно должен будет выполнить адресат, чтобы добиться требуемого результата. Инструкция одновременно информирует адресата и побуждает его к выполнению или невыполнению каких-либо действий. Это главный инструмент воздействия и актуализации основной коммуникативной цели, которую ставит перед учеником специалист – указать определенный алгоритм действий для достижения учебной задачи. Это выражается семантикой «побуждения», то есть глаголами побудительной семантики, актуализирующими сему (минимальный семантический множитель) обязательного выполнения определенного алгоритма действий, и глаголами, запрещающими выполнение какого-либо действия.

В специальной литературе отмечается дефицит психолого-педагогических исследований, раскрывающих роль вербальной инструкции в организации, восприятии и усвоении информации.

Новейшими исследованиями доказано, что учебные инструкции в современных учебниках по русскому языку мало соответствуют возможностям младших школьников, особенно детям с особыми образовательными потребностями [1; 12]. К трудностям, с которыми сталкиваются дети, можно отнести следующие характеристики учебных инструкций:

а) Наличие в учебных инструкциях сложных синтаксических конструкций – «не для самостоятельного чтения».

Уже с первых страниц в учебнике для первого класса встречаются сложные синтаксические модели, не рассчитанные на чтение первоклассниками. Среди них конструкции, осложненные причастными и деепричастными оборотами, беспредложными связями и т.д. Некоторые многоступенчатые инструкции учебника представляют собой целые тексты, утомляющие и пугающие своим объемом начинающего читателя. Они не соответствуют объему словесной памяти детей данного возраста.

б) Наличие в учебных инструкциях слов-терминов.

Авторы учебников считают возможным использовать в инструкциях лексику, не доступную для понимания детей с особыми образовательными потребностями в первом классе. Это касается, в первую очередь, специальной научно-учебной терминологии в области языкознания. В силу отсутствия у первоклассников практического опыта работы с терминами трудности понимания слов типа *фразеологизм, значение слова, основа предложения, орфограмма* (вследствие их более обобщенного значения) вполне закономерны.

в) Семантическая сложность формулировок учебных инструкций.

Известно, что в силу особенностей возраста младший школьник, особенно первоклассник, воспринимает смысл написанного очень конкретно, и сложные, образные формулировки в инструкциях лишь заводят его в тупик. Познавательный потенциал ребенка тратится на многочисленные интерпретации написанного. Иначе говоря, он вынужден интерпретировать инструкцию вместо того, чтобы кратчайшим путем следовать к выполнению задания.

Выше обозначенные трудности характерны для учебников по любым учебным предметам, в связи с чем требуется системное решение данной проблемы на разных уровнях организации и специального сопровождения образовательного процесса.

Малоизученной остается тема восприятия, понимания и интерпретации учебной инструкции детьми с ментальными нарушениями.

В специальной психологии дети с ментальными нарушениями включены в категорию «умственные отсталые дети», или «дети с интеллектуальной недостаточностью». Будем использовать все определения относительно обозначения обсуждаемой категории детей как равнозначные, синонимичные.

В силу особенностей патологии мозга, которая у детей с умственной отсталостью носит диффузный, широко разлитой характер, затрагивающий не только кору головного мозга, но и подкорковые области, мышление и речь характеризуются у них конкретностью, низким уровнем обобщения, несамостоятельностью, нецеленаправленностью. Иными словами, самостоятельная целенаправленная деятельность, выполняемая без помощи взрослых,

у детей не сформирована. Все эти особенности обуславливают не только особые образовательные потребности детей с ментальными нарушениями [6], но и их специфические **возможности** [1; 2; 12] работать с инструкцией.

Опираясь на знания специфики формирования психических функций ребенка с ментальными нарушениями [2-5], перечислим те их характеристики, на которые может опираться специалист в реализации учебных целей на протяжении всего школьного обучения:

- использует наглядно-действенные формы мышления;

- способен к элементарному познанию (преимущественно дедуктивному) – от частного к общему;

- воспринимает информацию замедленно, пропуская объекты;

- воспринимает предметы «глобально», без специфических характеристик, присущих конкретному объекту;

- сосредотачивается на задании непродолжительное время;

- нуждается в дополнительной стимуляции внимания и специальных приемах по его удержанию на изучаемом объекте;

- запоминает небольшой объем информации, нуждается в детализации глобального контента;

- владеет преимущественно бытовой лексикой;

- оформляет свое речевое сообщение просто, усеченно;

- более успешен в совместной деятельности, чем при самостоятельном выполнении;

- результаты собственной деятельности оценивает только с помощью наводящих вопросов;

- замечания взрослого слушает, но свои действия соотносит с рекомендациями после последовательного, пошагового совместного выполнения задания;

- отзывается на помощь взрослого после многократного повторения инструкции или нескольких совместных действий со взрослым;

- включает новые навыки в контекст последующих заданий после нескольких обучающих «уроков».

Как отмечалось выше, понимание устной и письменной вербальной информации сопровождается у детей с ментальными нарушениями выраженными трудностями. Они обнаруживаются как в ситуации диагностического обследования (устные и письменные ответы), так и в учебной деятельности, когда анализу подлежат продукты речевой деятельности таких детей (сочинения, изложения). Традиционно оценка возможности использования инструкций в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью сопровождается обсуждением проблемы соответствия вербального материала возрасту испытуемых, однако адаптация учебных инструкций по параметру адекватного понимания и осознания вербального материала

умственно отсталыми детьми в настоящее время не проводится. Особенно актуальным этот вопрос становится в условиях перехода российской образовательной системы на инклюзивную модель (ФГОС-2015), в которой разрабатываются требования к образованию детей не только с легкой, но и умеренной, тяжелой, глубокой степенями умственной отсталости, а также с множественными нарушениями развития.

Но пока обучаясь на образовательной платформе, разработанной для нормально развивающихся детей, учащиеся с ментальными нарушениями не могут самостоятельно получать информацию из учебной книги (учебник, дидактическая тетрадь, практикум и т.д.) с опорой на чтение инструктивных или дидактических заданий. Из-за своеобразия их текстовой компетенции возникает «необходимость в создании специальных условий, в которых дети, исходя из своих особых образовательных потребностей, могли бы легко адаптироваться как к самим учебным текстам, так и способам работы с ними» [10, с. 34]. К одному из таких условий, несомненно, относится правильное языковое наполнение учебной инструкции [1; 10–12].

Выбор языковых средств с целью построения учебной инструкции в учебных заданиях, предназначенных для учащихся с ментальными нарушениями, должен проводиться согласно правилам:

1. Формулировки заданий должны быть предельно просты, лаконичны, поскольку языковая форма учебной инструкции коррелирует с ее доступностью для восприятия и понимания.

2. Учебная инструкция должна быть дробной, пошаговой, что должно оптимизироваться языковыми знаками в письменном варианте (наличие знаков препинания, отвечающих учебным задачам).

3. В инструкции должно содержаться не более одного-двух действий, при этом грамматическая форма самой конструкции «маркер в начале, цель в конце» [14] должна включать у учащихся речемыслительные стратегии, адекватные учебным целям и задачам.

4. В лексическом репертуаре учебной инструкции должны быть частотные для учащихся слова, понимание и интерпретация которых не требуют длительного времени. Правильный выбор лексики позволяет сделать процесс восприятия инструкции при самостоятельном чтении более автоматизированным.

5. Семантика учебной инструкции не должна быть многозначной.

Созданные таким образом учебные инструкции повышают доступность учебного материала для детей с ментальными нарушениями, что значительно сокращает время потери на чтение и интерпретацию учебной инструкции, предшествующей учебному заданию.

Сейчас понятно, что чтение учебной инструкции должно включаться как обязательный компонент системной подготовки ребенка, имеющего ментальные нарушения, к работе с учебником. Школьников необходимо учить читать разные учебные тексты (в том числе инструктивные) по-разному, преодолевая традиционные стереотипы чтения, ориентированные на запоминание или следование образцу. Полученные навыки дети могут интегрировать в объемное чтение любой учебной книги, совмещающее в себе элементы традиционной и интерактивной форм работы с текстом.

Большой акцент в модернизации системы образования должен быть сделан также на подготовку педагогических кадров нового поколения [8]. Еще недавно к работе с умственно отсталыми (не только в специальных образовательных учреждениях, но и в центрах психолого-педагогического сопровождения и коррекции) привлекались педагогические работники, не имеющие специального образования и не знакомые с психологией лиц с интеллектуальными нарушениями. Незнание ими психологии детей с ментальными нарушениями, а значит, психологическая неготовность обучать их приводит к тому, что умственно отсталые дети оказываются неуспешными, и не только в обучении [5]. Современный педагог, напротив, должен точно знать, чему (содержание образовательной программы) и как (образовательные технологии) обучать детей с ментальными нарушениями, чтобы сделать их успешными.

Библиографический список

1. *Вятлева Ю.Е., Шулекина Ю.А.* Учебные трудности неуспевающих школьников: дидактогенный анализ проблемы работы с учебником // МИР специальной педагогики и психологии: Науч.-практ. альманах. Вып. 4. – М.: ЛОГОМАГ, 2016. – С. 95–107.
2. *Кожалиева Ч.Б.* Диагностика уровня развития самосознания и содержания образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта. – М., МГОУ, 2007. – 50 с.
3. *Кожалиева Ч.Б.* Образ Я в структуре личности умственно отсталых подростков. – М.: Буки Веди, 2013. – 144 с.
4. *Кожалиева Ч.Б.* Развитие самосознания подростков с интеллектуальными нарушениями // Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы / под ред. А.Н. Харитоновой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 369–375.
5. *Кожалиева Ч.Б.* Formation of reflective analysis of adolescents with intellectual insufficiency // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. статей. Вып. 48. Ч. 3. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – С. 274–278.

6. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml (дата обращения: 02.12.2015).

7. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). – М.: Буки Веди, 2013. – 200 с.

8. Покровская Ю.А. Современные требования к профессиональной подготовке учителей-логопедов // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи: Материалы науч.-практ. конф. науч. работников. – Екатеринбург, 2013. – С. 69–76.

9. Шулекина Ю.А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии). – Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. – 218 с.

10. Шулекина Ю.А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки: Педагогика, психология, медицина. – 2014. – Вып. 2 (12). – С. 32–42.

11. Шулекина Ю.А. Текст современного школьного учебника // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 33–35.

12. Шулекина Ю.А. Технологии обучения перwokлассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 3 (33). – С. 102–109.

13. Что такое инструкция? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

14. Психологи: порядок слов в предложении влияет на восприятие информации / Новости науки // Газета.ру. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (http://www.gazeta.ru/science/news/2015/12/10/n_7994315.shtml)

УДК 378.016: 62

Талых Алексей Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

Лобашев Валерий Данилович

кандидат педагогических наук, доцент

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

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Присутствие в современном учебном процессе тенденций стабилизации и унификации с одновременным проявлением инновационных технологий ставят перед преподавательским корпусом сложные задачи построения образовательного маршрута, учитывающего всё многообразие условий и требований подготовки специалиста – конкурентоспособного выпускника учебного заведения. Статья освещает некоторые положения развития конструируемых моделей процессов обучения и ролевые позиции участников этого процесса.

Ключевые слова: технология, структуризация, образовательная область, дидактические средства, продукт труда.

Противоречия процессов обучения, присутствующие при решении задач достижения необходимой степени обученности, определяют необходимость и актуальность исследования дидактических средств, предназначенных для оптимизации характеристик обучения. Среди основных причин, порождающих «напряжённость» построения учебного процесса необходимо выделить:

– отсутствие достаточно мощных счётных критериев определения уровней и критических точек порогов обучения;

– слабая конкретизация кортежа компетенции (в минимальном понимании – набора критериев обученности);

– нечёткое обозначение экономических критериев;

– критериальная неопределённость соотношения теоретической и практической частей обучения специалистов;

– отсутствие необходимо достоверных логических критериев процессов учебного труда (в теоретическом и практическом обучении).

Функциональную основу профессионального образования составляет образовательная область «Технология», практически однозначно отображающая его суть, выражающая его образовательную целенаправленность: обслуживание социального заказа системы в подготовке специалистов с учётом желаний и склонностей каждого индивида. Профессиональная школа начинает подъём, сменивший период ошутимого упадка и энергичного, но крайне неупорядоченного, порой недостаточно продуманного, следования (а по сути – шараханья) от одной новации к другой. Стабилизируются, как с одной стороны содержание образовательных стандартов, формы и системы обучения, заявленные образовательные парадигмы, виды учебных заведений, формы сотрудничества (социального партнёрства), так и гораздо более консервативные,

но выведенные из состояния устойчивого, хотя и несколько напряжённого ожиданием изменений, равновесия (точнее – баланса), системы ценностей коллективно-ориентированного образования [3]. Отработанная десятилетиями социальная система, возвеличившая коллективизм как определяющий фактор развития, с менторской педантичностью диктовала и параметры подчинённой ей педагогической системы. Практической педагогике строго и единообразно предписывались основные функции и характеристики учебного процесса: нагрузка на обучающегося, цель обучения, требования к уровням обученности, меры и ценности оценки, ранжированные ряды отметок и др. Однако время неумолимо требовало перемен и, совершив диалектический виток, не закрепив при этом должным образом ни одного своего яркого достижения, кроме объективизации поискового состояния, профессиональная школа в итоге всё ближе подходит к тем исходным позициям, с которых и начиналась борьба за её перестройку. Но, как известно, попытки в рамках классно-урочной системы добиться высоких творческих результатов от массы учеников, как правило, ни к чему не приводили и не приводят [5].

Современная образовательная парадигма представляет собой отточенную и апробированную систему взглядов, совокупность теоретических и методологических предпосылок, закрепляющих результат борьбы и компромиссов точек зрения авторитетных экспертов. Принятая на настоящий момент как некоторая отправная плоскость, определяющая результаты конкретных научных исследований, которые воплощаются в научной практике на данном этапе, она утверждает положения проверенных теорий и методик, отражает результаты деятельности различных школ и направлений и претворяет в практических разработках накопленный арсенал длительных поисков.

С точки зрения оптимальной структуризации учебного процесса необходимо отметить тот факт, что непосредственно парадигмальный подход часто содержательно раскрывается в контексте анализа сквозь призму бинарных оппозиций, которые явственно просматриваются в инвариантных компонентах педагогического процесса (целях, содержании, технологиях и т.д.). Причем такие специфические композиции не взаимоисключают друг друга, а всего лишь выделяют одну из них как основную, когда универсальными критериями для их разграничения выступают ценности, направленность, гуманитарное качество образования. Применительно к образовательной области «Технология» они носят асинхронный, эксцентричный характер, но сохраняют созидательно-эвристическую ориентацию [4].

Система образования обладает показательной степенью инертности своих элементов и высокой степенью их связности с периферийными обла-

стями континуума знаний Социума. Эта система, подчинённая внешним и внутренним законам развития общества, подвергаясь влиянию объективных факторов и давлению различных научных школ, вынуждена непрерывно модернизироваться. Однако для соблюдения принципа не повреждения социально ранимых предметов её деятельности (в начале детей и детства, а в дальнейшем, в процессе реализации методик индивидуального обучения, – сформировавшихся личностей обучающихся), проектируемые преобразования в ней должны осуществляться крайне осторожно и не революционно, а эволюционно. Как некоторый промежуточный итог интенсивной модернизации педагогической парадигмы, нынешняя ситуация в образовании характеризуется наступлением выраженного периода рефлексивного анализа, критической переработки и объективного оценивания достижений и ошибок [2].

Поиски истин в педагогике, науке, не обладающей жёсткими количественными критериями, неизбежно приводят к решениям, выраженным преимущественно в расширенных качественных описаниях и рекомендациях. Невозможность достижения быстрых результатов, громадные затраты и усталость пионеров-энтузиастов привели к тому, что с течением времени новации заняли почётное место экспериментальных площадок, а учителя и методисты вновь изучают тематические, нормативные, рекомендательные (но по сути своей твёрдо и жёстко обязательные планы по утверждаемым различными по рангу Министерствами) «методические рекомендации» и различные образовательные стандарты. Педагоги-новаторы не стали столпами-глашатаями принципиально новых направлений педагогической науки, платная форма обучения становится преобладающей, а бесплатное образование, полностью обескровленное оттоком кадров и отсутствием финансирования, так и не преодолело барьера продиктованного новыми [рыночными] условиями качественного повышения уровня обученности выпускников, которые, как и прежде, в общей массе не отличаются особыми успехами на аттестационных испытаниях. Общая эйфория от ожидаемых революционных успехов тихо и скромно угасла, а «победа» над классно-урочной формой образования так и не состоялась.

За последнее десятилетие к средней школе, питающей профобразование учебными кадрами, подошла новая проблема – значительного уменьшения набора в младшие классы. Это обстоятельство с одной стороны обострило конкуренцию за контингент настоящих и будущих студентов и учащихся различных образовательных учреждений, с другой – оно же поставило перед родителями проблемы предподготовки к поступлению уже не только в вузы и профессиональные училища, а в первые классы начальной школы. Эгалитар-

ность мало-помалу на всей лестнице отечественного образования де-факто сменяется элитарностью. В связи с этим и множеством других причин становится неизбежной непрерывная корректировка содержания образования в решающем звене: на уровне среднего образовательного учреждения [5].

Как показывает практика, созидательным навыкам, а самое главное «прикладному» труду выпускник образовательного учреждения, чаще всего, научен слабо. Номинально он «обучен» по полной программе, определяемой соответствующими образовательными стандартами, но он не был подготовлен и решительно нацелен нынешней педагогической системой на создание ценностей, обладающих реальной потребительской стоимостью, ценностей, выдерживающих достаточно жёсткую рыночную конкуренцию.

Реалии высокой требовательности внешних обстоятельств, концентрация условностей и проблем независимого бытия, проявившихся в условиях самостоятельного существования молодой личности, высвечивают ещё одно обстоятельство – он не обучен чувствовать знания, и в первую очередь их социально-прикладной значимости. Результаты его обучения лишены эмоционального базиса. Эта глубинная основа личности, в решающей мере предопределяющая устойчивость, с одной стороны, ценностного ядра самодостаточности, а с другой – лабильности и гибкости реакций по отношению к проявлениям внешних (обучающих) факторов, обеспечивает жизнебезопасность и эффективность интенсивного обучения, устойчивую динамику совершенствования личности. Объективно выпускник образовательного учреждения должен быть обучен именно способности осознать, контролировать и оценивать свой изменяющийся личностный и групповой рейтинг и статус в новом сообществе уже равных себе по начальному потенциалу и возможностям. Система обучения достигает этого через воспитание качеств и сознания самооценности, через воспитывающую роль учителя, через приобретаемые знания, реализуемые умения, которым его также должна научить педагогическая система и т.д.

Анализ общих закономерностей преподавания комплекса дисциплин, изучаемых в вузах и учреждениях профессионального образования, в какой-то мере позволяет ответить на проявляющиеся вопросы и проблемы и предложить (и самое главное – реализовать на практике) частные варианты методик, приёмов их разрешения, а также разработать поисковые направления методов обучения, соответствующие требованиям «педагогического времени». В богатстве своей специфики эта область позволяет решать не только технологические задачи оптимизации и эргономизации педагогических постулатов, но – развить новый подход к парадигме комплексно-модульного образования – преподавания синтеза наук. Последнее пред-

полагает постановку вопроса о совмещении во времени шага преодоления (одновременно и учителем и учеником) главных проблем возрастной педагогики: синхронное решение в учебном заведении задач воспитания и обучения – безгранично сложной и интересной и, видимо, принципиально неразрешимой на данном этапе развития педагогической науки, проблемы.

Главное в обучении для обучающегося – достижение конечного результата в виде активного овладения тем исходным материалом, той суммой знаний и умений, которые принадлежали до начала обучения в большей мере лишь учителю. Благородно-потребительская задача стоит перед учеником: воспринять, усвоить, трансформировать и перевести его (это знание) в виде умений и навыков в свою интеллектуальную собственность, преобразовать всё полученное и приобретённое в собственную базу знаний, пройти путь преобразования знаний от стадии первоначальной воинствующей рефлексии до формирования устойчивого навыка – привычки! Обучающийся должен, «преодолевая» себя, привыкнуть трудиться, школа же (и в первую очередь – профессиональная) должна получить право заставлять трудиться и одновременно быть защищённой и не бояться быть «непонятой» в этом стремлении. В противоположность наблюдающимся тенденциям снижения требований к обучающимся необходимо привыкать бояться выпустить трудонезаинтересованного выпускника, не знающего основ труда, не умеющего и неспособного вызвать у себя желание трудиться. В этом состоит качественно отличная постановка задачи выпуска современного обучающегося учебного заведения любого уровня. Именно такие и именно так обученные выпускники способны быть не иждивенцами практически у самих себя, но становиться производителями, созидателями, а уж затем и потребителями, результатов, в первую очередь, своего собственного (!) труда, а не общественного в его обезличенном виде. Выпускник учебного (профессионального) заведения объективно лишён права быть простым потребителем результатов и ценностей, ранее произведённых усилиями своих предшественников. Потребительская позиция только унижает нарождающуюся личность. Радость обретения осязаемых образовательных ценностей (в том числе ценностей теоретических знаний) и радость производящего труда должны стоять рядом. Логикой взаимосвязи всех процессов обучения они обречены быть функционально взаимопроизводящими (фактически рекуррентными, взаимопроизводными). Задача преподавателя – педагогическими средствами «поставить» их рядом и доказать обучающимся рядоположенность этих ценностей. Наиболее действенный прямой и не затенённый путь – превращение обучающимся учебного фактического материала в продукт-результат познавательной-созидательной деятельности.

Обучающийся не способен, в силу ограниченности своей социальной роли, нечёткости и несовершенства первоначальной жизне-смысловой сферы, сразу выполнить полноценный акт производства законченного и востребованного социумом продукта труда, обладающего достаточной товарной стоимостью. Тем более затруднительно для начинающего погружение в профессиональное обучение, адекватное восприятию нарастающей ценности создаваемых им продуктов. Особенность такого обучения состоит в постоянном присутствии и одновременно достаточно неявном проявлении специфического отложенного эффекта – самоосознании обучающимся возрастания своей обученности.

С целью достижения наиболее устойчивых результатов обучения этот путь должен быть «разбит» на промежуточные этапы, где каждый учащийся, подчиняясь требованиям системы обучения и её частным алгоритмам, будет по методически обоснованному (педагогико-технологическому) замыслу преподавателей взаимодействовать с промежуточными учебными материалами, либо задачами нарастающей трудности. Процесс их изучения и доведение полуфабриката учебного дидактического материала до конечной стадии продукта, обладающего реальной потребительской стоимостью, (а первоначально – неоспоримо высокой учебной ценностью) не составит непреодолимого труда для обучающегося со средними способностями.

Можно надеяться, что дидактический материал в его утилитарной форме сможет значительно интенсифицировать выполнение этой специфической задачи передачи знаний через активно выраженную демонстрацию перед и во взаимодействии с обучающимися созидающего аспекта прикладной функции личных орудий труда (учителя). Феномен индивидуально-контактной системы обучения позволит обоим участникам педагогического процесса добиться обоюдозжелаемой цели: приобретения и овладения знаниями и умениями для обучающегося и удовлетворения педагогическим трудом для самого учителя [1]. Фактически преподаватель (учебный мастер, наставник) наглядно демонстрирует приёмы труда пооперационно преобразующие заготовку в готовую деталь, узел, изделие (в процессе теоретического обучения это соответствует поэтапному решению учебной задачи). В свою практическую деятельность учитель закладывает глубочайший смысл – раскрыть и использовать как специфическое виртуальное средство достижения педагогических целей обучающий характер созидающего, творческого труда: этим подчёркивается тончайший опосредованный смысл показа ученику результата совместного созидательного труда – «Смотри, что у НАС (!) получилось!» Этим, в первом приближении, описывается дидактическое целеполагание факторов процесса обучения. Принципиально раскрывается роль технологии обучения как средства,

задающего и определяющего основные параметры связи между обучающим, условиями, алгоритмами и принципами управления орудием труда обучения (что является основным содержанием педагогической системы) и «предметом труда» в этой области – обучающимся индивидом.

Третья составляющая дидактических средств – механизмы воздействия и управления психофизиологическими параметрами процессов обучения и анализа обратных реакций обучающихся, исключительно и полностью определяющие внутренние процессы познания, а значит и формирование личностных ценностей как итога образования, может быть охарактеризована со следующих позиций.

Как известно, желающий обучаться в первую очередь воспринимает, оценивает и запоминает ощущения новизны, полезности и практической направленности сообщаемых ему знаний. Человек прочно запоминает чувства, «сообщаемые» ему конкретным тактом процесса обучения, он становится владельцем интеллектуальной собственности, одновременно окрашивая и оттеняя содержание каждого усваиваемого элемента и ауру самого процесса усваивания собственной оценкой, личностной позицией, индивидуальными эмоциями. При этом процесс обучения характеризуется весьма резко и контрастно выделяемой особенностью: ученик приобретает состояние обученности в решающей степени за счёт богатства, ранее ему не принадлежавшего. Этим источником служит интеллект учителя, преломляемый соответствующими элементами педагогической системы, высвечиваемый в необычном, притягательном для обучающегося ракурсе: необходимостью-обязанностью для учителя – научить, а для ученика – научиться.

Библиографический список

1. Анисимов Н.М. Современные представления об изобретательской инновационной деятельности // Школьные технологии. – 1998. – № 5. – С. 49–75.
2. Анисимов Н.М. Опыт-экспериментальная деятельность преподавателя вуза как основа технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности // Школьные технологии. – 1999. – № 1 / 2. – С. 26–39.
3. Лернер П. Эффективность образовательного процесса в новой предметной области «Технология» // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 273–292.
4. Петров К.С., Тропин В.Ф., Талых А.А. Дидактические аспекты формирования технологической культуры учащихся в образовательной области «Технология». – Петрозаводск: Verso, 2012. – 64 с.
5. Руденко В.Н., Гукаленко В.Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 32–40.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 316.61 ; 159.9:316.6

Большакова Татьяна Юрьевна

Костромская государственная сельскохозяйственная академия

Попова Ирина Викторовна

доктор социологических наук, профессор

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

bolshakova64@ya.ru, pivik@list.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье показана связь интегративной художественной деятельности с процессом социальной адаптации школьников, участвовавших в деятельности Народного театра глиняной игрушки «Ефимов ключик» г. Кологрива Костромской области. Объектом исследования выступили бывшие участники театра, посещавшие его с 1999 по 2006 год. Результаты эмпирического исследования представлены по схеме: психолого-педагогическая характеристика ребенка в период его работы в театре и цитаты из письменной работы, написанной самим информантом, будучи уже взрослым человеком в 2015 году. Нарративный импульс задавался открытыми вопросами, направленными на выявление того, как занятия в театре глиняной игрушки оказали влияние на жизненные практики бывших участников интегративно-художественной деятельности с точки зрения их социальной адаптации.

Ключевые слова: интегративная художественная деятельность, социальная адаптация, нарративное интервью, жизненные практики.

Использование интегративной художественной деятельности как средства воспитания призвано обеспечить формирование субъектной позиции личности. Изучению сущности средств воспитания, их особенностей по сравнению со средствами, используемыми в других видах социальной практики, посвящены исследования Н.М. Борытко, В.С. Селиванова, Н.Е. Щурковой [2; 10; 12]. Анализ данных работ позволяет утверждать, что в педагогической литературе существует множество подходов к понятию «средство воспитания».

По мнению П.И. Пидкасистого, любой объект материальной или духовной культуры выполняет функцию средства воспитания, если:

– с ним связана информация, необходимая для развития внутреннего мира воспитанника;

– она выделена как предмет освоения в образной наглядно-действенной или знаково-символьной форме;

– объект вместе со своей информацией включен в общение и совместную деятельность (различных видов) воспитателя с воспитанниками [8, с. 412].

Н.Е. Щуркова считает, что средства воспитания в богатейшем разнообразии располагаются вокруг педагога. «Средством для педагога может выступать все, что нас окружает, кроме... нас самих: человека нельзя использовать в качестве средства» [12; с. 20]. Н.М. Борытко полагает, что средством выступает и целесообразная деятельность человека, направленная на реализацию той или иной цели, и конкретные действия человека, осуществляющего цель деятельности. По мнению ученого, основной признак средства воспитания – сознательное его использование для достижения цели [2, с. 102].

Опираясь на точку зрения К.Д. Ушинского в исследовании особенностей категории «средство воспитания», В.С. Селиванов утверждает, что в воспитании может использоваться фактически весь предметный мир, окружающий воспитанника. Но все эти предметы не являются средствами воспитания, они включаются в воспитательный процесс лишь как элементы среды обитания. Анализ данного исследования позволяет выделить следующие ключевые положения, раскрывающие сущность понятия «средства воспитания»:

– формирование качества личности осуществляется в процессе духовной деятельности, «труда души»: эмоционального восприятия, переработки в сознании и формулирования выводов для себя, а не прямого воздействия материальных предметов на органы чувств;

– средствами воспитания являются различные виды деятельности учащегося, вызывающие у него определенные чувства и отношения, а не предметы, с помощью которых они осуществляется [10, с. 67].

Воспитание чувств, по мнению Л.С. Выготского, составляет залог воспитания, выражающийся в возможности совершенно новых отношений между индивидом и средой. Исследователь рассматривает эмоции как систему предварительных реакций, сообщающих организму ближайшее будущее его поведения и организующих формы этого поведения. Л.С. Выготский считает, что для педагога открывается в эмоциях чрезвычайно ценное средство воспитания тех или иных реакций. Вызывая у ученика нужные формы поведения, педагог должен позаботиться о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике. «Ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство. И в этом смысле аппарат

эмоций является как бы специально приспособленным и тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение» [5, с. 138–144].

В нашем исследовании мы проанализируем некоторые объективно-субъективные особенности интегративной художественной деятельности как психологического условия для формирования социальной адаптации на материалах эмпирического исследования.

Объективно интегративная художественная деятельность содержит способы производства и трансляции культурных ценностей как продуктов культуры. Различные объекты, используемые в процессе интегративной художественной деятельности, могут быть общими в деятельности педагога и воспитанников, а также специальными, которыми пользуется только педагог. Объектами, используемыми в процессе интегративной художественной деятельности, могут выступать такие средства культурного взаимодействия педагога и школьников, как **сказка, игрушка, театр**. Одной из гипотез исследования было предположение о том, что все эти средства обладают педагогическим потенциалом.

Изучением различных аспектов литературной сказки занимались Т.В. Дьякова, П.В. Королькова, Л.А. Мулляр, Л.В. Овчинников, Е.Ю. Петрова, Е.А. Чернышова и др. Свое начало литературная сказка берет в народной сказке – прозаическом устном рассказе о вымышленных событиях в фольклоре разных народов. Г.Н. Волков выявляет очевидные достоинства, наделяющие народную сказку огромной притягательной силой: народность, оптимизм, увлекательность сюжета, образность и забавность, дидактизм; свобода от национальной ограниченности. В лучших образцах народных и литературных сказок содержится полный нравственный кодекс человека, включающий идеи о любви к родителям, о верности и справедливости, о любви к труду и презрении к бездельникам, о бесстрашии перед врагами и грозными силами природы, о любознательности, о чутком и вежливом отношении к старым и старшим [4, с. 65].

Рассматривая воспитательный потенциал народных сказок необходимо отметить, что в педагогической литературе встречаются противоположные мнения о роли народной сказки в системе ценностей имплицитной практики воспитания. Так, например, в исследованиях Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича ряд особенностей народной сказки рассматривается в негативном ключе. По мнению данных авторов, в русских народных сказках своеобразной «стартовой» ценностью выступают следующие этнохарактеристики: эзотеричность российского менталитета, то есть постоянное ожидание чуда; уклонение от тяжелого крестьянского труда, бездеятельность, лень, приоритет отдыха над работой, ориентация на безделье, праздность;

отсутствие желания что-либо производить при наличии страстного желания иметь как можно больше; ненависть ко всему основательному, трудолюбивому, зажиточному [3, с. 143–149].

Оценка роли сказки в системе воспитания и традиционного уклада жизни русского народа и других этнических групп в негативном ключе опровергается высказываниями многих выдающихся педагогов и просветителей: Х. Абовяна, С.С. Ахундова, В.Г. Белинского, Г.Н. Волкова, Я.С. Гогобашвили, Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, К. Насыри, А.С. Пушкина, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, И.Я. Яковлева. Авторы отмечают, что сказки отражают лучшие черты народа: безграничную преданность Родине; всеильность сплоченных людей и обреченность человека, оказавшегося вне общества; трудолюбие, одаренность, стремление к знаниям и любовь к книге – источнику мудрости.

Важной представляется такая интегративная характеристика, выраженная в литературной сказке, как изобразительность. Детально и красочно описанное место действия, события, внешний облик, характеры персонажей могут вызывать у школьника желание сочинить продолжение или нарисовать сцену из сказки, воспроизвести в игре или в процессе художественной деятельности образ понравившегося сказочного героя, инсценировать ход событий.

Особым педагогическим потенциалом в интегративной художественной деятельности школьников обладает игрушка. Игрушка – наиболее распространенное и традиционное культурное средство воспитания и развития детей. По мнению педагога-практика Т.В. Бабушкиной, «игрушки – это то, что из ничего обретает способность возбудить свободное творческое взаимодействие» [1, с. 77]. Среди разнообразных видов народной игрушки (тряпичные куклы, игрушки, выполненные из дерева, стекла, в технике папье-маше и др.) нами выделена глиняная игрушка, так как ребенок может не только играть с ней, но и участвовать в ее создании непосредственно с младшего школьного возраста (6–11 лет). Наш многолетний практический опыт позволяет утверждать, что в младшем школьном возрасте лепка представляет собой более активное развивающее начало, чем рисунок. Значительный воспитательный потенциал имеют занятия лепкой малых форм, в частности, игрушек. Это предопределяет необходимость анализа особенностей глиняной игрушки как одного из образцов народного творчества, используемого в процессе интегративной художественной деятельности.

Народная глиняная игрушка – художественное произведение, являющееся одновременно малой формой скульптуры и видом прикладного творчества. Подчиняясь законам изобразительного искусства, народная глиняная игрушка как скульпту-

ра малых форм несет в себе его признаки и среди них главный – стремление к психологизму и обобщению. В то же время игрушка тесно примыкает к декоративно-прикладному искусству. Народную игрушку отличают богатство содержания, большой внутренний смысл, яркая образность, добродушный юмор, чувство материала, правдивость образов, сила творческого обобщения, недосказанность и ассоциативность.

Анализ положений об экспертизе игрушки, разработанных Е.О. Смирновой, Н.Г. Салминой, Е.А. Абдулаевой, И.В. Филипповой, Е.Г. Шейной, позволил выявить характеристики глиняной игрушки как художественного образца, используемого в педагогических целях:

- во-первых, наличие яркого определенного образа (человек, животное, птица и др.), оптимальное сочетание новизны и узнаваемости обуславливает привлекательность глиняной игрушки, вызывает определенное отношение и стимулирует активность;

- во-вторых, сенсорная, перцептивная привлекательность, связанная с внешними, физическими качествами (яркие краски, звучание, лаконичность формы, выразительность образа и пр.);

- в-третьих, возможность действовать с ней, вступая в эмоциональный контакт, понятность и осмысленность игрового действия [9, с. 20].

Занятия лепкой игрушки развивают объемно-пространственное и образное мышление, эмоции, фантазию, способствуют самовыражению ребенка с учетом его личностных потребностей. Все это, в свою очередь, способствует социокультурной и этнической адаптации:

- включает ребенка в важнейшие этапы человеческой жизни;

- знакомит с древними обычаями и обрядами, включая ребенка в культуру конкретного этноса;

- способствует формированию гендерной идентичности: в мальчике формирует черты хозяина, кормильца, а в девочке – матери, хранительницы домашнего очага.

Основой для интеграции видов искусств и органичного соединения видов художественной деятельности обучающихся в нашем исследовании выступает такая форма театрального искусства как театр кукол. Педагогическое значение театра кукол изучалось в исследованиях Т.Н. Караманенко, Ю.Г. Караманенко, У.А. Карамзиной, Д.В. Менджеричкой, А.П. Усовой и др. [6; 7; 11]. Анализ специфики театра кукол, позволил нам отметить, что использование кукольного искусства в педагогике связано, прежде всего, с его воспитательной, дидактической, информационной, коммуникативной функцией и, следовательно, относится к художественно-прикладным (бифункциональным) разновидностям кукольного искусства. Художественный смысл и эстетическое назначение кукольного

искусства носит в данном случае прикладной характер, в этом и заключается отличие школьного театра кукол от «чистых» форм художественного творчества, сущность которых, прежде всего, эстетическая.

Тем не менее, самодеятельный театр кукол имеет характерные черты, присущие и профессиональному кукольному искусству:

- наличие социальных ролей (режиссер-постановщик, актер-кукловод, художник-постановщик и др.);

- композиционное построение драматургической основы спектаклей (экспозиция, завязка, кульминация, развязка или финал без развязки);

- комплекс средств (художественные образы-персонажи, оформление, слово, музыка); взаимосвязь кукол и актёров с художественным оформлением спектакля;

- иллюзия «оживления» кукол художественным и техническим мастерством актера-кукловода и др.

Спектакль, создаваемый в процессе интегративной художественной деятельности, представляет собой результат со-творчества педагога и учащихся, выражающих личностное отношение к действительности, отраженной в художественных образах (словесных, звуковых, пластических). При этом обучающиеся выполняют следующие функции: создание драматургической основы спектакля (выбор или написание сценария), реализация режиссерской концепции спектакля, актерское исполнение (создание сценического образа), художественное оформление (изготовление кукол, реквизита, декораций), музыкальное сопровождение и техническое обслуживание.

При анализе особенностей театрального искусства и его педагогического потенциала следует отметить, что интегративный характер театрально-игровой деятельности позволяет задействовать все ресурсы организма обучающегося: физический, эмоциональный, нравственный, психический, интеллектуальный.

Театральное искусство является средством развития творческих задатков и способностей школьника как в области восприятия и оценки произведений искусства, так и в собственном творчестве. Коллективные формы деятельности способствуют воспитанию строгой внутренней психо-эмоциональной самодисциплины. Педагогический потенциал театрально-игровой деятельности и постановки кукольных спектаклей раскрывают следующие положения:

- участвуя в кукольном спектакле, воспитанник может отрабатывать модели поведения, эмоционально выразить все то, что его тревожит и волнует, говоря не от своего лица, а от лица сказочного персонажа, живущего в воображаемом мире, что позволяет ему раскрыться индивидуально, раскрепоститься, преодолеть в себе комплексы стеснения и неуверенности;

– обучающийся учится решать взрослые проблемы, справляться с жизненными ситуациями, самостоятельно делать выбор.

Изучение педагогического потенциала сказки, игрушки, театра кукол позволяет утверждать, что на всех этапах развития обучающегося их главная функция заключается в активизации адекватной возрасту деятельности ребенка (игровой или продуктивной). Сказка, игрушка, театр кукол активизируют функцию воображения (воссоздающего и творческого), тесно связанного с эмоциями и психическими функциями: восприятием, вниманием, памятью, речью, мышлением, оказывая тем самым влияние на становление личности в целом и проявление ею субъектной позиции. Таким образом, интегративная художественная деятельность создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации обучающегося [3; с. 112]. В подтверждение данной гипотезы можно привести историю ребенка, посещавшего занятия в театре глиняной игрушки «Ефимов ключик» г. Кологрива Костромской области.

Информант Сергей Б. (1993 г. р.) воспитывался в неполной семье. Мама Сергея – бухгалтер; на момент прихода ребенка в студию заочно обучалась в вузе. Бабушка работала медицинской сестрой в районной больнице. Следовательно, большую часть времени ребенок вынужден был проводить вне семьи. Из редких случаев общения с мамой складывалось впечатление, что ребенка в семье не столько любят и воспитывают, сколько оценивают. Активность ребенка создавала для матери множество проблем: испачкана одежда, потеряна вещь, сломан новый велосипед. Мама, не остерегаясь, постоянно смешивает понятие «хороший» с «удобным». Бабушку больше заботило физическое здоровье ребенка, его физическая безопасность. Погладил чужую собаку. В результате – укусы, больница, косметическая операция. Катался с горы. В результате – перелом руки. В школе Сергея характеризовали как гиперактивного, недисциплинированного, импульсивного ребенка, у которого отсутствуют такие волевые качества как целеустремленность, способность доводить начатое дело до конца, инициативность.

В 2002 году Сережа начал посещать занятия в театре глиняной игрушки «Ефимов ключик». Проанализировав творческо-познавательную деятельность ребенка на начальном этапе, мы пришли к выводу, что Сережа обладает следующими способностями и умениями:

– познавательные способности и навыки – высокая любознательность, применение идей на практике, перенос усвоенного материала на новый материал, но – бедный словарный запас, неумение устанавливать причинно-следственные связи, неумение делать выводы, неумение анализировать ситуацию, неумение рассуждать;

– творческие способности – быстрота мышления, способность изобретать что-то новое, богатое воображение, развитая интуиция, но – низкий уровень эстетических ценностей;

– особенности эмоциональной сферы – терпимость к особенностям других людей, терпимое отношение к критике, отсутствие нетерпения в ожидании вознаграждения, уверенность в своих силах и способностях, внутренняя мотивация, независимость в мышлении и поведении, готовность делиться вещами и идеями, соревновательность, но – несклонность к самоанализу, нежелание настойчиво идти к цели, выполнять задание.

Желание заниматься в студийном объединении пришло к мальчику не сразу. Вначале обучающийся приходил только на репетиции, наблюдая над созданием сценических образов из зрительного зала. В качестве наблюдателя Сережа видел, как рождается спектакль. Дети-актеры являлись не только исполнителями ролей в спектакле, но и создателями сказочных персонажей – фигурок из глины. Учащиеся занимались лепкой игрушек, передавая движение, характер, настроение того или иного персонажа, раскрашивали их, рисовали мини-декорации. Из игрушек, вылепленных участниками, можно было создать многофигурную композицию к спектаклю. Текст обучающиеся не выучивали наизусть дома, а работали над ним в процессе репетиций, при этом нами использовался метод этюдных импровизаций. Атмосфера творческого поиска и «уютного дома» вызвала у Сережи желание включиться в процесс художественной деятельности, настойчиво идти к цели, работать над игрушкой до ее логического завершения, появилось желание доводить начатую работу до конца. Интересен цикл работ по мотивам дымковской и филимоновской игрушки, выполненных Сережей к спектаклю «Сказка про Ивана-младца – неудачливого продавца да про его игрушки – глиняные свистушки». Сергей создал персонажей к спектаклям «Теремок» по сказке С.Я. Маршака. Успешная премьера спектакля, благодарные отзывы зрителей обусловили степень осознания воспитанником общественной значимости интегративной художественной деятельности и вызвали у Сережи желание поработать не только над созданием фигурок и декораций, но и над актерским мастерством и сценической речью в мини-спектакле «Под грибом» по мотивам сказки В. Сутеева.

В декабре 2004 года туристическая фирма «ИМЭКС-Т» выступила учредителем III-го Областного детско-юношеского конкурса на создание лучшего сказочного образа Снегурочки. Участник театра глиняной игрушки «Ефимов ключик» Сергей Б. принял активное участие в конкурсе, сочинив сказку о Снегурочке и создав яркий художественный образ. Прочитываем строки из его сказки: «...Вышла Снегурочка в лес, // Сделала

много чудес, //Собрала на полянке зверят: // Белок, зайчиков, шустрых ежат. // Как им холодно и голодно в лесу! // Можно встретить даже волка и лису. // Но Снегурочка в обиду их не даст, // Всех накормит и согреет всякий раз...». Радостным событием стала для родителей, педагогов и детей победа Сережи в конкурсе. А Сергею большую радость доставил приз – фотоаппарат, который пригодился ему в творческой работе.

При проведении нарративного интервью с бывшими участниками театра в 2015 году на открытый вопрос: «Что Вы считаете самым важным из того, что дали Вам занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки»? Сергей Б. ответил: «Я считаю, что я бы не мог гордиться теми достижениями, которые у меня есть, благодаря этим занятиям: достижения в скульптуре (победы, знания, навыки); дебют на спектакле и последующие выступления на публике (умение держать себя на публике)... Я получил знания и навыки в профессии «Скульптор». Занятия в этом студийном объединении дали следующее: развили уже бывшую коммуникабельность, умение говорить, дали новые знакомства, а также умение заводить новые знакомства, знания, умения и навыки, необходимые в повседневной жизни». В настоящее время Сергей Б. (1993 г.р.) – магистрант архитектурно-строительного факультета Костромской ГСХА.

Информант Александр Г. (1992 г.р.) воспитывался в полной семье. Отец занимался предпринимательской деятельностью в лесной промышленности. Мать - домохозяйка. И, все же, считать семью благополучной можно лишь в материальном плане. Отец зачастую употреблял спиртные напитки. В семье нередки ссоры и конфликты. Испытывая запоздалое чувство вины перед ребенком, родители покупали дорогостоящие подарки, стараясь сгладить конфликт. В доме царил среда внешнего лоска и холодного расчета. Авторитарный стиль родителей в отношении к сыну характеризовался излишней строгостью, требовательностью, безапелляционностью. Угрозы, понукания, принуждение – главные средства этого стиля.

В случае с Сашей можно сказать, что наряду с общепризнанным законом влияния воспитания проявляет себя другой – закон антитезы. Саша – одаренный ребенок, обладающий высокой степенью любознательности, умеющий рассуждать и анализировать ситуацию. Он обладал ярко выраженными творческими способностями – развитой интуицией, способностью нестандартно мыслить, что-то изобретать. Ребенок имел богатое воображение, способности к занятиям музыкой. В эмоциональной сфере Сашу отличала независимость в мышлении, настойчивость в выполнении задания, склонность к самоанализу. Несмотря на все вышеперечисленные способности и умения, реалистично оценивая свои возможности, мальчик не

испытывал желания общаться с детьми, заниматься данными видами деятельности в студии, но следуя амбициозным требованиям мамы, вынужден был посещать занятия. Родительские требования вызвали у него апатию и пассивность. Анализируя творческо-познавательную деятельность ребенка, участие в жизни коллектива, мы выделили наиболее значимые проблемные ситуации, в частности: негативное отношение ребенка к себе, потеря ощущения самооценности, низкое самоуважение. Причиной скорей всего стало ощущение заброшенности со стороны родителей, особенно отца, что породило чувство одиночества.

Нами был выбран метод организации развивающих ситуаций. Для Саши была написана одна из главных ролей в спектакле «Сказка про Ивана-молодца - неудачливого продавца...». Прообразом богатого купца, который смеется над Иваном, мастером и продавцом глиняных игрушек, послужил Сашин отец. В спектакле самодовольный купец утверждает, что «игрушки – это просто безделушки». Главный герой – Иван, попадая в ходе действия спектакля в трагикомические ситуации, понимает важность и значимость своего дела и постепенно превращается из неуверенного в себе человека в настоящего мастера своего дела.

Занятия актерским мастерством, сценической речью, изобразительной деятельностью, лепкой игрушки помогли Саше поверить в собственные силы, обрести уверенность в себе. Значимым событием в жизни ребенка можно считать посещение отцом премьеры спектакля, в котором ребенок блестяще сыграл одну из главных ролей – купца и выступил в качестве автора глиняных фигурок, аккомпаниатора. Это событие стало переломным в отношениях с родителями. Внимание со стороны отца к творческим успехам сына усилило мотивацию продолжать занятия в театральной студии.

Занимаясь в театральной студии с 2000 по 2006 года, Саша не только создал яркие образы – фигурки к спектаклям, но и освоил ряд музыкальных инструментов под руководством педагогов музыкального отделения ДШИ. В течение четырех лет Саша аккомпанировал в спектаклях театра, играя на баяне и гармонии. Результатом реализации активности в процессе в интегративной художественной деятельности можно считать его работы - глиняные фигурки к спектаклям «Иванушко», «Сказка про Ивана-молодца...», «Теремок», «Добрый батюшка Саровский» и другие.

В процессе изучения истории изобразительного искусства в аспекте мировой культуры развивалось умение рассуждать, делать выводы, обогатился словарный запас, сформировалось позитивное отношение к эстетическим ценностям. В коллективе у Саши появилось много друзей, с которыми его еще больше сблизил поездки на гастроли. Высокой профессиональной оценкой творчества

явилось выступление Саши в составе лучших участников коллектива театра перед президентом РФ в 2005 году. Саша Г. участвовал и стал победителем в областном конкурсе «Вифлеемская звезда» в 2006 году, получив диплом II степени в номинации «Изобразительное искусство» за создание яркого образа Серафима Саровского. В составе коллектива Саша принимал участие в областных фестивалях-конкурсах «Щедрое яблоко», «В гостях у Карлсона», что способствовало формированию ощущения самооценности, помогло почувствовать уважение к себе со стороны родителей, взрослых и сверстников.

Информант Александр Г. в нарративном интервью спустя десять лет вспоминает: «Были и ссоры, и моменты обид, когда хотелось бросить все, когда что-то не получалось, но было гораздо больше ярких событий и впечатлений. Четко вспоминается тот момент жизни, когда наш преподаватель устроила нам незабываемое путешествие в места, где жил и работал великий русский драматург Александр Николаевич Островский, в село Щельково Островского района Костромской области. Мне четко запомнилась дружная атмосфера нашего коллектива, большое количество взрослых людей, приехавших показать свое творчество на фестиваль народных театров. Мы, дети, выступили на открытии фестиваля со своим спектаклем «Снегурочка» и удивили взрослую публику необычным зрелищем с глиняными фигурками и живыми актерами. Посетив усадьбу Островского, мы увидели то, как жил этот великий человек. ...Это путешествие осталось в моей душе и памяти. Именно после него я стал понимать слова великого драматурга: «...Люди ходят смотреть игру, а не саму пьесу – ее можно прочитать».

На вопрос анкеты «Что Вы считаете самым важным из того, что дали Вам занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки»? Александр Г. пишет: «Я считаю самым важным из того, что мне дали занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки», – это качества коммуникабельности, умение общаться в обществе, находить общий язык с любыми людьми. Занятия помогли мне раскрыться, не быть зажатым, избавили меня от комплексов. Регулярные выступления на сцене воспитали во мне качества лидера. Я перестал бояться людей и публичности. Я стал понимать искусство разных времен и народов. Читть старших и помнить, что они сделали для нас. Мы часто ездили в места, где жили великие люди, изучали их творчество, быт, дух их жизни. Думаю, именно это воспитало во мне уважение к чужому

творению, зародило творческие мысли и идеи. ...Я считаю, что моя жизнь изменилась кардинально. Не было бы того человека, которым я сейчас являюсь. Так как в моем городе больше не было занятий, которые бы воспитывали во мне любовь к искусству, любовь к жизни, я, как обычная не занятая молодежь, так и не смог бы найти себя. Думаю, я просто проводил бы время с друзьями во дворах, бездумно и бестолково распоряжаясь своим временем».

Таким образом, интегративная художественная деятельность является одним из способов освоения социальной действительности, помогающим обучающемуся идентифицировать себя с историей и культурой своего народа, а тем самым и со страной, в которой различные формы социальной жизни ориентированы, в том числе, и на народную культуру, и на общие для данной нации историю и систему ценностей.

Библиографический список

1. *Бабушкина Т.В.* О щедрой радости детства. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2009. – 128 с.
2. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. *Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г.* Кукольный театр – дошкольникам. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
7. *Менджерцкая Д.В.* Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
8. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
9. *Смирнова Е.О.* Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Е.О. Смирнова, Н.Г. Салмина, Е.А. Абдулаева, И.В. Филиппова, Е.Г. Шеина // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 16–25.
10. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 336 с.
11. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
12. *Щуркова Н.Е.* Диагностика воспитанности: педагогические методики. – М., 1992. – 36 с.

Лаптев Иван Григорьевич
кандидат педагогических наук, профессор
Астраханский государственный университет
ivgrigl@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена проблеме социальной адаптации студенческой молодежи в процессе восприятия высокохудожественных социально значимых музыкальных произведений. Рассмотрены проблемы фасилитационной поддержки студентов в период обучения в вузе в процессе выработки жизненной позиции, творческого «накопления культурных и духовных ценностей», совершенствования осознанного саморазвития и самовоспитания, готовности к социально активной деятельности, что подтверждает значимость музыкально-эстетического образования.

Ключевые слова: вуз, музыкально-эстетическое образование, его социальная значимость, готовность к адекватной оценке социальной действительности.

В настоящее время в России все большее внимание уделяется проблемам социально-культурного воспитания подрастающего поколения, что является результатом духовно-нравственного совершенствования современного общества.

Система образования выступает фактором, средой и педагогическим механизмом в целенаправленном процессе социального, культурного и духовного развития личности. Тезис Л.С. Выготского о том, что «перед воспитанием стоит цель выработки не определенного количества умений, а известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке» [3, с. 11], отражает актуальность становления социально значимой личности. Включение в образовательный процесс социальных, культурных и психолого-педагогических аспектов, представляющих собой совокупность взаимодействия субъектов общения, интенсифицирует процесс успешного решения проблем социальной действительности. Готовность педагогов, общества и государства к осуществлению духовно-нравственного и музыкально-эстетического образования студентов является условием эффективности становления высокообразованной, социально значимой личности.

Проблема становления социального опыта, духовности и культуры, творческого «накопления культурных и духовных ценностей», нравственного и эстетического воспитания красной нитью проходит в работах известного российского искусствоведа, академика Д.С. Лихачева. Он отмечал, что «культура человечества движется вперед не путем перемещения в пространстве и времени, а путем накопления ценностей... Поэтому ноша культурных и духовных ценностей – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает» [6, с. 203].

Воспитание в период обучения в вузе – существенный этап социализации личности. В это время человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции, определяет отношение к миру, к культурным и духовным ценностям, к собственной жизни в этом мире и переходит к этапу осознанного саморазвития и самовоспитания.

В формировании грамотной высокообразованной социально ориентированной личности не последнюю роль играет музыкально-эстетическое образование студенческой молодежи. Центральной задачей этого важного для общества процесса является развитие музыкально-эстетических чувств, привитие интереса к музыкальному искусству, умение разбираться в качественном уровне музыкальной информации, понимание социальных аспектов музыкальных произведений, что, несомненно, содействует успешности социализации, формированию художественных вкусов, становлению духовной культуры, развитию нравственно-эстетических качеств, творческого потенциала личности.

«Человек, испытавший радость творчества даже в самой минимальной степени, – отмечал академик, музыковед Б.В. Асафьев, – углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психическому складу, чем человек, только подражающий актам других» [1, с. 80]. И чуть ранее: «Всё это социально-музыкальная азбука. Но о ней приходится напоминать, чтобы указать, насколько не безразличны в социальном отношении те средства, которыми выражает себя музыка» [1, с. 61].

Сегодня можно и нужно активно приобщать студентов к богатейшему музыкально-культурному «золотому фонду», в результате чего будет совершенствоваться оптимальная модель «гражданин – личность – специалист». Как известно, представители трех профессий – хлебороба, врача, учителя определяют физическое и духовное здоровье общества, а это означает, что студент – будущий учитель, относящийся к когорте Целителей, должен и обязан быть высококультурной, духовно-нравственной, социально ориентированной личностью.

Заряд культуры, нравственности, этики, эстетики в многомиллионную армию студенчества несет, прежде всего, педагог как Личность, поэтому столь остро встает вопрос и о высоком уровне профессионального обучения студентов, и о достаточно высоком уровне их музыкально-эстетического образования.

Студенческая молодежь, как один из общественно активных слоев населения, имеет важный потенциальный вес перспективной социальной значимости в современном обществе. «Главной задачей в области подготовки молодых специалистов должно стать воспитание духовности, укрепление нравственных и морально-этических позиций подрастающего поколения, воспитание настоящего человека культуры, представителя современной интеллигенции» [4, с. 30].

В сфере педагогической деятельности, где общение направлено на развитие человека, необходимость в музыкальной культуре как факторе социализации особенно велика. Там, где есть музыкально-ценностный ориентир, совершенствующий человека, там всегда есть успешная педагогическая деятельность, педагогическое творчество, воспитание творческой личности. Воспитание личности будущего педагога как субъекта творческой и социальной значимости есть самая сложная, но самая благодарная задача, служащая критерием целесообразности тех или иных форм педагогического процесса.

Когда скоро речь идет о музыкально-эстетическом образовании студенческой молодежи, следует заметить, что фасилитационный подход является фактором усиления продуктивности музыкального образования и развития субъектов педагогического взаимодействия за счёт свободно-ответственного стиля общения и особенностей личности педагога и студентов. Педагогическая фасилитация (от лат. *facilitate* – легкость общения, благоприятность обстановки) – это одно из условий успешности обучения, воспитания и развития студентов.

«Фасилитационная педагогика» основывается на теории гуманистических воззрений А. Маслоу, К. Роджерса, Дж. Фрейберга [7], в основе которой лежит идея свободы и безграничных возможностей реализации социального потенциала каждой личности. То есть, педагогу в общении со студентами следует быть фасилитатором – человеком, облегчающим проявление инициативы, творчества, коммуникативного взаимодействия, способствующим предвосхищению положительных результатов музыкально-эстетической деятельности в социальном аспекте и анализу возможных ошибок, что способствует процессу активного интеллектуального и социального развития студентов.

Отмечается, что «педагог, понимающий и принимающий внутренний мир студентов, доброжелательно относящийся к ним, искренне стремящийся передавать свой профессиональный опыт на высоком научно-методическом уровне, создает необходимые условия для обеспечения и поддержки (фасилитации) осмысленного усвоения новых музыкально-эстетических знаний и социально-личностного развития в целом [5, с. 37]. Основой такого подхода становятся демонстрация доверия,

помощь в уточнении педагогически и социально значимых формулировок, поиск опоры на внутреннюю мотивацию в обучении, выраженная эмпатия, эмоциональная открытость, активность в групповом взаимодействии, совершенствование интеллекта.

Слово «интеллект» прочно связано в сознании педагогов и психологов с когнитивной сферой, ибо интеллектуальные особенности личности проявляются достаточно отчетливо уже в том, как действует человек в социально-проблемной ситуации.

Заслуживает особого внимания характеристика структурных особенностей социального интеллекта, данная Д.В. Ушаковым. Социальный интеллект человека, по его справедливому утверждению, обладает рядом следующих характерных структурных особенностей:

- континуальным (устойчивым, постоянным) характером;
- использованием невербальной репрезентации (информативной уравниваемостью мимики и жестов);
- владением адекватного социального оценивания ситуации при вербализации;
- использованием в социальном общении интуиции, то есть «внутреннего» когнитивного опыта;
- формированием практической грамотности в процессе социального образования [8, с. 17].

Социальная грамотность, социальный интеллект индивидуума, согласно проведенным исследованиям, являются следствием «социальной деятельности личности» (А.Н. Леонтьев).

К когнитивным компонентам социального интеллекта следует отнести такие понятия как «высокий уровень культуры личности», «творческое осмысление проблемной ситуации», «социальную проницательность», «успешный поиск выхода из критических ситуаций», «понимание социальной озабоченности людей», «способность неординарно мыслить», «готовность к восприятию и адекватной оценке социальной ситуации».

Профессор Дж. Брунер отмечал, что «за пределами непосредственной информации человек с наибольшей готовностью к восприятию имеет лучшие шансы адекватной оценки ситуации и последующего планирования своего поведения. Именно в этом общем смысле можно утверждать, что индивид, готовый к восприятию объекта, способный обойтись минимальными входными раздражителями, в состоянии пользоваться своей познавательной готовностью не только для восприятия того, что находится перед ним, но и для предвидения того, что с большой степенью вероятности может перед ним оказаться» [2, с. 24].

Социальный интеллект как следствие восприятия и усвоения специальных знаний, познавательной готовности и способности к социально ориентированной деятельности успешно развивается

и в процессе музыкально-эстетического воспитания студентов.

Фестивали проектов социализации в Астраханском государственном университете зарекомендовали себя как событие молодежной культуры. Проведено несколько фестивалей, на которых были реализованы такие проекты, как «Битва хоров», «Большие танцы», «Студенческие театры», «Визуализация учебного процесса», «Визуализация этики и этикета». Программы, призванные научить молодежь основным социальным компетенциям, таким как коммуникабельность, креативность, умение ненавязчиво, но эффективно оказать помощь человеку, являются частью как учебного, так и внеаудиторного процессов.

Студенческий хор «Новые горизонты» получил Гран-при на конкурсе фестиваля «Юг-АРТ-2014», а на XXII Всероссийском фестивале «Российская студенческая весна» в г. Тольятти стал лауреатом 1 степени. Еще один студенческий хор «Доминантакорд», активный участник университетских и городских мероприятий, на конкурсе фестиваля «Юг-АРТ-2015» хор стал обладателем диплома 1 степени. Анализ бесед со студентами, поющими в хоре, указывает на то, что участие в хоровом коллективе способствует совершенствованию чувств уважения, толерантности, доброжелательности, взаимоподдержки, взаимопонимания.

На протяжении нескольких десятилетий в Астраханском государственном университете (ранее педагогическом университете) совместно с консерваторией проводились «Музыкальные среды».

Длительные наблюдения и социологические опросы, применение комплекса методов эмпирического уровня, индивидуальные беседы со студентами, активно посещавшими цикл «Музыкальные среды», свидетельствуют о том, что они проявляли профессиональную мобильность, инициативу, организаторские способности в университетской и общественно-социальной сфере.

Восприятие величия и красоты музыкальных произведений (М. Глинка «Иван Сусанин», П. Чайковский «Шестая симфония», А. Бородин «Князь Игорь», С. Танеев «Иоанн Дамаскин», Г. Свиридов «Пушкинский венок», «Патетическая оратория»,

«Песнопения и молитвы», А. Шнитке «Симфония № 4», «Три хора для смешанного хора асаpелла») воспитывало у студентов творческое миропонимание и социальную ответственность.

Диспуты и творческие семинары при обсуждении глубинного философского смысла музыкальных произведений способствовали формированию воли, трудолюбия, целеустремленности, интуиции, самостоятельности, умения предвидеть жизненную ситуацию и её положительное решение, что подтверждает социальную значимость музыкально-эстетического образования студенческой молодежи, готовность к адекватной оценке социальной действительности будущих специалистов в окружающей жизни и в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 152 с.
2. *Брунер Дж.* Психология познания: За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. *Лантев И.Г.* Музыка как фактор воспитания духовно-нравственных чувств // Международный научно-исследовательский журнал: Сборник по результатам XXXVII заочной науч. конф. – Екатеринбург, 2015. – № 3 (34). – Часть 4. – С. 29–31.
5. *Лантев И.Г.* Фасилитация и компоненты СДИО в музыкально-эстетическом образовании студенческой молодежи // Изменения в образовании в XXI веке: лучшие международные практики и российский опыт: V Междунар. науч.-метод. конф. – Астрахань, 2014. – С. 135–138.
6. *Лихачев Д.С.* Письма о добром. – М.: Наука; СПб.: Наука / Logos, 2006. – 323 с.
7. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
8. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люпина, Д.В. Ушакова. – М., 2004. – С. 11–29.

САМОДЕЯТЕЛЬНЫЙ ХОРОВОЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Данная статья рассматривает самодеятельный хоровой коллектив в срезе проблемы социокультурного воспитания учащейся молодежи. Предпринята попытка изучить хоровую самодеятельность исходя из современных позиций коллективной деятельности, ее социокультурного и социально-педагогического потенциала. Самодеятельное хоровое творчество рассматривается как определяющий фактор в социокультурном воспитании молодого поколения в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: образование, личность, социокультурное воспитание, социокультура, самодеятельный хоровой коллектив.

Социокультурное воспитание личности является одной из актуальных проблем современного общества. Особую остроту данная проблема приобретает у учащейся молодежи, так как сегодня процесс формирования системы ценностей (социокультуры) не дает положительный результат. Наметился резкий разрыв между социальной подготовкой, знаниями, умениями, навыками учащейся молодежи и недостаточно высоким уровнем их культуры, что проявляется в бессодержательности жизни, духовной пассивности некоторой части студенчества [2, с. 3].

Первой причиной снижения уровня культуры в молодежной среде можно назвать неустойчивость социально-ролевого положения студенчества в обществе, особенности развития их психики.

Второй причиной – изменения, происшедшие в ценностных ориентациях нынешнего поколения: потеря нравственных ориентиров и обесценивание таких категорий, как Совесть, Честь, Долг. Резко усилившаяся имущественная дифференциация и борьба за элементарный уровень существования создали предпосылки для стихийного формирования нравов, базирующихся на эгоизме, прагматизме и индивидуализме, что затрудняет социокультурное воспитание и толерантное отношение в социуме [3, с. 1].

Третьей причиной является многолетнее игнорирование огромного значения музыки, которая является важнейшим социокультурным институтом в становлении духовности, нравственных ориентиров. Недооценка роли музыки и музыкальной культуры в жизнедеятельности молодежи привела к нарушению механизма передачи им моральных ценностей и, неизменно, сказалось на проблемах социализации, социального поведения и социокультурного воспитания. Универсальность музыки и признание последней универсумом бытия, ее динамика и воздействие музыкальной ткани на социум и человека столь велики, что поставить точку в этих исследованиях вряд ли удастся [1, с. 1].

В связи со сложившейся ситуацией по проблеме социокультурного воспитания современной молодежи, необходимо пересмотреть и требования

к образованию. Изучив современную ситуацию в системе высшего образования России, условия ее социальной модернизации и трансформации, мы видим отсутствие четко определенных критериев социокультурного воспитания студентов, которые должны быть направлены, прежде всего, на возвращение в образовательную среду и жизнь музыкального творчества как социокультурного аспекта. Для этого необходимо использовать все многообразие музыкального воздействия на студентов, которое предполагает вводить в практику работы учебных заведений все известные формы и средства музыкального воспитания.

Музыкальное творчество как аспект музыкальной культуры – это система субъективных смыслов и ценностных ориентаций, которая обладает способностью формировать человеческую личность, передавать ей ценности, нормы, идеалы, накопленные культурой и отвечающие как общечеловеческим потребностям, так и потребностям данной социальной среды. В музыкальном творчестве фундамент формирования и развития личностной системы ценностей составляет именно эмоциональный уровень, уровень переживаний и проживаний. Поэтому музыкальное творчество должно рассматриваться как определяющий фактор в социокультурном воспитании, как путь воздействия на социальное поведение молодежи. Поскольку творческая деятельность всегда активна, она является эффективным средством самореализации творческого и духовного потенциала личности, механизмом формирования социально-позитивной системы ценностей, важным фактором формирования способности социального взаимодействия.

Одним из разновидностей музыкального творчества является музыкальное самодеятельное творчество. Именно самодеятельность, являясь самым массовым и доступным видом, позволяет охватить максимальное число учащейся молодежи. Социально-педагогический смысл самодеятельности – в органичном сочетании художественно-исполнительского и воспитательного процессов, в придании им острой идейно-нравственной направленности.

В образовательных учреждениях музыкальное самодетельное творчество традиционно осуществляется студенческими клубными учреждениями и различными ее видами. Однако сейчас она переживает не лучшие времена. В чем это выражается? Во-первых, это проблемы связанные с финансированием (нехватка помещений, отсутствие материальной поддержки музыкальных коллективов). Во-вторых, падение престижа музыкального образования. Следствием этих условий, становится сокращение занятий самодетельным музыкальным творчеством. В-третьих, самоликвидация самодетельных коллективов происходит в связи с низким качеством музыкально-педагогической и психолого-педагогической работы.

Поэтому сегодня необходимо рассмотрение вопроса массового возрождения самодетельных музыкальных коллективов в общеобразовательных учреждениях. Однако данная проблематика изучается минимально. Особенно мало этих исследований в области одного из видов коллективной художественной самодетельности – самодетельном хоровом пении.

Хоровое пение является такой формой деятельности, где слиты воедино музыка и коллектив, поэтому здесь воздействие на социальное поведение молодежи, социальное взаимодействие студенчества происходит наиболее эффективно. Не зря классики отечественной социальной педагогики (А.И. Донцов, И.П. Иванов, В.А. Караковский, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик и др.) одним из основных критериев социокультурного воспитания личности считают коллектив (воспитательный коллектив). Однако в современной теории и практике происходит охлаждение интереса к данной концепции. А ведь именно коллектив, как целостно-ориентированное единство людей, является для человека сферой формирования его ценностных ориентаций. В коллективе человек усваивает социальные нормы, реализует естественную потребность в общении, совместной деятельности, обменивается жизненным опытом, ценностями, находит понимание, помощь и защиту от внешней агрессии. В коллективе формируется черта личности, получившая название «коллективизм».

В хоровом коллективе руководитель, прививая участникам определенную сумму вокально-хоровых навыков на основе коллективных занятий и выступлений, незаметно формирует у них коллективное сознание. Эту особенность хорового искусства, верно подметил известный русский педагог Д. Ушинский: «Какое могучее педагогическое средство – хоровое пение... В песне, а особенно в хоровой, есть вообще не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу» [4, с. 141]. Именно в специфике хорового пения Д. Ушинский усматривал действенное педагогическое средство.

Также характерной специфической чертой самодетельного хорового коллектива является его демократичность и доступность. Эти особенности, вытекающие из самих организационных основ хорового любительства, открывают широкую возможность участия в хоровом коллективе людей, желающих петь. Участие певца-любителя в хоре не регламентируется строгими профессиональными требованиями, так как для этого ему достаточно обладать элементарно развитым голосом и музыкальным слухом. А поскольку, как утверждал знаменитый пианист и педагог А.Б. Гольденвейзер, «абсолютно немusикальные люди встречаются крайне редко», то участие любителя пения в непрофессиональном хоре в большинстве своем зависит от его собственного желания. Широкая возможность участия в работе хора открывается перед человеком еще и тем обстоятельством, что зачатки творческой силы существуют почти у всех, и маленьких и больших людей, надо лишь создать для ее проявления подходящие условия, ибо «одаренность определяет только возможность для успешной деятельности, реализация же этой возможности определяется тем, в какой мере будут развиты соответствующие способности и какие будут приобретены знания, навыки и умения» [1, с. 285].

Любительскому хоровому коллективу как стабильной досуговой группе свойственна функциональная взаимосвязь и взаимозависимость певцов его образующих. Поэтому участие в самодетельных хоровых коллективах помогает воспитанию молодежи в духе коллективизма, взаимопомощи, дисциплинированности и организованности. В хоровом коллективе можно с большой степенью достоверности выявить подлинную структуру межличностных отношений и выстроить ее с позиции социальной справедливости.

В данной концепции самодетельный хоровой коллектив выступает как важная форма организации духовно-нравственного воспитания. В нее входит целый спектр важных для становления и социализации личности моментов: формирование критериев прекрасного; регулирование взаимоотношений поющих между собой; определение норм общения как в процессе хоровых репетиций, так, проецируя, и в обычной, повседневной жизни; обучение людей гибкости сосуществования при сохранении личного достоинства; интеллигентности; дружелюбности и доброжелательности; толерантности. Также хоровой коллектив, как мощный педагогический инструмент, является одним из основных субъектов формирования и развития гуманистической, коллективно-ориентированной личности, способной всесторонне проявить и утвердить свою индивидуальность.

В этом смысле самодетельное хоровое искусство является своеобразным социальным и социально-психологическим полем для самоутверж-

дения человека, удовлетворения потребностей молодежи студенческого возраста в самоопределении и самореализации.

Пропаганда хорового искусства, выраженная общественно полезной концертной деятельностью учащейся молодежи, способствует развитию их творческой активности, побуждает к расширению музыкальных знаний и навыков, заставляет систематически развиваться и совершенствоваться. Здесь происходит освоение хорового репертуара как системы художественно-эстетических ценностей.

Также хоровое искусство, как носитель положительного социального опыта, охватывает все способы духовной регуляции развития личности, является надежным и испытанным средством нравственного воспитания и образования народных масс, повышения общей культуры подрастающего поколения.

Хоровое искусство всегда было, есть и будет неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, творческого потенциала общества. Хоровое пение это природосообразная (сообразная природе человека) воспитательная технология формирования в человеке гармоничного строя души как способности к восприятию и сопереживанию гармоничной целостности жизни, что является основой строительства в человеке его человеческой сути, его нравственно-

го сознания, его социально значимых качеств, его личности.

В настоящее время хоровое искусство обогащается новым идейным содержанием, развивает и совершенствует свои формы и жанры, методы и приемы. В целом сейчас наблюдается подъем хоровой культуры на качественно новую ступень. Хоровая самодеятельность активно включается в самые различные формы воспитания как социокультурного и педагогического процесса. Поэтому приобщение молодежи к хоровой культуре средствами самодеятельного хорового коллектива должно являться неотъемлемой частью образовательных учреждений.

Библиографический список

1. *Гольденвейзер А.Б.* О музыкальном искусстве. – М.: Советский композитор, 1969. – 447 с.
2. *Ильчук М.В.* Феномен музыки в системе гуманизма: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Тамбов, 2003. – 18 с.
3. *Хамзина Г.Р.* Музыкально-эстетическое воспитание студентов немusикальных факультетов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 184 с.
4. *Фомина О.Е.* Духовно-нравственное воспитание личности студентов в системе высшего образования // *Современные проблемы науки и образования*: Электр. науч. журн. – М., 2012. – № 5. – С. 6.
5. *Ушинский К.Д.* Избранные сочинения. Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1939. – С. 341–342.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описана значимость самореализации в досуговой деятельности для современной молодёжи, проанализированы основные виды социально-педагогической поддержки данного процесса. Представлены виды программ и мероприятий в системе воспитательной работы вуза, в которых создаются условия для самореализации студентов. Определены основные направления социально-педагогической поддержки самореализации студентов в конкретном опыте досуговой деятельности.

Ключевые слова: студент, досуговая деятельность, социально-педагогическая поддержка.

В связи с трансформацией системы образования, изменением федерального законодательства, переходом на многоуровневую систему, на сегодняшний день изменяются и модернизируются формы и методы социально-педагогической поддержки обучающихся на различных этапах их личностного и профессионального становления. Становятся всё более актуальными и значимыми такие виды социально-педагогической поддержки, как поддержка в социальном самоопределении, профессиональном становлении, а также поддержка самореализации студентов не только в учебной деятельности, но и в свободное время.

Социально-педагогическая поддержка понимается нами как система средств, которые обеспечивают помощь в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в определении и преодолении трудностей, проблем самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности.

Студенческий досуг является важнейшим звеном воспитательной работы вуза, которая носит системный плановый характер. В процессе воспитательной работы в рамках досуговой деятельности создаются оптимальные условия для формирования у студентов нравственности и патриотизма, развития общей культуры и творческих способностей, реализации интеллектуального и лидерского потенциала, развития организаторских и коммуникативных навыков, необходимых в последующей жизни.

Профессорско-преподавательский состав ВУЗа, осуществляя социально-педагогическую поддержку, принимает на себя роли куратора, наставника, вдохновителя, руководителя, методиста, консультанта и др. Важной чертой социально-педагогической поддержки является двустороннее, субъект – субъектное взаимодействие преподавателя со студентами, что предполагает активные формы деятельности для обеих сторон, осознанную позицию студентов, эмоциональную окрашенность деятельности.

На современном этапе развития общества молодёжь имеет достаточно разнообразный перечень видов досуговой деятельности, что способствует их самореализации. Нас интересует самореализация в досуговой деятельности студенческой молодёжи и формы социально-педагогической поддержки студентов в данном направлении.

Современный молодой человек с активной жизненной позицией, находится в постоянном поиске форм и средств самовыражения и самореализации. В общем виде самореализация как процесс – это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени. Однако, досуговая деятельность студентов, как способ самореализации, не является частью учебного процесса, не закреплена в учебном плане и организуется по инициативе администрации образовательного учреждения, и реализуется в свободное от учебы время.

Классификация досуговой деятельности приведенная Е.А. Бинеевой, включает следующие виды досуга студенческой молодёжи: творчество, общественная деятельность, спорт, потребление культурно-досуговых услуг дома, общение, путешествия, хобби, потребление услуг индустрии досуга вне дома, саморазвитие и самообразование, игровые формы досуга, антисоциальные занятия, пассивное времяпрепровождение [1].

Отсюда, представляется важным включить студентов в отдельные виды программ и мероприятий, существующих в рамках воспитательной работы вуза. Так в рамках учебного года студенты Института педагогики и психологии КГУ имени Н.А. Некрасова включены в реализацию комплексной программы «Палитра Фестивалей», кроме того реализуют себя как авторы и участники ряда городских и областных студенческих проектов, в том числе получивших грантовую поддержку.

Обучающиеся становятся участниками проекта «праздники на этаже» (приуроченные к различным государственным, календарным событиям, профессиональным событиям, памятным датам). Еже-

годно студенты становятся участниками и организаторами городских, областных и региональных проектов, программ и фестивалей, где реализуют творческий потенциал.

В рамках деятельности социально-педагогической службы Института педагогики и психологии накоплен обширный опыт социально-педагогической поддержки самореализации студентов в досуговой деятельности.

1. Педагогическая поддержка – деятельность педагога, куратора, методиста, направленная на адаптацию студентов к осуществляемой деятельности, моральная поддержка, содействие в сохранении активной позиции студентов. В большей степени необходима для студентов – первокурсников. Для данного вида поддержки характерны такие формы, как: убеждение, похвала, личный пример, неформальные встречи, в виде тренингов, групповых занятий, мастер-классов. Педагогическая поддержка осуществляется по средствам системы наставничества, кураторства, то есть при помощи преемственности от поколения к поколению.

2. Информационная поддержка – взаимодействие кураторов-преподавателей, педагогов, методистов, сопровождающих подготовку творческих программ. Этот вид поддержки осуществляется с целью оповещения о внеаудиторных мероприятиях, тематике, особенностях, направленности, как в общем, планируемых на год, так и текущих мероприятиях. Информационная поддержка выражается в таких формах, как: собрание актива студентов, методический совет, инфо-встреча, консультирование, беседа.

3. Ресурсная поддержка – материальная, техническая, кадровая и т.д. Этот вид поддержки наиболее применим к студентам первых – вторых курсов, так как вся творческая инфраструктура ВУЗа ими изучена недостаточно, возникает потребность не только в осведомлении о тематике и дате мероприятий, но и в рабочих моментах. Сюда можно отнести все необходимое для организации творческой программы (от составления смет, до поиска костюмов и реквизита). Поддержка со стороны куратора подразумевается, как обучение студентов самостоятельности в области обеспечения себя всеми необходимыми ресурсами для плодотворной творческой деятельности, а также умение пользоваться базой образовательного учреждения.

4. Социально-ориентирующая поддержка – направление творческой досуговой активности студентов в социально-значимое русло, консультирование и помощь в выборе форм, тематики, а также совместный анализ результатов досуговой деятельности студентов. Последний включает определение роли и позиции каждого участника в осуществляемом процессе, корректировку или дополнение форм творческой деятельности, составление совместных рекомендаций для будущей работы, а также экспертную оценку досуговой деятельности студентов.

Социально-педагогической поддержке самореализации досуговой деятельности обучающихся на педагогических специальностях, на наш взгляд, необходимо уделять особое внимание, так как студент – это будущий педагог, роль которого подразумевает некий идеал для детей, образец для подражания, это человек, который несет установки жизненной позиции, активности, либо пассивности в повседневной жизни. Поэтому, так важно в студенческие годы поддержать, направить и создать все условия для конструктивной досуговой деятельности, которая обогащает студентов социальным опытом, умением работать в команде. Поддержка досуговой деятельности и кураторство различных начинаний студентов – один из путей развития рефлексивной позиции студенческой молодежи, умения прогнозировать успешность творческого проекта, возможности пробовать себя в новых ролях, развивать стремление к самосовершенствованию.

Библиографический список

1. *Бинева Е.А.* Особенности досуговой деятельности современной студенческой молодежи: автореф. дисс. ... канд.пед.наук. – Тюмень, 2012.
2. *Грушецкая И.Н.* Влияние социально-педагогической деятельности на профессиональное становление студента вуза // Социальная педагогика: интеграция теории и практики: сб. науч. трудов аспирантов и молодых учёных / сост. О.С. Щербина; науч. ред. В.М. Басова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
3. Социальная работа с различными группами населения / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012.

Колесов Владимир Иванович

доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы
Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны,
чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий

Казаков Юрий Николаевич

доктор медицинских наук, профессор
Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва
vi_kolesov@mail.ru, ur.liam@74ms-vokazak

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ В ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ПОСТПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

В статье предлагается социально-педагогическая модель в жизненной стратегии человека в условиях постпенитенциарной системы. Предлагаются концептуальные положения построения педагогической постпенитенциарной системы социальности человека и формирования его социально ориентированной жизненной стратегии жизни, учитывающие ее положительный и отрицательный жизненный опыт.

Ключевые слова: концептуальные подходы, постпенитенциарная система, социализация личности, стратегия жизни, устойчивость в жизни, духовность, совесть, справедливость, правда, смысл жизни, проявление сущности человеком.

В июне 2007 года на расширенном заседании Правительства России в городе Ростове-на-Дону Президент России В.В. Путин особо подчеркнул важную проблему, которая заботит все общество нашей страны – это увеличение безработицы среди бывших осужденных, что заметно влияет на демографию в нашей стране и наносит колоссальный ущерб экономике и государству в целом.

Как показывает практика, слабая психологическая подготовка взрослых и несовершеннолетних к их освобождению, то есть адаптационная работа в исправительных учреждениях находится на низком уровне. Необходима преемственность в работе пенитенциарной и постпенитенциарной систем. В свою очередь создание такой системы требует разработки соответствующей научной базы. Необходимо переход к системному перевоспитанию, самовоспитанию и социальному развитию бывших осужденных на основе инновационных педагогических технологий.

Основные положения концепции. В настоящее время практически отсутствуют научно обоснованные модели воспроизводства социальности человека, оказавшегося за пределами социальной сферы жизни общества.

При создании такой модели необходимо исходить из особенностей субъекта социализации – человека, специфики постпенитенциарной системы, места и роли этой системы (и человека в ней) в жизни общества. Характерная (формирующая характер) особенность объекта социализации в том, что этот человек, как правило, – личность, обладающая жизненным опытом, при этом, как правило, отрицательным (асоциальным). Особенность же постпенитенциарной системы в том, что ее нельзя рассматривать в отрыве от пенитенциарной системы. В сегодняшнем состоянии обе эти системы не включены ни в одну сферу жизни, ни в сферу жизни человека (в его внутренний мир),

ни в сферу жизни общества и не имеют ни с одной сферой жизни общества никаких жизненно важных (связанных с жизненными потребностями) ни для человека, ни для общества связей. В то время как главные субъекты этой системы несут в себе обладающий большой разрушительной силой отрицательный по отношению к себе и обществу индивидуально-личностный потенциал, который, будучи организованным, становится опасным для общества, выполняя дезорганизирующую и дестабилизирующую функцию. В то же время, будучи организованным, может выполнять значительную стабилизирующую и созидательную функции.

Совокупность перечисленных особенностей позволяет определить исходные положения построения модели социализации личности в условиях постпенитенциарной системы.

Исходными пунктом всей деятельности системы должно стать осмысление и осознание существующего состояния (начиная с уровня индивидуальных ощущений), затем осознания человеком своего места и роли собственного «Я» в сферах жизни общества в которых он находится и в которых он находится. На языке психологов означает, осмысление, осознание и формирование индивидуальности (переход от личности к индивидуальности) человека посредством самоанализа, самоосмысления, самоосознания индивидуального опыта и образа жизни.

С целью осмысления и осознания, а затем и установления связей с обществом и формирования устойчивой стратегии жизни педагогический процесс должен осуществляться в условиях сравнения индивидуальных характеристик с общественными характеристиками, лучше с привлечением общественно значимых авторитетных для субъекта образцов (идеалов) – личностей. Питающим корнем и ключом, к дальнейшему изменению ситуации и образа жизни должны стать отрицательные ощущения, которые присутствуют в орга-

низме человека и которые создают отрицательный жизненный потенциал личности. В основе этого явления лежит закон историко-генетической обусловленности жизни, который в процессе воспроизводства социальности человека проявляется как закон историко-генетической обусловленности развития сознания, образов жизни и опыта человека (в основе которых лежат исторические и генетические законы: закон генетического наследования, закон генетического программирования и др.).

Сущность и главная функция всей постпенитенциарной системы заключается в оборачивании накопившегося в человеке отрицательного жизненного потенциала и превращения его в положительный социально значимый жизненный капитал личности и общества. Ведущей целью должно служить развитие этого потенциала в пространстве общественной жизни и построение устойчивой жизненной стратегии как идеологии жизни человека в соответствии с законом опережающего воспроизводства образа жизни и жизненного опыта (жизненных ресурсов) на основе закона опережающего отражения.

Имеющийся отрицательный опыт человека и общества (свой и чужой), будучи осмысленным и осознанным, будет выступать в качестве ограничителя – меры (границы) устойчивости процессов жизнедеятельности. И тем самым он начинает играть положительную роль, определяя совместно со стратегией жизни жизненный коридор устойчивости, в котором допускается осуществление процессов жизнедеятельности. В соответствии с таким пониманием сущности и ведущей цели ядром системы должно явиться создание механизмов оборачивания этого потенциала, превращения в положительный, а также механизмов дальнейшего его развития на основе устойчивой идеологии развития жизненного процесса.

Содержанием такой педагогической системы должно стать опредмечивание этих механизмов в форме (создания) жизненного пространства системы и (создания) пространства потенциальной осуществимости человека (личности) в структуре общества, отражающего на уровне устойчивой стратегии как идейной основы – идеологии пространства будущей жизни. Полноценная социально ориентированная стратегия жизни формируется при условии, что человек в рамках образовательно-воспитательного пространства рассматривается не только как субъект будущей профессиональной или общественной деятельности, а как субъект формирования стратегии и образа жизни, развивающий собственный опыт, образы сознания, образы жизни и накапливающий востребованный в будущем жизненный ресурс и человеческий капитал. В этой связи уже в условиях пенитенциарной системы должна вестись соответствующая профессиональная подготовка, которая, с одной стороны должна

учитывать интересы и склонности конкретного человека, а с другой – возможности его самореализации в конкретных условиях общественной жизни. Недостаточный учет любого из этих факторов может привести к негативным последствиям, связанным с возвратом к прошлому негативному опыту [5].

Главным механизмом, который лежит в основе решения проблемы оборачивания жизненного потенциала, является духовно-нравственный настрой человека, создаваемый более мощным внешним генерирующим потенциалом (духовно нравственным потенциалом пространства системы и пространства потенциальной осуществимости общества и государства как среды проживания).

В целях обеспечения устойчивости формируемой стратегии (жизненных планов) необходимо так организовать педагогический процесс, чтобы по мере становления индивидуальности и превращения человека в субъект созидательной деятельности духовно-нравственный настрой личности сменился духовно-нравственным настроем коллектива и слился с духовно-нравственным настроем пространства жизни системы и пространства потенциальной осуществимости общества – пространства будущей жизни и деятельности. Результатом такого настроя должна стать базирующаяся на системе ценностей, идей и прогнозируемого образа жизни социальная установка личности на достижение личных общественно значимых целей.

Исходным пунктом формирования такой установки является глубинное осмысление и осознание прошлого опыта на уровне осознаваемых внутренних ощущений с последующей их оценкой, переоценкой, формированием желаний отказаться от воспроизводства ситуаций выбора иного пути. При этом оказывается не достаточно только педагогических приемов. В процессе переоценки жизненных ценностей должны быть задействованы психологические, психические и более глубинные, в частности, энергоинформационные механизмы, связанные с жизненными потребностями и жизненно важными функциями индивидуально-личностного и общественного организма. В результате совпадения внутренних индивидуальных и внешних – общественных потребностей как результат синергетики возникает личностный настрой, в результате которого у человека поднимается настроение и возникает желание реализовать возникшие потребности. И здесь возникает педагогическая проблема, заключающаяся в переводе этих желаний на уровень индивидуальных ощущений с последующим осмыслением и осознанием возникшей ситуации с целью выстраивания стратегии жизни, прогнозирования и осуществления конкретных действий и способов деятельности с целью удовлетворения потребностей. В этих условиях не достаточно воспользоваться стандартным алгорит-

мом решения задачи или разрешения проблемной ситуации [1]. Для этого необходимо использовать специальный технологический алгоритм решения ситуативной задачи под названием «Семь “О”», включающий семь шагов мыследеятельности обучающегося: первый шаг – ощути всем телом, всем сердцем (мысленно представь ситуацию и проживи ее); второй шаг – осмысли (мысленно соотнеси переживаемой с имеющимся жизненным опытом); третий шаг – осознай (используя знания и опыт сформируй образ пути достижения результата и оцени его); четвертый шаг – объяви (о своем стратегическом намерении в достижении результата); пятый шаг – обнародуй (мысленно или реально сформируй коллектив); шестой шаг – опредметь (в письменной или другой форме сделай проект реализации намерений); седьмой шаг – объективируй (мысленно включи полученный результат в объективную реальность).

И вот на этом шаге и возникает та самая критическая ситуация, которая заставляет человека задуматься о способах и результатах жизнедеятельности и в целом о жизни. Дело в том, что полученный результат может вписаться без противоречий в объективную реальность и удовлетворить одновременно личные и общественные потребности только при условии, что он является нравственным, а таковым он может быть лишь при условии нравственности исходной позиции – нравственности настроя человека, нравственности его исходных желаний. Таким образом, в результате анализа седьмого шага педагогический процесс возвращается к исходной ситуации, делается оценка полученного на шестом шаге результата, осуществляется теперь уже осмысление и осознание способа его достижения и принимается решение о целесообразности его повторения.

Фундамент данного технологического цикла образует система нравственных категорий и соответствующих законов [4]: нравственности, совести, памяти, настроя, воображения, воли, характера и соответствующих качеств, присущих всем участникам образовательного процесса, в первую очередь организаторам, и создаваемой ими нравственной атмосферы.

С точки зрения педагогики важнейшим компонентом являются формы реализации этого технологического алгоритма. Мировоззренческой основой, формирующей единую устойчивую жизненную стратегию человека и общества, является понимание жизни как единого пространства разнокачественных процессов жизнедеятельности, где каждый процесс и все пространство есть процесс устойчивого неравновесия [3]. В соответствии с таким пониманием образовательное пространство представляет собой единый организм гармонично настроенных процессов жизнедеятельности, адекватных пространствам будущей реальной жизни,

обладая при этом билатерально-иерархической организацией (в терминологии Б.Г. Ананьева), соответствующей структуре внутреннего мира человека. С целью формирования устойчивой стратегии жизни каждый субъект этого пространства должен принимать участие (на соответствующем уровне) в целостном процессе жизни, «жить жизнью всего пространства». На философском языке это означает «единство бытия», реализуемой на разных уровнях гармонизации жизненных процессов: события, когда в едином жизненном пространстве собственный процесс жизнедеятельности находится в гармонии с другими процессами: погружения, сопереживания, сочувствия, содействия, согласования. В психологии эти уровни называют состояниями и их ранжируют по глубине и степени воздействия на организм человека, например, говорят, об экстазе, увлеченности, заинтересованности. Выделенные семь форм присущи любому пространству жизнедеятельности, а, значит, могут служить основой стратегии, а если будут представлены в форме обладающих законами, закономерностями, логикой структур, – то и сущностью, обеспечивающей перенос опыта в пространства потенциальной осуществимости человека (субъекта). Каждому из этих уровней соответствуют определенные способы, методы изменения состояний, известные из практики, например, медитация, соревнование (вызывающее состояние увлеченности).

Осознавая собственные потенциальные возможности в условиях общественной жизни, человек становится индивидуальностью. Осуществляя планирование и прогнозирование индивидуальных возможностей, он становится субъектом творческой деятельности, человек учится управлять собой.

Однако, для обеспечения устойчивой стратегии индивидуального жизненного процесса в обществе, имеющегося практического жизненного опыта не достаточно. Человек, опираясь на собственный жизненный опыт должен стать субъектом созидательной деятельности, способным в соответствии с выработанной стратегией как идеологией жизни управлять собственным жизненным процессом в конкретных социально-экономических условиях. Поэтому в пространстве потенциальной осуществимости должна быть организована общественно-значимая профессиональная деятельность, в результате, которого каждый участник нарабатывал бы такой индивидуальный капитал (опыт), который мог бы обеспечить уверенность человека в реализации стратегии и достижении цели. В сущностном плане человек в процессе такой деятельности становится не просто субъектом, как пишет Б.Г. Ананьев [2], а субъектом созидательной деятельности, реализующим собственный творческий потенциал в рамках жизненной стратегии, представленной в форме прогнозов, планов, проектов.

Однако созидательная деятельность носит общественный характер, поэтому на первый план выходят межличностные отношения. И в этих условиях реализовать стратегию жизни человек может, лишь будучи **субъектом** общественных отношений, способным управлять этими отношениями, обладать устойчивым поведением, стилем жизни, образом жизни на основе личной социально значимой идеологии жизни.

Высшим уровнем проявления сущности человека является уровень, когда человек выходит за пределы пространства потенциальной осуществимости собственного жизненного потенциала. Тогда он из субъекта общественных отношений превращается в организатора общественных отношений, становится создателем общественных организаций, руководителем коллективов, лидером.

Решение конкретных воспитательных задач на основе предлагаемой технологии станет завершающим звеном воспроизводства социальности

и формирования устойчивой социально-значимой стратегии жизни воспитанника.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 384 с.
3. *Барболин М.П.* Основы общей методологии. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2007. – 240 с.
4. *Колесов В.И.* Социально-профессиональное воспитание в системе постпенитенциарной адаптации личности. – СПб: Санкт-Петербургская юридическая академия, 2007. – 295 с.
5. *Колесов В.И.* Социально-педагогические основы управления воспитанием в системе постпенитенциарной адаптации бывших осужденных. – КГПУ, 2005. – 270 с.

УДК 378

Петрова Мария Сергеевна

кандидат педагогических наук
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
petrikbog@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА (на примере Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова)

В статье дана характеристика социально-культурной среды Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова. Выделен ряд ее компонентов: ценностно-целевой, предметно-пространственный, информационный, событийный и отношенческий. Описано влияние социально-культурной среды на социальное и профессиональное становление личности студента.

Ключевые слова: студент, социально-культурная среда, социальное становления, профессиональное становление.

В последние годы особо актуальным становится вопрос значимости социально-культурной среды в социальном и профессиональном становлении студенческой молодежи.

Механизмы влияния среды на развитие личности детей и молодежи были предметом исследования ученых различных исторических периодов (Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и др.) Во многих исследованиях указывается значимая роль окружающей среды на растущего человека, его социализацию, социальное становление.

Социально-культурная среда представляет собой значимое пространство жизнедеятельности, в котором протекает процесс формирования личности, ее развитие и саморазвитие во взаимодействии с другими людьми, общностями, культурными, духовными традициями и ценностями.

В структуру социально-культурной среды входят общественные, материальные, духовные условия, в которых осуществляется социализация и самореализация личности студента. Стоит вос-

принимать социально-культурную среду не только как значимый фактор становления личности, но и как объект педагогического воздействия, в результате чего она становится средством воспитания и пространством личностного развития молодого человека.

Особенности социально-культурной среды вуза во многом влияют на профессиональное становление студента. От ее условий и специфики зависит возможность самореализации студента внутри университетского сообщества профессиональные намерения и карьерные ожидания молодых людей, их социальная успешность.

Социокультурная среда в высшем учебном заведении является результатом целенаправленного воздействия, источником которого выступает руководство образовательной организации. В его задачу входит разработка модели формирования социокультурной среды и ее последовательная реализация в образовательном процессе. Компетентностный подход направлен на формирование в обучаемом комплекса индивидуально-личностных и социальных качеств, определяющих его

готовность и способность ответственно и продуктивно взаимодействовать в обществе, успешно осуществлять собственное саморазвитие, что во многом зависит от эффективности социокультурной среды [3].

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова социально-культурная среда направлена на удовлетворение потребностей и интересов студентов, аспирантов и преподавателей в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями и представляет собой социальное пространство, посредством которого обучающиеся активно включаются в культурные связи общества. При формировании и развитии социокультурной среды можно выделить ряд компонентов: ценностно-целевой, предметно-пространственный, информационный, событийный и отношенческий.

Ценностно-целевой компонент представляет собой совокупность целей, задач, ценностей обучения и воспитания студентов. Основной задачей Института педагогики и психологии является подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Декомпозиция целей высшего профессионального образования, отраженных в государственных стандартах, законодательстве, ориентирована на формирование мировоззрения и миропонимания студентов, соответствующего реалиям сегодняшнего дня и современным достижениям науки; организацию самопознания и самореализации молодежи; формирование патриотизма, гражданской позиции, толерантности, коммуникативной и правовой культуры, поведения, адекватного нравственно-этическим принципам и социальным нормам; формирование опыта участия в социально-значимой деятельности; формирование эстетической культуры личности, приобщение к наследию мировой художественной культуры.

Ценностно-целевой компонент социально-культурной среды вуза предполагает формирование общекультурных компетенций у студента в процессе обучения. Вся деятельность в ИПП ориентирована на воспитание у студента гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, эстетических и морально-нравственных норм поведения, профессиональной ответственности и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности, уважения общечеловеческих ценностей, развитие творческого мышления.

Отличительной особенностью предметно-пространственного компонента социокультурной среды ИПП является отдаленный корпус с наличием собственной инфраструктуры: библиотека, читаль-

ный зал, компьютерный класс, ресурсный центр, блоки образовательной и социально-педагогической службы, учебные аудитории, актовые залы, музеи. Это с одной стороны затрудняет взаимодействие с представителями других структурных подразделений университета, с другой – создает условия для формирования собственной студенческой субкультуры и традиций. На развитие предметно-пространственного компонента оказывают особое влияние внешние связи ИПП с рядом учреждений, общественных объединений города и области. На базе Института проводятся областные и общероссийские конкурсы, научно-практические конференции, форумы. В настоящее время Институт педагогики и психологии имеет долгосрочные контакты в различных областях деятельности (оказание учебно-методической и научно-методической работы, прохождение практики студентов, проведение методических обучающих семинаров и др.) с образовательными организациями, учреждениями молодежной сферы, здравоохранения, социальной защиты населения г. Костромы и Костромской области.

Информационный компонент социокультурной среды ИПП является источником получения, хранения, передачи различной информации и включает в себя следующие блоки: ресурсный центр, информационные стенды, сайт, страницы в социальных сетях. С их помощью решаются задачи социально-педагогического и учебно-методического сопровождения образовательного и воспитательного процесса Института педагогики и психологии, информационного обеспечения студентов, аспирантов, преподавателей по различным направлениям. Особое место в оформлении стендовых докладов занимает информация социально-педагогической службы. Наличие стендов с информацией о социальных акциях, деятельности Школы профессионального вожатого, комплексной программе «Палитра фестивалей», социальной защиты студенчества позволяют обучающимся успешней ориентироваться в инфраструктуре ИПП и получать необходимую информацию в короткие сроки в полном объеме.

Событийный компонент представляет собой совокупность мероприятий различного характера (творческие, учебные, научные). Одним из значимых элементов событийного компонента является комплексная программа «Палитра фестивалей», целью которой является социально-педагогическое обеспечение процесса социального творчества студентов. Комплексная программа «Палитра фестивалей» предполагает участие студентов в различных видах творческой деятельности с использованием различных форм ее организации. В зависимости от направления, участие студентов в фестивалях может быть как индивидуальным, групповым, так и коллективным. Главными орга-

низаторами фестивалей становятся сами студенты, тем самым приобретая опыт социального творчества, организаторской деятельности. Преподаватели и специалисты выступают консультантами и координаторами работы. Данная программа реализуется ежегодно и предполагает в течение года определенную логику, динамику внеаудиторной деятельности студентов как чередование периодов отдыха и периодов активной работы фестивалей. Кроме событий в рамках Фестивалей социально-культурная среда ИПШ наполнена такими мероприятиями, как праздники на этаже, приуроченным к основным календарным датам.

Отношенческий компонент играет очень важную роль в жизнедеятельности ИПШ и представляет собой систему взаимодействий, взаимответственности студентов, аспирантов и сотрудников. Отношения Института педагогики и психологии строятся во взаимодополняющих видах деятельности: образовательной, научно-исследовательской, социально-педагогической, административно-хозяйственной, методической.

Субъектами целеполагания, планирования и организации различных направлений являются директорат, образовательная, социально-педагогическая и административно-хозяйственные службы, кафедры, координационный совет ИПШ, творческие объединения.

Профессиональное становление студента во многом зависит от его участия в управлении образовательной организацией, влиянии на принятие важных решений. Особенности отношенческого компонента социокультурной среды отражаются в деятельности органов студенческого самоуправления. За время существования Института педагогики и психологии сложилась система работы органа студенческого самоуправления – координационного совета, в который входят культурги, профорги, старосты академических групп, представители творческих объединений (организаторы Фестивалей, кураторы «Школы профессионального вожака», кураторы I курса, методисты и др.).

Логика отношений в ИПШ строится на горизонтальном и вертикальном уровнях. Студенты входящие в орган самоуправления являются организаторами процессов целеполагания и планирования различных видов деятельности в Институте, обеспечивают взаимодействие академических групп с преподавателями, представляют интересы

сторон. Представители самоуправления в академической группе взаимодействуют с социально-педагогической, образовательной, административно-хозяйственными службами, кафедрами, директоратом, а также со студенческим клубом и профкомом студентов университета.

Таким образом, социокультурная среда ИПШ представляет собой условия, созданные для развития личности студента и регулирования социально-культурных процессов, способствующих укреплению нравственных, гражданственных, общекультурных качеств обучающихся.

Конструирование социально-культурной среды напрямую зависит от образовательной и воспитательной программы, специфики взаимодействия администрации и органов студенческого самоуправления вуза. Кроме того, она находит свое отражение в учебных планах, программах, проектах вуза, в организации взаимодействия с внешними партнерами. Социально-культурная среда образовательной организации становится не только условием личностного развития, но и ключевым фактором профессионального становления студентов. Взаимосвязанные компоненты среды создают условия для формирования профессиональной коммуникации, этики взаимодействия будущих специалистов, кроме того, у студентов формируются организаторский и управленческий опыт, умение работать в коллективе. Социально-культурная среда позволяет формировать общекультурные и профессиональные компетенции студентов, а также непосредственно способствует освоению основной образовательной программы.

Библиографический список

1. *Петрова М.С.* Особенности организации внеаудиторной деятельности в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 151–153.
2. *Тимонин А.И.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2008. – 402 с.
3. *Филатова М.Н.* Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию: автореф. дис. ... д-ра соц. наук. – М., 2012. – 47 с.

Симиновский Павел Михайлович

кандидат педагогических наук

Лицей № 1, г. Тула

Фокин Владимир Андреевич

доктор педагогических наук, профессор

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

pal-mail@rambler.ru, fokine@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРЫМСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ

В статье описывается опыт организации археологической деятельности обучающихся лицея, рассматриваются педагогические возможности социально-педагогического сопровождения учащихся в процессе их социального воспитания в условиях временного коллектива, созданного в ходе исследовательской экспедиции.

Ключевые слова: социальное воспитание, социально-педагогическое сопровождение, временный коллектив, экспедиция.

В настоящее время одной из самых часто обсуждаемых новостных тем, как в газетах, журналах, так и по радио, телевидению, в сети Интернет является тема событий в Украине и в Крыму. Практически все россияне от мала до велика обсуждают в самых разных вариантах и с разными аргументами эти события, спорят, в том числе и об истории возникновения данной темы. Не исключением являются и наши учащиеся – юные археологи муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей № 1» города Тулы. Но они, на наш взгляд, как никто другой, хорошо знают историю обсуждаемых вопросов. С 1993 года учащиеся лицея принимают самое активное участие в работах Восточно-Крымской экспедиции Института археологии РАН. Свыше шестисот старшеклассников прошли в этой экспедиции школу полевой жизни, социального воспитания и приобщились к увлекательному занятию – научному поиску, который продолжается уже 22 года. Последнее десятилетие лицеисты работают в Крыму на основе долгосрочных договоров, заключённых с Институтом археологии РАН и Керченским историко-археологическим заповедником под руководством доктора исторических наук, начальника отдела полевой археологии ИА РАН А.А. Масленникова.

В 2012–2015 годах мы организовали целенаправленную опытно-исследовательскую деятельность по социальному воспитанию юных археологов лицея № 1 города Тулы. В основу нашей воспитательной работы с учащимися мы положили идеи М.И. Рожкова о социально-педагогическом сопровождении детей в условиях временного коллектива. По мнению М.И. Рожкова «Важнейшей задачей социально-педагогического сопровождения является педагогическая поддержка, предметом которой является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем)» [2, с. 24].

Вся деятельность детей была организована нами в рамках совместных с учеными РАН про-

ектов. Организующим началом экспедиций учащихся в Крым и воспитательной работы с ними во многом послужил проект «Античный мир Северного Причерноморья в культурном наследии России», разработанный преподавателями лицея вместе с лицеистами под руководством профессора А.А. Масленникова. Цель проекта – расширение общего гуманитарного образования лицеистов через их активное знакомство с наследием античной культуры и, прежде, всего с теми её памятниками, которые сохранились и исследуются в Крыму. Важной задачей этого проекта явилось изучение учащимися вопросов истории античного и древнего Крыма, которые нашли отражение в исследованиях российских учёных второй половине XVIII–XX веков. Для достижения поставленной цели и решения этой задачи в лицее была организована работа археологической секции по специально разработанной программе. Занятия в этой секции проводились под руководством учёных Института археологии РАН. Необходимо отметить, что помимо чисто археологической тематики большое внимание на занятиях уделялось литературоведческим и искусствоведческим вопросам знакомства учащихся с античностью. Благодаря этому лицеисты, занимающиеся в секции, неплохо ориентируются в областях культуроведения, знакомы со многими античными сюжетами в произведениях русских писателей поэтов и художников. Особое место в этой работе отводилось изучению античных мотивов в творчестве А.С. Пушкина и других поэтов первой трети XIX века. Мы всегда связываем организуемую нами воспитательную работу с именем А.С. Пушкина, поскольку второе название нашего лицея № 1 – «Лицей на Пушкинской», ибо наш лицей расположен на Пушкинской улице, и в просторечье он так и называется.

Особой задачей проекта являлось социальное воспитание детей в ходе их краеведческо-исследовательской деятельности, которое мы понимаем как относительно социально контролируемую социализацию наших учащихся, осуществляемую специально применяемыми воспитательными

средствам, которые помогают развивать возможности детей, включающие их способности, знания, образцы поведения, отношения, позитивно ценные для общества, социума, в котором они живут.

На первом этапе проекта мы тщательно подходили к отбору участников предстоящей поездки в Крым. Отбор происходил в ходе занятий, готовящих лицеистов к работе в экспедиции. На этих занятиях учащиеся знакомились с историей русской культуры в Крыму через цикл лекций «Россия и Крым». Все они готовили творческие сообщения и презентации, используя материалы предыдущих полевых сезонов лицеистов, исследователей РАН. В числе высоких достижений отметим сообщения и презентации «А.С. Пушкин и античные реалии Восточного Крыма», «Античные мотивы в лирике поэтов пушкинской поры». Эти работы лицеистов были награждены дипломами первой степени на Международной конференции «Шаг в будущее» (2013 г.). Первая работа также награждена дипломом на IV Международной детско-юношеской конференции «Санкт-Петербург и Россия» (2014), а вторая дипломом Международного форума юных археологов (Мюнхен, 2015 г.).

На втором этапе проекта мы организовывали выезд лицеистов в Восточный Крым и их непосредственную работу в академической экспедиции. Жизнь, быт временного коллектива учащихся были построены по образцу лагеря труда и отдыха. В основу создания временного коллектива детей в экспедиции легли педагогические идеи Б.З. Вульфа и В.Д. Иванова [1].

Группа учащихся в составе 30–40 человек существует автономно как отдельный отряд в составе экспедиции ИА РАН. Все бытовые вопросы решаются учителями лицея при непосредственном и самом активном участии самих учащихся, которые приобретают необычные в городских условиях навыки жизнедеятельности: установка палаток, дежурство в столовой, оборудование лагеря с учётом неблагоприятных условий, оказание первой помощи. Безусловно, эта жизненная школа в условиях временного коллектива не только раздвигает их личностный кругозор, но и формирует знания, умения и навыки коллективной жизни, коллективных взаимоотношений.

Участие лицеистов в археологических раскопках является главным видом деятельности в ходе экспедиции. Ежедневно учащиеся вместе с другими членами и сотрудниками экспедиции работают на объектах, выбранных для исследования в данном сезоне. За годы серьезных научных исследований ребята узнали, что Восточный Крым 2500–1500 лет назад был частью Боспорского царства, пожалуй, самого отдалённого из всех государств античной Ойкумены. Его соседями и жителями были в разное время многие народы, исторические судьбы которых надолго определили специфику

развития Северного Причерноморья. Земли полуострова Крым необычайно богаты разнообразными археологическими памятниками этой эпохи. Здесь скрыты развалины городов, множества различных поселений, некрополей, древних оборонительно-пограничных сооружений, святилищ.

Изучение древних памятников этих мест началось после присоединения Крыма к России в последней трети XVIII века. Этому факту истории Крыма мы уделяем особое внимание в социальном воспитании в связи с последними событиями в Украине и в условиях существования Крыма как субъекта Федерации современной России. В этой работе мы активно сотрудничаем со специалистами Керченского краеведческого музея, одного из старейших музеев России, открытого в Керчи в 1826 году. В нем собраны многочисленные находки: надписи, монеты, расписные вазы, терракотовые статуэтки, которые пополнили и собрания аналогичных музеев России, Украины и других стран. Интерес к Боспорским древностям в кругах русского образованного общества существовал всегда. Достаточно вспомнить о посещении этих мест академиком Палласом, графом Сумароковым, полководцем Суворовым, членами ряда знатных и влиятельных фамилий тогдашней России, наконец, А.С. Пушкиным. Здесь родилось российская античная археология, многие достижения которой стали достоянием мировой науки.

Восточно-Крымская археологическая экспедиция РАН, в которой принимают участие наши учащиеся, успешно продолжила традиции русских исследователей. Её изыскания в последние два десятилетия были сосредоточены в районе Караларского побережья – самом живописном и диком участке Крымского Приазовья, представляющем собой чередование неприступных скалистых мысов с хаотическим нагромождением скал. Песчаные дюны, скалистые кряжи, обрывающиеся в море, разрезают длинные песчаные пляжи, образуют уютные «карманные» бухточки. За годы археологических изысканий лицеисты-археологи ознакомились с Караларским региональным ландшафтным парком, площадью свыше 6000 гектаров. Его природная ценность обусловлена, в первую очередь, наличием большого массива ненарушенной растительности. Сотрудничество с местными экологами, в частности с экологом Р. Земнуховым, позволило лицеистам зафиксировать 261 вид довольно редких растений, выявить не менее 190 видов наземных позвоночных, занесённых в Красную книгу и находящихся под охраной Бернской Боннской конвенции. Обилие античных поселений, крепостей, святилищ, культовых и оборонительных сооружений сделало эту территорию совершенно уникальной. Не случайно здесь обнаружены разные следы древней жизни. Юные археологи изучают укрепленные городища и селища, грунтовые

и курганные могильники, сторожевые башни, заброшенные колодцы и старинные дороги, оборонительные валы и рвы, где находят обломки амфор, пифосов, черепицы и др.

Кроме этого, учащиеся вместе со взрослыми за два десятилетия изучили остатки святилищ I–III вв. до н.э., развалины достаточно хорошо сохранившейся сторожевой башни Узунларского оборонительно-пограничного вала, пересекающего весь полуостров от Азовского до Чёрного моря, остатки большой сельской усадьбы эллинистического времени, могильники первых веков до н.э. В ходе краеведческо-исследовательской деятельности лицеисты приобщаются к труду в составе большого научного коллектива с особым режимом, дисциплиной и распределением обязанностей, непосредственно участвуют в неповторимом процессе научного поиска. Они сами помогают открытию больших и малых, значимых и почти незаметных исторических ценностей, относящихся к уже достаточно знакомой им эпохе. Все исследуемые Восточно-Крымской экспедицией объекты датируются античным временем. Лицеисты своими руками достают и отчасти реставрируют те типы сосудов, о которых им рассказывали на заседаниях секции, видят те места, которые вдохновляли поэтов и писателей и были связаны с деятельностью исторических лиц.

Мы часто организуем краеведческие экскурсии детей, в которых чрезвычайно важен не только познавательный, но и воспитательный их аспект. К их числу таких воспитательных экскурсий мы относим, прежде всего, поездки в Керчь, богатую различными археологическими памятниками античной эпохи. Это и посещение Золотого и Царских курганов с монументальными склепами, великолепными примерами античного строительного мастерства, раскопок на вершине горы Митридат – центральной части древнего Пантикапея – столицы Боспорского царства, знакомство с коллекциями старейшего на юге Керченского музея, собранием местной картинной галереи. Важное воспитательное значение имеет то, что всё эти места связаны с А.С. Пушкиным, посетившим Керчь в 1820 году. Как было уже отмечено, имя великого русского поэта имеет особое значение для лицеистов. Уже стало традицией посещение лицеистами памятных мест в Керчи и ближайших окрестностях, где жил и бывал великий поэт. Учителями литературы лицея, участниками археологической экспедиции разработана для Восточно-Крымской экспедиции тематическая экскурсия «Пушкинская тропа в Керчи».

В минувшие полевые сезоны (2014–2015 гг.), как и в три предыдущих, юные археологи работали на раскопках интереснейшего памятника Крымского Приазовья – поселения «Крутой берег», расположенного в тридцати километрах северо-западнее Керчи на высоком скалистом береговом обрыве

Караларского побережья и основанного выходцами из Милета в IV веке до нашей эры. Вместе со старшими товарищами лицеисты вели исследование жилых кварталов и оборонительной системы, защищавшей греческое поселение от набегов степняков. К радости ребят, в одном из жилых помещений был открыт крупный очаг, сохранивший следы сильного горения. Совсем рядом с ним ребята нашли остатки небольшого лепного горшка, глиняное пряслице, миниатюрные лепные сосуды. В углу, где по-видимому находился небольшой домашний алтарь, молодые исследователи обнаружили под слоем присыпки терракотовую статуэтку Кибелы со львёнком на коленях, держащей в одной руке чашу, а в другой большой тимпан, и две лепные курильницы. Кибела, имевшая фригийское происхождение, считалась покровительницей всего живого на планете, и греки почитали её как Великую Матерь богов. Внутри однокомнатных жилых помещений было найдено большое количество фрагментов амфор из Синопы, Родоса, Колхиды, Гераклеи, Фасоса Херсонеса, что свидетельствовало об оживлённых торговых связях поселения не только с местными центрами, но и с метрополией. За два с лишним десятилетия лицеисты участвовали в раскопках по-своему примечательных поселений «Бакланья скала», «Полянка», «Пустынный берег», сакрального комплекса в урочище «Ущелье ведьм», крупного земельного владения «Генеральское Западное», принадлежавшего, по всей видимости, судя по архитектуре и находкам, одному из самых влиятельных лиц Боспорского государства.

Для социального воспитания большое значение имеют увлекательные экскурсии юных участников экспедиции в Феодосию, где находится музей писателя А. Грина и картинная галерея К. Айвазовского, в литературный дом-музей М. Волошина в Коктебеле. По результатам посещения последнего музея была подготовлена научная работа «Античная лирика в переводах В.В. Вересаева и археологические реалии Восточного Крыма». Осмотр музеев стал обязательным в социальном воспитании учащихся в ходе данного проекта.

За три последних года лицеисты, участники экспедиции, представили 9 работ по археологической тематике на международных и российских конференциях в Белгороде, Харькове, Москве. Все авторы этих работ были отмечены дипломами. Лицейской археологической экспедиции был присуждён грант Президента РФ В.В. Путина по поддержке творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства с целью осуществления программы «Античный мир Северного Причерноморья в культурном наследии России». Особый успех имела работа лицеиста И. Фомичёва «Историческая и современная топонимия Крымского Приазовья». Автор был удостоен золотой медали на Международной конференции в Гре-

нобле. Такую же награду, но в Будапеште, получила учащаяся Е. Хохлова – автор исследовательской работы «Археологические колодцы как новый вид памятника».

Подводя итог, мы хотели бы сказать следующее. Педагогам лица, на наш взгляд, удалось организовать эффективную воспитательную работу с учащимися по их гуманитарному образованию, социальному воспитанию, значительно расширить культурный кругозор и жизненный опыт детей. Особое место в этой работе занимает приобщение учащихся к наследию античной культуры. Все лицеисты – юные археологи приобрели навыки научной работы и публичных выступлений, приобщились к жизни во временном научном коллективе. Но, самое важное, учащиеся, пребывая в экс-

педиции, начинают лучше понимать современные вопросы объединения Крыма и России. Соприкасаясь с культурным наследием России в Северном Причерноморье, которое является достоянием всего человечества, они убеждаются в том, что к нему надо бережно относиться, заботиться о нём, гордиться им в рамках каких бы национальных территорий оно не находилось.

Библиографический список

1. Вульфов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
2. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378 ; 796.03

Воронов Михаил Владимирович

кандидат медицинских наук, доцент

Токман Андрей Андреевич

кандидат педагогических наук, доцент

Карпов Владислав Викторович

Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко

bjd@ltsu.org, nick99n@mail.ru, vip_belyy@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ К СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ

В статье отмечено, что здоровье студенческой молодежи имеет устойчивую тенденцию к ухудшению, что свидетельствует о необходимости разработки модели формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья, реализация которой в учебно-воспитательном процессе позволит сформировать у студентов сознательное отношение к собственному здоровью и будет проявляться в соответствующих положительных поступках и действиях.

Авторами предложена модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья, которая находится в органической связи с педагогическим процессом, где формируется мотивация студентов к сохранению и укреплению здоровья и задает целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, мотивация к сохранению и укреплению здоровья.*

Состояние здоровья молодежи по данным целого ряда ученых свидетельствует о том, что сейчас отмечается ежегодное ухудшение здоровья молодежи, прежде всего, в результате курения, употребления алкогольных напитков, наркотических и психотропных веществ [6]. По нашим данным 58% студентов ведут неправильный образ жизни, у большинства из них отсутствуют навыки сохранения и укрепления здоровья.

Анализ процесса формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья свидетельствует о необходимости разработки модели формирования соответствующей мотивации, реализация которой в учебно-воспитательном процессе ВУЗа позволит сформировать у студентов сознательное отношение к собственному здоровью и будет проявляться в соответствующих положительных поступках и действиях.

Необходимость построения модели формирования у студентов ВУЗов мотивации к сохранению и укреплению здоровья обусловлена рядом недостатков. Во-первых, процесс формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья, ведения здорового образа жизни имеет эпизодический, не систематизированный характер. Так, студенты во время учебных занятий по различным дисциплинам получают информацию о здоровье человека, его особенностях, необходимости его сохранения и укрепления, но такие знания не являются систематизированными и взаимосогласованными, а больше направлены на повышение общей осведомленности по проблемам здоровья человека. Во-вторых, проводимые воспитательные мероприятия не отличаются использованием новых

достижений педагогической теории и практики. То есть отсутствуют специально созданные педагогические условия, направленные на формирование у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья. В-третьих, недостаточно внимания уделяется формированию у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья во внеучебное время [5; 6].

Разрабатывая модель формирования мотивации у студентов к сохранению и укреплению здоровья, мы опирались на исследования Н. Амосова, Н. Артамонова, К. Байера, И. Брехмана, Т. Бойченко, Г. Голобородько, А. Здравомыслова, Т. Крущевич, С. Лапаенко, Ю. Лисицына, Р. Мотылянской, В. Оржеховского, И. Смирнова, Л. Сущенко, В. Язловецкого, П. Яременко, М. Яхнина и др.

Разработка модели формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья предполагает достижение и решение таких задач:

1) создание условий для укрепления здоровья студентов;

2) создание в ВУЗе воспитательной среды с целью формирования положительной мотивации к ведению здорового образа жизни;

3) совершенствование форм и методов формирования у студентов мотивации к ведению здорового образа жизни.

Методологической основой формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья является гуманистическая модель образования, суть которой заключается в создании благоприятной ситуации способствующей развитию готовности студентов к восприятию и адекватному реагированию на воспитательные воздействия учебной и социальной среды [4].

Именно поэтому, при разработке модели мы опирались на личностно-ориентированный, деятельностный и системный подходы к формированию у студентов положительной мотивации к сохранению и укреплению здоровья.

Личностно-ориентированный подход предполагает последовательное отношение педагога к студенту как к личности, ответственного субъекта учебно-воспитательного воздействия, что предполагает: помощь студенту в его личностном развитии, в выявлении и раскрытии его возможностей, в развитии самосознания, в осуществлении лично и общественно-значимых дел, в самоопределении, самореализации и самоутверждении. Личностно ориентированный подход опирается на свойственное каждому человеку стремление «быть личностью», то есть проявлять активность, отличаться от других людей, влиять на окружающую среду, иметь собственные убеждения, личные духовные ценности и смыслы, самореализовываться в социально значимой деятельности, выполнять определенную роль в обществе.

Деятельностный подход заключается в культивировании действенной позиции личности с целью собственного становления и развития, нравственного и духовного самосовершенствования.

Системный подход предполагает целостность в практической деятельности, направленной на комплексную реализацию здорового образа жизни.

При построении модели нами были выделены базовые принципы формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья:

- принцип гуманизма заключается в отношении к личности как высшей ценности, учете возрастных и индивидуальных особенностей, удовлетворении фундаментальных потребностей (в смысле, познании, принятии, справедливом отношении); повышении сознательного отношения личности к своему поведению, деятельности, жизненным выборам;

- принцип целенаправленности заключается в повышении эффективности функционирования собственного организма и сознательного положительного отношения к нему;

- принцип индивидуализации обучения и воспитания предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого студента, выделение специальных задач, соответствующих их индивидуальным особенностям, включение студентов в различные виды деятельности с учетом их возможностей, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной деятельности, предоставление возможности каждому студенту для самореализации и самораскрытия;

- принцип создания воспитательной среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание,

взаимную помощь, способность вместе преодолевать трудности;

- принцип научности и доступности знаний предполагает адаптацию соответствующих научных знаний к особенностям различных возрастных категорий, взаимосвязь науки о здоровье с практическим опытом;

- принцип системности означает, что процесс формирования здоровья человека, природных и социальных условий его сохранения и укрепления организуется как системный педагогический процесс, в логической связи всех его этапов; направлен на гармоничное и разностороннее развитие личности;

- принцип непрерывности и практической целенаправленности предполагает преемственность в реализации направлений и этапов этой работы на разных образовательных уровнях; охватывает все сферы жизнедеятельности студентов; осуществляется в различных социальных институтах, в учебной и вне учебной деятельности;

- принцип интегративности предполагает синтез теоретических, эмпирических и практических знаний в целостной картине о здоровье и здоровом образе жизни;

- принцип открытости заключается в систематическом пополнении, обновлении, совершенствовании знаний о здоровом образе жизни [1; 2; 3; 5; 6].

Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека – интериоризация – ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности. Поэтому наиболее перспективной моделью формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья является та, которая по мнению М. Яхнина содержит социальные (познавательные, поведенческие) аспекты и интегрирует их со сферами индивидуальности [6, с. 14].

Поэтому представляется возможным выделить три этапа, через которые должен проходить студент в своем становлении и развитии мотивации к сохранению и укреплению здоровья.

Первый характеризуется такой степенью сформированности мотивации студентов к сохранению и укреплению здоровья, при котором механизм саморегуляции «обязывает» студента к так называемому минимальному самоограничению. На этом этапе студент осваивает шкалу ценностей.

Для второго этапа характерно осознание норм, принципов, критериев оздоровительной деятельности и др., понимание их ценности, целесообразности и необходимости соблюдения. На этом уровне у личности формируется социальная ориентация, происходит своеобразная «переоценка ценностей». Поведение студента свидетельствует о принятии соответствующих норм и ценностей, об отказе ведения нездорового образа жизни.

Третьему этапу свойственно наличие убежденности студента в необходимости соблюдения всех

требований здорового образа жизни, а также устойчивой привычки к оздоровительной деятельности. Этот этап, по нашему мнению, соответствует наличию у личности оздоровительной культуры, состоящей из убежденности, умения применять знания в жизненных повседневных ситуациях, а также готовности отстаивать эту убежденность и бороться с негативными проявлениями социальной среды и наличии склонности к постоянному самосовершенствованию.

Таким образом, разработанная нами модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья предусматривает работу по следующим направлениям: физическая активность и профилактика гиподинамии, профилактика возникновения вредных привычек (курения, употребление алкоголя, наркотиков и др.), со-

матических заболеваний, болезней, передающихся половым путем и СПИДа, повышение культуры рационального питания и др.

Предложенная нами модель является механизмом взаимодействия компонентов целостного педагогического процесса и предполагает реализацию стратегии, тактики и техники формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья (см. рис. 1).

Цель предложенной модели – формирование у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

Модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья в учебно-воспитательном процессе направлена на решение следующих *задач*: 1) повышение осведомленно-



Рисунок 1. Модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья

сти студентов в сфере здоровья и здорового образа жизни; знании основных факторов риска; понимании роли здоровья и здорового образа жизни в обеспечении активной и длительной жизни; 2) формирование у студентов активно-положительного эмоционального отношения и мотивации к сохранению и укреплению здоровья; 3) формирование умений и навыков здорового образа жизни; 4) развитие навыков рефлексии, самовоспитания и самосовершенствования.

Разработанная нами модель в учебно-воспитательном процессе выполняет следующие *функции*:

- организационную – создание в ВУЗе воспитательного здоровьесберегающего пространства;

- учебно-воспитательную (что предполагает скоординированную работу всех участников учебно-воспитательного процесса, осуществление целенаправленного педагогического влияния на формирование у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья в учебно-воспитательном процессе во время аудиторных и внеаудиторных занятий с использованием интерактивных методов обучения (проведение семинарских, практических занятий, организация самостоятельной работы студентов);

- социально-профессиональную (привлечение к процессу формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья врачей, диетологов, спортсменов, психологов и др.);

- оценочно-диагностическую – изучение сформированности у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья на разных этапах обучения с помощью разработанных нами анкет.

Предложенная нами модель формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, поэтому важно найти место каждому компоненту в учебно-воспитательном процессе, поскольку целостное функционирование предлагаемой модели является результатом взаимодействия всех ее компонентов, что характерно для универсальной закономерной связи.

При этом формирование у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья будет проходить путь от выяснения сути основных понятий, формирования знаний, навыков и умений до практической реализации требований здорового образа жизни, что предусматривает создание положительного мотивационного фона учебно-воспитательной деятельности в учебном заведении, внедрение здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий. При этом, воздействие на студентов должно осуществляться посредством использования традиционного механизма (знания, получаемые из семьи и ближайшего окружения), институционального (общественно-одобряемый опыт, который усваивается посредством взаимодействия учебно-воспитательной системы ВУЗа с профес-

сиональной средой) и рефлексии (ответственность личности и осознание субъективной принадлежности к социальной группе).

При построении модели мы опирались, прежде всего, на личностно ориентированный подход, с позиции которого все звенья образовательного процесса должны стимулировать профессиональный и личностный рост субъектов обучения и воспитания. Студент выступает здесь не только в виде фактора, который учитывается, а как звено, способное принимать, перерабатывать, хранить информацию и на этой основе принимать интеллектуальные решения. То есть студент выступает как в качестве объекта, так и субъекта обучения и воспитания, что характеризует субъект-субъектное взаимодействие преподавательского состава и студентов в учебно-воспитательном процессе.

На первый план выдвигаются целостные характеристики человека, прежде всего деятельностные, в которых оказываются как человеческие качества, так и профессиональные компетенции. Сама модель рассчитана не на усредненный уровень студента, а ориентируется на каждого из них, предлагая каждому собственный путь развития. Акценты смещаются в сторону саморегулирования, саморазвития, самоконтроля и собственной активности студентов. Студенты сами инициируют процесс своего развития. При этом растет гуманистическая ценность самоопределения личности по мере решения профессионально-значимых задач.

Модель находится в органической связи с педагогическим процессом, где формируется мотивация студентов к сохранению и укреплению здоровья и задает целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования.

Важным отличием проектируемой модели является то, что ее структурные и функциональные компоненты характеризуются подвижностью и динамичностью вследствие непрерывных изменений в содержании и характере учебной деятельности, стремительных изменений научных, технических и технологических параметров сферы профессиональной деятельности.

Такое видение проблематики позволяет рассматривать вопросы формирования у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья с позиций переосмысления традиционного воспроизводства средств и методов педагогического воздействия, что позволяет реализовать личностно ориентированные технологии учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, разработанный нами механизм формирования мотивации студентов к сохранению и укреплению здоровья выглядит следующим образом: знания и представления подкрепляются соответствующей мотивацией, что определяет эмоциональную окраску (ощущения и отношения)

и закрепляется на уровне умений и навыков личности, находит воплощение в соответствующих поступках и поведении.

При этом особенностью механизма формирования мотивации студентов к сохранению и укреплению здоровья является отсутствие принципа взаимозаменяемости. Это означает, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим. Кроме того, при использовании одного компонента обязательно предполагается влияние на все остальные.

Итак, одной из важнейших задач современного высшего образования является формирование у студентов мотивации к сохранению и укреплению здоровья, что предполагает разработку соответствующей модели. Внедрение и экспериментальная проверка разработанной нами модели

в учебно-воспитательный процесс является перспективным направлением нашего исследования.

Библиографический список

1. *Авдеева Н.Н., Ашмарин И.И., Степанова Г.Б.* Здоровье как ценность и предмет научного познания // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 68–75.
2. *Байер К., Шейнбер Л.* Здоровый образ жизни. – М.: Мир, 1999. – 368 с.
3. *Брехман И.И.* Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987. – 125 с.
4. *Горцев Г.* Энциклопедия здорового образа жизни. – М.: Вече, 2001. – 461 с.
5. *Лисицын Ю.П.* Здоровье населения и современные теории медицины: Критический анализ. – М.: Медицина, 1982. – 362 с.
6. *Яхнин М.В.* Здоровье молодежи. – М.: Владос, 2013. – 214 с.

Гуторова Галина Анатольевна
Украинцева Юлия Альбертовна
Дайнеко Сергей Анатольевич

Брянский государственный университет
gacherepok@yandex.ru, yulya-gudova@yandex.ru, daineko@yandex.ru

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕВОЧЕК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СЕКЦИИ СТЕП-АЭРОБИКА

В данной статье рассматриваются вопросы поиска новых форм, средств и методов повышения физического уровня развития школьников. Различные виды оздоровительной аэробики, в том числе, степ-аэробика, являются востребованы в настоящее время. Степ-аэробика является одним из самых простых и эффективных стилей и направлений в большом семействе аэробики. Шаговая аэробика проста, она не требует излишнего сосредоточения и концентрации мыслей на правильном усвоении тех или иных движений.

В статье исследована динамика роста физических качеств девочек занимающихся в секции степ-аэробики, на базе фитнес клуба.

Ключевые слова: оздоровительная аэробика, степ-аэробика, двигательные качества.

Высокий уровень патологий у детей школьного возраста выдвигает в настоящее время на первый план решение проблемы здоровья. Поиск новых средств, форм и методов, а также их применение являются одним из способов привлечения школьников к занятиям физической культурой, фитнесом и спортом [5].

Занятия аэробными видами оздоровительной аэробики, в том числе, степ-аэробикой, являются очень востребованными в настоящее время. Степ-аэробика, один из самых простых и эффективных стилей и направлений в большом семействе аэробики. «Степ» в переводе с английского языка буквально означает «шаг». Шаговая аэробика проста, она не требует излишнего сосредоточения и концентрации мыслей на правильном усвоении тех или иных движений.

Степ-аэробика интересна и разнообразна. Она развивает подвижность в суставах, формирует свод стопы, тренирует равновесие и позволяет сжигать большое количество калорий. С помощью степ-аэробики можно сформировать гармонично развитое тело, прямую осанку и выработать у детей выразительные, точные движения. Но самый главный результат занятий степ-аэробикой – укрепление

нервной, дыхательной, мышечной, сердечно-сосудистой систем, так как нормализуется артериальное давление, деятельность вестибулярного аппарата, а также улучшение всех основных двигательных качеств (выносливость, сила, ловкость, быстрота, координация). Основным достоинством степ-аэробики является ее оздоровительный эффект [4].

Продумывая содержание занятий аэробикой, необходимо учитывать морфофункциональные особенности школьников, уровень их физической подготовленности и развития, соблюдая при этом основные физиологические принципы:

- рациональный подбор упражнений;
- равномерное распределение нагрузки на организм;
- постепенное увеличение объема и интенсивности нагрузки.

Одно из главных условий для занятия степ-аэробикой является музыкальное оформление занятий. Занятия степ-аэробикой обязательно сопровождаются бодрой, ритмичной музыкой, которая создает у занимающихся хорошее настроение. От правильного подбора музыкального сопровождения во многом зависит успех занятий степ-аэробикой.

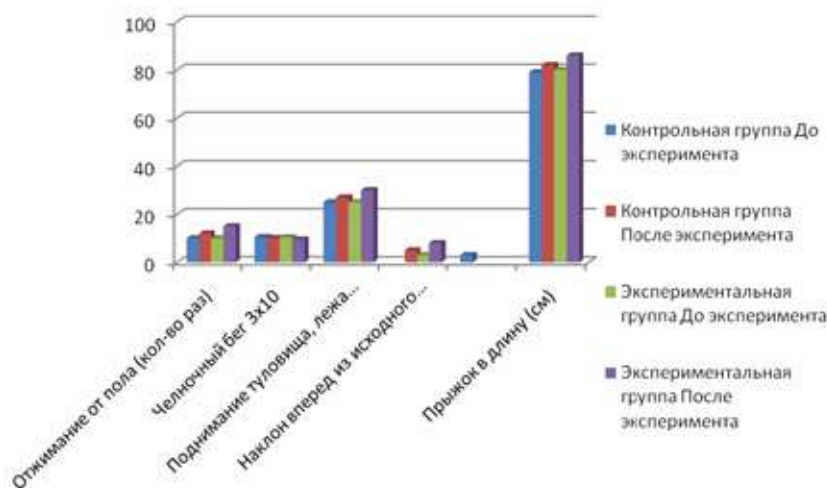


Рисунок 1. Динамика изменений двигательных качеств

Музыка должна быть активным компонентом движений, эмоциональным стимулом к ним. Музыкальные произведения должны быть обязательно с ярко выраженным ритмом. Выполнение заданий под задорную музыку не позволяет замечать утомление, превращая занятие в веселую игру [3].

Степ-аэробикой можно заниматься в различных вариантах:

- в форме занятий оздоровительно-тренирующего характера с детьми старшего дошкольного возраста, продолжительностью 25–35 минут;
- как часть занятия (продолжительностью от 10 до 15 минут);
- в показательных выступлениях детей на праздниках;
- как степ-развлечение;
- как дополнительное занятие в спортивной секции.

Степ-аэробика – не просто сочетание разнообразных движений, но красивый спортивный танец, который приносит пользу здоровью занимающихся и улучшает их настроение.

Целью нашего исследования являлось проследить за динамикой роста физических качеств девочек занимающихся в секции степ-аэробики.

Для определения роста физических показателей, нами было проведено исследование на девочках, занимающихся в секции степ-аэробики на базе женского клуба «Фрау-Класс» г. Брянска. В исследовании принимало участие 16 девочек. Занятия проходили 3 раза в неделю.

Для измерения физических показателей ними применялись следующие тесты:

- 1) отжимание от пола (кол-во раз);
- 2) челночный бег (сек);
- 3) поднимание туловища, лежа на полу (кол-во раз);
- 4) наклон вперед из исходного положения, стоя (см);
- 5) прыжок в длину (см).

В начале и в конце исследования были проведены контрольные тестирования по данным тестам.

Динамику изменений мы видим на рисунке 1.

В процессе педагогического исследования доказана эффективность экспериментальной методики развития гибкости. По всем тестам в экспериментальной группе мы наблюдаем достоверное

улучшение: в тесте № 1 на 3,2%; в тесте № 2 на 3,6; в тесте № 3 на 4,5%; в тесте № 4 на 5,1; в тесте № 5 на 3,2%. В контрольной группе прирост физических показателей значительно ниже.

Мы видим, что занятия на степ-платформе, способствуют повышению уровня развития двигательных качеств.

В результате проведенного эксперимента доказано, что регулярные занятия по оздоровительной аэробике (степ-аэробике), оказывают положительный тренировочный эффект в воспитании физических качеств. Занятия можно рассматривать как общедоступную, высокоэффективную, эмоциональную систему целенаправленных оздоровительных занятий разной направленности как в фитнес центрах, так и в учебном процессе с целью достижения оптимального физического состояния, повышения физических качеств, профилактики заболеваний, укрепления состояния здоровья и приобщения к здоровому образу жизни детей и подростков.

Даная методика может применяться как в тренировочном, так и в учебном процессе развития двигательных качеств.

Библиографический список

1. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика. Частные методики. – Т. II. – М.: ФАР, 2002. – 211 с
2. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей школьного возраста / под ред. М.В. Антроповой, М.М. Кольцовой. – М.: Педагогика, 2003.
3. Сайкина Е.Г., Смирнова Ю.В. Требования к подбору музыкального сопровождения занятий фитнесом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 4 (38). – С. 68–71.
4. Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А., Гуторова Г.А. Влияние занятий степ-аэробики на показатели физического развития и двигательных качеств // Перспективы развития научных исследований в XXI веке: сб. материалов 6-й междунар. науч.-практ. конф. – Махачкала, 2014. – С. 167–169.
5. Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А., Гуторова Г.А. Применение средств оздоровительных технологий для улучшения физического развития и двигательных качеств // Управление инновациями: теория, методология, практика. – 2014. – № 11. – С. 121–124.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015

Ферцер Виктория Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Кутякова Нинель Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево
v-fertser@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ С СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДОЙ – ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В 1920–1930-е гг.

В статье рассматриваются основы становления и развития советской школы в первые десятилетия двадцатого века. Опытно-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР представлены как воспитательная система, решающая задачу – воспитание человека социалистического общества. Идеи, выдержавшие проверку временем, должны быть сохранены и использованы созвучно сегодняшнему дню.

Ключевые слова: социализация, социум, единая трудовая школа, опытнo-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР, активное взаимодействие школы с окружающим пространством.

Сегодня, когда восстанавливаются демократические ценности, когда отчетливо осознается необходимость педагогических исканий в теории и практике, следует обратиться к творческим идеям выдающихся советских ученых и практиков, создавших такие воспитательные системы, которые не потеряли своей актуальности, а наоборот требуют серьезного их рассмотрения.

С первых лет существования советской школы остро стояли вопросы о содержании, методах и формах учебно-воспитательной работы. Декреты о народном просвещении, принятые в первые месяцы советской власти, нашли отражение в двух главных документах: «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение о единой трудовой школе» (1918 г.). Документы требовали учета интересов учащихся, стимулирования их самостоятельности и активности, развития детского самоуправления, тесной связи школы с жизнью. В научных трудах тех лет учебно-воспитательные проблемы рассматривались как часть общей стратегии по переустройству общества. Такой подход был характерен для П.П. Блонского, Б.В. Всесвятского, Б.В. Игнатьева, Н.Н. Иорданского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, Б.Е. Райкова и других ученых. Большинство педагогов тех лет (М.В. Крупенина, С.В. Ривес, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, В.Н. Шульман и другие) видели перспективу создания новой школы в открытой социально-педагогической системе [1; 5]. Изменилась идейная направленность преподавания общественных наук. Сообщались сведения о политической экономике, истории революционного движения и о строительстве социализма.

Многим городским и сельским школам были отведены пришкольные участки, которые обрабатывались силами учащихся. Некоторым школам удалось создать хорошие мастерские (столярные, слесарные, переплетные и другие), в которых ве-

лись уроки труда, ремонтировалась и изготавливалась школьная мебель, учебные принадлежности. В школах рекомендовалось иметь политическую карту мира, вести беседы о солидарности всех стран, показывать яркие страницы революционного прошлого, исторические корни дружбы народов, возникновение межнациональных связей между народами. Основой изучения было знакомство с предприятиями, фабрикой, заводом, то есть школа должна была ориентироваться на широкую связь с социальным окружением. Фактически оказались дидактически связанными ценности образования, ориентированные на практику, на профессию, с ценностями социально-личностного характера – ответственностью, самостоятельностью. Умения, навыки, ремесла, овладение профессией также становятся ценностями, которые можно приобрести в ходе школьного обучения и воспитания. Большое значение отводилось культурно-массовой работе с населением своего района. Детям предоставлялась возможность реализовать свои интересы в рамках социума.

К 1926 году в стране сложилась система опытнo-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР. Опытные учреждения подразделялись на типы: с индустриальным, сельскохозяйственным и смешанным уклонами. Так, в первых изучались условия жизни и работы фабрично-заводских рабочих, учебных занятий воспитанников, работающих в мастерских, на фабриках и заводах. Ставилась задача подготовки индустриально грамотного человека и умелого строителя социалистического общества. Во вторых изучалось сельское хозяйство местного края. Учебные занятия строились с учетом сельскохозяйственных работ учащихся. Школы были проводниками политики государства и культурных ценностей. Третьи сближали школы с жизнью и производительным, и сельскохозяйственным трудом путем изучения окружающей среды как фактора, влияющего на учащихся

в соответствии с местными условиями, в соответствии с требованиями новой создающейся педагогики. Опытными-показательными учреждениями стали своего рода педагогическими лабораториями и общественно-политическими центрами. В своей работе экспериментальные учреждения руководствовались «Положением о единой трудовой школе», «Основными принципами единой трудовой школы», «Декларацией о единой трудовой школе» и «Положением об опытно-показательных учреждениях». В этих документах, а затем и в «Уставе опытно-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР» сформулированы основные задачи и направления реформирования школы. Изучение материалов экспериментальных учреждений позволяет выделить важнейшие педагогические аспекты такие, как: изыскание путей и средств реализации в жизнь идей трудовой школы; установление связи школы с общественно-трудовой деятельностью и местными условиями производства, сельского хозяйства; ознакомление населения с достижениями строительства нового общества. Опытные задания каждого учреждения уточнялись и дифференцировались в связи с отдельными сторонами и проблемами учебно-воспитательного процесса и общей стратегической установкой Наркомпроса [4].

Опытные учреждения в зависимости от местоположения делились на центральные и местные. Центральные были в ведении Наркомпроса РСФСР и финансировались из его бюджета. Территориально они создавались в губерниях. Им предоставлялась широкая инициатива для творческих поисков. Центральные опытные учреждения подразделялись на опытно-показательные станции, детские городки и опытные школы. В 1919 году на базе учреждений общества «Детский труд и отдых» по приказу наркома просвещения А.В. Луначарского была создана Первая опытная станция Наркомпроса в составе двух отделов: городского в Москве и сельского – в Калужской области. В состав 1-й Опытной станции входили детские сады, школы первой и школы второй ступени, интернаты, ряд культурно-просветительских учреждений (библиотеки, избы-читальни, курсы по подготовке учителей, педагогический техникум и т.п.). В Наркомпросе руководство опытными школами было поручено видному педагогическому деятелю С.Т. Шацкому. Сотрудники станции пытались выявить связи между семейным и школьным воспитанием, между школой и производством, сельским хозяйством, между воспитательной работой в школе и уровнем влияния культурного развития населения. Школа-станция была нацелена на то, чтобы каждый ее воспитанник находил «дело» в той среде, которая его окружает. Участие в строительстве школьной жизни проходило в 3-х видах. Эмоциональное: участие школьников в торжествах, праздниках, манифестациях и др. Изучаю-

щее: исследование жизненных условий, явлений. Производственно-строительное: участие детей непосредственно в общественно полезном труде и культурной жизни общества. Педагогические работники считали, что труд имеет наибольшую воспитательную ценность тогда, когда школьники осознают его необходимость для детского сообщества или имеет общественно-полезную направленность для семьи, населения своего района, страны. Здесь сочетались классная, внеклассная, школьная и внешкольная учебно-воспитательная деятельность, в которую привносились элементы выдумки, изобретательности, инициативы ребят. Это был опыт соединения обучения с жизнью и трудом. Так, подготовку по электротехнике обучающиеся получали на уроках и внеклассных занятиях по физике, а также в процессе дежурства на школьной электростанции. Большое значение для расширения политехнического кругозора воспитанников имели экскурсии на различные предприятия – фабрики, заводы, электростанции, проводившиеся как в течение учебного года, так и во время летних дальних путешествий по родной стране. Сельские школы широко развернули общественно-полезную работу по участию детей в различных областях жизни. Своими силами старшеклассники вместе с преподавателями собрали и установили насос для подачи воды в баню и прачечную, поставили репродуктор собственной конструкции для радиостудии, сделали целый ряд аккумуляторных батарей для радиоустановок на фабрике, в клубе и в деревнях, где не было электричества, установили осветительную аппаратуру для спектаклей и многое другое. Дети устраивали школьные клубы, школьные кооперативы, оказывали помощь в благоустройстве деревни (разведение цветников, ягодных кустарников, выращивание овощей и т.п.) [6, с. 154–155]. Воспитанники активно участвовали в работе по улучшению жизни в окружающей социальной среде. Они устраивали для крестьян лекции, концерты и спектакли, вели борьбу за чистоту и гигиену в домах и на улицах. Школьники поддерживали порядок в своем классе, несли дежурства, проверяли чистоту и опрятность с помощью комиссий, созданных на добровольных началах (санитарная, хозяйственная, библиотечная и др.). Важной составной частью воспитательной работы в детских учреждениях педагоги станции считали развитие эстетического начала. Воспитанники колонии учились любить и понимать русскую народную музыку и песни, понимать творения величайших музыкантов России и зарубежных. Устраивались театральные зрелища, массовые шествия, основанные нередко на творчестве и выдумке самих детей. Опыт станции свидетельствует об активной и решающей роли школы в деле воспитания и социализации молодого поколения. Это, прежде всего, воспитание человека-гражданина, интернациона-

листа, коллективиста, организатора, мастера своего дела и преданности будущей профессии. Все общественные организации – сельсоветы, жилищные товарищества, профсоюзы и т.д. – также планировали воспитательную работу с детьми. Задача школы заключалась в объединении усилий этих организаций для совместного воспитания детей и повышения культуры населения. Станция, задуманная как школа-комплекс, просуществовала до 1932 года. Научно-производственное объединение, созданное в истории педагогики С.Т. Шацким и его подвижниками, доказали свою жизнеспособность в деятельности В.А. Караковского, А.Н. Тубельского, А.А. Католикова и других. Первая опытная станция остается примером в отечественной и зарубежной педагогике, когда воспитание и обучение от дошкольного возраста до окончания средней школы осуществляется в единых рамках. Кроме того, в одной системе соединяется и подготовка педагогических кадров. Учителей обучали не только методикам преподавания, технологии воспитания, но и проведению исследований детской жизни, быта сельского и городского населения.

Видное место среди новых воспитательных систем в рассматриваемый период занимала Московская опытная школа им. Тимирязева, созданная Н.И. Поповой (1919 г.). Идеи «Школы жизни» были направлены на изучение интересов детей в целях воспитания самостоятельной, активной и ответственной личности. Назвав свою школу «Школой жизни», педагоги видели свою задачу в том, чтобы весь воспитательный процесс был непосредственно связан с современностью. В школе были собраны дети, пережившие тяготы гражданской войны, разрухи, по существу оставшиеся безнадзорными. Магистральным направлением воспитательной работы являлось самоуправление и участие ребят в общественных объединениях. «Школа жизни» имела два отделения – городское в Москве и деревенское в селе Кожине Рузского уезда. В зимнее время дети знакомились с работой городских учреждений (почтамт, хлебопекарня, вокзал, депо, кооперативные мастерские, фабрики, торговые предприятия и т.п.). Это давало материал для учебной исследовательской деятельности, для общественно-политического воспитания. В летнее время школьники принимали участие в хозяйственных работах – на огороде, в поле, на усадьбе, на вырубке, помогали крестьянам села. Изучали быт, обычаи, промыслы, знакомились с общественной жизнью деревни, активно включались в культурно-массовые мероприятия (праздники, спектакли и др.). Вся учебная и внеклассная деятельность осуществлялась в русле общепринятых в то время представлений о единой трудовой школе, ее связи с социумом. По мере воспитания детей усиливались их общественные и личностные интересы, углублялась связь с жизнью, совершенствовались

навыки самоуправления и самоорганизации [2, с. 140–142].

Московская опытно-показательная школа им. А.Н. Радищева – одна из моделей советской политехнической трудовой школы и оригинальной воспитательной системы. Школа была образована в 1918 году на базе бывшего Елисаветинского института благородных девиц. Ее ученики – бывшие воспитанницы, а также учащиеся кадетского корпуса и ремесленных училищ. Позже в школу начали принимать в основном детей рабочих и служащих ближайших предприятий. Был открыт интернат для учащихся сирот из разных уголков страны. В 1926 году заведующей МОПШ им. А.Н. Радищева была назначена З.Н. Гинзбург, работавшая до этого в Наркомпросе завсектором воспитания. Основная задача школы – воспитать тружеников новой жизни, взроснуть в делах на благо своей школы и в общественно-полезном труде для Отечества. Заботой всей школы стала борьба за промфинплан. Школа была тесно связана с Центральным аэродинамическим институтом (ЦАГИ им. Жуковского), а также с заводом опытных конструкций института. Школьники проходили производственную практику при заводе. Вместе с рабочими, учеными разрабатывались рационализаторские предложения, о чем регулярно сообщалось в заводском уголке изобретателя и в школьной стенгазете. С самого начала массовой коллективизации школьники увлеклись идеей подарить подшефному колхозу трактор. Подготовили свою бригаду трактористов, которая помогала колхозникам освоить технику. Младшие воспитанники вместе с сельскими ребятами организовали колхозное кролиководческое хозяйство; изготовили множество кормушек для колхозного животноводства. Дети оборудовали избучитальню для обучения населения грамотности. Учащиеся увлеченно работали в лабораториях, выполняя практические задания предприятий (сборка электрических цепей, пуск паровой машины и др.) [3, с. 54–57]. Важное место в обучении детей до 1930 года занимал «метод проектов». Большинство проектов увязывалось с производственно-технологическими и социальными нуждами предприятий. Школьники активно включались в окружающую социально-политическую, экономическую и культурную среду. Этот вариант воспитательной системы был нередким в атмосфере социально-трудового подъема жизни всей страны.

Стержневой задачей Московской школы-коммуны им. П.Н. Лепешинского, руководил которой с 1920–1931 гг. работник Наркомпроса М.М. Пистрак, являлась задача воспитания детей как активных и ответственных будущих работников социалистического строя. Главным способом связи школы с фабрично-заводской жизнью служил общественно необходимый труд; из него выводилась вся воспитательная и образовательная работа.

У школы-коммуны были свои неплохо оснащенные мастерские по обработке дерева и металла, а также швейная и переплетная. Основные мастерские – столярные и слесарные, которые обеспечивали социально-психологическую подготовку учащихся к работе на фабрике. В процессе работы на фабрике дети обучались на конкретном рабочем месте. Работа совмещалась со сбором материала по теме учебного задания. Зарисовки, записи, заметки о своих впечатлениях заносились ребятами в индивидуальные дневники. Составлялись учебно-производственные отчеты. Школьники активно участвовали и в культурно-массовой работе (совместные вечера, посещения выставок мастерства и проч.). Безусловно, это сближало школьников с рабочим классом. Они начинали жить фабричными заботами и интересами. С 1926 года школа имела деревенское отделение в Подмоскowie. Коллективно-общественный труд продолжался и летом. В него входили трудовая помощь сельскому хозяйству и беднейшим крестьянам, работа на собственном огороде, с которого в несытые годы питалась вся коммуна. Работа распределялась между артелями, в которых быстро налаживалась специализация и кооперирование. Руководство школой придерживалось идеи индустриально-трудовой школы, рассматривающей промышленность (на связи с которой зиждется школа) как средство познания современной производственной культуры, современной науки и техники, современного общественного строя [3, с. 49–52].

Нельзя не признать важной особенностью воспитательных систем школ их содружество с окружающей средой, самодеятельность и творчество

педагогов и школьников.

В настоящее время актуальными проблемами являются: связь школы с жизнью, обучения с общественно полезным трудом в новых рыночных отношениях. В условиях реализации современной реформы школы следует обратить внимание на опыт деятельности экспериментальных учреждений данного периода, так как в них реализовались многие педагогические идеи, созвучные настоящему времени.

Библиографический список

1. *Беляев В.И.* Идеино-теоретические основы педагогической концепции С.Т. Шацкого // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 95–101.
2. *Вендровская Р.Б.* Воспитательные системы 20-х годов // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 137–147.
3. *Паиков М.Г.* Труд в школе: кризис или обновление? – М.: Знание, 1992. – 80 с.
4. *Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.* К вопросу о методах активизации учебной деятельности в школе 20-х гг. XX века // Вестник МГОГИ. – 2012. – № 1. – С. 28–30.
5. *Салтанов Е.Н.* Трудовое воспитание школьников вместе «с рабочими и крестьянами» как фактор их социализации в концепции В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной // История социальной педагогики / под ред. В.И. Беляева. – М.: Издательство РГСУ, 2006. – С. 282–291.
6. *Шацкий С.Т.* Работа для будущего. – М.: Просвещение. – 1989. – 223 с.

Клейн Эдуард Григорьевич

кандидат культурологии, доцент

Военная академия радиационной, химической и биологической защиты
им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко

Луданова Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова
kleyn@list.ru, tludanova@yandex.ru

ИЗ ИСТОРИИ КОСТРОМСКОЙ НАРОДНОЙ КОНСЕРВАТОРИИ (к 125-летию Детской музыкальной школы имени М.М. Ипполитова-Иванова)

В ноябре 2015 г. музыкальная и педагогическая общественность Костромы отметила 125-летие Детской музыкальной школы № 1 им. М.М. Ипполитова-Иванова. В статье раскрывается история Костромской народной консерватории, существовавшей в 1919–1922 гг., характеризуются особенности педагогического процесса и творческая атмосфера, царившая в стенах этого учебного заведения. Наше исследование выявило плеяду выдающихся педагогов, работавших здесь в тяжелые послереволюционные годы, среди которых были как известные костромские музыканты, так и приглашенные профессора из столичных городов (Л.Э. Аббiate, Ф.Н. Вдовин, Б.А. Драницин, М.Я. Егоров, М.П. Епифанов, А.Г. Ключарева, А.И. Некрасов, А.Л. Саккетти, А.Ф. Штейн, Б.А. Федорови др.). В народной консерватории кроме сольфеджио, теории музыки и хорового класса преподавались такие дисциплины, как гармония, оперный класс, камерный и симфонический ансамбли, введение в философию искусств.

Ключевые слова: музыкальное образование в Костроме, музыкальная школа, народная консерватория, педагог, просветительская деятельность.

В ноябре 2015 г. музыкальная и педагогическая общественность Костромы отметила 125-летие Детской музыкальной школы № 1 им. М.М. Ипполитова-Иванова. В дни празднования юбилея прошел концерт преподавателей и учащихся в Государственной филармонии Костромской области, была открыта мемориальная доска на доме № 32, где проживала директор школы, видный костромской музыкант Зинаида Васильевна Жданова (1886–1965).

Школа, основанная в 1890 г. Варварой Сергеевной Сумароковой-Мориной, за годы своего существования имела различные статусы и названия. В разные исторические отрезки времени учебное заведение являлось частной музыкальной школой, музыкальными курсами Костромского отделения Императорского Русского музыкального общества (РМО), Костромским музыкальным техникумом, музыкальной школой. Некоторое время в Костроме существовала народная консерватория (музыкальная школа 2-й ступени). Остановимся на этом интересном и кратковременном этапе более подробно.

После революционных перемен 1917 г. частные музыкальные школы становятся государственными 1-й ступени. В них обучались как взрослые, так и дети. Костромская 1-я Советская музыкальная школа 1-й ступени размещалась по адресу: улица Пятницкая, дом № 29. Официальное открытие школы состоялось 30 апреля 1919 г.

Помимо музыкальной школы 1-й ступени, музыкальное образование костромичи могли получать в открытой 2 мая 1919 г. народной консерватории (музыкальной школе 2-й ступени). Профессиональный статус этого учебного заведения, в отличие от аналогичных в других губерниях Верхнего Поволжья, был достаточно высоким.

Список инвентаря школы, где значились рояли знаменитых фирм Шредер, Эбер, Оффенбер, Беккер, Бехштейн стоимостью от 1500 до 50000 рублей, свидетельствовал о ее достаточно солидной материальной базе [8, с. 123].

Возглавлял консерваторию председатель коллегии педагогов Михаил Порфирович Епифанов – выпускник Московской консерватории 1906 г. по классу скрипки профессора Гржимали. Завучем в консерватории была Л.Ф. Иорданская. Класс рояля здесь вели такие педагоги, как Антонина Григорьевна Ключарева – выпускница педагогического отделения Московской консерватории по классу профессора Пабста, сестры Иорданские, Л.А. Паршина. По классу пения учащиеся занимались у А.Х. Корелли-Макашинской и Ф.Н. Вдовина, скрипку преподавала Н.Ю. Герман, а слушание музыки вела М.А. Попова.

Для укрепления преподавательских сил в Кострому были приглашены профессора Петроградской государственной консерватории Людвиг Эдуардович Аббiate по классу виолончели и Алексей Федорович Штейн по классу фортепиано. Интересно отметить, что профессор Л. Аббiate сидел за первым виолончельным пультом Костромского симфонического оркестра под управлением Б.А. Федорова в сезоне 1919–1920 гг. «Участие в оркестре профессора Аббiate, – сообщила губернская газета «Красный мир», – определенно сказалось: оркестр засиял и зазвучал полно и мощно» [4]. Сохранились свидетельства о проведении камерных музыкальных вечеров профессоров Аббiate и Штейна.

Оплата труда приглашенных профессоров была установлена выше костромских педагогов и составляла три тысячи рублей в месяц (95% московских ставок). Данные расценки были обусловлены

тем, что «эти лица согласились покинуть Петроград и жить в Костроме...» [1].

В 1919–1922 гг. лекции в народной консерватории читал известный искусствовед профессор Алексей Иванович Некрасов (1885–1950) [9, с. 274]. Круг его научных интересов был очень широк. Так, с 1913 по 1919 гг. А.И. Некрасов являлся преподавателем эстетики Московской консерватории, где читал общий курс европейского искусства и историю эстетических учений, начиная от античной Греции и кончая началом XIX в. В 1918 г. ученый принимал участие в совещании по реформе высшей школы и в создании научно-художественных курсов при Московской консерватории. В Костроме, помимо работы в консерватории, профессор А.И. Некрасов читал лекции в университете, художественной школе, красноармейских и народных аудиториях, а также безвозмездно работал консультантом в музее местного края. Сохранились свидетельства, что в январе 1920 г. культурно-просветительная организация университета начала цикл концертов, вступительное слово к которым делал профессор А.И. Некрасов.

В газете «Красный мир» мы встречаем небольшую публикацию о выступлениях Некрасова перед публикой в качестве лектора-музыковеда: «После пятидневного перерыва культ.просв. организация университета устроила 9 февраля второй концерт-лекцию, который был посвящен произведениям Даргомыжского... Лектор – А.И. Некрасов в своем небольшом вступительном слове дал верный и яркий образ композитора, лишь изредка злоупотребляя иностранными словами и некоторыми мало обоснованными выводами. И то и другое явилось результатом малого времени, которым располагал лектор для своего слова.

Надо сказать, что устройство подобных лекций-концертов, доставляя слушателям громадное наслаждение, расширяет их музыкальный кругозор и было бы только желательным, чтобы промежутки между концертами были менее продолжительными и, кроме того, чтобы каждый концерт был повторяем несколько раз, потому что не все желающие могут попасть на концерт, который мало рекламируется и на который из-за ограниченного количества билетов трудно попасть» [5].

Следует отметить, что профессор А.И. Некрасов оставил заметный след в истории МГУ, Третьяковской галереи и других учреждений, где ему приходилось работать в 1920–1930-е гг. В апреле 1938 г. он был арестован и приговорен к десяти годам лагерей, которые отбывал в Воркуте. В 1949 г. был повторно арестован и отправлен в ссылку в село Венгерово Новосибирской области, где умер.

Несомненный интерес для исследователей вызывает и личность приват-доцента Петроградского университета Александра Ливериевича Саккетти (1881–1966), читавшего в Костромской кон-

серватории курс по истории музыки. Его отец, Ливерий Антонович Саккетти, ученик Н.А. Римского-Корсакова, был профессором Петербургской консерватории. Мать ученого (урожденная Каневская), окончив Санкт-Петербургскую консерваторию, в 1880 г. стала певицей Мариинского оперного театра [9, с. 320]. В 1920 г. А.Л. Саккетти был избран проректором Костромского университета, где читал курсы по введению в философию, психологии, общему учению о праве, по социологии и методологии общественных наук. Наряду с этим Саккетти исполнял обязанности ученого секретаря университета [6, с. 166].

Педагогическую деятельность в народной консерватории осуществляли и несколько известных костромских музыкантов, чье основное место работы или службы было в других заведениях Костромы. Среди этих педагогов был дирижер городского симфонического оркестра Б.А. Федоров, учитель пения 3-й советской школы 1-й ступени М.Я. Егоров, член правления гарнизонного клуба Б.А. Драницин, артист труппы губернского военкомата Ф.Н. Вдовин [2].

В народной консерватории кроме сольфеджио, теории музыки и хорового класса были введены такие дисциплины, как гармония, оперный класс, камерный и симфонический ансамбли, введение в философию искусств. Обучение было бесплатным. На учебу по классу рояля, скрипки и виолончели принимали всех желающих с 8 до 16 лет. В класс пения поступали мужчины в возрасте с 18 до 35 лет, а женщины – с 16 до 30 лет. Занятия по специальности проходили 2 раза в неделю по 30 минут [7]. К сожалению, Костромская консерватория сделала только один выпуск.

Среди выпускников Костромской консерватории была Лидия Ивановна Крылова, многие годы заведовавшая учебной частью Костромской музыкальной школы. Ученик ее класса А.Н. Документов впоследствии работал солистом Костромской филармонии и являлся профессором КГУ им. Н.А. Некрасова. Выпускница консерватории Анна Николаевна Арсеньева в течение ряда лет работала в музыкальной школе города Ростова Великого и воспитала там будущего знаменитого пианиста, профессора Московской государственной консерватории Л.Н. Наумова.

Народная консерватория располагалась в доме Зотовой (№ 21) на улице Чрезвычайки (в настоящее время улица Свердлова). Это небольшое деревянное одноэтажное здание сохранилось до настоящего времени. Групповые занятия проходили также в различных клубах и школах. Жизнедеятельность учебного заведения не могла осуществляться без писаря-регистратора Л.Д. Бодровой, а также истопника и курьера И.А. Никифорова.

В августе 1921 г. консерватория переехала в здание, расположенное по адресу: ул. Советская, дом



Фото 1. Здание Народной консерватории в Костроме (ул. Советская, 55)

№ 55, где до этого располагалась школа-коммуна (Фото 1). Акт передачи здания, подписанный профессором А.И. Некрасовым и М.Ф. Иорданской, знакомит нас с его состоянием:

«<...> Комната при кухне: штукатурка выломлена, стены и потолок сильно загрязнены, стекло разбито. <...> Кухня: стекло разбито, изразцы русской печи проломлены, три дверцы сломаны, у голландской печи малой вьюшки нет, дверца сломана» [3].

В 1922 г. известные костромские музыканты супруги П.А. и В.Ф. Преображенские открыли детскую музыкальную студию при партийном клубе. Юные костромичи осваивали здесь азы фортепианной игры, учились пению. Имя художественного руководителя студии Павла Алексеевича Преображенского прочно вошло в историю музыкальной культуры Костромы XX столетия. Он родился 1 февраля 1892 г. в г. Костроме в семье дьякона Вознесенской церкви на Дебре Преображенского Алексея Иосифовича и Марии Васильевны, окончил Императорскую Московскую консерваторию по классу гармонии, инструментовки и свободного сочинения М.М. Ипполитова-Иванова.

Система музыкального образования в Костроме претерпевает очередные изменения в 1922 г. Распоряжением Костромского городского отдела народного образования консерватория была упразднена и реорганизована в музыкальный техникум с детскими классами при нем.

К сожалению, большинство архивных документов, посвященных истории консерватории, сгорело во время пожара 1983 г. Тем не менее, даже небольшая часть сохранившегося материала свидетельствует о творческой атмосфере, царившей в учебном заведении в те годы, а также ярких и нестандартных педагогах, работавших в стенах Костромской народной консерватории.

Библиографический список

1. ГАКО – Ф. Р-911. – Оп. 7. – Д. 7. – Л. 42.
2. ГАКО. – Ф. Р-911. – Оп. 7. – Д. 7. – Л. 78.
3. ГАКО. – Ф. Р-911. – Оп. 7. – Д. 12. – Л. 48.
4. *Антипов*. С симфонического концерта // Красный мир. – 1919. – 6 августа.
5. Вечер Даргомыжского // Красный мир. – 1920. – 19 февраля.
6. *Ладыженский А.М.* А.Л. Саккетти // Известия вузов. Правоведение. – 1966. – № 2. – С. 166–167.
7. *Расопчина М.* Идите учиться // Красный мир. – 1919. – 21 сентября.
8. *Смирнова Н.В.* Художественная интеллигенция и ее участие в культурной и общественно-политической жизни российской провинции в 1917–1920 гг. (на материалах Верхнего Поволжья): дис. ... канд. ист. наук. – Кострома, 1999. – 283 с.
9. *Сморчков В.К.* Первый костромской вуз: время, люди, судьбы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 500 с.

КУПЕЦ, МИЛЛИОНЕР, БЛАГОТВОРИТЕЛЬ И АФОНСКИЙ МОНАХ ИННОКЕНТИЙ МИХАЙЛОВИЧ СИБИРЯКОВ (1860–1901 гг.)

Раскрывается жизненный путь Иннокентия Михайловича Сибирякова, потомственного купца, золотопромышленника, одного из наиболее известных благотворителей и меценатов дореволюционной России. Однако, не найдя счастья в богатстве, принял решение стать монахом, завершив свой земной путь на Святой горе Афон.

Ключевые слова: благотворитель, меценат, схимонах, скит, Святая гора Афон.

12 ноября 2015 г. исполнилось 155 лет со дня рождения известного российского миллионера и благотворителя, прожившего короткую, но яркую жизнь, завершившего свой земной путь на Святой горе Афон.

В свое время имя этого щедрого мецената было известно всей дореволюционной России. Он был успешным продолжателем дела своего отца. Поиск смысла жизни привел его к идее служения обществу. Он делает крупные пожертвования на строительство и деятельность музеев, библиотек, театров и других культурных заведений Барнаула, Ачинска, Томска, Иркутска. Многие города Сибири открывали свои первые музеи, школы, библиотеки на средства этого мецената. Щедро помогает Иннокентий Михайлович Сибиряков на строительство церквей и монастырей.

Все его пожертвования не поддаются общему учету. Это была лишь малая часть благотворительных дел. О многих из них нам вряд ли когда удастся узнать, поскольку, по свидетельству современников, он слыл человеком скромным, застенчивым и был склонен к тайной милостыне, творя множество благодеяний анонимно.

Имя И.М. Сибирякова часто упоминалось в печати, в документах многих благотворительных организаций, братств, монастырей, учебных заведений, энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона.

Однако после Октябрьских событий 1917 года он был незаслуженно забыт. Естественно, что жизнь миллионера, раздавшего свое состояние на нужды православной церкви и благотворительность, покинувшего светский мир и принявшего монашеский постриг на Афоне, новую власть не интересовали.

Родился Иннокентий 30 октября 1860 года в семье золотопромышленника, купца 1-й гильдии, потомственного почетного гражданина Иркутска Михаила Александровича Сибирякова. Мать – Варвара Константиновна тоже происходила из известной в Сибири купеческой семьи Трапезниковых. Характерными чертами, отмеченными историками, были их церковное благочестие и благотворительность. Жертвование немалых средств на церковное строительство было семейной традицией этих купцов.

Немалые деньги Михаил Сибиряков перечислял в попечительство детских приютов, в Комитет попечительства о раненых и больных воинах, на устройство Дома для престарелых и инвалидов. Сын вырос в атмосфере доброты, милосердия, великодушия.

Иннокентий довольно рано остался без родителей. Мать умерла в 40-летнем возрасте, когда мальчику было всего семь лет, а в 14 лет не стало и отца. В 1875 году его перевозят в Санкт-Петербург к среднему брату Константину. Еще в Иркутске он получил начальное домашнее образование, затем закончил реальное (позже переименованное в Промышленное) училище.

В столице Иннокентий учится в частной гимназии Ф.Ф. Бычкова. Однако ситуация сложилась так, что из-за трудного материального положения гимназия должна была закрыться. Тогда Сибиряковы выкупают здание на имя Иннокентия. Так уже в юношеские годы полученное от отца наследство было использовано им на благое дело – деятельность гимназии была продлена на многие годы. Памятуя, что богатство даровано Богом, Иннокентию удалось избежать обычное обольщение богатством [4].

Во время большого пожара в Иркутске 1879 года сгорела богадельня, устроенная еще отцом Иннокентия. Братья за два года восстановили ее, а И.М. Сибиряков долгие годы оставался попечителем этого учреждения.

Гимназию Иннокентий закончил в 1880 году. Интересно, что здание этого учебного заведения сохранилось в Санкт-Петербурге до наших дней по адресу Лиговский проспект, дом 1.

В этом же году И.М. Сибиряков поступил на естественное отделение физико-математического факультета Санкт-Петербургского университета. К сожалению, он часто с детства болел чахоткой, от которой в возрасте 40 лет умерла его мама Варвара Константиновна и любимая сестра. Время от времени болезнь обострялась, поэтому ему пришлось несколько раз прерывать учебу (в начале весны 1881 года, осенью 1881 года, в начале 1882 года) и вновь поступать в 1884 г. в университет на юридический факультет, а затем перейти в разряд вольнослушателей.

Уже в университете Иннокентий активно включается в общественную жизнь столицы и родного

края – Сибири. В 23 года он стал пожизненным членом Общества доставления средств Высшим женским курсам, участвует в жизни Общества содействия учащимся в Санкт-Петербурге сибирякам, в 25 лет становится почетным жертвователем Общества попечения о начальном образовании в Барнауле, членом-ревнителем Общества попечения о начальном образовании в Томске, был пожизненным почетным членом Санкт-Петербургского Общества попечения о бедных и больных детях и др.

И.М. Сибиряков делает крупные пожертвования Высшим женским (Бесстужевским) курсам – 10 тысяч рублей на строительство учебного здания; 74 тысячи рублей потратил на строительство общежитий для служительниц курсов, 50 тысяч рублей на создание женского медицинского института. Кроме всего, он имел более 70 личных стипендиатов [6].

Родом из Сибири, Иннокентий активно участвовал в работе Общества вспомоществования учащимся в Санкт-Петербурге сибирякам. Он ежегодно вносил крупные пожертвования на обучение молодых земляков, приехавших в столицу на учебу.

Немалые средства благотворитель тратил на создание и развитие библиотек. В 1886 г. пожертвовал 4 тысячи рублей на строительство здания библиотеки в Томске. Он жертвовал также средства на устройство библиотек в Ачинске, Алтайском крае, Ишиме, Красноярске, Кургане, Нерчинске. Оказывал помощь Минусинскому музею и библиотеке, получив за это звание почетного члена Минусинского публичного местного музея и библиотеки.

Большие средства выделил Иннокентий Михайлович на издание научных трудов и литературных произведений, связанных с Сибирью: «Историческое обозрение Сибири» П.А. Соловца в 2-х тт., «Очерки золотопромышленности в Енисейской тайге», «Сибирская библиография за весь период книгопечатания» В.И. Межова в 3-х тт. (СПб., 1891-1892) и многие другие.

Т. Шорохова в работе «Благотворитель Иннокентий Сибиряков» приводит мнение очевидцев о его великодушии: «Кто только из столичных бедняков не был у него в доме на Гороховой улице, кто не пользовался его щедрым подаванием, денежной помощью, превосходящей всякие ожидания!

Дом его обратился в место, куда шли алчущие и жаждущие. Не было человека, которого он выпустил бы без щедрого подаяния. Были люди, которые на моих глазах получали от Сибирякова сотни рублей единовременной помощи... Сколько, например, студентов, благодаря Сибирякову, окончили в Петербурге свое высшее образование! Сколько бедных девушек, выходящих замуж, получили здесь приданое! Сколько людей, благодаря поддержке Сибирякова, взялось за честный труд».

В конце 80-х годов XIX в. Иннокентий Михайлович отправляется в путешествие по Европе. Его

поразила бездуховность западного мира, неудержимое стремление к богатству любыми средствами. Это заставило его более пристально всматриваться в уникальность России и духовный опыт православия. Иннокентий Сибиряков всерьез задумался о смысле человеческой жизни. Он еще раз убедился в том, что человеческое счастье и спокойствие не зависят от денег, а напрямую связаны с именем Христа Спасителя, с нашими поступками и искренним покаянием.

«...Сибиряков, путешествуя по свету, учится христианской философии, открывает суету жизни, видит страдания честных, любящих Бога людей, решается идти навстречу тем, кто обездолен судьбой и, как в этом деле, так и в общении с Богом, в молитве думает найти утешение своему скорбящему духу», – писал современник И.М. Сибирякова монах Климент [4].

В этот период Иннокентий Сибиряков познакомился с о. Иоанном Кронштадским, которому пожертвовал огромную сумму денег и покрыл тем самым многие нужды отца Иоанна. Вместе они становятся учредителями «Православного Братства Святителя Иннокентия, первого епископа Иркутского, Чудотворца, при церкви Санкт-Петербургского Первого Реального Училища» и его почетными членами.

Монах Климент пишет: «...Усиленная благотворительность и усердная молитва дала Иннокентию Михайловичу спокойствие духа...» [4].

Теперь его часто стали видеть в столичных храмах, паломником в окрестных монастырях. Иннокентий Михайлович стал жить глубокой церковной жизнью.

Исследователи жизни И.М. Сибирякова считают что, в начале 1890-х годов его благотворительная деятельность выходит на новый уровень. Много усилий он приложил для организации помощи переселенцам в Сибирь, особенно в период голода начала 1890-х годов. Именно тогда И.М. Сибиряков становится одним из учредителей Общества для вспомоществования нуждающимся переселенцам. На его деньги открывались столовые для пропитания голодающих, строились бараки и больницы, снаряжались отряды медиков.

На пожертвования Иннокентия Михайловича был построен один из залов музея Восточно-Сибирского отдела Русского Географического общества (Сибиряковский), финансировалась этнографическая экспедиция в Якутию. 30 тысяч рублей внес благотворитель на строительство нового театра в Иркутске, 5 тысяч на возведение народного дома в Барнауле и т.д. Именно в этот период он учреждает капитал в размере 420 тысяч рублей для пенсий и пособий рабочим золотых приисков. В 1893 г.несколько сот тысяч рублей И.М. Сибиряков жертвует на строительство «Биологической лаборатории» П.Ф. Лесгафта, естественного му-

зья и печатного органа, издание научных трудов Н.М. Ядринцева [4, 6, 13].

Во второй половине XIX века, с развитием парового сообщения, наблюдается усиление притока русского монашества на Афон в Грецию. По мнению некоторых исследователей, в России началось массовое увлечение Афоном. Его справедливо называли «училищем благочестия и оплотом православия».

Считается, что в 1840-е годы на восточном берегу Афона начал заселяться паломниками из России Ильинский скит, основанный еще в 1757 году Паисием Величковским и до этого пребывавшем в полном упадке. Купцы Василий Толмачёв (в монашестве Виссарион) и Василий Вавилов (Версонофий) приобрели у одного из монастырей (Вагопедского) келию преподобного Антония Великого, которая в марте 1850 года сделалась русским Андреевским скитом с 300 исключительно русских иноков. Скит был назван в честь Андрея Первозванного – небесного покровителя Андрея Николаевича Муравьева, немало содействовавшего устройению скита.

В июне 1867 г. Афон посетил великий князь Алексей Александрович и заложил в Свято-Андреевском скиту собор Апостола Андрея Первозванного, который лишь через тридцать лет был отстроен на пожертвования И.М. Сибирякова.

25 июля 1879 г. в жизни афонского скита произошло еще одно знаменательное событие. Купчиха г. Павловска Анна Ульяновна Джамусова подарила обители участок земли в Санкт-Петербурге с каменным домом на Песках на углу 5-й и Дегтярной улиц. На этом месте в будущем и будет построено Афонское подворье с храмом Благовещения [10].

Большую роль в развитии петербургского подворья афонского скита сыграл о. Иосиф, уже 30 лет проживавший на Афоне. Именно его и направляют в 1890 году для завершения строительства подворья в Санкт-Петербург. В результате, уже 22 декабря 1892 г. митрополит Палладий освятил здесь двухэтажный храм.

Афинское подворье сразу же приобрело известность в Санкт-Петербурге. Важную роль в этом сыграло то, что здесь находилась главная святыня Афонского скита, чудотворная Богородичная икона «В скорбях и печалях утешение». Помимо иконы прихожан влекло сюда «дивное святогорское богослужение».

На Петербургском подворье Свято-Андреевского скита на Афоне служил иеромонах Давид (Мухранов), который и был духовным отцом И.М. Сибирякова.

В 1894 г. в возрасте 35 лет Иннокентий Михайлович, не найдя счастья в богатстве, принял решение стать монахом и перешел жить в подворье Старо-Афонского Свято-Андреевского скита в Санкт-Петербурге. В 1896 г. И.М. Сибиряков избавляется от своего капитала, который он пере-

дал родственникам, а крупную сумму наличных средств вручил своему духовному отцу Давиду на богоугодные дела (2 млн. 400 тысяч рублей). Половина этих денег ушли на благотворительные дела и бедные монастыри России, а также возведение братских корпусов и хозяйственных построек Санкт-Петербургского подворья Свято-Андреевского скита, а вторая половина средств была потрачена на большое строительство в самом скиту на Афоне.

Перед уходом на подворье Иннокентий Сибиряков жертвует 25 тысяч рублей на основание Свято-Троицкого Николо-Уссурийского монастыря. В письме П.Ф. Лесгафту Иннокентий Михайлович писал, что «...он избирает путь веры и надеется найти удовлетворение в религии» [6].

Перед постригом иеромонах Давид и Иннокентий Сибиряков уезжают на Афон, с целью ближе ознакомиться с трудностями монашеской жизни. Духовная атмосфера на Афоне пришлась по душе Иннокентию Сибирякову, и он еще больше укрепился в своем намерении посвятить себя монашескому подвигу.

Таким образом, после этой паломнической поездки, Иннокентий Сибиряков окончательно решает уйти в монастырь. Готовясь к постригу он два года (с 1894 по 1896) изучал монашескую жизнь, продолжая активно заниматься благотворительной деятельностью.

Незадолго до пострига в монахи И.М. Сибиряков в 1896 г. побывал на Валааме, пожертвовал на устройство Воскресенского скита и церкви в честь апостола Андрея Первозванного 10 тысяч рублей.

Постриг Иннокентия в монахи (рясофор) был совершен архимандритом Давидом в праздник Покрова Пресвятой Богородицы 1 октября 1896 г. Сразу же после пострига инок Иннокентий уехал на Афон, пробыв там около года.

Вернувшись на подворье в Санкт-Петербург он продолжил свои благотворительные труды: жертвует Литейно-Таврическому кружку Общества для пособия бедным женщинам свою дачу в Райволо для устройства сиротского приюта для девочек от четырех до десяти лет и выделил приюту капитал в размере 50 тысяч рублей. Кроме того, на его средства был устроен храм во имя Святителя Николая в 7-й гимназии Санкт-Петербурга.

В 1898 г. брат Иннокентий вместе с отцом Давидом снова отправляются на Святой Афон. Там они окончательно поселились в небольшом ските с церковью во имя великомученицы Варвары, преподобного Михаила Клопского и преподобного Давида Солунского.

28 ноября 1898 года Иннокентий был пострижен в мантию с новым именем Иоан, в честь Пророка и Предчети Иоана – Крестителя господина. А менее чем через год, 14 августа 1899 года, монах Иоан (Сибиряков) принял постриг в великий

ангельский чин – святую схиму – с именем Иннокентий в честь Святителя Иннокентия Иркутского.

Попечением Иннокентия Михайловича Святая Гора получила Андреевский собор спроектированный петербургским архитектором Михаилом Шуруповым. Это был самый крупный на всем Афоне и в Греции собор, рассчитанный на пять тысяч молящихся. Храм строился всего за три года. Отделочные работы велись в 1897–1899 гг., когда о. Иннокентий (Сибиряков) уже постоянно жил на Афоне. Ему посчастливилось быть 16 июня 1900 года свидетелем и участником освещения достроенного на его средства собора Андрея Первозванного на Афоне. Кроме собора здесь было построено 8 других церквей и 3 грандиозных корпуса с братскими кельями и другими хозяйственными помещениями. Это позволило увеличить число насельников вдвое.

26 сентября 1901 г. отец Иннокентий заболел и слег. Скончался схимонах 6 ноября этого же года в возрасте сорока одного года от скоротечной чахотки, от которой когда-то в возрасте 40 лет умерла его мать и сестра. Похоронен схимонах Иннокентий не на монастырском кладбище, а у западной стороны Андреевского собора рядом с могилой основателя афонской обители о. Виссариона.

С начала 2000-х из полного, почти столетнего забвения, память об Иннокентии Михайловиче Сибирякове возрождается.

Широкая общественность узнала об Иннокентии Михайловиче Сибирякове благодаря современным исследованиям Б.А. Соловьевой [9] и известного историка и писателя Т.С. Шороховой, которая многие годы собирает материалы о жизни и деятельности российского благотворителя и мецената. Она автор нескольких книг (2005, 2010, 2014), брошюр, десятков статей и материалов в интернете [12].

В Санкт-Петербурге существовал благотворительный фонд имени Иннокентия Сибирякова (учрежден в 2003 г.), занимавшийся популяризацией его имени и сбором документов для Синодальной комиссии по канонизации святых Русской Православной церкви. В настоящее время этот фонд реорганизован в «Просветительное общество имени схимонаха Иннокентия (Сибирякова)». Его председателем стал протоирей Игорь Филин, заместителем – Никонова Светлана Юрьевна.

Историческую традицию паломничества на Афон представителей высшей власти продолжил Президент России В.В. Путин, посетивший Святую гору 9 сентября 2005 г.

Возвращению имени Иннокентия Сибирякова в историческую память народа способствует активная деятельность по сбору биографических материалов почитателей афонского схимонаха. В газетах, журналах, на интернет-сайтах, публикуются статьи о благотворителе – монахе, выходят книги,

посвященные выдающемуся русскому благотворителю. Его имя встречается в публикациях, посвященных истории Русского Афона.

12 апреля 2009 г. в лектории при храме святого Дмитрия Ростовского (подворье Тихвинского монастыря) в Санкт-Петербурге состоялась премьера документального фильма «Помогите, я страшно богат!» о знаменитом благотворителе Иннокентии Сибирякове. Ленту, созданную в творческой мастерской «Студия PRO», представил её автор – режиссер Игорь Яковлев. Этот фильм-напоминание состоятельным людям о том, что их богатство предполагает особую ответственность перед Богом.

В мае 2009 года Комиссия по канонизации Санкт-Петербургской епархии передала документы на прославление схимонаха Иннокентия (Сибирякова) в Священный синод. В настоящее время в Синодальной комиссии по канонизации святых Московского патриархата вопрос о прославлении в Лике святых схимонаха Иннокентия (Сибирякова) изучается.

В наши дни собор и келии, построенные когда-то на пожертвования схимонаха Иннокентия на Афоне, за долгие годы обветшали и пострадали от пожара в 2001 г. В настоящее время над проектом восстановления скита работают алтайские архитекторы под руководством П. Анисифорова. Предположительное время окончания строительства – 2016 год.

24 июля 2014 г. в Иркутской областной библиотеке им. И.И. Молчанова – Сибирского состоялась презентация очередной книги писателя и историка Т.С. Шороховой «Иркутянин – святогорец Иннокентий (Сибиряков)». Книга издана летом 2014 г. по благословению владыки Вадима, митрополита Иркутского и ангарского, попечением Братства Святителя Иннокентия Иркутского.

Важным событием также стал выход в 2015 г. из печати книги и календаря–ежедневника на 2016 «Святая Гора Афон. Куруля. Жизнеописание схимонаха Иннокентия (Сибирякова)», изданных Православным братством им. Иннокентия (Сибирякова). Составитель книг Т. Никитина.

Высокую оценку благотворительной деятельности Иннокентия Сибирякова дал на заседании Попечительского совета Русского географического общества 6 августа 2012 года на Валааме В.В. Путин (возглавляет Общество с ноября 2009 года). «Один из расположенных здесь скитов – Воскресения Христова – возведен на рубеже XIX–XX веков на средства члена РГО (Российского географического общества – Н.Б.) Иннокентия Сибирякова, который вложил в исследовательские, научные проекты значительную часть своего состояния. ...Деятельность Сибирякова, других выдающихся благотворителей не только сохранила их имена в веках, но и стала образцом бескорыстного служения людям, своему Отечеству, стала образцом для

последующих поколений, примером, на который мы опираемся и сегодня активно возрождая традиции меценатства». «Он выдающийся был человек и действительно многое сделал» [8].

Библиографический список

1. Байкал – 24: Информационное агентство – Сайт круглосуточных новостей. – Иннокентий Сибиряков. Выпуск от 24.07.2013, 18:58 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://baikal24.ru/text/24-07-2013/afonskie/> (дата обращения: 25.12.2015).
2. *Басов Н.Ф.* История социальной работы. – М.: Дашков и К°, 2008. – 340 с.
3. *Гаврилова Н.* Миллионер – бесребренник // Восточно-Сибирская правда. – 2015. – 17 ноября.
4. Иннокентий Сибиряков. Историческая справка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.olkhon.ru/news_776 (дата обращения: 08.01.2016).
5. *Кинцак И.* Щедрость – дар божий // Восточно-Сибирская правда. – 2005. – 2 июля.
6. *Никонова С.Ю.* Схимонах Иннокентий (Сибиряков) / под ред. протоиерея Игоря Филина. – СПб.: Изд-во «Анатолия», 2010. [Электронная версия sibiriakov.sobspb.ru].
7. *Новикова С., Биглова Н.* Иннокентий Сибиряков – просвещенный благотворитель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.statehistory.ru/5127/Innokentiy-Sibiryakov---prosvyashchyennyy-blagotvoritel/> (дата обращения: 27.06.2015).
8. *Путин В.В.* Выступление на заседании Попечительского совета Русского географического общества 6 августа 2012 года на Валааме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/16152> (дата обращения 07.01.2016).
9. *Соловьева Б.А.* Иннокентий Михайлович Сибиряков // Природа. – 2001. – № 10.
10. *Троицкий П.* Русский Свято-Андреевский скит на Афоне // Русский Афон. Православный духовно – просветительский портал о русском монашестве на Святой Горе Афон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.afonit.info/biblioteka/russkij-afon/p-troitskij-russkij-svyato-andreevskij-skit-na-afone> (дата обращения 08.01.2016).
11. *Шорохова Т.* Иннокентий Сибиряков: жизнь и подвиг миллионера и афонского схимника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://afonit.info/russkij-afon/biblioteka/russkij-afon/innokentij-sibiryakov-zhizn-i-podvig-millionera-i-afonskogo-skhimnika> (дата обращения 07.01.2016).
12. *Шорохова Т.С.* Благотворитель Иннокентий Сибиряков. – СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azbyka.ru/shorohova/blagotvoritel-innokentij-sibirjakov.shtml> (дата обращения 08.01.2016).
13. *Шорохова Т.С.* Иннокентий Сибиряков: жизнь и подвиг миллионера // Ежедневное интернет-издание о том, как быть православным сегодня. – 2010. – 12 ноября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/innokentij-sibiryakov-zhizn-i/> (дата обращения 08.01.2016).

SUMMARY

PEDAGOGY

Aleksandr G. Pashkov
Kursk State University
iskander5032@gmail.com

Person in the conditions of information civilisation: where electronic “gadgets” are leading human

The author reflects on the problems and prospects of widespread electronic communicators in the human community, on the problems and perspectives of their impact on the social and spiritual development of young people, on the introduction of the latter to the traditional values and norms of the culture. Questions of information culture of the society, the dialectic of social and individual in the process of spiritual and moral development of the person were in the field of view of the author.

Keywords: informational civilisation, personal information culture, means of social communication, socialisation of individual, social education.

Ol'ga S. Shcherbinina
Nekrasov Kostroma State University
scherbinka07@list.ru

Methods and techniques of pedagogic stimulation of development of gifted senior schoolchildren

Pedagogic stimulation can become one of the ways to enhance the effectiveness of work with gifted children. In this regard, we carried out studying of features of application of methods of pedagogic stimulation in the work with gifted senior schoolchildren in educational organisations. Lack of motivation of educators and the lack of ability to apply those or other stimulating methods and techniques in practice have been found.

Keywords: giftedness, teachers' incentives, pedagogic stimulation methods.

Khapisat A. Alizhanova
Dagestani State University, City of Makhachkala,
Dagestan autonomy

Raykhanat T. Gadzhimuradova
Dagestani State University, City of Makhachkala,
Dagestan autonomy
prior105j@yandex.ru

Methodological bases, strategy, aims and main goals of profile education

The article analyses the problem of socio-economic and personal effectiveness of profile training by increasing its targeting, differentiation and individualisation of learning, which is recognised as pupils' choice of course of study, as the basis of constructing a profile of the school, introduces pupils to the culture of choice, contributing to the development of interest in learning and the transition from the abstract realm in personally significant for a pupil.

Keywords: profile, profile education, methodology, pre-profile training.

Irina A. Ardabatskaya
Education Centre #140 of Moscow
irina.a5@mail.ru

Informal education in schools: problems and prospects

The article raises the problem of defining the nature and content of non-formal education, the implementation of non-formal educational practices in secondary school. The possibility of revising the structures of formal education in order to provide children and young people more time and space to participate in non-formal education is discussed. The article presents the results of a survey of teachers and parents in assessing the prospects of informal education in schools. Basing on the analysis of scientific publications on the topic of research and personal experience, the author refers to the vectors, the opportunities and risks of integration of formal and informal education in school, offers the methods of organising informal education in the school. Finally, a description of the experience of creating a collaborative learning environment for children and parents in one of the centres of education of the City of Moscow. The attention is paid to the social orientation of all informal educational programmes, studying the development of the school environment and the built medium through its own practices and perceptions.

Keywords: school, informal education, extracurricular activities, social interaction.

Yuliya S. Reprintseva
Blagoveshchensk State Pedagogic University
reprintseva1986@mail.ru

Forms of the organisation of cognitive activity of the trained in the conditions of valuable training (on the example of school Geography)

Interest in the problems connected with determination of values and meaning of life in the context of complete process – valuable training of pupils considerably increases in modern school owing to change of a paradigm of education when the trained faces a certain choice of a personal position. In the article, the concept of valuable training is given, forms of the organisation of cognitive activity trained on the example of training of geography are considered. Trained at Geography lessons in the conditions of valuable training treat modern forms of the organisation of cognitive activity: game working methods with the text, hour of communication, the oral magazine, a talk-show, a marathon, a master class, training, expedition, excursion. The author of the article marks out distinctive features of each form in the conditions of valuable training of geography, illustrates practical application of separate forms.

Keywords: valuable training, cognitive activity organisation modern forms, parity dialogue, valuable and orientation lesson, personal educational results, school Geography.

Mikhail Yu. Biryukov
Shevchenko Lugansk University
birukovmu@rambler.ru

Analysis of conceptions of origin of concept is artistic taste

The aim of the article is an analysis of cultural and historical terms of origin of concept artistic taste which is based on the looks of scientists with respect to this question and cultural and historical terms of its origin and development. Variety of artistic tastes is of contingently unlimited richness of artistic objects which exist in actual fact. The variety of artistic tastes is conditioned as well by permanent development of reality – and, foremost, of social reality – by appearance of new terms of life, perfection of person and objects made by it. The question about the variety of artistic tastes is found by the decision, foremost, already at consideration of objectivity of their maintenance; the variety of concrete displays beauty and supposes the variety of taste preferences. The individualised display of taste is valuable because it demonstrates the nuances of internality of object and allows to pass to other the sense, experienced by personality. Consequently, grounds are created for work in evaluation-experiencing co-operations, therefore artistic taste serves as the effective means of spiritual association of people and one of basic constants of aesthetic education of modern youth.

Keywords: aesthetic taste, artistic taste, aesthetic consciousness, artistic-aesthetic culture, art, artistic education level, students of artistic specialities, professional preparation.

Igor' G. Gerashchenko
Volgograd Cooperative Institute (branch)
of the Russian University of Cooperation
gerashhigor@rambler.ru

Natal'ya V. Gerashchenko
Volgograd State Physical Education Academy
gerashhigor@rambler.ru

Thoughtful question and its role in formation of culture of thinking

The paper is devoted to one of the current problems of contemporary pedagogic – to the problem of formation of culture of thinking. The article's authors, basing their thoughts on anthropological approach to the review of real pedagogic phenomena, analyse various types of questions having a dialog and more precisely consider a thoughtful question as a premise of problem situation's creation and development of nonstandard artistic students' thinking.

Keywords: problem, contradiction, thoughtful question, education, culture of thinking.

Vladimir P. Zhukovskiy
Saratov Regional Institute of Education Development
vl0971@mail.ru

Nina A. Zhukovskaya
Saratov Regional Institute of Education Development
zhna73@mail.ru

Theoretical and methodological approaches to development deontological competence of the teacher

This article is devoted to the development of deontological competence of the teacher. The urgency of the consideration of this problem is determined by the

particularities of the professional activity of teachers, the process of humanisation and democratisation of educational relationships based on the idea of the priority of moral and ethical, legal rules and regulations, knowledge of teacher professional duty and responsibility for the results of their work. We analyse the historical and pedagogic bases deontological directions in activity of the teacher. The review works Russian and foreign authors, devoted to problems of morality, the justification of ethical aspects of teaching. It is pointed out that respect for the teacher's deontological norms, determines the success of their social and professional development, ensures the effectiveness of the organisation's own activities and those of other participants in the educational relationship. We identify the principles that guide the professional activity of the teacher on the observance of deontological postulates; we determine it by de-ontological requirements for teacher professional functionality. The definition of the concept of "deontological competence of the teacher." The main aspects of the examination of ethical competence of the teacher (legal, regulatory, behavioural, moral and ethical) that constitute the essence of the structuring of the phenomenon. According to the results of the study, it is found that the development of deontological competence of teachers should focus on meeting the requirements of the professional standard, and other legal documents in the field of education with the priority observance of moral and ethical imperatives in behavioural trajectory of the teacher.

Keywords: morality, law, professional duty, responsibility, moral responsibility, deontology, competence, deontological competence.

Adelina A. Kireyeva
Russian Children's Centre "Orlyonok", Krasnodar Land
adelina-kireyeva@mail.ru

Lyubov' R. Uvarova
Nekrasov Kostroma State University
uvarova.kgu@mail.ru

About professional stability and mobility of a pedagogue

Social mobility topic is vividly developed in modern social and pedagogic theory and practice. The authors consider some myths and realities about professional mobility of future pedagogues. In the article, an experience of transferring from horizontal to vertical mobility is described, some forms and approaches to efficient future teachers professional mobility development problems solving are treated.

Keywords: professional competency, professional mobility and stability.

Boris V. Aleksandrov
Academy of Right and Management of the Penitentiary Service
of the Russian Federation, City of Ryazan
abv2712@rambler.ru

The modern idea about attitude of convicts to work in penitentiary institutions

The article discusses one of the important elements of the process of introducing convicts to work, as well as their attitude towards these activities. The idea of

this attitude is revealed from the perspective of actors involved in the process of reformation of persons serving criminal penalties, and identifies the features of the value spheres of employed and unemployed convicts in correctional colonies of.

Keywords: convicts, work, attitude to work, a penal colony, correctional officers, the correctional system, the motivation to work.

Yuliya Yu. Berezina

*Volgograd State Socio-Pedagogic University
jul-31@mail.ru*

Ol'ga V. Zabrovskaya

*Volgograd State Socio-Pedagogic University
ov.zabrovskaya@yandex.ru*

Formation of preschool children's self-image by means of portraiture

The article presents an analysis of the problem of forming a self-image of preschool children by means of portraiture. Particular attention is paid to organization of the children's self-knowledge process in terms of graphic activity. The system of pedagogic work on formation of children's representations about themselves and other people, offered in the article, is based on unity of perception and preschool children's own graphic activity in the genre of portraiture.

Keywords: identity, child's self-image, sensitivity, self-knowledge, self-awareness, self-perception, fine arts, preschoolers' fine arts activity, portrait, self-portrait.

PSYCHOLOGY

Leanid Z. Lyavit

*Centre for psychological health and education,
City of Minsk, Belarus
leolev44@tut.by*

Egoistic motivation: experimental results and theoretical discourse

The article deals with the investigation of the ratio between egoistic and altruistic components in human motivation and behaviour. Experimental investigations conducted by the author with the help of Experience Sampling Methods (ESM) enable to push forward new conception of the primary (totally egoistic) and instrumental (egoistic and altruistic) forms of motivation, which stand behind the corresponding egoistic and altruistic actions. The given conception has strong theoretical confirmation with the doctrine of psychological egoism on the first place. The well-known facts, supposing the existence of the primary altruistic motivation, can be interpreted in another, egoistic terms. The obtained results enable the author to make some conclusions in the sphere of pedagogics and morality.

Keywords: altruism, experience sampling methods, morality, motivation, behaviour, egoism.

Yuliya V. Kuznetsova

*Astrakhan State University
yuk80@mail.ru*

The analysis of the research of cognitive mechanisms of the formation of the success of modern person

This article deals with the peculiarities of the cognitive mechanisms shaping the success of modern person. The analysis of various studies of the cognitive

mechanisms shaping the success of modern person is given. The article identifies the major cognitive mechanisms of formation of successful modern person. The process of achieving success is viewed through the prism of self-motivation, self-control and planning.

Keywords: successfulness, self-consciousness, self-evaluation, self-realisation, self-assertion, autodiagnosics, self-analysis.

Irina G. Samoylova

*Nekrasov Kostroma State University
samirge@mail.ru*

Lyubov' V. Tyurina

*Nekrasov Kostroma State University
451958@mail.ru*

Characteristics of forgiveness in youngsters with different levels of personal egocentrism

The report presents the results of empirical research of content-dynamic characteristics of forgiveness (the measure of forgiveness, selectivity of forgiveness, the partial forgiveness) in junior students. The differences in the ability to forgive in students with high and low levels of egocentrism are shown, the correlations between content-dynamic characteristics of forgiveness and personal-affective components of egocentrism are described.

Keywords: measure of forgiveness, selectivity of forgiveness, partial forgiveness, personal egocentrism.

Tat'yana V. Markelova

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
(a research university of the Russian nation)
markelova16@yandex.ru*

Valeriya V. Katunova

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
(a research university of the Russian nation)
katunova@mail.ru*

Zhanna A. Shutkina

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
(a research university of the Russian nation)
zhannashutkina@mail.ru*

Svetlana I. Kosheleva

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
(a research university of the Russian nation)
koshanat13@yandex.ru*

Yuliya V. Fatina

*Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
(a research university of the Russian nation)
trutneva_y@list.ru*

Interrelation of level of personal responsibility of the woman and style of experience of pregnancy

The analysis of style of experience of pregnancy and personal responsibility of future mothers as fundamental structural factors of system of maternal competence is presented in article. Results of the correlation analysis of the indicators received when studying these factors are presented. During research the interrelation between indicators of responsibility of pregnant women and level of estimated personal risk in the attitude towards future child is revealed.

Keywords: pregnancy, style of experience of pregnancy, maternal relation, personal responsibility, self-checking, control locus, value orientations, maternal competence.

Yevgeniya A. Kol'tsova
Institute of Psychology Academy of Sciences
evgenia.koltsova@gmail.com

Post-traumatic stress in mothers of disabled children

This article describes the results of the pilot study. Its aim is to investigate mental condition of mothers whose children suffer severe disease. Respondents show low level of existential fullness and high index of traumatic experience. The study was conducted in families where there is a child aged 8 to 18 years with a diagnosis of epilepsy. The data obtained indicate unfavourable psychological state of respondents and demonstrate they have the un-experienced severe emotional and the un-accepted life situations that are associated not only with the child's illness.

Keywords: post-traumatic stress, epilepsy, psychological adaptation, existential fullness.

Yuliya A. Korolyova
Orenburg State Pedagogic University
koroleva-y@yandex.ru

Sociogenic needs as the basis of socio-psychological competence of adolescents with developmental disabilities

This work studies sociogenic needs and its correlation with socio-psychological competency. This article examines the specificity of the sphere of needs of adolescents with developmental disabilities, which correlates with distortion and delay in the formation of these needs, and their aborted state at earlier stages of development. It is emphasised that the deviation in the development change conditions of human existence, provoke disharmony of social relations, weaken the psychological resources of the personality that does not allow it being active timely and fully, learning social roles, acquiring socio-psychological competency.

Keywords: socio-psychological competency, sociogenic needs, developmental disabilities.

Yevgeniya V. Morodenko
Prokopyevsk branch of Gorbachyov Kuzbass State Technica University, City of Prokopyevsk, Kemerovo Region
morodenko@yandex.ru

Yevgeniya A. Medovikova
Prokopyevsk branch of Gorbachyov Kuzbass State Technica University, City of Prokopyevsk, Kemerovo Region
e-medovikova@yandex.ru

Individual features of the personality of students of the dual system education at the university at different stages of the educational process

This article presents the problem of formation of students substantial behaviours of individual -typological characteristics using the example of students who are studying according to dual education system at the Branch of Kuzbass State Technical University in Prokopyevsk. The paper offers the results of the comparative analysis parameters of realised self-regulation, personal life orientations, the level of orientation activities, leadership abilities, communicative and organisational aptitudes. In this case, if realised, self-regulation makes it possible to underline the importance of planning, modelling, forecasting and goal

setting as part of the educational process.

Keywords: system of dual education, realised self-control, activity planning, life goals, life orientation, students.

Marina V. Gorbachyova
Novozybkov Professional Pedagogic College,
town of Novozybkov, Bryansk Region
k-marina-vikt@yandex.ru

The theoretical aspects of studying temporal transpective of personality in context of the formation of professional self-determination of college students

In this article it is said about the methods of studying temporal transpective of personality in context of main psychological tendencies and about the conception of temporal transpective as the important factor of professional self-determination of students.

Keywords: temporal transpective, professional self-determination, college students.

Yuliya V. Potapova
Omsk State Medical University
kardova.jv@gmail.com

Gender features of emotional separation development in the youth age

This article presents the results of a comparative study of the level of expression of emotional separation from parents of male and female youths with different separation status and duration. It was found that certain gender differences in emoting separation with parents in the youth age exist: these are girls who form the separation sense from parental approval and support regardless of whether they live separately from their parents or not. It appears to be good for young men to choose a separate way of living for the correct and harmonic formation of the emotional separation, otherwise the level of their independence from parents does not grow, but even decreases with age.

Keywords: emotional separation, parent-child relationships, adolescence, personal maturity, difficult life situations, situation of separation, gender differences.

Yelena A. Shereshkova
Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,
Kurgan Region
elenashereshkova@mail.ru

Features of psychological health of teenagers who are brought up in a family and at cadet boarding school

The author talks about the impact of deprivation on psychological health of cadets. The article also presents the results of a study of the psychological health of teenagers who are brought up in the family. Girls and boys are educated separately. The author has identified three components of psychological health. Namely the image I, self-acceptance, subjectivity. She has also singled out the component's levels and made an analysis.

Keywords: mental health, teens, cadets, self-image, self-acceptance, subjectivity.

Aida V. Yablokova
Vologda State University
ai82@mail.ru

Characteristics of styles of cognitive sphere of children of 6—7 years

The article is devoted to the problem of cognitive styles in childhood: it reflects the results of studies of differentiation of the field and the type of response in children aged 6—7. The author also examines the question of sexual differences in the studied characteristics.

Statistically significant sex differences on the cognitive style have not been found. Nevertheless, distributions of girls and boys in the parameters of reflexivity and speed / accuracy (as a percentage) are different from each other.

Keywords: cognitive styles, differentiation of field, field-dependence, field-independence, reflection-impulsiveness, preschool age, primary school age.

Larisa I. Selivanova
Nekrasov Kostroma State University
selivanovalarisa@mail.ru

The psychological contract as the basis of formation of HR brand organisation

The article considers the impact of the economic crisis on the labour market and, as a consequence, a change of the requirements of employers and job seekers. The focus is on insufficiently explored in Russia concept of psychological contract and the employer brand, which characterise the relationships between the company management and employees as well as between potential and former employees. Understanding the structure of the contract, its age and sex and professional qualification conditioning as well as the economic and industry-specifics allow building a transparent and trust long-term relationships between employer and employees. It is shown that HR brand of the organisation is formed on the basis of relevant, realistic and mature relationships as an image of an attractive employer, who is a reliable guide for professionals and the foundation of a civilised labour market.

Keywords: labour market, psychological contract, employer's brand (HR brand), employer's and employee's mutual expectations and proposals.

Yevgeniya B. Filinkova
Moscow Region State University
jane421@yandex.ru

The perception of conflicts in the workplace by the entrepreneurs and hired the workers

The article is devoted to the perception of conflict in the workplace on the part of entrepreneurs (owners-managers) and employees of the same organisation. Both a comparative resemblance and a significant difference in the estimations and representations of the two labor groups were identified. It is shown that the conflicts between the employees and the entrepreneurs are perceived by both groups as somewhat the intergroup rather than the interpersonal. Entrepreneurs, solving conflicts with employees, use all kinds of strategies except the time-serving. The entrepreneur's at-

titudes to conflicts within the team of employees were studied.

Keywords: entrepreneurs, managers, employees, conflict, intergroup relations, conflict resolution strategy.

Mariyam R. Arpent'yeva
Kaluga State University
mariyam_ira@mail.ru

Xenopsychology model of social-psychological counseling

The article is devoted the analysis of problems of development xenological (allological) model of counseling. It identifies and describes the strategy of understanding oneself and the world, raises issues related to strategies and resources (capabilities and limitations) of understanding the subjects consulting each other in the xenological approach context.

Keywords: xenology, allology, strategy of understanding.

Yevgeniy A. Pyr'yev
Orenburg State Pedagogic University
evgpyrev@yandex.ru

Emotions in the motivation structure of higher education institution students' academic and training activity

The article discloses the motivational subject of emotions based on the theoretical generalisation and experimental data. It is proved that emotions are a motive that induces a person to performing definite acts towards a subject. Emotions have the following motivational characteristics. They have long-term empirical linkages with subjects. In turn, modality of experiencing an emotion by a human defines the character of this linkage. Emotions impelling the human behaviour are not always realised by it, but regardless whether the emotions are realised or not, a person is often unable to stop the unintentional actions. They are performed against conscious control and can either as short or impulsive, as well as either full-scale and long-lasting.

Keywords: motivation, reason, emotion, article of connection, unpremeditated actions.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Anna V. Kotenyova
Moscow City Psychological-Pedagogic University
akoteneva@yandex.ru

Personal levels and life support system of personality in stressful situations

The article is devoted to the study of the interactions of personal levels, hardiness, coping strategies and defense mechanisms. The study was conducted on a sample of 73 persons aged from 19 to 43 years using techniques «Hierarchy of personality», «Test of hardiness», «Ways of coping behaviour» and «Life Style Index». According to the obtained results, the hardiness is not connected with spiritual personality qualities. Its level increases with the development of the soul's tendency and decreases in the prevalence of bodily indicators. Spiritual personal growth, in contrast to the

soulful and bodily, is closely related to positive coping strategies – self-control, accepting responsibility and positive reappraisal. With the growth of the spiritual, a person does not resort to regression, substitution and compensation as a means of adaptation in stressful situations. The dominance of bodily aspirations of the personality leads to the fact that the defense mechanisms regression, displacement, projection, compensation and overcompensation begin to apply. The personality's hardiness ensured by the use of two coping strategies – planning, problem solving and positive reappraisal, and to some extent acceptance of responsibility. Defense mechanisms of denial, rationalisation and compensation increase hardiness, and regression and replacing it reduce.

Keywords: hardiness, defense mechanisms, coping strategies, spiritual personality level, soulful personality level, life support system of personality, stressful situations, bodily personality level.

Mariya V. Bogdanova

*Tyumen State University
bogdanova-mv@yandex.ru*

Oksana I. Terekhova

*Tyumen State University
matsalosan@mail.ru*

The effectiveness of coping with the emotional state in a situation of interpersonal conflict

The purpose of this research is the study of effective ways of coping with negative emotional states in situations of interpersonal conflict. Results: it was found that the groups of emotional strategies of coping (response, suppression, transformation, and cognitive reappraisal) have different effectiveness in situations of interpersonal conflict. People, more effectively coping with negative emotions in a conflict situation, use a wider repertoire of response strategies. The main conclusion: people who employ response strategy cope with their emotional state in situations of interpersonal conflict more effectively.

Keywords: coping, coping strategy, interpersonal conflict, emotional state.

PROFESSIONAL EDUCATION

Yekaterina V. Baranova

*The Volga State University of Water Transport,
City of Nizhny Novgorod
katjakatusheva@rambler.ru*

The relationship of humanitarian and technical components in the system of education of technical university students

In this article, the author considers the historical preconditions of the humanitarian and technical components development in the system of education. It is proved that natural science and human knowledge should serve as the alter ego for each other, that only by working together, "in tandem", both at the same time complementing and correcting each other, will be able to ensure the harmonious development of the person, of its abilities. The attention is paid to the quality of the higher technical education.

Keywords: humanitarian education, technical ed-

ucation, higher education, technocracy, humanitarian thinking, humanism.

Ol'ga Ye. Yermakova

*Borisoglebsk branch of Voronezh State University,
town of Borisoglebsk, Voronezh Region
ermakova@bsk.vsu.ru*

Psycho-pedagogic bases of formation of individual style of innovative activity of the teacher in the process of professional training

In the course of human exploration of the profession there is a transformation available to it certain qualities based on the characteristics of this professional activity, new personality traits, the competencies, the result is an individual style of activity. Under individual style of pedagogic activity of the innovation we understand a whole system of operations that provides effective interaction of teachers with students and determine the goals, objectives of innovation, the properties of the various levels of individuality of the teacher. Individual style of pedagogic activity is a means of effective adaptation to the objective requirements of innovative activity in the conditions of reforming of the education system. What is allocated are such functions of the individual style of innovative activity of a teacher, as a compensatory and facilitative. On the basis of theoretical analysis of the structure of individual style of innovative activity of the teacher, which includes four components: axiological, operational, dynamic, reflexive. The article describes the conditions of formation of individual style of innovative activity of the teacher in the process of professional training: information and education about the nature of innovative processes in modern education; the development of creativity; development of motivation of achievement of success; modelling of the situations of future professional activity; activation of a reflexive position in activity; the development of communicative skills, improvement of individual behaviour strategies necessary to implement innovation.

Keywords: individual style, teacher's innovative activity, teacher's features of individual style of innovative activity, conditions of formation of individual style of innovative activity of teacher.

Daniyal A. Mikailov

*Dagestani State Pedagogic University, City of Makhachkala
prior105j@yandex.ru*

Essence of formation of legal competency of future Bachelor of Pedagogy

The article analyses the nature of formation of legal competency of the individual, as well as an iterative process of legal culture under the influence of various factors, including not only the process of legal education of the individual, but also other processes that are unintentional impact on the consciousness of the person as the legal competency of the teacher is the subject, provides for the regulation of educational relations on the basis of legal norms, its formation begins with the assimilation of basic legal norms, reflected in educational and legal disciplines.

Keywords: competency, legal competency, component of legal competency, personality legal education, legal personality formation.

Tat'yana V. Sutyagina
Nekrasov Kostroma State University
st980@mail.ru

Place and role of teaching practice in modern professional preparation of Bachelors of pedagogy education

The article is devoted to the features and specificity of the practical training as a part of the education of Bachelors of pedagogy and its value. The problems which students are faced, the tasks that are to be completed, the development of new activities, interactions, techniques, mastering professional competencies, the stages of organisation and students preparation for teaching practice are also described. The author gives the characteristics of the activities which promote professional competencies. Besides, the list of final documents, which demonstrate the professional knowledge, skills and competences level is specified.

Keywords: Bachelor of pedagogy, practical training, role of practical training in Bachelors' education.

Dmitriy M. Koshlakov
Bryansk State Technical University
dmkosh2012@yandex.ru

Natal'ya A. Nozdrina
Bryansk State Technical University
nozdrina.natalye@mail.ru

Professional interests of students of the sociological department (on the example of graduates of Bryansk State Technical University)

We investigate the professional interests of graduates of State Educational Institution of higher professional education "Bryansk State Technical University" graduates of the specialty "Sociology". We provide a sociological approach to the analysis of intersectoral linkages in the topics of graduation works of students. It is noted that in modern socio-humanitarian knowledge, there is a "network turn", which is a significant increase in research interest in network effects.

Keywords: graph of inter-branch relations, diploma work, branch of sociology, teaching sociology, professional interests, social studies, students.

Gennadiy A. Nikitin
Yakovlev Chuvash State Pedagogic University
gnikitin@e-mail.ru

Svetlana V. Pavlova
Yakovlev Chuvash State Pedagogic University
555svp@rambler.ru

Objective society demand and methodological conditions of technical merit formation of future bachelors based on ethnoaesthetic values

This article is devoted to the problem of socialisation of future Bachelor technical merit formation system-handicraft teachers. Set of ethnoaesthetic values is a didactic base accomplishment is grounded. Ethno-aesthetic factors, functions, means of formation of technological culture have been shown. Structural model of formation of technological culture of future Bachelors is proposed.

Keywords: ethnoaesthetic values, technical merit formation, technical education, ethnic character, archaic technology, methodology.

Valeriy S. Sekovanov
Nekrasov Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru

Aleksandr S. Fateyev
Nekrasov Kostroma State University
hlg2009@yandex.ru

Nadezhda V. Belousova
City of Kostroma
belousova-nv@mail.ru

Students' thinking flexibility development when constructing Feigenbaum tree algorithms in different media

The importance of the development of students' thinking flexibility on the basis of such principle of learning as variability is emphasised in the work. Key features of the principle of variability are provided. The contribution of Russian pedagogues in study "flexibility of thinking" and the "principle of variation" concepts is marked. Methods of students' thinking flexibility at the development of constructing Feigenbaum tree algorithms in a variety of environments, which finds numerous application in various areas of the real world are considered. First Verhulst dynamics dynamics, on the basis of which it is to build Feigenbaum universality is considered. Algorithms for constructing diagrams of orbits in various ways – by using programming languages and using computer mathematics – are offered. The possibility of thinking flexibility in students when constructing Feigenbaum tree is justified on specific tasks. The scenario of transition to chaos via doubling period is considered. Feigenbaum tree constructing algorithms and scenarios of transition to chaos via programming languages and mathematical packages are adapted. Description of algorithms both using block diagrams and a computer program is provided. The values of the parameter for which points of stable orbits have a period of two, four, eight etc are indicated. Then, the parameter values for which the orbit of the point becomes unpredictable and chaos is observed are indicated. Feigenbaum tree constructing various means allows students to develop flexibility of thought – one of the most important creative personality traits. personality traits.

Keywords: ideation, algorithm, thinking flexibility, variability, Verhulst, Feigenbaum tree, information and communitive technology, chaos, block diagram, didactic problem, mathematical packet, programming language, attractor.

Yekaterina V. Sysoyeva
Vologda State University
ksysoeva1@yandex.ru

Disclosing criteria and indicators of students' personal development

Criteria and indicators of students' personal development at the initial period of higher education have been presented in the article. It is difficult to disclose objective criteria and indicators of students' personal

development because of the multidimensional nature of the term “person”.

Keywords: criteria and indicators of students’ personal development, person, personal development.

Nataliya S. Chernyshyova
Vladimir State University
chrnshv@yandex.ru

Modelling of self-improvement by psychology department students

Self-improvement is analysed with the data collected from the special course. What is described, are the self-improvement research programs of the psychology department students. The student self-improvement is given in variety of forms. What is described, are the levels and stages of the self-improvement. Conclusions about the importance of the self-improvement as a vital strategy for the individual are made.

Keywords: creative work, developing personality, self-upbringing, self-development, self-improvement, self-creativity.

Yelena I. Charushina
Nekrasov Kostroma State University
vasilisa97@rambler.ru

Impact of the organisation of pre-professional training in the selection of applicants educational institution

The article deals with the conceptual bases of the organisation of pre-professional training of future students in the competitive environment of higher education institutions. What is presented, is directions of the organisation of pre-professional training, their specification of objectives and activities. The estimation of the effectiveness of interventions.

Keywords: conception, organisation, professional preparation, applicant, profiling, vocational guidance, efficiency.

TEACHING THEORY AND TECHNIQUE

Natal'ya A. Aleksandrova
Nekrasov Kostroma State University
natalex_26@mail.ru

Aleksey A. Piguzov
Nekrasov Kostroma State University
piguzov@ksu.edu.ru

Experience of application of distance learning system MOODLE in teaching curriculum subjects to students of direction “Management” in Nekrasov Kostroma State University

The article analyses the experience of application of distance learning system MOODLE in the teaching of curriculum subjects to the students of direction “Management” in Nekrasov Kostroma State University, reveals positive and negative aspects of its use by students and educators.

Keywords: distance technologies system, modular object-oriented LMS MOODLE, students’ independent work, testing.

Aleksey A. Boykov
Lenin Ivanovo State Power University
albophx@mail.ru

Constructive geometrical basis and the method of automated assessment of drawings for learning system

The problem of automatic assessment of drawings as the part of the problem of automatic assessment of constructive geometrical model is formulated. The actuality of the development of automatic assessment system is shown. The constructive geometrical model is defined. The description of overlay verifying method by the example to the problem of the intersection of line and plane and the equation of assessment are given. A range of problems related to the development of the automatic assessment system for distance learning is shown. The technique of creating of the gauge model and the technique of task solving are given. The characteristics of the organisation of the automatic assessment using CAD-systems, built-in editor, graphical training machine are analysed. The constructive geometrical training machine is defined. The example of training machine for the problem of the intersection of line and plane is shown, examples of systems of automatic assessment of drawings are shown.

Keywords: automatic assessment, descriptive geometry, engineering drawing, distance learning, graphical training machine.

Nikolay Yu. Milovanov
Volgograd State Socio-Pedagogic University
milovanoff89@yandex.ru

Transcoding as the reception of formation at school students of the system of concepts of mathematical analysis

The article highlights the technique of transcoding for the formation of a system of concepts on the example of mathematical analysis is examined. The essence of the reception of transcoding is presented as well as its level model. Examples of transcoding for solving problems with graphical representations of the concepts of mathematical analysis are adduced.

Keywords: transcoding, concepts’ system, concepts’ formation process, concepts’ graphical representations, mathematical analysis.

Nataliya A. Prusova
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
natali_pet@mail.ru

Electronic textbook as a means to improve the efficiency of teaching discrete mathematics

The article explains the relevance of the use of information technology and the extent of a problem in research. The principles of pedagogic appropriateness of the use of information technology in the learning process are examined. The author identifies three areas of information technology in education, every direction is implemented in discrete mathematics training in military high school. Particular attention is paid to in-

formation technology as demonstrations, tests, interactive whiteboard and the electronic textbook. The paper discusses the requirements and adapted to create these information technologies. Basing on these requirements, the author has developed a test for the boundary control and electronic textbook "Discrete Mathematics". The structure of the training manual. The article reflects the positive results of the use of information technologies in educational process.

Keywords: information technology, test, electronic textbook, discrete mathematics.

Alla I. Ratyni

*Ivanovo State Medical Academy
alrat@yandex.ru*

Galiya F. Gabdulsadykova

*Ivanovo State Medical Academy
galijag@yandex.ru*

Irina M. Ustinova

Ivanovo State Medical Academy

Aleksandr S. Parfyonov

*Ivanovo State Medical Academy
alsparf@gmail.com*

Comparative analysis of different forms of conducting practical classes in physics

The article presents the results of studies of conducting practical classes on the theme "radiation" for the first year students of medical school in a classic and entertaining way. A set of student assessments of classes in different categories is statistically processed, a comparative analysis of the obtained data is conducted. The conclusions about the characteristics and conditions of successful application of an interactive method of "Business game" in educational practice are made.

Keywords: level of student training, motivation, interactive methods, business game, role-playing category, rating scale, category.

Yevgeniya V. Zimina

*Nekrasov Kostroma State University
ezimina@rambler.ru*

The importance of descriptors in the competence-based models of teaching foreign languages

The article discusses competence-based models of teaching foreign languages. The general competence-based model, described in the Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment and, in turn, in the Federal State Educational Standards, is characterised by extremely general descriptors and a range of faults, which makes it a formal tool of teaching and assessment. General descriptors are a feature of numerous syllabi, analysed by the author. These factors hinder the development of the communicative competence, namely, its language component, in learners at various levels. The current description of language levels fails to take into consideration non-linearity of language learning and development of the communicative competence in a foreign language. Abstract competence descriptors result in learners' frustration, as the latter cannot monitor their own progress. To be a success, the competence-based model of teaching foreign language should be scaled

and accompanied by precisely worded descriptors. The author summarises her experience of participation in the project by Pearson Education aimed to design descriptor scales based on the current competence-based model. The new model, called The Global Scale of English, enables personalised approach to language teaching and development of the communicative competence. It also serves as a reliable tool to develop assessment materials. The principles of the new model are internationally accepted and can be used to design scales for any language and any level. The author draws special attention to the need in correlation between the scaled model, descriptors, and teaching/learning materials.

Keywords: communicative competence in foreign language, language level, competence-based model of language teaching, competence-based model limitations, scaled models, descriptors, non-linearity of language learning.

Natal'ya A. Alekseyeva

*Russian State University of Justice, City of Nizhny Novgorod
freedom_ns@mail.ru*

Forming communicative creativity program on the English Language

In the article, the general review of the program on the English language aiming to form communicative creativity is presented. The program is constructed on the block principle, the purposes of which is to develop communicative creativity of a person in the process of learning a foreign language. Examples of tasks and exercises on each thematic block are given.

Keywords: foreign language, communicatively-creative person, language skills and abilities, motivation, cultural-moral aspect, multicultural context, communicative medium.

Nataliya I. Pantykina

*Shevchenko Lugansk University
natik-pantykina@mail.ru*

The role of interactive methods in terms of the students' social-cultural competency in the process of learning foreign languages

The role of interactive methods in terms of the students' social-cultural competency in the process of learning foreign languages is studied. Also, the model of students' professional competency is analysed. The model consists of four components: linguistic, social-cultural, social-psychological and communicative competences. The social-cultural competence refers to the acquisition of knowledge and skills that are needed for intercultural communication in accordance with the cultural and social norms of communicative behaviour. The usage of interactive methods in the learning of foreign language can improve educational activity on *advancing foreign languages* and give students the *practical* language skills. The most common methods of interactive learning are role play, case study and videos in projects. Examples of role play, screenshots with translation, problem situations used in the classroom for the English and Turkish languages have been given.

Keywords: competency, social-cultural competency, interactive methods, role play, case study, videos in projects.

Irina V. Zuyeva

*Pyatigorsk State Linguistic University,
City of Pyatigorsk, Stavropol Land
divirviz@yandex.ru*

Nina I. Zuyeva

*Economy and Management, City of Pyatigorsk, Stavropol Land
ninaziv@yandex.ru*

Prospects for the development of professional communication

An innovative approach to teaching all levels of education in educational standards is characterised by competence, that addresses professional tasks in accordance with the professional activities. The components of an integrated and balanced approach to mastering the communicative linguistic, intercultural, as well as primary professional competences is discussed in the article. Methods of formation of communicative language competences in accordance with their component composition is proposed. Priority is given to the development of communicative linguistic competences: possession of monologue and dialogue speech on a wide range of topical issues in order to express opinions for and against, as well as individual point of view; the ability to conduct a reasoned debate, the implementation of “cooperation” strategy; the achievement of communicative objectives statements by the correct use of discourse markers and connectors; the features of the Anglo-Saxon style of some of the genres of academic and business writing; the acquisition of intercultural competence, which is the basis of bilingualism.

Keywords: competence, competence-based approach, professional competences, linguistic competences, communicative competence, intercultural competence, grammatic competence.

Lada A. Roganova

*Nekrasov Kostroma State University
larog29@gmail.com*

Learning grammatical events of the English language at higher education institution with the help of music videos

The article examines the stages of using music videos in the course of learning grammar phenomena, the requirements for the music, as well as the exemplary list of music videos with the help of which it is possible to study certain grammar sections.

Keywords: grammar, grammar phenomenon, English language, music video.

Svetlana Yu. Tyurina

*Ivanovo State Power University
tsu1999@mail.ru*

Foreign language course: extracurricular activity of master degree students in technical university

The idea of integration of curricular and extracurricular activities of Master degree students in foreign language course is emphasised. The key principles of effective extracurricular foreign language activities are

described. Extracurricular scientific projects of Master degree students are presented. The idea of enhancement of foreign language education for Masters-to-be is highlighted.

Keywords: foreign language education, integration, extracurricular activity.

Chinara B. Kozhaliyeva

*Moscow State Pedagogic University
kozhalieva.chinara@gmail.com*

Yuliya A. Shulekina

*Moscow State Pedagogic University
rameja@rambler.ru*

Selection conditions of language material of training instructions in teaching children with mental disabilities

The article reflects the experimental data about perception and understanding of the training instruction of children with mental disabilities. It presents the author’s vision of rules, curriculum guidelines for school textbooks based on the evaluation of specific educational opportunities for children with mental disabilities. What is identified, are the problems of the current situation in the Russian special and inclusive education for these children.

Keywords: instruction, verbal instruction, training instruction, mental disabilities, children with mental disabilities, children with intellectual disorders, mentally retarded children, younger pupils, requirements for training instruction.

Aleksey A. Talykh

*Petrozavodsk State University,
City of Petrozavodsk, Karelia autonomy
ata_77@mail.ru*

Valeriy D. Lobashyov

*Petrozavodsk State University,
City of Petrozavodsk, Karelia autonomy
ronaf@mail.ru*

The process of studying of disciplines in the educational field “Technology”

Trend of stabilisation and unification together with simultaneous demonstration of innovative technologies make community of educators face complicated tasks of building educational routs that would satisfy numerous demands to training of competent specialists and competitive graduates. This article presents some provisions of development of developing models of educational process and roles of its participants.

Keywords: technology, structure building, educational field, didactic tools, labour product.

SOCIAL UPBRINGING

Tat’yana Yu. Bol’shakova

*Kostroma State Agricultural Academy
bolshakova64@ya.ru*

Irina V. Popova

*Demidov Yaroslavl State University
pivik@list.ru*

Integrative artistic activity as psychological condition for the formation of social adaptation

The article shows the integrative relationship of artistic activity with the process of social adaptation of the schoolchildren who participated in the activities of the National clay puppet theatre “Jefim’s springs”,

town of Kologriv. The study was made in terms of former members of the theatre, who attended it from 1999 to 2006. The results of the empirical study are presented according to the scheme: psychological and pedagogic characteristics of the child during the period of its work in the theatre and quotations from the written works written by the informant, who has become adult by 2015. Narrative movement was created with direct questions aiming to identify how the lessons in the clay puppets theatre made impacts on the life of former participants having practiced integrative and artistic activity from the point of view of their social adaptation.

Keywords: integrative arts activities, social adaptation, narrative interviews, life practices.

Ivan G. Laptev
Astrakhan State University
ivgrigl@mail.ru

Social significance of musical aesthetic education

The article is devoted to a problem of social adaptation of student's youth in the course of perception of highly artistic socially significant pieces of music. Problems of facilitative support of students during training in higher education institution in the course of development of living position, creative "accumulation of cultural and cultural wealth", improvement of conscious self-development and self-education, readiness for socially vigorous activity that confirms the importance of musical and esthetic education are considered.

Keywords: higher education institution, musical and aesthetic education, aesthetic education social importance, readiness for adequate assessment of social reality.

Yelena V. Aleksandrova
Nekrasov Kostroma State University
eva.gl@yandex.ru

Musical creativity in system of social and cultural upbringing of the person

This article examines an amateur choir in the profile of the problem of socio-cultural upbringing of students. An attempt was made to study choral amateur performance based on current position of collective activity and its socio-cultural and socio-pedagogic potential. Amateur choral work is seen as a determining factor in the socio-cultural upbringing of the younger generation in educational institutions.

Keywords: education, personality, socio-cultural upbringing, socio-culture, amateur choir collective.

Irina N. Grushetskaya
Nekrasov Kostroma State University
i.gru@mail.ru

Social-pedagogic maintenance of self-realisation of student youth in leisure activity

The article describes the importance of self-realisation in leisure activities for the youth of today, we analyse the main types of socio-pedagogic support of

this process. Types of programs and activities in the educational work of high school system, which creates the conditions for self-realisation of students have been presented. The main directions of social and educational support to students for self-realisation in a concrete experience of leisure activities have been defined.

Keywords: student, recreational activities, socio-pedagogic support.

Vladimir I. Kolesov
Saint Petersburg Fire-Fighter Service University
of EMERCOM of Russia
vi_kolesov@mail.ru

Yuriy N. Kazakov
Academy of National Economy and Civil Service
under the President of the Russian Federation

Pedagogic model in vital strategy of the person in the conditions of post-penal system

The article provides the social and pedagogic model in vital strategy of the person in the conditions of post-penal system. The conceptual provisions of pedagogic post-penal person's sociality system creation and formation of its social oriented vital strategy of life considering its positive and negative life experience are submitted.

Keywords: conceptual approaches, post-penal system, socialisation of personality, strategy of life, life stability, spirituality, conscience, justice, truth, meaning of life, manifestation of essence by person.

Mariya S. Petrova
Nekrasov Kostroma State University
petrikbog@yandex.ru

The characteristic of social and cultural environment of a higher education institution (using the example of the Institute of Pedagogics and Psychology of Nekrasov Kostroma State University)

The article presents the characteristics of the socio-cultural environment of the Institute of Pedagogic and Psychology of Nekrasov Kostroma State University. It describes the impact of the environment on the social and professional development of the individual student. We describe in details the constituent components of the environment.

Keywords: student, social and cultural environment, social formation, professional development.

Pavel M. Siminovsky
Lyceum #1, City of Tula
pal-mail@rambler.ru

Vladimir A. Fokin
Tula State Leo Tolstoy Pedagogic University
fokine@mail.ru

Social upbringing of pupils in conditions of the Crimea expedition

The article is dedicated to pedagogic possibilities of social-pedagogic support to pupils in a process of social upbringing in conditions of temporal collective in research expedition.

Keywords: social upbringing, social-pedagogic support, temporal collective, expedition.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Mikhail V. Voronov

*Shevchenko Lugansk University
bjd@ltsu.org*

Andrey A. Tokman

*Shevchenko Lugansk University
nick99n@mail.ru*

Vladislav V. Karpov

*Shevchenko Lugansk University
vip_belyy@mail.ru*

Model of formation of students' motivation health protection and promotion

The problem of formation of students' motivation to preserve and strengthen health. It is noted that the health of students is steadily worsening, which indicates the need for a model of formation of students' motivation to preserve and strengthen health, the implementation of which in the educational process will form the students conscious attitude to their own health and will appear in the corresponding positive behaviour and actions. The authors proposed a model of the students' motivation to preserve and strengthen health, which is in organic connection with the pedagogic process, where a motivation for students to preserve and strengthen health and sets the targets, content and proper procedure (process) components of the formation.

Keywords: health, healthy lifestyle, motivation to preserve and strengthen health.

Galina A. Gutorova

*Bryansk State University
gacherepok@yandex.ru*

Yuliya A. Ukrantseva

*Bryansk State University
yulya-gudova@yandex.ru*

Sergey A. Dayneko

*Bryansk State University
daineko@yandex.ru*

Dynamics of changes in the physical qualities of the girls involved in the section of step-aerobics

This article deals with the search for new forms, means and methods for increasing the level of physical development of schoolchildren. Different kinds of improving aerobics, including sing-aerobics are of great demand at the moment. Step aerobics is one of the most simple and effective styles in a large family of aerobics. Step aerobics is simple, it does not require excessive concentration and concentration of ideas on the correct assimilation of various movements. The paper studies the dynamics of growth of the physical qualities of the girls involved in the section of step aerobics, on the basis of a fitness club.

Keywords: improving aerobics, step aerobics, motor quality.

PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

Viktoriya Y. Fertser

Moscow State Regional Institute for the Humanities

Ninel K. Kutyakova

*Moscow State Regional Institute for the Humanities
v-fertser@mail.ru*

Integration with social environment is the basis of pedagogic activities of educational institutions in 1920—1930s

This article discusses the basics of formation and development of the Soviet school in the early decades

of the twentieth century. Experimental demonstration institutions of the RSFSR People's Education Commissariat presented as an educational system which solves the problem – upbringing of a person of a Socialist society. Ideas that have stood the test of time, must be stored and used in tune with today.

Keywords: socialisation, societies, unified labour school, experimental demonstration institution of RSFSR People's Education Commissariat, active cooperation of school with surrounding medium.

Edvard G. Kleyn

*Soviet Union Marshal Timoshenko Military Academy of Radiation,
Chemical and Biological Defence, City of Kostroma
kleyn@list.ru*

Tat'yana V. Ludanova

*Nekrasov Kostroma State University
tludanova@yandex.ru*

Kostroma people's conservatory (to the 125th anniversary of children's music school named after Mikhail Ippolitov-Ivanov)

In November 2015, musicians and music teachers of Kostroma celebrated 125th anniversary of Mikhail Ippolitov-Ivanov children's music school. The article covers history of Kostroma People's conservatory in the period between 1919 and 1922, elaborates on details of music teaching methods and creative atmosphere characteristic of the school at that particular time. The research revealed a range of really outstanding music teachers who worked at the school in that troublesome post revolutionary time period. The range included famous Kostroma musicians as well as some visiting metropolitan professors such as Louis Abbiate, F.N. Vdovin, B.A. Dranitsin, M.Ya. Yegorov, M.P. Yepifanov, A.G. Klyucharyova, Aleksandr Nekrasov, Aleksandr Sacchetti, A.F. Shteyn, B.A. Fyodorov etc. Apart from solfeggio, theory of music and choral class such subjects as concord, opera class, chamber and symphony ensemble, introduction into arts philosophy were also taught at the conservatory.

Keywords: music education in Kostroma, music school, people's conservatory, pedagogue, educational activities.

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

The merchant, the millionaire, the philanthropist and the Athonite monk Innokentiy Mikhaylovich Sibiriakov (1860—1901)

In the article, the path of life of Innokentiy Mikhailovich Sibiriakov is revealed; that was the hereditary merchant, the gold-miner, one of the most well-known philanthropists and Maecenas of pre-revolutionary Russia. However, he failed to find his own happiness in the wealth and made a decision to become a monk at the Mount Athos, where his earthly life finished.

Keywords: philanthropist, Maecenas, schema-monk, skete, St. Mount Athos.

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.

Уважаемые читатели!

Обращаем ваше внимание на конференции,
которые в ближайшее время будут проходить
в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова:

29 апреля 2016 года

кафедра общей психологии и акмеологии
проводит межрегиональную научно-практическую конференцию
**«РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПОРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАК ЦЕНТР ПОЛИСИСТЕМНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА»**

28 октября 2016 года

кафедра общей психологии и акмеологии проводит конференцию
**«НОВАЯ ПАРАДИГМА АКТУАЛИЗАЦИИ
ОРГАНИЗАТОРСКИХ ПОТЕНЦИАЛОВ
В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА
(к 95-летию Л.И. Уманского)»**

Контактное лицо: Миронова Татьяна Ивановна.

Тел. 89108003584

e-mail: mironova@ksu.edu.ru

22–24 сентября 2016 г.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
при поддержке Российского гуманитарного научного фонда проводит
IV Международную научную конференцию

**«ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ:
РЕСУРСЫ, ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИЕ»**

Направления заседаний конференции:

- «Концептуализация и контекстуализация стресса и совладания»;
- «Психология здоровья: стресс и совладающее поведение»;
- «Система копинг-ресурсов человека»;
- «Стресс, копинг и развитие в жизненном стиле современника»;
- «Жизненные трудности и совладание в семье»;
- «Стресс-менеджмент и копинг в организациях»;
- «Психология несовладания и профессиональная помощь»;
- «Проблемы психодиагностики и психотехнологий совладающего поведения».

Тел. 8 (4942) 49-21-52 доп. 422 (кафедра социальной психологии)

E-mail: coping2016@mail.ru; kaf_soepsi@ksu.edu.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2016 – Т. 22 – № 1

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального 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 03.03.2016.

Дата выхода в свет 29.04.2016.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 33,0.

Уч.-изд. 34,3 л.

Тираж 500 экз.

Изд. № 108.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.

Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,

E-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна