

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

1

2019



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

V E S T N I K
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2 0 1 9

№ 1

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

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

16+

ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
Заслуженный деятель науки РФ, г. Кострома

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

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

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

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат педагогических наук,
факультет педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

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

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

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

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

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Doctor of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VASILYIY VLADIMIROVICH CHEKMARYOV
Doctor of Economical sciences, Professor,
Russian Academy of Education corresponding member,
the Russian Federation Honoured man of science, (Kostroma)

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 6 Машарова Т.В.**
Управление учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности
- 13 Трацевская А.В.**
Профессиональное мастерство педагога-воспитателя как основное условие преобразования воспитательного процесса
- 20 Гущина Т.Н.**
Исследование результатов развития социальной одарённости учащихся
- 26 Кузьмина И.Е.**
Сравнительный анализ ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся школ Санкт-Петербурга
- 33 Русина А.С.**
Проектирование методики оценки электоральной грамотности школьников
- 39 Тесленко А.Н.**
Хип-хоп культура как средство социокультурной анимации и молодежной работы
- 46 Кислов В.Р., Щёголь А.И.**
Формирование эмоционально-волевой устойчивости курсантов через развитие индивидуально-личностных ценностей
- 49 Кантов А.П., Ганичева А.Н.**
Интеграция взаимодействия субъектов дошкольного образования как фактор воспитания культуры безопасности поведения детей
- 53 Гагаев А.А., Гагаев П.А.**
О вере и скепсисе в воспитании ума

ПСИХОЛОГИЯ

- 58 Осьминина А.А.**
О современных исследованиях проблемы психологии внешнего облика человека
- 64 Белогай К.Н.**
Формирование позитивных представлений о своем теле у девочек-подростков
- 69 Бузина А.А.**
ИмPLICITные представления об эмоциональном оскорблении и эмоциональном насилии и их дифференциация
- 74 Дюпина С.А.**
Особенности расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость испытуемых
- 79 Комлик Л.Ю.**
Взаимосвязь типа родительского отношения и сформированности компонентов самосознания у детей старшего дошкольного возраста
- 83 Бакаева О.Н.**
Изучение ролевых позиций одаренных детей 5–8 лет в системе семейных отношений
- 87 Маралова Т.П.**
Взаимосвязь нормативности поведения с готовностью к риску у сотрудников органов внутренних дел
- 93 Маркова Т.А.**
Влияние инвалидности на смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы
- 98 Зобнина Т.В.**
Исследование взаимосвязи стремления к самоактуализации и способности к самоуправлению у студентов университета
- 103 Пшеницына М.Б., Голубев В.В.**
Особенности профессионального выгорания личности педагогов (на примере сравнения учителей и воспитателей районного и областного центров)

CONTENTS

PEDAGOGY

- 6 T.V. Masharova**
Management of educational activity of pupils on the basis of metaconcreteness
- 13 A.U. Tratseŭskaya**
Upbringing pedagogue's professional skill as the main condition of upbringing process transformation
- 20 T.N. Gushchina**
Study of the results of social development of gifted children
- 26 I.Ye. Kuz'mina**
Comparative analysis of values in patriotic consciousness of St. Petersburg schoolchildren
- 33 A.S. Rusina**
Pupils' electoral literacy pilot study results
- 39 A.N. Teslenko**
Hip hop culture as means of sociocultural animation and youth work
- 46 V.R. Kislov, A.I. Shchyogol'**
Formation of emotional-volitional stability of military higher school students through the development of individual personal values
- 49 A.P. Kaitov, A.N. Ganicheva**
Integration of interaction of subjects of preschool education as a factor of upbringing of children's safe behaviour culture
- 53 A.A. Gagayev, P.A. Gagayev**
About faith and scepticism in upbringing of mind

PSYCHOLOGY

- 58 A.A. Os'minina**
A review of appearance-based psychological problems' research
- 64 K.N. Belogay**
Formation of positive body image in adolescent girls
- 69 A.A. Buzina**
Implicit representations of emotional insult and emotional abuse and their differentiation
- 74 S.A. Dyupina**
Features of cognitive style poles decomposition of field dependence / independence
- 79 L.Yu. Komlik**
The relationship between the type of parental attitude and the formation of components of self-consciousness in children of preschool age
- 83 O.N. Bakayeva**
The study of role-playing positions of gifted children aged 5-8 in the system of family relations
- 87 T.P. Maralova**
Interrelation of normativity of behaviour with readiness to risk in internal affairs agencies' officials
- 93 T.A. Markova**
The impact of disability on life orientation of the convicts serving the penalty of deprivation of liberty
- 98 T.V. Zobnina**
Study of the relationship between the desire for self-actualisation and the ability to self-government of university students
- 103 M.B. Pshenitsyna, V.V. Golubev**
Personality professional burnout features in pedagogues (in comparison with teachers and educators of district and regional centres)

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

107 Харламенкова Н.Е.

Эго-идентичность и ее особенности
у лиц с разным уровнем посттравматического стресса

112 Уманская И.А., Тихомирова Е.В., Каменский П.И.

Самозффективность и совладающее поведение
учащихся кадетского корпуса

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

116 Ледовская Т.В., Солянин Н.Э., Ходырев А.М.

Сравнительная характеристика ценностей студентов
в период кризиса идентичности на разных уровнях
педагогического образования

122 Галушко Н.В.

Диагностика сформированности технико-технологиче-
ской компетентности у будущих инженеров-педагогов
в процессе профессиональной подготовки

127 Редько Л.Л., Слюсарева Е.С.

Потенциал сетевого взаимодействия педагогического
вуза и общественных организаций в подготовке специ-
алистов для работы с людьми, имеющими комплексные
нарушения в развитии

132 Сердюков Э.В.

Педагогические условия развития профессионально
значимых качеств у будущих специалистов государ-
ственной службы

136 Кузнецов Р.А.

О проблеме формирования ценностно-смыслового от-
ношения к военной службе курсантов войск нацио-
нальной гвардии Российской Федерации

142 Бирюкова М.С.

Система непрерывного профессионального образова-
ния сотрудников органов внутренних дел
на основе компетентностного подхода

145 Рейма О.Я.

Педагогические условия процесса народно-патрио-
тического воспитания студентов средствами русского
фольклора во внеучебной деятельности вуза

150 Смирнов А.Н., Смирнов Н.А.

Особенности организации самостоятельной деятельно-
сти студентов в процессе обучения

154 Смирнова И.А.

Организация самостоятельной работы иностранных
студентов в высшем учебном заведении

157 Степура Е.А.

К вопросу запоминания
учебной информации студентами

161 Филатова И.Ю.

Особенности адаптивных способностей
обучающихся первого курса – будущих учителей
с разным уровнем развития социального интеллекта

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

164 Акимова И.В., Титова Е.И.

Визуализация как средство эффективного
формирования математических знаний
у студентов технических вузов

169 Виданова Е.А.

Обучение иллюстрации как средство развития
творческого мышления художников-педагогов

173 Зими́на Е.В.

Студент в роли преподавателя вуза
в процессе подготовки учительских кадров

176 Карашева Т.Т.

О преемственности в изучении колебательного движе-
ния в курсах физики и теоретической механики

180 Кузнецова Н.С.

Автоматизация интерполяции экспериментальных дан-
ных в программе Mathcad как средство формирования
компетенций студентов при выполнении ВКР

PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING WITH IT

107 N.Ye. Kharlamenkova

Ego identity and its peculiarities in persons
with a different level of post-traumatic stress

112 I.A. Umanskaya, Ye.V. Tikhomirova, P.I. Kamenskiy

Self-efficacy and coping behaviour
of pupils of the cadet corps

PROFESSIONAL EDUCATION

116 T.V. Ledovskaya, N.E. Solynin, A.M. Khodyrev

The comparative characteristic of values
of students during crisis of identity at different levels
of pedagogue training

122 N.V. Galushko

Diagnostics of the development of technical
and technological competency of future engineers
and pedagogues in the process of professional training

127 L.L. Red'ko, Ye.S. Slyusaryova

Potential of network interaction between a pedagogic
institute and public organisations in training specialists
for working with people suffering from complex
developmental disabilities

132 E.V. Serdyukov

Pedagogic conditions for development
of professionally significant qualities
in future public service specialists

136 R.A. Kuznetsov

On the problem of formation of value-meaning attitude to
military service in students of the military higher education
institution of the Russian National Guard

142 M.S. Biryukova

The system of continuous professional education
of staff of bodies of internal affairs on the basis
of competency approach

145 O.Ya. Reyma

Pedagogic conditions of the process of national-patriotic
upbringing of students by means of Russian folklore in the
extracurricular activities of a higher education institution

150 A.N. Smirnov, N.A. Smirnov

Features of students' independent work organisation
when attending university

154 I.A. Smirnova

Organising foreign students' independent work
in a higher education institution

157 Ye.A. Stepura

On the problem of the educational information
memorising by students

161 I.Yu. Filatova

Adaptive abilities features of the first year students – future
teachers with different levels of development of social
intelligence

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

164 I.V. Akimova, Ye.I. Titova

Visualisation as a means of effective formation of
mathematical knowledge among students of technical
higher education institutions

169 Ye.A. Vidanova

The illustration as a means of developing creative thinking
of future pedagogues of art

173 Ye.V. Zimina

A student as a university tutor
in teacher training

176 T.T. Karasheva

On the principle of continuity in the study of oscillatory
motion in the physics and theoretical mechanics courses

180 N.S. Kuznetsova

Automation of interpolation of experimental data in the
Mathcad program as a means of formation of students'
competences in the performance of final qualifying work

186 Паршуткина Т.А.

Constructivism theories and methods laid in the development of the contextual approach to learning foreign languages

190 Савельева О.Е.

Teaching rules of degrees of comparison of English adjectives to schoolchildren on the basis of comparative approach

195 Шепелева Н.Ю.

Methods of teaching of English language to foreign students in mixed groups, where foreign students study

199 Максимова О.А., Митюшина Н.В.

The role of home reading in the formation of skills and skills of foreign language speech in English lessons

203 Поляков Е.А.

Design and results of the use in the educational process of the virtual laboratory "Life Safety" in the preparation of Bachelors

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ****208 Данько О.А., Еныгин Д.В.,**

Мидова В.О., Минасян Е.Т.

Dialogue of cultures as a principle of modernisation of professional foreign language training of future economists

211 Яблочкина И.В., Бузина Ю.Н., Аласания Е.П.

Interactive teaching methods used in the process of mastering intercultural communication skills in a foreign language in non-linguistic Universities

215 Година Д.Х., Кардович И.К.,

Коробова Е.В., Ярославская И.И.

Methodological aspects of a project method in teaching a foreign language in an economic University

219 Миронова Д.А., Коробова Е.В., Кардович И.К.

Pedagogic aspects of using the INFOCOMM technologies in teaching foreign languages in higher education

223 Калашникова Н.А.

E-environment as a precondition for vocational training

226 Бернацкая М.В., Муратова О.А.

The influence of digital economy on the language-learning process at economic universities

230 Сизова Ю.С., Лаврентьева Е.А.

Revisiting the activities with authentic scientific articles texts in the English for Specific Purposes classroom of a non-linguistic University

236 Зарудная М.В., Коробова Е.В., Кардович И.К.

The problem of independent assessment of academic progress in a foreign language

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ**И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ****241 Прокочук Ю.А., Босенко Ю.М., Распопова А.С.,**

Пешков Н.Н., Чернышов В.А., Фешина Е.В.

Prerequisites of formation of physical culture and sports activity of children of secondary school age

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**247 Евдокимова Е.Ю.**

Objective reasons and prerequisites for appealing of Soviet pedagogy to the civic upbringing idea in the period of the 1950s–1960s

253 Кирпичник А.Г.

Scientific school of psychology at Kostroma State University: the initial stage (1970–1980)

257 SUMMARY**271 ТРЕБОВАНИЯ**

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

186 T.A. Parshutkina

Constructivism theories and methods laid in the development of the contextual approach to learning foreign languages

190 O.Ye. Savel'eva

Teaching rules of degrees of comparison of English adjectives to schoolchildren on the basis of comparative approach

195 N.Yu. Shepeleva

Methods of teaching of English language to foreign students in mixed groups, where foreign students study

199 O.A. Maksimova, N.V. Mityushina

The role of home reading in the formation of skills and skills of foreign language speech in English lessons

203 Ye.A. Polyakov

Design and results of the use in the educational process of the virtual laboratory "Life Safety" in the preparation of Bachelors

FOREIGN LANGUAGE TEACHING**IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION****208 O.A. Dan'ko, D.V. Yenygin,**

V.O. Midova, Ye.T. Minasyan

Dialogue of cultures as a principle of modernisation of professional foreign language training of future economists

211 I.V. Yablochkina, Yu.N. Buzina, Ye.P. Alasaniya

Interactive teaching methods used in the process of mastering intercultural communication skills in a foreign language in non-linguistic Universities

215 D.Kh. Godina, I.K. Kardovich,

Ye.V. Korobova, I.I. Yaroslavskaya

Methodological aspects of a project method in teaching a foreign language in an economic University

219 D.A. Mironova, Ye.V. Korobova, I.K. Kardovich

Pedagogic aspects of using the INFOCOMM technologies in teaching foreign languages in higher education

223 N.A. Kalashnikova

E-environment as a precondition for vocational training

226 M.V. Bernatskaya, O.A. Muratova

The influence of digital economy on the language-learning process at economic universities

230 Yu.S. Sizova, Ye.A. Lavrent'eva

Revisiting the activities with authentic scientific articles texts in the English for Specific Purposes classroom of a non-linguistic University

236 M.V. Zarudnaya, Ye.V. Korobova, I.K. Kardovich

The problem of independent assessment of academic progress in a foreign language

HEALTH-KEEPING**AND PHYSICAL UPBRINGING****241 Yu.A. Prokopchuk, Yu.M. Bosenko, A.S. Raspopova,**

N.N. Peshkov, V.A. Chernyshov, Ye.V. Feshina

Prerequisites of formation of physical culture and sports activity of children of secondary school age

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**247 Ye.Yu. Yevdokimova**

Objective reasons and prerequisites for appealing of Soviet pedagogy to the civic upbringing idea in the period of the 1950s–1960s

253 A.G. Kirpichnik

Scientific school of psychology at Kostroma State University: the initial stage (1970–1980)

257 SUMMARY**271 REQUIREMENTS**

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ

На сегодняшний день особенно актуальной для образовательных организаций становится реализация требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) при обучении школьников. ФГОС, устанавливая требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, уделяют особое внимание метапредметным результатам обучения, включающим освоенные обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий (регулятивные, познавательные, коммуникативные). В этой связи автор вначале подробно рассматривает феномен «метапредметности» в образовательной деятельности, сопутствующие ему дидактические понятия, предлагает своё понимание данного вопроса, далее знакомит с подходами к его определению и продуктивными формами реализации метапредметного подхода в деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметный подход, метадеятельность, метаспособы, метапредметные результаты, метазнание, метаумение, метапонятие.

Неизбежность «перезагрузки» отечественного образования на рубеже веков была обусловлена, в том числе и тем, что мы постепенно из явных лидеров в образовании стали частично сдавать свои ведущие позиции. Нашему образованию был крайне необходим нормативно-правовой документ, не просто возвращающий систему образования на прежнее место, а выводящий её на качественно новый уровень.

Вначале таким документом стала «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», где было отмечено, что: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть – ключевые компетентности» [3, с. 6]. Следовательно, Концепция модернизации поставила чёткие ориентиры, и наметила дальнейшие перспективы развития отечественного образования на значительный промежуток времени. Позднее вступил в действие Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [9], а так же Федеральные государственные стандарты дошкольного, начального, основного и среднего (полного) общего образования (ФГОС) [4].

Несмотря на принятые государством меры, внутри самой системы образования изменения происходят недостаточно быстро. Строя свою образовательную политику, образовательные организации не в полной мере учитывают изменившиеся образовательные интересы внешнего окружения, социума, запросы рынка труда. Может быть, по этой причине наши ученики по уровню общей грамотности стали уступать своим сверстникам.

Для иллюстрации приведём результаты 2015 года Международной программы PISA (исследование проводится раз в три года) по оценке

образовательных достижений учащихся 15 летнего возраста по трём направлениям [5]: математическая грамотность, читательская и естественнонаучная.

Математическая грамотность – это способность обучающихся применять знания математики в различных учебных (модельных) и реальных (жизненных) ситуациях. Математическая грамотность включает в себя математические рассуждения, применение математических понятий, процедур, фактов и инструментов, чтобы описать, объяснить и предсказать ежедневно наблюдаемые явления. По этому показателю у российских школьников средний результат составляет 494 балла.

Читательская грамотность – это способность человека понимать письменные тексты, размышлять о них, читать их для того, чтобы достигать своих целей, активно участвовать в социальной жизни. Средний балл читательской грамотности наших школьников равен 495.

Естественнонаучная грамотность – это способность применять знания для выводов, связанных с естественнонаучной проблематикой. Это способность понимать особенности естествознания как формы человеческого познания; уметь демонстрировать осведомлённость в том, что естественные науки и технология оказывают большое влияние на материальную, интеллектуальную и культурные сферы общества. Это умение проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием. 487 – таков средний балл естественнонаучной грамотности российских обучающихся.

Отечественные специалисты объясняют такое положение вещей тем, что в процессе обучения наши школьники практически не встречаются с:

– заданиями метапредметного характера, а общеучебные умения осваиваются только в рамках отдельных учебных предметов;

– жизненными ситуациями, в которых необходимо выбрать правильное решение общественных и лично-значимых задач;

– заданиями академического содержания, далёкими от собственных интересов и социального опыта обучающихся [6].

К слову, ряд математических задач был предложен не в привычной для российских школьников формулировке. Они заметно отличались по стилю изложения от учебных заданий, характерных для российских учебников. В этих задачах довольно подробно описывалась близкая к реальной жизни ситуация, которая могла содержать параметры, не относящиеся к существенным, для решения конкретного рассматриваемого вопроса. Иногда задача была сформулирована столь широко и свободно, что учащиеся не сразу могли отнести её к какому-либо разделу математики, чтобы применить к ней соответствующие знания. При этом значительное число учащихся не смогли построить математическую модель таких ситуаций. Некоторые из задач предполагали приближённый способ решения, которые в нашей школе не так часто применяются.

Например, при обучении российских обучающихся чтению, серьёзное внимание уделяется осознанному осмыслению художественно-литературных текстов, как на уроках литературы, так и на уроках русского языка, а также на уроках истории и обществознания. В то же время количество таких текстов, подобных включённым в исследование, оказалось не очень велико. К тому же, их художественная ценность и значимость аллегорическими вопросами и заданиями практически не выделялась. Довольно неожиданными для российских учащихся были и тексты делового стиля: инструкции, объявления, реклама, расписание общественного транспорта, резюме для приёма на работу.

Результаты исследования естественнонаучной грамотности ещё раз подтвердили, что российские учащиеся показывают недостаточно высокий уровень общеучебных умений и навыков, важнейшими из которых является умение работать с информацией, представленной в текстах, графиках, таблицах, диаграммах или схемах; определение цены деления приборов и погрешности измерений.

Таким образом, результаты исследования PISA ставят довольно много вопросов перед отечественным образованием, в котором пока недостаточно реализуются новые приоритеты этой системы: непрерывное образование и «Образование 2.0». Следовательно, нам необходима «перезагрузка» образования, направленная не на освоение большого массива предметных знаний (как это было в «Образовании 1.0»), а на становление способностей обучающихся применять полученные в школе метазнания и метаумения в различных реальных жизненных ситуациях. Для современного школьника крайне важно уметь решать возникающие пробле-

мы научными методами, успешно работать с разнообразными источниками информации, критически оценивать полученную извне информацию, предлагать свои оригинальные гипотезы и вести учебные исследования, их подтверждающие или отвергающие, обоснованно и аргументированно высказывать свою точку зрения («Образование 2.0»).

С этих же позиций необходимо пересмотреть и систему оценивания успешности ученика в школе. В современной жизни для каждого обучающегося более важны метапредметные умения, универсальные учебные действия, компетентности, функциональная, экстрафункциональная, а не просто академическая грамотность. Знания, приобретаемые учениками сегодня, не могут иметь отсроченного характера «на завтра». Они важны «здесь и сейчас», то есть образование никогда не должно останавливаться, а иметь непрерывный характер в течение всей жизни.

В этих условиях «метапредметность» понимается автором как исходный педагогический принцип, который раскрывается посредством метапредметного подхода и метадеятельности, как педагогической технологии. А образовательными результатами становятся метаспособы, метазнания и метаумения.

Целью данной статьи является научное осмысление феномена метапредметности современного отечественного образования и вытекающих из него задач реализации этого принципа в практической педагогической деятельности.

Напомним, что одним из условий реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в школах России является выполнение комплекса требований к результатам освоения содержания основной образовательной программы. При этом в стандарте выделяются три группы образовательных результатов: личностные, предметные и метапредметные. Если первые две группы результатов в разной степени знакомы учителям и учащимся, то метапредметные результаты – относительно новое понятие, требующее разъяснений. Между тем в тексте стандарта «расшифровка» понятия метапредметности не приводится.

Для того, чтобы уточнить, что такое метапредметные результаты, ещё раз откроем ФГОС основного общего образования. В нём в п. 8 на стр. 5 написано, что к метапредметным результатам относятся, «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и выполнения учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории». То есть к «метапредметным результатам относятся

межпредметные понятия»? На наш взгляд, сводить метапредметность к определению межпредметности и результаты с понятиями всё-таки нельзя!

Как вполне справедливо отмечает С.Г. Ворощиков [2], что «успехи и проблемы практики метапредметного образования в школе во многом обусловлены самим фактом наличия теории (метапредметности) и степенью её разработанности». Однако «В связи с энтропийностью (хаотичностью) стартового этапа теоретического осмысления метапредметного образования и разработки соответствующего управленческо-методического сопровождения становится особенно актуальным определение перспективных методологических схем теоретических концепций».

Поэтому, прежде всего, нам необходимо выяснить, что же такое «метапредметность» как педагогический принцип и какой смысл имеют вытекающие из него сопутствующие понятия: «метапредметный подход», «метадеятельность», «метаспособы», «метазнания», «метаумения» и далее, максимально полно, определить их отношения. То есть, назвать те самые «перспективные методологические схемы теоретических концепций».

Интересно, что, не давая чёткого определения исходным понятиям, некоторые авторы уверенно оперируют ими, что вносит дополнительный детерминированный хаос в практику работы современных образовательных организаций. Рассматривая новый образовательный стандарт как, прежде всего, нормативный документ, автор постаралась выстроить иерархическую логику и диалектику вышеотмеченных терминов.

Однако обращение к справочникам и словарям так же не внесло ясности. Только в словаре-справочнике по педагогике [7, с. 197] мы находим определение метапознавательным навыкам, как общеучебным, междисциплинарным познавательным умениям и навыкам. К этим навыкам относятся: умение ученика задавать вопросы; формулировать свои оригинальные гипотезы, самостоятельно определять цели и параметры задачи, устанавливать связь данной задачи с предыдущими заданиями; выбирать советуемые целям тактики, делить задачи или проблемы на отдельные компоненты.

Значение «мета» мы находим в Большом энциклопедическом словаре [1, с. 667]. Мета (от греч. meta) в буквальном смысле означает – «между», («после», «через») всеобщее, интегрирующее объединение, означающее промежуточность, следование за чем-либо. (Может быть, сейчас кто-то из читателей и вспомнил метафизику Аристотеля?).

Принцип (лат. principium – основание, первоначало) по словарю-справочнику [7, с. 298] – основное положение, ведущая идея.

Таким образом, имея отдельные компоненты понятия, автор взяла на себя смелость определить значение термина «метапредметность».

Итак, метапредметность – это изначальный, основополагающий термин, задающий руководящие идеи, или стратегию образовательной деятельности. К таким идеям относится поиск первичных, первообразных смыслов (интегралов) содержания образования.

Метапредметный подход – это уже технология преобразования смыслов, получение производных (дифференциалов) образовательных продуктов, тактика деятельности, способ реализации метапредметности.

Метадеятельность – представляет собой универсальную деятельность, которая относится к «надпредметной», это операциональное средство реализации заданного подхода. Иными словами, метадеятельность – это универсальный способ познания реальности, который определяется уровнем владения метаспособами, то есть – общим уровнем развития личности.

Метаспособы – отдельные элементы метадеятельности, способы, с помощью которых обучающийся находит оригинальные варианты решения задач, строит свои планы и программы, позволяющие найти различные пути решения поставленных задач.

Метазнания – знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано. Это результаты обретённых знаний, приёмы и методы дальнейшего познания (когнитивные умения) и возможности работы с ними. Понятие «метазнания» дополнительно указывает на знания, относящиеся к способам применения знаний, и знания, касающиеся свойств самих знаний.

Метаумения – присвоенные обучающимся метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки. Здесь метазнания и метаумения выступают в роли обобщённых результатов применяемых метаспособов деятельности.

Кроме того, как совершенно верно отмечает Т.И. Фисенко [8], «метапредметность выступает как принцип интеграции содержания образования, как инструмент развития теоретического мышления и универсальных способов деятельности обучающихся, обеспечивает становление целостной картины мира в их сознании». Следовательно, метапредметность становится основой управления учебной деятельностью обучающихся. (Более подробно о метапредметности можно почитать в монографии: *Метапредметность: возможности её реализации в образовательной деятельности: коллективная монография / Т.В. Машарова, Т.В. Малова, А.А. Пивоваров. – М.: КНОРУС, 2017. – 182 с.*)

Итак, метапредметный подход обеспечивает единство и целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития обучающегося, преемственность всех ступеней образовательного процесса, он лежит в основе ор-

ганизации и регуляции любой деятельности ученика (социальной, учебной) независимо от её предметного содержания.

Таким образом, принцип метапредметности заключается в обучении школьников общим приёмам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. При этом применяются различные технологии, графические модели знания, приёмы сворачивания информации (конспект, таблица, схема, диаграмма, график).

Следовательно, метапредметность, как принцип, обеспечивает переход от сегодняшней практики деления знаний на отдельные учебные предметы (предметные области) к завтрашнему целостному (образному) восприятию мира, к метадеятельности. Метапредметные результаты образовательной деятельности являются основными результатами обучающегося, применяемые далее, как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

При этом важно заметить, что указанные образовательные результаты формируются в определённой дидактической системе, включающей следующие элементы: умения самостоятельного планирования и выполнения учебной деятельности (предметные результаты); организацию учебного сотрудничества с участниками образовательных отношений (метапредметные результаты); проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории обучающихся (личностные результаты) (далее они проявятся в так называемых «сквозных» образовательных результатах).

Сравним элементы нашей дидактической системы с одним из тезисов уже цитированной Концепции модернизации российского образования: «...школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть – ключевые компетентности» [3, с. 6]. Из этого следует, что ключевые компетентности представляют собой систему более высокого порядка по отношению к предметным, метапредметным и личностным результатам.

Метапредметные результаты, входящие в систему ключевых компетентностей, могут быть сформированы у обучающихся основной школы в два этапа. Основой для их формирования являются уже имеющиеся универсальные учебные действия, освоенные обучающимися на ступени начального общего образования.

Отметим ещё раз, что в соответствии с п. 7 ФГОС ООО (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года №1897), к метапредметным результатам относятся освоенные обучающимися

так называемые универсальные учебные действия (УУД). Это регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД и возможность их применения в учебной (познавательной), социально-ориентированной (трудовой) деятельности и общении.

Первый этап формирования метапредметных результатов, который приходится на 5–6 класс, (дети 10–12 лет) по сути дела является переходным. Основное его предназначение заключается в том, чтобы сделать плавный и постепенный (как сегодня говорят – «бесшовный») переход на новую ступень образования. Для управления учебной деятельностью учащихся на основе метапредметности на этом этапе, нам необходимо решить следующую систему педагогических задач:

- повторить известные способы действий, освоенные обучающимися в начальной школе, максимально индивидуализировать «инструментарий» учебной деятельности (действия контроля и оценки, учебной инициативы и самостоятельности, варианты учебного сотрудничества, способности к содержательной рефлексии, планированию и анализу собственной образовательной деятельности) в разных, не только учебных, ситуациях;

- провести пробные занятия, связанные с построением учащимися индивидуальных образовательных траекторий в разных видах деятельности, но, прежде всего, учебных;

- помочь каждому учащемуся определить границы своей «взрослости» или сформированность его стратегической доминанты;

- создать в совместной деятельности учащихся и учителя (в том числе – через возможности внеурочной деятельности) различные образовательные пространства (дополненную реальность) для решения задач развития младших подростков;

- укрепить учебную мотивацию обучающихся в этот возрастной период.

В результате реализации указанной системы задач по освоению основной образовательной программы, на переходном этапе можно получить следующий метапредметный результат:

- появление контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся, как основы учебной компетентности (регулятивные УУД);

- становление основ письменной дискуссии с одноклассниками, как формы индивидуального участия младшего подростка в совместном поиске новых способов решения учебных задач и как средства укрепления собственной точки зрения (коммуникативные УУД);

- действие в «роли взрослого» через умение организовывать работу в разновозрастной группе с младшими школьниками (коммуникативные УУД);

- применение способов моделирования для опробования предметных средств и способов действий в новых, нестандартных ситуациях (познавательные УУД);

– освоение способов учебного проектирования посредством решения простых проектных задач как прообразов будущей проектной деятельности старших подростков (познавательные УУД);

– развитие способов работы с учебными текстами, излагающими разные позиции по вопросам в той или иной области знания (познавательные УУД).

Интегральный результат здесь можно сформулировать следующим образом: применяя метапредметность, как основу управления учебной деятельностью учащихся, в 5–6 классах можно сформировать предпосылки для дальнейшей индивидуализации учебной деятельности (например, умение работать с текстом, письменно выражать своё мнение, умение работать в роли «взрослого»). Иначе говоря, это умение учиться в ситуации учебной определённости.

Второй этап – 7–9 классы, (дети 12–15 лет) – представляет собой период наибольшей социальной активности и самоопределения обучающихся на второй ступени основной школы. Здесь учащиеся быстро осваивают всё её информационно-образовательное пространство, работают в разновозрастных группах, интенсивно ищут свои интересы и предпочтения. Они с удовольствием пробуют себя в различных форматах и вариантах интеллектуальной деятельности, начинают осознавать для себя значимость интеллектуального развития, в том числе и в межличностных отношениях.

На этом этапе реализации основной образовательной программы, в плане управления образовательной деятельностью учащихся, нам необходимо решить уже другую систему педагогических задач. При этом насыщенная информационно-образовательная среда школы должна стать для подростка особым местом встречи его замыслов с их реализацией, местом социального проектирования, которое позволит ему определить границы собственных желаний и возможностей. В данную систему входят такие педагогические задачи, как:

– реализовать основную образовательную программу в разнообразных организационно-учебных формах (уроки одновозрастные и разновозрастные, занятия, тренинги, проекты, социальные практики, учебные исследования, детские конференции, выездные сессии (школы), студии, парки), с постоянно возрастающим расширением возможностей обучающихся сделать осмысленный выбор уровня и характера самостоятельной работы;

– подготовить обучающихся к самостоятельному проектированию и выполнению индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов) в заданной предметной, метапредметной, интегративной области;

– организовать систему социальных практик и группового проектирования социальных событий (возможно, во внеурочной деятельности);

– предоставить старшим подросткам возможность (дополненную реальность) для самопрезентации и самовыражения в группах сверстников и разновозрастных группах школы посредством внеурочной деятельности;

– создать информационно-образовательное пространство для успешной реализации разнообразных творческих замыслов подростков, проявления инициативных действий.

На этом этапе основного общего образования метапредметные результаты так же могут проявляться в различных компетентностях, как системах более высокого порядка. Для примера покажем некоторые из них.

Так, в способах решения проблем, как основы системно-деятельностного подхода формируется компетентность в решении задач (проблемная компетентность) – способность видеть, ставить, формулировать и решать задачи. Здесь так же выделяются основные группы метапредметных результатов. Это умения:

– планировать рациональное решение задач; выбирать оптимальный метод для их решения, находить необходимые для этого образовательные ресурсы (регулятивные УУД);

– выполнять требуемую алгоритмом последовательность действий по инструкции; при необходимости уточнять формулировки задач, находить и получать недостающие дополнительные данные и пробовать разные способы решения (регулятивные УУД);

– выявлять и привлекать аналогии, переносить взаимосвязи и общие закономерности на задачи с аналогичным условием; выдвигать и самостоятельно проверять гипотезы, регулярно пробовать различные пути решения, совершенствовать и уточнять результаты решения конкретной задачи и своей деятельности (познавательные УУД);

– выполнять текущий контроль и делать адекватную оценку своей деятельности; сравнивать характеристики запланированного и полученного результата; оценивать образовательный результат своей деятельности на основе заданных критериев; видеть сильные и слабые стороны полученного результата и своей деятельности, адекватно воспринимать критику и рекомендации других (коммуникативные УУД);

– строить и реализовывать собственную индивидуальную образовательную программу на последующих этапах образования (познавательные УУД);

– определять последовательность выполнения учебных целей, достижение которых обеспечит поступательное движение по определённой индивидуальной траектории (регулятивные УУД);

– объективно оценивать свои образовательные ресурсы и дефициты в достижении этих целей (регулятивные УУД);

– владеть развитой способностью к поиску новых источников (в том числе – в сети Интернет) восполнения этих дефицитов (регулятивные УУД);

– проводить рефлексивный анализ своей образовательной деятельности, привлекать продуктивные методы рефлексии (коммуникативные УУД).

Интегральный результат второго этапа формирования метапредметных результатов можно сформулировать, как умение учиться в ситуации учебной неопределённости, которое связано, прежде всего, с «автономным действием» человека в информационно-насыщенной образовательной среде.

Дальнейшее осмысленное и ответственное выстраивание личной жизненной стратегии обучающегося связано с так называемыми «сквозными» образовательными результатами. Эти результаты являются базовыми и прослеживаются через все предметы (предметные области), ступени образования и являются обобщённой характеристикой образовательной результативности школьника. К таким результатам относятся:

1. Образовательная самостоятельность, подразумевающая умения школьника активировать весь свой потенциал для собственного дальнейшего продвижения в избранной области, развития и саморазвития.

2. Образовательная инициатива – умение выстраивать свою образовательную стратегию и тактику, умение создавать необходимые для собственного развития учебные ситуации и адекватно их использовать для достижения заявленных целей.

3. Образовательная ответственность – умение принимать на себя решения о готовности действовать в определённых нестандартных ситуациях (не только учебных) и нести за это персональную ответственность.

Сравнивая эти сквозные результаты с дважды цитированным тезисом Концепции модернизации российского образования, можно сделать вывод, что они представляют не что иное, как ключевые компетентности обучающихся.

Итак, в первой части работы автор подробно рассмотрела феномен метапредметности и связанные с ним понятия. Далее, на основе принципа метапредметности, были показаны способы управления учебной деятельностью обучающихся на разных этапах основной школы. При этом функции управления образовательной деятельностью обучающихся носят ярко выраженный системный характер, то есть управление представляет собой своеобразную педагогическую систему, в которой и происходит формирование метапредметных результатов обучающихся.

Следует отметить, что интегральным результатом решения педагогических задач на каждом из этапов основной школы автор всё же считает ключевые компетентности, как системы более вы-

сокого порядка, в которые входят метапредметные результаты.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 1247 с.

2. *Воровщиков С.Г.* Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16–23.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 10.02.2016).

4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.

5. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2012 г.) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Центр оценки качества образования. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm (дата обращения: 08.02.2016).

6. Министерство образования и науки Российской Федерации. Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm (дата обращения: 08.02.2016).

7. Словарь-справочник по педагогике / автор-сост. В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.

8. *Фисенко Т.И.* Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Coolreferat.com/157204\(lfnf\)](http://Coolreferat.com/157204(lfnf)) (дата обращения: 28.01.2018).

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

References

1. Bol'shoj ehnciklopedicheskij slovar'. – M.: ООО «Izdatel'stvo AST»: ООО «Izdatel'stvo Astrel'», 2003. – 1247 s.

2. Vorovshchikov S.G. Teoriya metapredmetnogo obrazovaniya: podhody k proektirovaniyu // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2015. – № 6. – S. 16–23.

3. Konceptsiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.12.2001 № 1756-r [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата obrashcheniya: 10.02.2016).

4. Konceptiya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya: proekt / pod red. A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. – M.: Prosveshchenie, 2008.

5. Mezhdunarodnaya programma po ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij uchashchihsya (2012 g.) [EHlektronnyj resurs] / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. Centr ocenki kachestva obrazovaniya. – Rezhim dostupa: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm (data obrashcheniya: 08.02.2016).

6. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. Institut strategii razvitiya obrazovaniya

Rossijskoj akademii obrazovaniya. Centr ocenki kachestva obrazovaniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm (data obrashcheniya: 08.02.2016).

7. Slovar'-spravochnik po pedagogike / avtor-sost. V.A. Mizherikov; pod red. P.I. Pidkasistogo. – M.: Sfera, 2004. – 448 s.

8. Fisenko T.I. Kak realizovat' princip metapredmetnosti v processe obucheniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: Coolreferat.com/157204(lfnf (data obrashcheniya: 28.01.2018).

9. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». – M.: Prospekt, 2013. – 160 s.

Трацевская Анастасия Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь

kabushasy@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье обсуждается взаимосвязь воспитательного процесса и профессионального мастерства педагога-воспитателя. Рассматриваются основные составляющие мастерства, дается оценка их состояния, в том числе и на основании результатов опросов. Принципиальное значение в структуре профессионального мастерства, с точки зрения автора, являются: формирование у педагогов осознания профессиональной значимости своего труда, педагогических убеждений, потребности в самовоспитании, изучении и познании ученика, развитии интеллектуальной культуры, навыков технологии воспитания и педагогической этики.

Ключевые слова: воспитание, педагог-воспитатель, отношение к профессии, педагогическое мастерство, позиция учителя.

В практике реформирования воспитательной работы часто видят в поисках оптимального содержания, новых технологий, совершенствовании управления педагогическим процессом. Бесспорно, все это имеет прямое отношение к повышению воспитательной функции школы, но не в первую очередь. На первое место необходимо поставить личность педагога. Ведь сами по себе все элементы воспитательного процесса не влияют на развитие личности. Они выступают лишь в качестве средства в руках высокопрофессионального специалиста. Успех педагога определяется тем, как он владеет этими средствами. Профессиональное мастерство педагога-воспитателя – основное условие преобразования воспитательного процесса. К сожалению, на эту проблему в педагогических коллективах обращают внимание крайне редко.

Анализ протоколов педагогических советов, тематики заседаний методических объединений показывает следующую картину. На первый план выходят вопросы, связанные с организационными делами, на второй – разные методики, на третий – содержание воспитания. И только на пятом месте стоят вопросы профессионального мастерства воспитателя. Последние занимают от 5 до 10% от общего числа рассматриваемых вопросов в течение года. Думается, что это приводит к понижению профессионального мастерства воспитателей, к потребительскому отношению к науке, методическим разработкам. Такой вывод подтверждается воспоминаниями студентов о своих школьных годах и педагогами-практиками – участниками курсов повышения квалификации. Отвечая на вопрос «В чем Вы видите пути совершенствования воспитания учащихся?», они в первую очередь называют улучшение материальной базы, совершенствование руководства, указывают на отсутствие помощи родителей, администрации школы и т. д. И только незначительная часть говорит о своем профессиональном мастерстве, берет отдельные нерешенные проблемы под свою ответственность. А некоторые даже утверждают, что учитель не должен за-

ниматься воспитанием. К сожалению, количество таких ответов с каждым годом увеличивается. Данную позицию часто занимают и те педагоги, которые по своим служебным обязанностям должны профессионально заниматься воспитанием. Имеются в виду воспитатели, классные руководители, педагоги-организаторы, школьные психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования.

Воспитатель, кем бы он ни был, – учитель-предметник, руководитель кружка, клуба, работник внешкольного учреждения – должен выполнять две задачи. Первая – знать все возможные влияния окружающей среды на ребенка, вторая – определить свои возможности, свои функции, исходя из особенностей того социального института, который он представляет. Тем более эти задачи должны решать профессионалы – учителя, воспитатели, классные руководители. Поэтому ниже мы поведем разговор о проблемах и качествах личности, которые в одинаковой степени должны иметь все работники школы – от директора до обслуживающего персонала. Не претендуя на всесторонность рассмотрения этой проблемы, хочется остановиться лишь на отдельных положениях, которые, на наш взгляд, имеют принципиальное значение. Среди них – формирование у педагогов осознания профессиональной значимости своего труда, педагогических убеждений, потребности в самовоспитании, изучении и познании ученика, развитии интеллектуальной культуры, навыков технологии воспитания и педагогической этики.

Что касается степени осознания профессиональной значимости своего труда, то у части педагогов она заниженная. В ответах на вопрос: «Довольны ли Вы своей профессией воспитателя?» – из тридцати отвечающих только 2–3 отвечают утвердительно («да»), «не совсем» – 5–10 человек, остальные отмечают, что они не довольны своей профессией. В последние годы количество отрицательных ответов увеличилось примерно вдвое. Размытость идеалов, отсутствие определенности в теории воспитания и образования, вседоз-

воленность в массовых средствах информации, экономическая нестабильность поколебали у педагогов интерес к профессии воспитателя.

Отрицательное отношение педагогов к профессии воспитателя дает негативные результаты в практике воспитания. Во-первых, педагоги, негативно относящиеся к своей профессии, негативно относятся к воспитанникам. В своей работе «Развитие Я-концепции и воспитание» знаменитый психолог Р. Бернс отмечает, что педагоги, позитивно воспринимающие себя, стремятся в своей работе к максимальной гибкости, способны к пониманию потребностей учащихся, умеют придать личностную окраску своей деятельности, владеют стилем легкого, неформального общения с учащимися, способствуют формированию у ребят уверенности в себе, вносят в коллектив жизнерадостность [2]. Таким образом, положительное отношение к самому себе, своей профессиональной деятельности способствует формированию в коллективе необходимой воспитательной атмосферы.

К сожалению, педагогические учебные заведения, институты повышения квалификации, методические объединения, средства массовой информации слабо ведут работу по формированию у педагогов-воспитателей профессиональной значимости их работы. Не ведется эта работа и среди учащихся. Мы много говорим о профессиональной ориентации, но мало делаем. Наши учащиеся знают биографии знаменитых людей, героев, но не знают мысли, убеждения, устремления своих учителей. Отсутствие должной работы по осознанию профессиональной значимости деятельности воспитателя привело к другой проблеме. Проблема эта – низкая профессиональная устойчивость воспитателей. Общеизвестно, что заместители директоров школ по воспитательной работе, педагоги-организаторы по месту жительства меняются по сравнению с другими педагогическими кадрами наиболее часто. Да и классные руководители по возможности стараются уйти от этих обязанностей. Здесь проблема не только в сменяемости. Она влечет за собой более сложные явления, чем мы предполагаем. Дело в том, что цель современных учебных заведений (школ, гимназий, лицеев) – развитие у своих питомцев дарований, склонностей, способностей – носит долгосрочный характер и рассчитана не на один год. Достижение этой цели требует стабильности, взаимодействия и сотрудничества всех субъектов воспитательного процесса. Текущность педагогических кадров, как правило, приводит к фрагментарности, беспорядочности и бессистемности в воспитательном процессе. В итоге это очень пагубно сказывается на воспитании детей. Чтобы избежать этого, должны быть программы закрепления педагогов-воспитателей на разных уровнях: республиканском, региональном, местном. Они должны включать адаптацию

воспитателя к месту и условиям работы, формирование положительного статуса в коллективе, совершенствование профессионально-квалификационных характеристик, поощрение и стимулирование инициативы и творческого подхода в профессиональной деятельности, удовлетворенность взаимоотношениями в коллективе, своевременную и грамотную оценку деятельности воспитателя дирекцией школы и управлениями образования и др.

Вслед за профессиональной значимостью, профессиональной стабильностью кадров следует обратить пристальное внимание на профессиональную убежденность педагогов-воспитателей. Мы много говорим о программах воспитания, методике воспитательного процесса, материальной базе для внеклассной и внешкольной работы. Все это важно и нужно. Но когда заходит разговор о педагогических убеждениях педагогов-воспитателей, мы часто отмалчиваемся. А ведь с убеждений начинают формироваться профессиональное мастерство воспитателя, его педагогическая позиция. Последняя – это совокупность отношений педагога-воспитателя к самому себе, ученику, педагогическому процессу в целом. Более того, убеждения формируются убеждениями. Не зря основатель русской педагогической науки и народной школы в России К.Д. Ушинский (1824–1870) утверждал, что главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Особенно это важно сейчас, когда пошатнулись педагогические идеалы. Вот мнения педагогов.

– В школе учитель учит одному, за стенами школы ученик видит другое.

– Мы не знаем, какие ценности сегодня ложные, а какие – истинные.

– Нет полного взаимопонимания между самими учителями, особенно между старшим и молодым поколениями.

– Наши идеалы добра и справедливости кажутся наивными на фоне погони за наживой и пропагандой образа жизни миллиардеров и детей высших чиновников.

– Мы выглядим смешными, проповедуя детям высокие нравственные идеалы. Они видят, что в жизни один негатив.

Эти высказывания можно продолжать. Но самое страшное, что в них отражена позиция учителя. Учитель, педагог-воспитатель потеряли убежденность в необходимости и полезности своей работы. Не потому ли сегодня учитель превратился лишь в транслятора знаний? Часто ищут работу репетитора. В то же время активизировали свою деятельность миссионеры, экстрасенсы, астрологи, хироманты. В свое время М.А. Булгаков писал, что когда люди ограблены, то они ищут спасения у потусторонней силы. В любой ситуации у педагогов-воспитателей не должно быть растерянности.

Дети, как барометры, улавливают мысли и настроение своих старших наставников. И, заметив в них слабость педагогической позиции, сразу начинают искать старшего с более устойчивыми взглядами. Анализируя и сравнивая позицию воспитателя и моральный климат в коллективе учащихся, мы пришли к выводу, что эти два фактора взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В частности, в коллективах учащихся, которыми руководят воспитатели с неустойчивой или низкой педагогической позицией, преобладают негативные явления, такие как неудовлетворенность, холодность отношений, недоброжелательность, равнодушие, отсутствие взаимопонимания. И, наоборот, другая картина наблюдается в коллективе учащихся, где педагог имеет твердую положительную позицию. Среди детей и педагогов существуют согласие, удовлетворенность, теплота отношений, сотрудничество, взаимная поддержка, взаимопонимание, сочувствие. Соответственно атмосфере в коллективе складываются и отношения к воспитателю. И это понятно. Н.М. Амосов в своих записках «Мысли о жизни» заметил, что у людей есть потребность верить в идеалы и авторитеты. По его мнению, причина этого кроется в биологических корнях: слабый ищет защиты в прикосновении к сильному. А.С. Макаренко, а вслед за ним В.А. Караковский, отмечали, что школа должна влиять на окружающую среду, а не наоборот. К сожалению, сегодня окружающая среда в большей степени влияет на школу и, как правило, с негативной позиции. Это отмечают все педагоги. На наш вопрос «Что сегодня в большей степени оказывает негативное влияние на поведение учащихся?» – дали ответ 79 респондентов. 58% из них назвали улицу, 39% – Интернет и телевидение, 33% – дворовые детские компании, 23% – взрослые.

Заставляют задуматься ответы и на второй вопрос «Как Вы считаете, где Ваши воспитанники чаще всего проводят свободное время?», на который 79% респондентов ответили, что у компьютера и в дворовой компании, в учреждениях культуры и спорта – 7%, в клубах, кружках по месту жительства – 5%, в школьных объединениях – 2%, в детских и юношеских организациях – 1%. Как видим, дети уходят из организованных коллективов, соответственно открываются возможности влияния на них негативных факторов. Последние способствуют формированию отрицательных качеств. Педагоги отмечают, что за последние годы больше становится детей и подростков с негативными качествами. В частности, из числа опрошенных педагогов 62% отметили у своих воспитанников такие черты, как жестокость и грубость, 52% – эгоизм и жадность, 19% – алкоголизм, наркомания. Причин появления вышеуказанных негативных качеств много. Но это не дает нам основание перекладывать вину на других. Русский

писатель М.М. Пришвин (1873–1954) подчеркивал, что наставник должен знать, на что детей наставлять. Развивая свою мысль, Пришвин пишет, что наставлять надо на хорошее. Это педагог знает. А если «хорошее» меняется, то наставнику надо самому участвовать в изменении и вести детей за собой. Как правило, учителя, занимающие устойчивую педагогическую позицию, часто организуют свою работу по собственным, отличным от других методикам и придерживаются разных теоретических концепций. Это и есть авторские подходы к воспитанию.

Часто воспитателями работают люди, которые не верят в воспитание, или имеют о нем неправильное, искаженное представление, или занимают крайнюю позицию – так и не иначе. Бесспорно, все это определяет и характер деятельности педагога-воспитателя, его отношение к своей профессиональной работе. Судите сами по высказываниям педагогов.

- Школа должна учить, а не воспитывать.
- Человека перевоспитать невозможно. Что дано природой ребенку, то никакими педагогическими приемами не поправишь.
- Воспитанием должна заниматься только семья.
- Проведение воспитательной работы с учащимися – это трата времени.
- Я не признаю существования социального заказа на воспитание.

Наши «коллеги» занимают такую позицию в силу того, что забывают простые истины: воспитание включает образование; в формировании личности участвуют все социальные институты; воспитание есть во всех сферах, во всех профессиях системы «человек – человек». Большой гуманист, много сил отдавший делу воспитания, В.А. Сухомлинский подчеркивал, что быть хорошим учителем можно только будучи хорошим воспитателем. По его мнению, без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом.

Но, как мы отмечали выше, есть педагоги, хотя их немного (от 5 до 10%) которые отрицают силу воспитания. В чем причина? Наш опыт работы со студентами и педагогами в системе повышения квалификации педагогических кадров убеждает, что среди них, как правило, молодые педагоги и педагоги с большим педагогическим стажем. Первые еще не определились в своей работе, у них низкая профессиональная устойчивость, некоторые из них желают переменить место и вид работы. У них отсутствует опыт воспитательной деятельности, самообразовательной работы. Молодые воспитатели в значительной степени настроены на организацию собственного досуга. В отличие от них педагоги с высокой профессиональной устойчивостью ориентированы на такие занятия в свободное время, которые непосредственно связаны

с профессиональной деятельностью. Но последние часто отстают от современных достижений в области теории и методики воспитания. Их социальный, жизненный опыт морально и профессионально устарел. А пополнить свои знания новыми они по разным причинам не смогли. Это привело к тому, что интенсивность встречаемых трудностей по мере роста стажа работы не только не уменьшается, но даже увеличивается. К этому следует добавить изменение за последнее время нравственных ценностей; отсутствие программ по воспитанию, сориентированность на исполнительскую деятельность, экономическую нестабильность, перегрузку учителя; выполнение педагогами несвойственных им функций; отсутствие квалифицированной методической помощи на местах. Последнее, на наш взгляд, имеет принципиальное значение. Те лица в школе, которые должны заниматься методической работой с педагогами-воспитателями, часто бывают слабо подготовлены по современным вопросам теории и методики воспитания. Воспитатель вынужден обращаться к своим коллегам. Последние оказывают помощь, исходя из своих представлений о том или ином вопросе. Наши наблюдения совпадают с выводами специально организованных в этом плане исследований. Так, В.Л. Васильченко, который изучал стабилизацию учительских кадров, на вопрос «Кто чаще всего оказывает Вам помощь в работе?» получил следующие ответы (учителя могли указать несколько вариантов): директор школы – 20,7%, завуч – 34,6%, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы – 8,9%, учителя-колеги – 50,1%.

Общеизвестно, что учитель учит своих питомцев лишь до тех пор, пока учится сам. Эта простая истина мало когда звучит по отношению к педагогу-воспитателю. А зря. Можно с уверенностью сказать, что воспитатель воспитывает других до тех пор, пока занимается самовоспитанием. Самовоспитание – это фундамент профессионализма. К сожалению, в педагогических институтах этому уделяется недостаточно внимания. Учат всему: как определить содержание воспитания, подобрать соответствующие методики, организовать и спланировать воспитательную работу и т. д. Но в действительности воспитатель может передать ребенку лишь только то, что имеет или умеет сам.

В ряде загородных детских оздоровительных лагерей мы попросили ребят ответить на вопрос «Если бы ты был директором школы, что бы ты пытался изменить в поведении своих учителей?». Вот несколько ответов.

– Чтоб были справедливы в выставлении оценок и наказании за плохое поведение (Толя М., 10 лет).

– Я постарался бы, чтобы учителя были отзывчивы. Попросил позаниматься со мной учителя, а он ответил, что нет времени (Юра К., 11 лет).

– Потребовала бы, чтобы уважительно относились к ученикам. У нас многие учителя не отвечают на приветствия ребят (Катя С., 11 лет).

– Сказала бы учителям, чтобы не говорили, что из нас в жизни ничего не получится (Ира М., 10 лет).

Ребята высказали то, что у них наболело. В школах, которые представляли ребята, наверное, проводились разные мероприятия. Но все они могут оказаться нейтральными, если в процессе их проведения нет доброго отношения друг к другу. Сегодня мы проводим занятия в школах вежливости, разрабатываем уроки этики, но все нравственные нормы не столько должны провозглашаться на уроках и в школах, сколько утверждаться в повседневном отношении учеников и учителей. Кстати, в нашем социологическом опросе из 93 педагогов (классных руководителей) ответили, что испытывают затруднения в формировании в коллективе учащихся искренности 44%, отзывчивости 42%, справедливости 32%, уважительности 41%, оптимизма 51%.

Еще об одном свойстве воспитания. Процесс воспитания двухсторонний. Ученик воспитывается учителем, а учитель – учеником. Это должно быть известно ребенку. Воспитатель каждый раз должен поблагодарить своего воспитанника за хороший пример для подражания, поучительный поступок, доброжелательный совет и т. д. Именно такой подход является результатом воспитательного усилия педагога. Л.Н. Толстой любил подчеркивать, что он многому научился у своих наставников, еще большему – у своих товарищей, но больше всего – у своих учеников. То, что подметил великий писатель, впоследствии довольно подробно обосновали психологи. Так, Л.С. Выготский отмечал, что через других мы становимся самими собой. Происходит это благодаря тому, что личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предьявляет другим. Говоря иначе, человек становится для себя тем, чем он является для других.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что для воспитания важно не только то, что мы делаем, но и как. Взаимодействие, взаимоворочество, сотрудничество способствуют формированию как у учащихся, так и у учителей самоопределения, самоутверждения, самореализации и саморазвития.

Понимание профессиональной значимости своей работы, стабильность кадров, педагогическая убежденность и потребность заниматься самовоспитанием окажутся малоэффективными для деятельности педагога-воспитателя, если свою работу он не будет строить идя от ребенка. В традиционной педагогике мы идем к ребенку. Несем ему свое понимание мира, предьявляем к нему свои требования, проводим для него те или иные дела. Но занимаем мы правильную позицию лишь тогда, ког-

да идем от ребенка. При этом надо не опуститься, а подняться до ребенка. Знать его возможности, склонности, дарования, способности. Эти мысли высказывали и участники нашего опроса.

– Нет знаний о психологии современного ученика и негде их получить (педагог сельской школы).

– Учитель забыл свое детство (студенты).

– Ребенок не может реализовать свои творческие способности в школе (родитель).

– Школа не готовит ребенка к жизни в обществе (общественник).

На протяжении всех лет обучения и повышения квалификации воспитателя учат не как изучить ребенка, а что с ним делать. Это тоже авторитарная педагогика. Гуманистическая педагогика идет от ученика. Не зря русский писатель, философ В.Ф. Одоевский (1803–1869) подчеркивал мысль: чтобы учить ребенка, надо быть самому и человеком, и младенцем. Эту же мысль, но шире высказывал Д.И. Писарев. По его мнению, для педагогической деятельности необходимо, чтобы, во-первых, воспитатель знал своего воспитанника и чтобы, во-вторых, между воспитателем и воспитанником существовало полное доверие. Профессиональное познание каждого ученика – вот основная задача педагога-воспитателя. Именно познание ребенка определяет содержание и технологию воспитательной работы. К сожалению, как показывает наш социологический опрос, сегодня 67% педагогов из числа опрошенных не удается разнообразить воспитательную работу в соответствии с потребностями детей; 60% не владеют педагогической технологией диагностирования уровня воспитанности учащихся; 47% испытывают затруднения в оказании помощи учащимся в исправлении ими своих недостатков. Отсутствие вышеуказанных навыков приводит к тому, что в работе с детьми процесс воспитания оказывается малоэффективным. Это понятно, потому что наилучшие условия для педагогического процесса – понимание и человеческие отношения между педагогом и учеником. И самое основное: мы научим ребенка заниматься самовоспитанием. Без последнего нет истинного воспитания.

Профессиональное мастерство педагога-воспитателя определяется также его интеллектуальным развитием. Образованность, начитанность, интеллигентность, отзывчивость и есть педагогический профессионализм. Все это от развития ума и сердца. Сегодня произошли глобальные изменения в психологии и интеллектуальном развитии ученика. Возрастание культурного и образовательного уровней родителей, их повышенный интерес к Интернету, периодической печати, литературному наследию, разнообразию радио- и телепередач, организация познавательных и неформальных объединений школьников – все это привело к тому, что процесс обучения в школе перестал быть един-

ственным источником знаний для учеников. Исследователи установили, что в среднем ученики IV–VIII классов уделяют просмотру телепередач от 2,5 до 4,5 часов ежедневно, а еще больше работают за компьютером.

Думается, что с повышением цен на развлекательно-познавательные мероприятия в учреждениях культуры и внешкольных учреждениях количество часов, проводимых детьми у экранов телевизоров, компьютеров значительно возросло. Сегодня, как показывают олимпиады, конкурсы, около 60–70% учеников-старшеклассников более осведомлены о новейших достижениях науки, культуры и техники, чем педагоги. Этого нельзя не учитывать педагогу-воспитателю, если он думает о престиже своей профессии и своей личности. Самообразовательная деятельность – это фундамент, на котором у педагога-воспитателя возводятся профессиональные знания. Интеллектуальная культура педагога способствует развитию у него коммуникативных способностей, установлению контактов со школьниками, родителями, общественностью, своими коллегами. Кроме того, знание новых достижений в области науки, техники, искусства, спорта дает возможность обогатить содержание воспитания и общения учителя и ученика. К сожалению, самообразовательная деятельность педагога-воспитателя в последнее время значительно уменьшилась. Причин несколько. Их хорошо охарактеризовали студенты и слушатели курсов повышения квалификации.

– В продаже нет практико-ориентированной литературы, которую можно использовать в работе.

– Выполнение не свойственных нам обязанностей так велико, что съедает все свободное время. Я имею в виду сбор денег на организацию бесплатного питания в школе, распределение гуманитарной помощи, уборку и ремонт классов.

– Раньше я могла поехать из деревни в город, сходить в театр, посетить художественную выставку, побывать в музее. Сегодня все это мне не по карману.

– В каком магазине вы видели популярную литературу по науке и искусству? Там порнография и детективы.

Бесспорно, все вышесказанное не способствует развитию интеллектуальной культуры педагога-воспитателя, а без нее и наша технология воздействия на развитие ученика окажется без содержания. Значит, компенсировать это должны управления и отделы образования, институты усовершенствования, методические учреждения, администрация школ. В частности, они должны обеспечить защиту прав педагога-воспитателя на свободное время, доступ к новой научной и культурной информации, произведениям искусства, театральным постановкам и др.

Параллельно с проблемой культурного уровня и общей эрудиции встает и проблема профессио-

нальных знаний педагога-воспитателя, постоянное их пополнение и обогащение. Данная проблема значительно серьезнее, чем нам кажется. В нашем социологическом исследовании 65% классных руководителей из числа опрошенных не владеют теорией и технологией прогнозирования содержания воспитания; 55% затрудняются определить критерии оценки воспитанности учащихся; 63% – установить контакты с общественностью; 63% не могут перестраивать воспитательную работу с учетом достижений педагогической науки; 53% не учитывают в воспитании учащихся позитивные и негативные факторы общества; 51% не строят воспитание учащихся с учетом местных историко-культурных условий и промышленно-экономического окружения. Сегодня, когда научные открытия меняют престиж и суть учебных предметов, образ нашей жизни, нельзя жить конспектами вчерашнего дня. И любимым становится педагог-воспитатель, который не просто ведет к истине, а заставляет активно думать, смело решать противоречия сегодняшнего дня, раскрывает далекие перспективы, учит воспитанников их видеть. Сильный, здоровый интеллект педагога-воспитателя заставляет идти за ним и делает процесс воспитания не только интересным, но и радостным.

Деятельность педагога-воспитателя – очень тонкое и сложное дело. Общая эрудиция и профессиональная компетентность педагога могут быть не востребованы воспитанниками, если они не материализуются повседневно в профессиональной технологии, методике, педагогической этике.

Профессионализм педагога-воспитателя, на наш взгляд, заключается в следующем: во-первых, только в позитивном восприятии воспитанников; во-вторых, в использовании ненасильственных методов воспитания; в-третьих, в стимулировании деятельности ученика. Рассмотрим каждый из этих аспектов в отдельности.

Итак, позитивное отношение к ребенку. Профессиональный воспитатель ищет в ребенке в первую очередь только положительное, не дает своему воспитаннику негативных оценок, предпочитает метод поощрения вместо наказания. К сожалению, мы часто слышим, как педагог-воспитатель утверждает: «Из тебя ничего не выйдет», «Это для тебя непостижимо», «Ты был и останешься двоечником» и др. Все это запрещенные методы в педагогике. Они убивают в ребенке надежду. Американский писатель и публицист М. Твен (1835–1910) советовал избегать тех, кто старается подорвать вашу веру в себя. По его мнению, эта черта свойственна мелким людям. Великий человек, утверждает М. Твен, наоборот, внушает вам чувства, что и вы можете стать великим. Но педагоги часто забывают о таком таинстве в воспитании, как внушающее воздействие педагога на своего воспитанника.

Сегодня целый ряд исследователей отмечают негативное влияние учителя на личность ученика. Так, А.В. Воробьева в своей диссертационной работе отмечает, что примерно 22% учителей отрицательно влияют на развитие учащихся. Согласно данным анкетирования, проведенного Н.Д. Исайчевой, 30,3% детей и подростков сталкиваются с грубостью, мстительностью и высокомерием учителей. Наши наблюдения в процессе организационно-деятельностной игры «Поиск» показывают, что до 15% педагогов желали бы не работать воспитателями, поскольку они видят в своих учениках только негативное, т. е. им нечего у детей и подростков развивать. Они могут только усугублять отрицательное.

В чем причина негативного отношения педагога-воспитателя к детям? Думается, в несовместимости личностных и профессиональных качеств. Так, например, педагог-воспитатель должен любить детей, а он иногда больше любит свое благополучие. Профессия требует быть оптимистом, а он по своей натуре пессимист. Поэтому и твердит: воспитание невозможно. Должен в соответствии со своими функциями развивать в ребенке положительное, а он все время концентрируется на отрицательном. И так далее. Эту мысль можно передать словами великого английского драматурга У. Шекспира. Он указывал, что для оценки чьего-нибудь качества надо иметь некоторую долю этого качества и в самом себе.

Современная психологическая наука в оценке деятельности педагога-воспитателя во главу угла ставит его личность. При этом престижными, по последним научным исследованиям, считаются такие свойства, которые отражают коммуникативную направленность личности педагога и облегчают ему общение с детьми (гуманизм, отзывчивость, доброта, общительность и др.). Короче говоря, речь идет об умении учителя общаться с учеником. В свою очередь, умение общаться с детьми и педагогически целесообразно воздействовать на них не есть удел избранных, наделенных счастливой индивидуальностью от рождения. Оно основано, прежде всего, на хорошем знании психологии детей, развитой психологической зоркости учителя, благодаря чему достигается понимание глубинных механизмов поведения детей, их психических состояний, переживаемых невзгод и радостей. Все это и составляет умение жить с детьми, влиять на них, быть авторитетным, любимым педагогом.

Если подвести итог вышесказанному, то педагог-профессионал должен строить процесс воспитания по следующей структуре: по характеру она должна быть гуманистической, по сущности – духовной, по содержанию – культурологической, по технологии – ненасильственной, по управлению – демократической, по воздействию субъектов – открытой.

Библиографический список

1. Байкова Л.А. Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике // Классный руководитель. – 1998. – № 2. – С. 2–11.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
3. Виттингтон Р. Мир начинается с меня: учебная программа для формирования ненасильственных ценностей у учеников 6-х классов / Р. Виттингтон, Л. Крайтс, Г. Моран и др. – М., 1993. – 139 с.
4. Кабуш В.Т. Воспитать человека / В.Т. Кабуш, Т.В. Плахова, А.В. Трацевская. – Минск: Зорны Верасок, 2015. – 158 с.
5. Лебеденко А.А. Философия сердца в концепции гуманной педагогики. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2005. – 125 с.
6. Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 154 с.
7. Шпона А. Воспитательный процесс в теории и практике. – М., 2009. – 224 с.
8. Этические беседы / сост. В.Т. Кабуш, А.В. Трацевская. – Минск: АПО, 2012. – 304 с.

References

1. Bajkova L.A. Vospitanie v tradicionnoj i gumanisticheskoj pedagogike // Klassnyj rukovoditel'. – 1998. – № 2. – S. 2–11.
2. Berns R. Razvitie YA-konceptii i vospitanie. – M.: Progress, 1986. – 424 s.
3. Vittington R. Mirnachinaetsya s menya: uchebnaya programma dlya formirovaniya nenasil'stvennyh cennostej u uchenikov 6-h klassov / R. Vittington, L. Krajts, G. Moran i dr. – M., 1993. – 139 s.
4. Kabush V.T. Vospitat' cheloveka / V.T. Kabush, T.V. Plahova, A.V. Tracevskaya. – Minsk: Zorny Verasok, 2015. – 158 s.
5. Lebedenko A.A. Filosofiya serdca v koncepcii gumannoj pedagogiki. – M.: Izd. Dom SHalvy Amonashvili, 2005. – 125 s.
6. Tubel'skij A.N. Formirovanie opyta demokraticheskogo povedeniya u shkol'nikov i uchitelej. – M.: Ped. o-vo Rossii, 2001. – 154 s.
7. SHpona A. Vospitatel'nyj process v teorii i praktike. – M., 2009. – 224 s.
8. EHticheskie besedy / sost. V.T. Kabush, A.V. Tracevskaya. – Minsk: APO, 2012. – 304 s.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ УЧАЩИХСЯ

В данной статье представлен опыт исследования развития социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве дополнительного образования детей на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования Ярославский городской Дворец пионеров. Проанализирована степень разработанности проблемы развития и оценивания социальной одарённости ребёнка. Представлена программа изучения результативности развития социальной одарённости детей в организации дополнительного образования. Охарактеризованы, разработанные в ходе инновационной деятельности, компоненты в структуре социальной одарённости и основанные на них критериальная база, диагностические средства и источники оценивания социальной одарённости обучающихся.

Результаты проведённого мониторинга развития социальной одарённости обучающихся Ярославского городского Дворца пионеров свидетельствуют о том, что учащиеся, включённые в деятельность по развитию их социальной одарённости, более оригинальны и нестандартны в своих решениях и идеях, конструктивнее общаются, лучше владеют своим состоянием, обладают более высоким уровнем самоуважения, испытывают в общении меньше напряжения и тревоги. В статье представлены разработанные автором теоретические положения, которые можно рассматривать в качестве ключевых идей построения деятельности специалистов образовательных организаций по изучению и оцениванию социальной одарённости учащихся.

Ключевые слова: социальная одарённость, учащиеся, исследование, подходы, результат, диагностика, критерии, показатели.

Актуальность проблемы развития социальной одарённости обучающихся как приобретения ими опыта формирования лидерских качеств во многом определяется социокультурными преобразованиями в обществе, возрастанием в нём роли личности. Наиболее успешными в современных условиях являются молодые люди, которые социально активны, самостоятельно решают социальные проблемы, обладают коммуникативными умениями, что позволяет им конструктивно работать в коллективе. Умение налаживать и эффективно вступать в контакты, активность в социуме определяют и успешность личности в целом. В этой связи важно понимать закономерности развития социальной одарённости в образовательном процессе, эффективные способы и средства её развития и оценивания.

Исследование социальной одарённости обучающихся в системе образования – приоритетное направление развития системы образования в целом, ориентированной на создание условий для проявления социальной активности, социального интеллекта, социальной ответственности каждым обучающимся.

Необходимость изучения результатов развития социальной одарённости обучающихся вызвана противоречиями между актуальностью для обучающихся развития таких лидерских качеств, как социальная компетентность, социальная ответственность, социальная активность, социальный интеллект и ограниченностью ресурсов образовательных организаций для исследования результатов социальной одарённости обучающихся; между необходимостью объективного оценивания качества развития социальной одарённости детей и нераз-

работанностью критериальной базы исследования результатов развития их социальной одарённости.

От молодого человека в современных условиях требуются социальная активность и ответственность, а в этой связи значимым вопросом педагогической науки и практики является определение теоретических и методологических основ исследования развития социальной одарённости обучающихся и нахождение механизмов мониторинга социальной одарённости.

Представленные ниже теоретические положения можно рассматривать в качестве ключевых идей построения работы специалистов по изучению результатов развития социальной одарённости учащихся.

Методологической основой исследования результатов развития социальной одарённости детей стали *субъектно-деятельностный и средовой подходы*. Субъектно-деятельностный подход раскрывает основы содержания становления человека как субъекта, определяет значимые для формирования личности механизмы развития деятельности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и другие). Средовой подход раскрывает возможности среды для личностного развития обучающихся (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.И. Панов, В.А. Ясвин и другие).

Теоретическими основами исследования развития социальной одарённости обучающихся выступили положения психолого-педагогической и общепсихологической теории деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие); концепции социализации (А.В. Мудрик, И.А. Липский, Г.Н. Филонов и другие; Р. Дарендорф, Ч. Кули, К. Роджерс и другие); концеп-

ция социальной адаптации (А.А. Анцыферова, В.Н. Гуров, А.В. Мудрик и другие); концепции развития субъекта деятельности и жизнедеятельности (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн), концепция экзистенциальной педагогики (М.И. Рожков); Рабочая концепция одарённости (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и другие); наша концепция педагогической деятельности по развитию субъектности старшеклассников в дополнительном образовании (Т.Н. Гущина).

Социальная одарённость обучающегося заключается в качестве решения проблемных ситуаций, с которыми он сталкивается в социуме. В современной западной психологии чаще говорят о социальной компетентности, определяя её как способность человека достигать собственные цели в процессе взаимодействия с другими людьми, поддерживая с ними конструктивные отношения в любых ситуациях (К.Х. Рубин и Л. Роуз Крэспор и другие).

Наиболее активно проблема развития социальной одарённости в России начала разрабатываться в двадцатые-тридцатые годы двадцатого столетия учеными Е.А. Аркиным [1], В.М. Бехтеревым [2], А.С. Залужным [5], С.О. Лозинским [9] и другими. В дальнейшем данная проблема теряет актуальность и возрождается в 1960-е годы. Впервые с позиции развития лидерских качеств обучающихся эту проблему изучил Л.И. Уманский [12]; впоследствии проблема развития социальной одарённости детей привлекала внимание И.В. Ивенских [7], Н.С. Лейтеса [8], Т.М. Хрусталева [14]. Вопросами социально-педагогического и психолого-педагогического сопровождения социально-одарённых детей занимаются представители ярославской научной школы Т.Н. Гущина [4; 5], М.И. Рожков [11].

Социальная одарённость человека в психолого-педагогической науке рассматривается в разных ипостасях: как способность понимать других, выстраивать конструктивные отношения [6]; способность к социальной деятельности [11]; когнитивные факторы (общий академический интеллект, практический и социальный интеллект) и некогнитивные компоненты (личностные особенности, воля, темперамент и так далее) [13]. И.В. Ивенских, Т.М. Хрусталева в структуре социальной одарённости выделяют эмоционально-волевые черты личности и коммуникативно-организаторские способности, социальную активность, готовность к социальному творчеству, социальный интеллект [7].

Сложность феномена социальной одарённости определяет и трудности в её исследовании и оценивании. Вместе с тем на федеральной инновационной площадке на базе Ярославского городского Дворца пионеров под нашим научным руководством в период с 2013 по 2017 годы было успешно проведено исследование эффективности развития социальной одарённости обучающихся.

В ходе теоретического анализа понятийного поля социальной одарённости человека нами были выделены существенные составляющие данного явления: *социальная компетентность* – способность действовать в социуме с учётом позиций других людей; *социальная активность* – качество личности и мера участия в социальных процессах, личная ответственность за происходящее вокруг; *социальный интеллект* – способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других; *ответственность* – это соответствие поведения личности обязанностям и нормам социального взаимодействия; *креативность* входит в структуру одарённости в качестве независимого фактора как гибкость человека в ситуациях социального взаимодействия и способность к творческому решению возникающих нестандартных задач общения; *мотивация* – потребность и желание вступать в социальные контакты.

Предназначение социальной одарённости состоит в её развивающем влиянии. В этой связи, только происходящие изменения в личности свидетельствуют о результативности данного процесса. Поэтому диагностика личностных изменений в течение ряда лет должна служить основанием для выводов и разработки рекомендаций по развитию социальной одарённости обучающихся. Необходимо проводить лонгитюдное исследование с неизменными критериями и диагностическими средствами.

В процессе исследования результатов социальной одарённости учащихся нами использовались теоретические методы – междисциплинарный анализ проблемы, сравнительно-сопоставительный анализ исследования, систематизация опытно-экспериментальных данных, моделирование конкретизация и обобщение. Применялись такие практические методы, как наблюдение, метод экспертной оценки, опросные методы, тестирование, изучение результатов и продуктов деятельности субъектов взаимодействия, методы экспериментальной работы, методы математической статистики.

Алгоритм изучения результатов развития социальной одарённости учащихся включает в себя определение цели и задач исследования; разработку параметров, критериев и показателей оценивания эффективности развития социальной одарённости обучающихся; подбор диагностических средств; подготовку инструментария оценивания, проведение самого исследования; обработку, анализ, интерпретацию, оценку и обсуждение полученных результатов.

Одна из задач изучения развития социальной одарённости учащихся состоит в выявлении способности самой организации влиять на личностное развитие детей. Другими задачами изучения данной проблемы могут быть выявление уровня развития социальной одарённости выпускников

образовательной организации; определение степени влияния отдельных педагогических средств на развитие социальной одарённости учащихся; получение информации о качестве работы педагогов; определение удовлетворенности обучающихся, их родителей и педагогов результатами развития социальной одарённости детей.

На этапе разработки мониторинговой базы определяются конкретные критерии и показатели развития социальной одарённости, содержание которых обусловлено задачами исследования. По динамике показателей можно судить о результативности реализации целей и задач исследования.

Для отслеживания результатов развития социальной одарённости обучающихся Ярославского городского Дворца пионеров была разработана программа психолого-педагогического мониторинга. Мониторинг включал в себя отслеживание в динамике более семидесяти шести показателей социальной одарённости, в том числе самооценки, критичности в оценивании себя, успешности в общении, навыков общения, способности к рефлексии, ценностей социальной активности и других.

Программа исследования развития социальной одарённости детей в Ярославском городском Дворце пионеров (далее – Дворец).

Цель мониторинга: оценить результативность развития социальной одарённости учащихся.

Задачи: оценить средства достижения результативности развития социальной одарённости учащихся; показать эффективность опытно-экспериментальной деятельности.

Объекты изучения (табл. 2) – личность; развитие социальной одарённости детей во Дворце; *предмет* – результат развития социальной одарённости детей во Дворце.

В соответствии с задачами определены основные этапы оценивания эффективности развития социальной одарённости и их содержание (табл. 1).

Выбор диагностических средств (табл. 3) предполагает сочетание метода наблюдения; опросных методов; метода экспертных оценок; методов оценки продуктов и результатов деятельности учащихся (например, Портфолио); психологических методик.

Психологические методики для оценивания характеристик социальной одарённости отвечают требованиям апробированности, надёжности, валидности, а также требованиям системного использования их в психолого-педагогической практике. Основное внимание в процессе исследования рассматриваемой проблемы направляется на особенности развития социальной одарённости каждого конкретного обучающегося.

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что учащиеся, включенные в деятельность по развитию их социальной одарённости, более оригинальны и нестандартны в своих решениях и идеях, конструктивнее общаются, лучше владеют своим состоянием, обладают более высоким уровнем самоуважения, испытывают в общении меньше напряжения и тревоги. Данные различия подтверждены математической статистикой; уровень достоверности различий в контрольной и экспериментальной группах $p=0,001$. Все данные исследования были подвержены факторному анализу для определения структуры взаимосвязей между показателями социальной одарённости. Были выделены три ведущих фактора в совокупности переменных. В первый фактор вошли состояние личностного кризиса, контактность, успешность в общении, адаптивность, коммуникативная совместимость и с отрицательным значением вошли личностные качества, затрудняющие контакт. Второй фактор составили самооценка и общий уровень способности личности к рефлексии. Третий фактор представили оригинальность мышления, беглость творческого мышления, критичность в самооценке и качества, способствующие эффективному контакту.

Таблица 1

Этапы оценивания результативности развития социальной одарённости детей во Дворце

Название этапа	Содержание деятельности
Подготовительный	Анализ проблемы, выявление компонентов социальной одарённости Формулировка проблемы исследования Построение модели оценивания Целеполагание Определение объекта и предмета оценивания Формулировка рабочих гипотез Подбор диагностических средств
Аналитико-диагностический	Пилотное исследование Сбор информации по подобранным диагностикам Анализ, обработка, оценивание полученной информации
Диагностико-прогностический	Диагностика и прогноз развития социальной одарённости учащихся
Организационно-корректирующий	Организация и корректирование процесса оценивания результативности педагогической деятельности по развитию социальной одарённости учащихся
Итоговый	Анализ, оценивание, статистическая обработка данных Сравнение результатов и критериев оценивания Выводы о результатах оценивания

Таблица 2

Объекты исследования и их характеристика

Объекты изучения	Характеристики объектов изучения	Кто контролирует их состояние	Диагностические средства	Периодичность изучения
Социальная одарённость учащегося	<i>Социальный интеллект</i> (по когнитивному критерию)	Психологи	Тест Гилфорда	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Знания о способах организации коммуникаций</i> (по когнитивному критерию)	Психологи, педагоги	Деловая игра, опросник, наблюдение в ситуациях взаимодействия	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Знания о себе как участнике общения</i> (по когнитивному критерию)	Психологи	Тест самооценки, рефлексии и т.д.	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Готовность к социальному творчеству</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Методика «Акт добровольцев», анализ участия в социально-творческих проектах	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Потребность в коммуникациях</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Наблюдение, методика Айзенка	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Склонность к организаторской деятельности и к лидерству</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Деловая игра, КТД, методики Рожкова «Лидер», «Способны ли Вы быть организатором»	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Высокая требовательность к целям и результатам социальной деятельности</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Анализ продуктов социальной деятельности, наблюдение	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Нравственно-ценностное отношение к людям</i> (по мотивационному критерию)	Психологи	Методика М. Рокича	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
	<i>Социальная активность</i> (по практическому критерию)	Педагоги	Портфолио	Два раза за учебный год (входящая, итоговая)
<i>Успешность в межличностных отношениях</i> (по практическому критерию)	Психологи, педагоги	Деловая игра, наблюдение, экспертная оценка		

Таблица 3

Средства диагностики социальной одарённости учащихся и источники информации (схема разработана на основе материалов Е.И. Щеплановой [15, с. 56])

Диагностические средства	Источники информации	Вид информации
1. Выявление проявлений одарённости в различных видах деятельности и поведении ребёнка; выявление интересов, мотивации, особенностей познавательной деятельности	Педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, педагоги-психологи, воспитатели учителя	Результаты наблюдения и анкетирования
2. Изучение условий развития учащегося в семье, его увлечений и интересов	Родители или их законные представители, другие члены семьи	Паспорт семьи Сведения о качествах, способностях, интересах, увлечениях учащегося (опросниковые методики, бланки-перечни)
3. Экспертная оценка обучающегося его сверстниками	Друзья, одноклассники, члены детского объединения дополнительного образования, члены детского общественного объединения	Сведения о качествах, способностях, увлечениях учащегося, о его внеучебных интересах и проявлениях творчества
4. Самооценка мотивации, способностей, интересов, успехов (опросники, перечни самоотчетов, интервью)	Сами обучающиеся	Сведения о мотивации, интересах, увлечениях, личностных особенностях, проблемах в учёбе и общении
5. Оценка результатов	Эксперты в соответствующей области, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, педагоги-психологи, воспитатели учителя	Оценка результатов и продуктов деятельности обучающихся
6. Психологическое тестирование (применение психометрических тестов)	Педагоги-психологи	Показатели тестов личностного развития учащегося

В ходе исследования были обнаружены параллели с представлением о структуре одарённости в Рабочей концепции одарённости [10]: сочетание в структуре одарённости мотивационного и инструментального факторов (навыков общения, личностных оснований и особенностей мышления одарённого человека). Выявленные факторы позволяют определить перспективные направления развивающей работы специалиста по социальному развитию обучающихся. Наиболее влияют на развитие социальной одарённости обучающихся: навыки общения, контактность и адаптивность, гибкость и критичность мышления, способность анализировать и адекватно оценивать ситуации социального взаимодействия.

Подбор методик исследования результатов социальной одарённости учащихся необходимо производить в соответствии с избранными критериями и показателями. Диагностика процесса развития социальной одарённости обучающихся в педагогической науке достаточно не разработана. Однако нами в опытно-экспериментальной работе накоплено значительное количество диагностических методик, которые можно использовать в исследовательской и практической деятельности педагогов. При исследовании эффективности процесса развития социальной одарённости обучающихся целесообразно использовать тест Гилфорда, опросник, наблюдение в ситуациях взаимодействия и игре, тест самооценки, методику «Рефлексия» В.В. Пономарёвой, портфолио. Для проведения диагностики необходимый инструментальный (бланки, протоколы, специальное оборудование) готовится заблаговременно. Субъектами исследования могут быть директор организации, его заместители, педагог-психолог, социальный педагог, библиотекарь, воспитатель, учитель, родители обучающихся, старшеклассники.

Рабочая группа после проведения исследования обрабатывает его результаты, которые затем заносятся в таблицы, диаграммы, графики. Обсуждение результатов можно провести на педагогическом совете, чтобы специалисты имели представление о состоянии развития социальной одарённости обучающихся и могли определить свою роль в данном процессе.

При анализе результатов исследования следует обратить особое внимание на направления и тенденции изменений показателей в течение нескольких лет. Важно получить целостное представление о состоянии работы по развитию социальной одарённости обучающихся, чтобы объективно оценить ее эффективность и определить пути и средства дальнейшего совершенствования. Об основных результатах исследования развития социальной одарённости учащихся следует проинформировать обучающихся и их родителей.

В ходе исследования мы ещё раз убедились в необходимости соблюдения следующих условий

развития социальной одарённости обучающихся: проявление субъектной позиции обучающегося и тьюторской позиции педагога, центрирование на развитии социальной одарённости обучающихся, профессионализм специалистов в данном вопросе; наличие неформальной среды и неформального общения; приоритет средств, стимулирующих процессы развития социальной одарённости обучающихся. Кроме того безусловным условием эффективного развития социальной одарённости обучающихся является выстраивание системы этой работы на базе непротиворечивых методологических и теоретических оснований.

Библиографический список

1. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива. – М.: Новая Москва, 1927. – 37 с.
2. Бехтерев В.М. Избранные труды по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – 398 с.
3. Гуцина Т.Н. Как оценить по достоинству социальную одарённость ребёнка? // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». – Ч. 2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 266–276.
4. Гуцина Т.Н. Тьюторское сопровождение развития социальной одарённости обучающихся // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки. – 2014. – Т. II. – № 4. – С. 19–25.
5. Залужный А.С. Учение о коллективе // Работник просвещения. – 1930. – № 6. – С. 39–40.
6. Зеленина Е.Б. Одарённый ребёнок: как его воспитывать и обучать? // Воспитательная работа в школе. – 2010. – № 8. – С. 119–125.
7. Ивенских И.В. Развитие социальной одарённости как условие будущей профессиональной успешности // Начальная школа плюс До и после. – 2010. – № 9. – С. 72–76.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. – М.: Академия, 2000. – 318 с.
9. Лозинский С. О детях-вожаках // Коллективы беспризорных и их вожаки. – Харьков: Культурно-просветительное изд-во «Труд», 1926. – С. 9.
10. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М., 2003. – 95 с.
11. Рожков М.И. Развитие социальной одарённости детей // Развитие социальной одарённости детей и молодежи: материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Ярославль 26–27 октября 2011 г. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 7–10.
12. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив. – Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2001. – 160 с.
13. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под. ред. Д.В. Люсина,

Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11–18.

14. Хрусталёва Т.М. Психология педагогической одарённости. – Пермь, 2003. – 163 с.

15. Щёбланова Е.И. Что нужно знать учителю о диагностике одарённости // Краткое руководство для учителей по работе с одарёнными учащимися. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 55–67.

References

1. Arkin E.A. Ob izuchenii detskogo kollektiva. – М.: Novaya Moskva, 1927. – 37 s.

2. Bekhterev V.M. Izbrannye trudy po social'noj psihologii. – М.: Nauka, 1994. – 398 s.

3. Gushchina T.N. Kak ocenit' po dostoinstvu social'nuyu odaryonnost' rebyonka? // Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya: materialy nauch.-prakt. konf. «CHteniya Ushinskogo». – CH. 2. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2015. – S. 266–276.

4. Gushchina T.N. Tyutorskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj odaryonnosti obuchayushchihsya // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik: Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2014. – T. II. – № 4. – S. 19–25.

5. Zaluzhnyj A.S. Uchenie o kollektive // Rabotnik prosveshcheniya. – 1930. – № 6. – S. 39–40.

6. Zelenina E.B. Ogaryonnij rebyonok: kak ego vospityvat' i obuchat'? // Vospitatel'naya rabota v shkole. – 2010. – № 8. – S. 119–125.

7. Ivenskih I.V. Razvitie social'noj odaryonnosti kak uslovie budushchej professional'noj uspešnosti // Nachal'naya shkola plus Do i posle. – 2010. – № 9. – S. 72–76.

8. Lejtes N.S. Vozrastnaya odaryonnost' shkol'nikov. – М.: Akademiya, 2000. – 318 s.

9. Lozinskij S. O detyah-vozhakah // Kollektivny besprizornyh i ih vozhaki. – Har'kov: Kul'turno-prosvetitel'noe izd-vo «Trud», 1926. – S. 9.

10. Rabochaya koncepciya odarennosti / otv. red. D.B. Bogoyavlenskaya. – М., 2003. – 95 s.

11. Rozhkov M.I. Razvitie social'noj odarennosti detej // Razvitie social'noj odarennosti detej i molodezhi: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. YAroslavl' 26–27 oktyabrya 2011 g. – YAroslavl': Izd-vo YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2011. – S. 7–10.

12. Umanskij L.I. Lichnost', organizatorskaya deyatel'nost', kollektiv. – Kostroma: Izd-vo Kostromskogo gos. un-ta, 2001. – 160 s.

13. Ushakov D.V. Social'nyj intellekt kak vid intellekta // Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / pod. red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11–18.

14. Hrustalyova T.M. Psihologiya pedagogicheskoy odaryonnosti. – Perm', 2003. – 163 s.

15. SHCHEblanova E.I. CHto nuzhno znat' uchitelyu o diagnostike odarennosti // Kраткое rukovodstvo dlya uchitelej po rabote s odarennymi uchashchimisya. – М.: Molodaya gvardiya, 1997. – S. 55–67.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СФЕРЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Статья посвящена сравнительному анализу ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся школ Санкт-Петербурга. Сделана попытка поиска целостного, системного подхода в изучении патриотического сознания у современных школьников, выхода за узкие рамки только политического, экономического или социального подходов. Исследование было проведено в 2015–2018 годах. В нем принимали участие 60 учащихся 10–11-х кадетских классов ГБОУ СОШ № 145 Калининского района, 154 учащихся общеобразовательных 6–11-х классов ГБОУ СОШ № 290 Красносельского района. Цель исследования – выявление базовых оснований для определения ценностного отношения школьников к Родине, сравнительный анализ ценностных ориентаций учащихся. Метод исследования – ранее разработанная и апробированная «Анкета диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса». В статье сформулированы выводы о сравнительных особенностях развития ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся общеобразовательных школ и кадетских классов Санкт-Петербурга. Сделаны выводы о необходимых направлениях воспитательной работы по формированию этнокультурной, региональной и гражданской идентичности современных учащихся в школах города.

Ключевые слова: патриотическое сознание, ценностные ориентации, патриотизм, патриотическое воспитание, учащиеся школ Санкт-Петербурга.

Проблема патриотического воспитания современных российских школьников стала особенно актуальна в наши дни. Это обусловлено совокупностью как объективных, так и субъективных факторов развития страны [7; 9]. Но острота постановки проблемы именно в XXI веке вызвана, прежде всего, потребностью рассмотреть эту проблему целостно, таким образом, чтобы выйти за границы узко-политической тематики (с точки зрения интересов какой-либо одной политической партии), узко-экономического взгляда (с позиции какого-либо одного, доминирующего социального класса), узко-социального видения проблемы (в интересах той или иной, доминирующей в данный момент социальной группы). То есть речь идет о попытке целостного, полного, а не частичного научного подхода к рассмотрению проблемы патриотического сознания современного человека, о выходе за узкие рамки какого-либо одного, частного методологического подхода. Идея полноты, целостности в анализе проблемы патриотического сознания и воспитания современных школьников и ценностного отношения к родине могла бы способствовать не разъединению, а объединению граждан страны, имеющих различные политические, экономические и социальные взгляды, и тем самым способствовать консолидации нации и стимулировать дальнейшее развитие и процветание России [3; 4; 8].

Проблема ценностного, патриотического отношения к родине совсем не нова для России. Первый раз в XX веке она остро встала в годы Первой мировой войны в 1914–1918 годах (тогда ее называли Великой войной). Крупнейшие российские религиозные философы XIX–XX веков сразу же, без промедления, откликнулись на призыв и исторические

потребности своей родины. Выдающийся русский религиозный философ, представитель русской религиозной философской школы, профессор Николай Александрович Бердяев писал в газетных статьях в те дни: «Как человек должен относиться к земле своей, русский человек к русской земле? ... Прежде всего, человек должен любить свою землю, любить во всех ее противоречиях, с ее грехами и недостатками. Без любви к своей земле человек безсилен что-нибудь сотворить, безсилен овладеть землей. Без стихии земли мужественный дух безсилен...» [2, с. 27] (орфография авторская – И.К.). После окончания Первой мировой войны все газетные и журнальные статьи и эссе были собраны автором вместе и опубликованы в работе «Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности» [2, с. 27]. Это была последняя работа Н.А. Бердяева, опубликованная им в России перед высылкой в эмиграцию в Берлин на «философском пароходе» в 1922 году.

Другой выдающийся русский религиозный философ, Иван Александрович Ильин – профессор кафедры истории философии права Московского университета, высланный из страны на «философском пароходе» в 1922 году, – писал в 1949 году, уже после Второй мировой войны, в одной из своих последних главных работ «О русском национализме»: «Быть русским – значит не только говорить по-русски... Но, значит – воспринимать Россию сердцем, видеть любовь ее драгоценную самобытность и ее во всей вселенской истории неповторимое своеобразие <...> Быть русским – значит созерцать Россию в Божьем луче, в ее вечной ткани ... и любовью принимать ее, как одну из главных и заветных святынь своей личной жизни. Быть русским – значит верить в Россию так, как ве-

**Анкета диагностики ценностных ориентаций
в сфере патриотического сознания у старшеклассников [7]**

№ п.п.	Содержание вопроса	Варианты ответа на вопрос			
		да	нет	не очень	не уверен
1.	Мне интересно читать книги по истории Российского государства (Древней Руси, XVIII-XIX веков и т.п.)	да	нет	не очень	
2.	Мне нравится смотреть фильмы о героических событиях истории нашей Родины (о войне)	да	нет	не уверен	
3.	Храмовая архитектура, иконопись и религиозная музыка вызывают у меня симпатию	да	нет	не очень	
4.	Мне нравятся картины русских художников-пейзажистов, изображающие родную природу	да	нет	не очень	
5.	Для жителя нашего города очень важно знать и беречь культурные ценности Санкт-Петербурга	да	нет	не уверен	
6.	Для жителя Санкт-Петербурга важно знать и помнить историю блокадного Ленинграда	да	нет	не уверен	
7.	Я считаю, что в нашем городе должно быть особое, бережное отношение человека к хлебу	да	нет	не уверен	
8.	Я думаю, что люди, отдававшие свою жизнь за Родину в годы Великой Отечественной войны, любили свою страну и совершали подвиг	да	нет	поступали не прагматично	действовали по принуждению
9.	Я люблю слушать песни военных лет	да	нет	не уверен	
10.	Я знаю национальных героев нашей страны и горжусь ими	да	нет	мне безразлично	
11.	Я считаю, что всеобщая воинская обязанность (служба юношей в армии) связана с защитой Отечества и исполнением гражданского долга	да	нет	нужна профессиональная армия из граждан	могут служить иностранные наемники за деньги
12.	Я полагаю, что участие в выборах является исполнением гражданского долга	да	нет	не имеет никакого отношения	
13.	Я испытываю чувство гордости за свою страну, когда на международных соревнованиях при вручении спортсменам медалей звучит гимн России	да	нет	мне безразлично	
14.	Мне интересно изучать традиции, обычаи и праздники своей национальной культуры	да	нет	не очень	
15.	Мне кажется, что отношение к предыдущим поколениям родных людей – родителям, бабушкам, дедушкам – является показателем отношения человека к своему Отечеству	да	нет	не уверен	
16.	Я думаю, что изучение русской классической литературы (например, произведений А.С.Пушкина, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова) помогает иностранцам лучше понять русскую душу	да	нет	не актуально для современного человека	
17.	Я думаю, что изучение русского языка в многонациональной России необходимо для улучшения общения между народами и роста взаимопонимания между людьми	да	нет	не уверен	
18.	Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России (выбери вариант ответа):	навсегда жить в другую страну	на время работать в другую страну	на некоторое время в отпуск	не стал бы уезжать из страны вообще
19.	Что означают для Вас эти понятия? Какой смысл они имеют?	«Родина» мать, земля, место рождения, надо защищать	«Отечество» дом, отец, ветераны, могилы предков	«Россия» страна, многонациональная, великая, могучая, государство	
20.	С чем ассоциируются у Вас данные понятия?	«Дом» тепло, уют, защита, крыша над головой, всегда ждут	«Семья» родные люди, родственники, тепло, уют, любовь	«Народ» род, земля, многонациональный, родной	

рили в нее все русские великие люди, все ее гении и строители <...> без веры в Россию нам и самим не прожить, и ее не возродить ...» [5, с. 14–15].

Для исследования и изучения ценностного отношения школьников к Родине в ходе опытно-экспериментальной работы в ГБОУ СОШ № 305 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в 2010–2015 годах была разработана «Анкета диагностики ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса» (табл. 1). Она была специально разработана для учащихся трех ступеней обучения: начальной школы, основной школы и старшей школы, и для взрослых субъектов образовательного процесса – педагогов и родителей учащихся [6; 7]. Особенность предложенного диагностического инструментария заключалась в том, что он мог быть использован, в том числе, и для сравнительного анализа ценностных ориентаций учащихся в сфере патриотического сознания из учебных заведений разных типов. Такое сравнительное исследование было проведено в Санкт-Петербурге в 2015–2018 годах. В исследовании принимали участие учащиеся 10–11-х кадетских классов ГБОУ СОШ № 145 Калининского района (2015 год, 60 человек), учащиеся общеобразовательных классов основной и средней школы ГБОУ СОШ № 290 Красносельского района (2018 год, 154 человека).

Исследование ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания у учащихся кадетских классов ГБОУ СОШ № 145 показало следующие результаты. Самые высокие показатели (78–92%) в ценностном отношении к Родине получили вопросы: отношения к культурным ценностям Санкт-Петербурга (92%); отношения к подвигу народа, отдавшего свою жизнь за Родину в годы Великой Отечественной войны (90%); отношения к истории блокадного Ленинграда (90%); чувства гордости за гимн России, звучащий на международных соревнованиях (86%); особого, бережного отношения к хлебу (78%).

В связи со спецификой образовательной деятельности, в анкету для этого учебного заведения также были добавлены вопросы о способности российской армии защитить независимость своей страны (94%), о проведении в учебном заведении Акций памяти (98%), о гербе как государственном символе Российской Федерации (100%). Ответы на

данные вопросы также показали максимально высокие ценностные выборы у учащихся (94–100%).

Средние позиции (62–75%) в исследовании ценностного отношения к Родине у учеников кадетских классов были проявлены по вопросам: отношения к фильмам о героических страницах истории нашей Родины (75%); гордости за национальных героев России (72%); участия в выборах как исполнении своего гражданского долга (68%); изучения истории российского государства (65%); изучения русского языка как языка межнационального общения в многонациональной России (62%).

Самые низкие позиции (8–36%) в изучении ценностного отношения к Родине у учащихся кадетских классов проявились по вопросам: изучения традиций, обычаев и праздников своей национальной культуры (36%); отношения к песням военных лет (31%); отношения к всеобщей воинской обязанности – 30% (до 70% кадетов считают, что России нужна профессиональная армия, состоящая из граждан России); изучения русской классической литературы как средства понимания специфики русской души (30%); отношения к родной природе (27%); отношения к церкви и религии – 10% (храмы, иконопись, музыка); отношения к предыдущим поколениям родных людей (родителям, бабушкам, дедушкам) как показателю отношения к своему Отечеству (8%).

В сопоставлении с предыдущими ответами кадетов очень интересно отметить их мнение относительно возможной эмиграции из России («Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России: выбери вариант ответа»). Ответы учащихся на этот вопрос распределились следующим образом (табл. 2).

Мы видим, что свыше половины учащихся кадетских классов (54%) вообще не собираются в будущем покидать свою Родину, но хотели бы обязательно уехать в отпуск посмотреть другую страну, и их интересует возможность временно поработать в другой стране.

Таким образом, изучение ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания у учащихся кадетских классов позволило сделать следующие выводы. У учащихся кадетских классов на очень высоком уровне (78–92%) сформировано ценностное отношение к Родине по критериям региональной идентичности (история и культу-

Таблица 2

Сравнительный анализ ответов учащихся относительно возможной эмиграции из России

Варианты ответа на вопрос	ГБОУ СОШ №145 кадетские 10–11 классы	ГБОУ СОШ № 290 общеобразовательные 10–11 классы
навсегда жить в другую страну	4%	36,5%
уехать на время работать в другую страну	42%	24%
уехать на некоторое время в отпуск в другую страну	86%	28%
не стал бы уезжать из страны совсем	54%	11,5%

ра Санкт-Петербурга, блокада Ленинграда, хлеб) и гражданской идентичности (гимн и герб России, подвиг народа в Великой Отечественной войне, российская армия, «Акции памяти», отношение к эмиграции). На хорошем среднем уровне (62–75%) у этой категории учащихся сформировано ценностное отношение к русскому языку, русской истории, национальным героям России, фильмам о героике и отношение к выборам (гражданская идентичность). Однако, несмотря на эти результаты, у учащихся кадетских классов очень серьезно отстает формирование:

1) идентичности с национальной русской культурой и этнокультурной идентичности (церковь и религия, живопись, музыка, русская классическая литература, традиции и обычаи национальной культуры) (табл. 3);

2) ценностного отношения к собственным родителям (смотри связь с отношением к религии) и понимание взаимосвязи «Родина – Род – родители» (табл. 3). На этом уровне взаимосвязь между данными понятиями почти полностью отсутствует (8%);

3) низкий уровень ценностного отношения к всеобщей воинской обязанности (служба в армии – 30%), стремление к формированию кадровой армии в России (70%). Возможно, ученики кадетских классов не до конца осознают смысл всеобщей воинской обязанности как средства формирования у современных юношей таких специфически мужских личностных качеств, как честь, достоинство, мужество, смелость, способность быстро принимать решения, способность брать на себя ответственность в экстремальных ситуациях, умение защищать более слабых людей.

В сравнительном исследовании ценностного отношения к Родине принимали также участие учащиеся 6–11-х классов общеобразовательной школы – ГБОУ СОШ № 290 Красносельского района Санкт-Петербурга – 154 человека.

В ходе исследования ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания у учащихся основной школы (6–9 класс) было установлено, что у них в высокой степени (78–91%) сформировано ценностное отношение к родному дому и семье (91%), к родной природе (90%), к под-

Таблица 3

Сравнительный анализ выявления у учащихся базовых оснований ценностного отношения к Родине

Уровни ценностного отношения	Категории учащихся					
	ГБОУ СОШ №145 кадетские классы (10-11 классы)	% отношение	ГБОУ СОШ № 290 основная школа (6-9 классы)	% отношение	ГБОУ СОШ № 290 средняя школа (10-11 классы)	% отношение
Высокий уровень 78–92%	1. История и культура Санкт-Петербурга	92	1. Родной дом-семья	91	1. История и культура Санкт-Петербурга	86
	2. Подвиг в Великой Отечественной войне	90	2. Родная природа	90	2. Блокада Ленинграда	83
	3. Блокада Ленинграда	90	3. Подвиг в Великой Отечественной войне	84	3. Подвиг в Великой Отечественной войне	81
	4. Гимн России	86	4. История и культура Санкт-Петербурга	78		
	5. Хлеб	78				
	6. Герб России	100				
	7. «Акции памяти»	98				
	8. Российская армия	94				
Средний уровень 58–75%	1. Фильмы о героике	75	1. Блокада Ленинграда	74	1. Русская литература	75
	2. Национальные герои	72	2. Гимн России	70	2. Русский язык	75
	3. Участие в выборах	68	3. Древнерусские храмы	58	3. Гимн России	70
	4. Русская история	65			4. Родная природа	65
	5. Русский язык	62			5. Хлеб	53
Низкий уровень 8–49%	1. Традиции национальной культуры	36	1. Национальные герои	49	1. Всеобщая воинская обязанность	46
	2. Песни военных лет	31	2. Колокольный звон	47	2. Участие в выборах	45
	3. Всеобщая воинская обязанность	30	3. Традиции национальной культуры	41	3. Отношение к родителям	40
	4. Русская литература	30	4. Русская история	23	4. Русская история	40
	5. Родная природа	27			5. Церковь и религия	28
	6. Церковь и религия	10				
	7. Отношение к родителям	8				

вигу народа в годы Великой Отечественной войны (84%), к изучению истории и культуры Санкт-Петербурга (78%). Средние позиции (58–74%) у учащихся основной школы в системе ценностных ориентаций занимает формирование ценностного отношения к истории блокадного Ленинграда (74%), к гимну России (70%), к древнерусскому храмовому зодчеству (58%). Самые низкие ценностные выборы (23–49%) у учеников основной школы получили показатели знания национальных героев своей страны (49%), отношения к колокольному звону русских церквей (47%), к изучению традиций и обычаев своей национальной культуры (41%), к изучению русской истории (23%).

Изучение ценностных ориентаций старшеклассников показало высокую степень (81–86%) сформированности ценностного отношения к изучению истории и культуры Санкт-Петербурга (86%), истории блокадного Ленинграда (83%), подвигу народа в годы Великой Отечественной войны (81%). В средней степени (65–75%) у старшеклассников сформировано ценностное отношение к русской классической литературе (75%), русскому языку (75%), гимну России (70%), родной природе (65%), хлебу (53%). Самые низкие выборы (28–46%) получили ценностные позиции по отношению к службе в армии – всеобщей воинской обязанности (46%), к участию в выборах (45%), изучению русской истории (40%), ценностное отношение к родителям и предкам (40%), к древнерусскому храмовому зодчеству и иконописи – т.е. к религии (28%).

В таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа по выявлению базовых оснований ценностного отношения к Родине у учащихся двух учебных заведений основной и средней школы.

Анализ ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания у учащихся общеобразовательной школы также позволил сделать определенные выводы. С одной стороны, у учащихся основной и средней школы очень высоко сформировано ценностное отношение к трем базовым основаниям петербургской культуры: история и культура Санкт-Петербурга, блокадный Ленинград, подвиг народа в Великой Отечественной войне – то есть региональная идентичность (табл. 3). У учащихся 6–9-х классов этот ряд дополнен ценностным отношением к родному дому и семье и к родной природе (этнокультурная идентичность). У всех учащихся общеобразовательной школы на хорошем уровне сформировано ценностное отношение к гимну России (70% – гражданская идентичность). У учащихся старших классов эта позиция дополняется ценностным отношением к русской классической литературе и к русскому языку (75% – идентичность с общенациональной культурой), к родной природе и хлебу (этнокультурная идентичность). Вместе с тем, при анализе диагностических дан-

ных явно выявились определенные проблемы, которые повторяются у учащихся разных возрастных групп и категорий:

1. Низкий уровень интереса и ценностного отношения у всех учащихся общеобразовательной школы к изучению русской истории, к изучению церкви и религии (колокола), к традициям и обычаям своей национальной культуры (формирование идентичности с общенациональной культурой и этнокультурной идентичности).

2. Проблемное отношение к собственным родителям у респондентов старших классов общеобразовательной школы (40% ответов). Отсутствие в сознании старшеклассников взаимосвязи «Родина – Род – родители».

3. У учащихся старших классов – низкий уровень формирования ценностного отношения к всеобщей воинской обязанности (служба в армии – 46%), отношения к участию в выборах (45%), у учащихся основных классов – отношения к национальным героям России (49%). Налицо серьезная проблема формирования гражданской идентичности у учащихся общеобразовательной школы.

Эти выводы косвенно подтверждаются и данными по возможной эмиграции из России (табл. 2). Из всех опрошенных старшеклассников общеобразовательной школы, готовы навсегда уехать жить в другую страну – 36,5% старшеклассников, не стали бы уезжать из страны вообще – 11,5% старшеклассников. Для сравнения: по результатам исследования в ГБОУ СОШ № 305 Санкт-Петербурга в 2011 году только 25% старшеклассников были готовы навсегда уехать жить в другую страну [7, с. 19]. По исследованию «Выпускник Петербургской школы», в 2016 году уже 34,4% выпускников школ Санкт-Петербурга были готовы поменять своё место жительства и начать жизнь в другой стране, из них: учащихся гимназий и лицеев – 37,7%, учащихся школ с углубленным изучением определённых предметов – 34,4%, учащихся общеобразовательных школ – 32,7% [1, с. 49-50]. Таким образом, полученные нами данные подтверждаются и другими исследованиями учащихся в школах Санкт-Петербурга.

Заключение. Проведенное сравнительное исследование ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся школ Санкт-Петербурга позволяет сформулировать следующие общие выводы.

1. В Санкт-Петербурге сложилась система воспитательной работы с учащимися, ориентированная на три базовые культурные ценности города (в разной последовательности в разных учебных заведениях, но непременно на первых трех местах): история и культура Санкт-Петербурга, блокадный Ленинград, подвиг народа в Великой Отечественной войне. И это не может не радовать.

2. Однако наличие глубоко сформированной региональной идентичности старшеклассников

никак не влияет на формирование их мотивации относительно возможной эмиграции с Родины. В этом вопросе на протяжении 8 лет наблюдается следующая тенденция. 2011 год – 25% старшеклассников готовы уехать из России (ГБОУ СОШ № 305) [7]. 2016 год – 34,4% выпускников школ города готовы поменять своё место жительства [1]. 2018 год – 36,5% старшеклассников готовы навсегда уехать жить в другую страну (ГБОУ СОШ № 290). Исключение в этом вопросе составляют выпускники кадетских классов – только 4% молодых людей готовы навсегда уехать жить в другую страну (табл. 2).

3. Интересные результаты оказались получены относительно учащихся основной школы – подростков 11–15 лет (табл. 2, табл. 3). И в 2011 году, и в 2018 году у этой группы респондентов в общеобразовательных школах на первых пяти местах с очень высоким уровнем ценностного отношения (74–79% – 91–97%) оказались одни и те же группы ценностей: «родной дом и семья», «родная природа», «культура Санкт-Петербурга»/«подвиг в Великой Отечественной войне», «блокада Ленинграда» [7]. У учащихся в ГБОУ СОШ № 305 к этим ценностям с очень высоким уровнем отрыва добавился еще «русский язык».

4. У учащихся кадетских 10–11-х классов, по сравнению с учащимися общеобразовательных школ, на более высоком уровне оказалась сформирована гражданская идентичность личности: к тем позициям, которые есть у других, добавились еще такие ценности, как «герб России», «гимн России», «российская армия», «Акции памяти» (табл. 3).

5. Вместе с тем, нужно констатировать, что независимо от вида и типа учебного заведения в Санкт-Петербурге и возрастной группы респондентов (11–15 лет или 16–18 лет), у всех участников исследования очень низкие выборы получили такие ценности, как «отношение к родителям», «отношение к церкви и религии», «отношение к всеобщей воинской обязанности» (табл. 3). У учащихся общеобразовательных школ к этому добавились еще низкие выборы по позициям «русская история», «участие в выборах» (табл. 3) [7]. А у учащихся кадетских классов к указанным позициям добавились низкие выборы по таким ценностям, как «русская литература», «родная природа», «традиции национальной культуры» (табл. 3).

Таким образом, мы приходим к выводу, что у учащихся кадетских классов в Санкт-Петербурге на более высоком уровне, чем в общеобразовательных школах города, сформирована гражданская идентичность (как идентичность с государством), но очень сильно отстает формирование идентичности с общенациональной русской культурой и этнокультурной идентичности. У учащихся общеобразовательных школ города на более высоком уровне, чем в кадетских классах, сформирована

региональная идентичность и идентичность с общенациональной русской культурой, но отстает формирование гражданской идентичности (как идентичности с государством). У учащихся всех типов учебных заведений в городе наблюдаются серьезные проблемы с формированием этнокультурной идентичности – укорененности в культуре своего малого этноса. Региональная идентичность у учащихся школ Санкт-Петербурга сформирована на высоком уровне.

Указанные особенности формирования ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у учащихся школ Санкт-Петербурга могут являться основанием для организации в образовательных учреждениях соответствующих направлений воспитательной работы.

Библиографический список

1. Аналитический отчет по результатам исследования «Выпускник Петербургской школы» (Выпускник – 2016: функциональная грамотность, социализация, ценности) / сост.: М.Д. Матюшкина, К.Ю. Белоусов, Э.В. Ванина, Л.Ю. Лебедева; под науч. ред. М.Д. Матюшкиной. – СПб.: СПб АППО, 2016.

2. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. Репринтное воспроизведение издания 1918 года. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 256 с.

3. Бобнева М.И. Феноменология ценностных систем личности // Вестник РГНФ. – 1996. – № 1. – С. 137–147.

4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 65–70.

5. Ильин И.А. О русском национализме. – М.: Российский Фонд Культуры, 2007. – 152 с.

6. Кузьмина И.Е. Диагностика ценностных ориентиров участников образовательного процесса в сфере патриотического сознания // Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся: теория, методика, практика / М.В. Захарченко, Т.А. Берсенева, А.Г. Думчева, В.О. Гусакова, Н.В. Еремина, И.Е. Кузьмина; под науч. ред. М.В. Захарченко. – СПб.: СПб АППО, 2017. – С. 182–196.

7. Кузьмина И.Е. Теоретические основы диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. № 1 (9). – Режим доступа: <http://1121.petsru.ru/journal/article.php?id=2730> (дата обращения: 11.09.2018).

8. Митрофан (Баданин), епископ. Духовные истоки русской революции. – М.: Отчий дом, 2018. – 80 с.

9. Патриотическое воспитание учащихся в полиэтнической образовательной среде / под науч. ред. И.Е. Кузьминой. – СПб.: СПб АППО, 2015.

References

1. Analiticheskij otchet po rezul'tatam issledovaniya «Vypusknik Peterburgskoj shkoly» (Vypusknik – 2016: funkcional'naya gramotnost', socializaciya, cennosti) / sost.: M.D. Matyushkina, K.YU. Belousov, EH.V. Vanina, L.YU. Lebedeva; pod nauch. red. M.D. Matyushkinoj. – SPb.: SPb APPO, 2016.
2. Berdyaev N.A. Sud'ba Rossii. Opyty popsihologii vojny i nacional'nosti. Reprintnoe vosproizvedenie izdaniya 1918 goda. – M.: Izd-vo MGU, 1990. – 256 s.
3. Bobneva M.I. Fenomenologiya cennostnyh sistem lichnosti // Vestnik RGNF. – 1996. – № 1. – S. 137–147.
4. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya // Pedagogika. – 1992. – № 5–6. – S. 65–70.
5. Il'in I.A. O russkom nacionalizme. – M.: Rossijskij Fond Kul'tury, 2007. – 152 s.
6. Kuz'mina I.E. Diagnostika cennostnyh orientirov uchastnikov obrazovatel'nogo processa v sfere patrioticheskogo soznaniya // Duhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie obuchayushchihsya: teoriya, metodika, praktika / M.V. Zaharchenko, T.A. Berseneva, A.G. Dumcheva, V.O. Gusakova, N.V. Eremina, I.E. Kuz'mina; pod nauch. red. M.V. Zaharchenko. – SPb.: SPb APPO, 2017. – S. 182–196.
7. Kuz'mina I.E. Teoreticheskie osnovy diagnostiki cennostnyh orientirov v sfere patrioticheskogo soznaniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa [EHlektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2015. – Vyp. № 1 (9). – Rezhim dostupa: <http://il21.petsu.ru/journal/article.php?id=2730> (data obrashcheniya: 11.09.2018).
8. Mitrofan (Badanin), episkop. Duhovnye istoki russkoj revolyucii. – M.: Otchij dom, 2018. – 80 s.
9. Patrioticheskoe vospitanie uchashchihsya v polieitnicheskoy obrazovatel'noj srede / pod nauch. red. I.E. Kuz'minoy. – SPb.: SPb APPO, 2015.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Модернизация представлений о результатах гражданского образования старшеклассников в контексте осуществления инструментального подхода позволяет выдвинуть идею о электоральной грамотности. Логика реализации этой идеи приводит к целесообразности проектирования методики оценки электоральной грамотности. В статье представлен опыт проектирования и результаты пилотажного исследования. В качестве объекта диагностики избрана гражданская позиция в электоральной сфере. Дизайн методики предусматривает представление респондентам пять образов – типов электорального поведения с целью оценки этих типов поведения в контексте общественных норм, интенсивности представленности в непосредственном окружении, индивидуальной приемлемости в качестве собственного поведения. Описания различались по 7 признакам и могут быть расположены на шкале гражданского участия от политической активности до уклонения от голосования, между двумя крайними расположены еще три варианта (один активно электорального и два пассивно электорального поведения). Пилотажное исследование было проведено в двух общеобразовательных школах в Саратове и Самаре, в проекте приняли участие девятиклассники (85 человек в возрасте 15–16 лет). Результаты пилотажного исследования показывают допустимость использования разработанной методики, что доказывается явными различиями в оценках респондентов крайних типов и фиксируемыми в оценке остальных.

Ключевые слова: гражданское образование старшеклассников, диагностика образовательных результатов, проектирование диагностической методики, пилотажное исследование.

Середины 90-х гг. XX в. сначала в англоязычной философии образования (Дж. Гудлэд), а затем и в работах отечественных экспертов (И.Д. Фрумин) стали звучать идеи инструментального подхода к гражданскому образованию. При этом в качестве целевого ориентира выступало формирование особых навыков поведения (в частности способах «влияния на общественные дела», что предусматривало владение приемами юридического понимания социальных феноменов, обоснования социальных решений, работы с информацией и т.д.). И.Д. Фрумин обосновывает так называемые «универсальные социальные умения» – основы «любого социального действия и необходимые для гражданской жизни в демократическом обществе» [10, с. 102].

В тексте Федеральных государственных образовательных стандартов сфера гражданского образования представлена в образовательных результатах следующим образом:

– «гражданская позиция» («как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, осознанно принимающего ... демократические ценности»);

– «универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), используемые в социальной практике»; «владение навыками социальной деятельности» [8].

Анализ исследований концепций гражданского образования (О.В. Лебедева, Г.Т. Суколенова, И.В. Суколенов и др.), гражданского воспитания (А.С. Гаязов, Л.И. Аманбаева, Г.Я. Гревцева, Л.В. Кузнецова и др.), формирования гражданственности (Е.Л. Власова, Н.А. Иванова, Л.Х. Погосян, Е.С. Вагайцева и др.), политической социализации школьников (С.В. Да-

нилов, С.А. Лошакова, И.В. Самаркина, Е.Б. Шестопал и др.), гражданского образования за рубежом (Ю.С. Спицин, А.В. Фахрутдинова, Е.Н. Харитоновна и др.) позволяет выдвинуть идею о **формировании электоральной грамотности** у обучающихся в общеобразовательных организациях.

Понятие «электоральная грамотность» является новым для исследований в области педагогических наук и обосновывается нами на основе современных представлений о функциональной грамотности человека: электоральную грамотность предлагается понимать, как готовность обучающегося к квалифицированному практическому осуществлению нормативно-установленных для граждан избирательных прав и свобод.

Проектирование электоральной грамотности как одного из результатов гражданского образования предусматривает разработку диагностического инструментария. Данная статья представляет проект диагностической методики оценки электоральной грамотности школьника и результаты пилотажного исследования. При проектировании диагностической методики был определен ключевой элемент оценивания – им стала позиция (интегральное отношение) опрашиваемого к участию в выборном процессе, которая проявляется в электоральном поведении.

В.Л. Римский определил электоральное поведение как «систему взаимосвязанных реакций, действий или бездействий граждан, осуществляемых с целью приспособления к условиям проведения политических выборов» [9]. С.В. Бородина, А.В. Шемелин электоральное поведение рассматривают в качестве формы политического участия, наряду с подписанием обращений, участием в митингах, работы на партию или кандидата, участи-

ем в демонстрациях, участие в бойкотах, участие в несанкционированных забастовках, захватом зданий [11]. Авторы определяют электоральное поведение как участие избирателей в голосовании на выборах и уклонение от участия, в том числе, при этом выстраивается своего рода шкала, состоящая из следующих проявлений:

- участие в выборах в полном соответствии с правилами, обеспечивающими конструктивное волеизъявление гражданина;
- участие в выборах, но заполнение бюллетеня, чтобы при подсчете он считался недействительным (избиратель испортил бюллетень);
- участие в выборах, но заполнение бюллетеня в графе «против всех»;
- неучастие в выборах.

Еще в 1990-е годы в работах В.Г. Зарубина был обозначен такой тип электорального поведения как «активист», тогда исследователь связал разновидность избирателя с позицией по отношению к происходившим в стране реформами [4]. Вообще, если для политологического дискурса наиболее важны политические предпочтения, социально-экономическая обусловленность электорального поведения населения, то в рамках изучения гражданского образования школьников существенны гражданская позиция как образовательный результат (вне зависимости от политических предпочтений).

Ряд весьма продуктивных идей для классификации электорального поведения сформулирован в работах М.Н. Воропаева, И.В. Гудкова, В.С. Комаровского, Ю.А. Куракуловой [3; 6; 7]. Основы для проектирования способов диагностики электорального поведения обнаруживаются в подходах и разработках изучения гражданской идентичности (М.К. Акимова, Е.И. Горбачева, И.В. Кожанов, Т.А. Сысоева, С.В. Ярошевская и др.) [1]. Еще одной важной идеей, сыгравшей определяющую роль при разработке методики диагностики электоральной грамотности, сыграла схема построения опросника А.Е. Ивановой [5].

На основе положений выше названных авторов были разработаны описания 5 типов электорального поведения, отличающиеся друг от друга по 7 критериям:

- уровень политической активности (интенсивность участия в деятельности политических объединений);
- степень оформленности и устойчивости политических взглядов (характер предпочтений по отношению к кандидатам и политическим силам);
- стратегия электорального самоопределения (заблаговременность принятия решения о поддержке того или иного кандидата или политического объединения);
- характер площадки политической дискуссии (стихийность или организованность пространств обсуждения);

– гражданская позиция в отношении выборов (интернальность-экстернальность в сфере выборов, степень ответственности за политическое волеизъявление);

– уровень познавательной активности в политической сфере (степень вовлеченности в получение политической информации, регулярность получения сведений, самостоятельность при анализе информации, целенаправленность изучения предвыборных материалов);

– непосредственное электоральное поведение (регулярность участия).

Каждый из образов получил символическое наименование по условному имени и отчеству: «Избиратель Александр Владимирович», «Избиратель Яна Рональдовна», «Избиратель Петр Александрович» и т.д. Фактически позиционирование типов электорального поведения было следующее: «электорально активное поведение (с активным политическим участием)», «электорально активное поведение (без проявлений политической активности)», «электорально пассивное поведение (регулярное формально-нормативное поведение)», «электорально пассивное поведение (нерегулярное, ситуативное)», «уклоняющееся поведение (уклонение от голосования на выборах, абсентеизм)».

Процедура оценки электоральной грамотности школьника предусматривает ознакомление респондента с описаниями типов электорального поведения, а затем выбор одного из трех вариантов ответа на вопросы для:

- фиксации нормативных представлений респондента о социально-одобряемом электоральном поведении через оценку каждого типа;
- фиксации респондентами частоты проявлений этого типа электорального поведения в непосредственном окружении;
- декларации о своем электоральном поведении в сравнении с предъявленным типом (само электоральное поведение для школьников является лишь элементом будущего гражданского участия).

После разработки бланка оценки электорального поведения в сентябре 2018 г. организовывалась профессиональная экспертиза, к которой были привлечены специалисты Центральной избирательной Комиссии Российской Федерации (ЦИК России). По итогам предложений и замечаний в текст были внесены коррективы.

Следующим этапом проекта стало пилотажное исследование в МБОУ СОШ № 124 г. Самара (филологический и социально-гуманитарный классы), МАОУ СОШ «Гимназия № 87» г. Саратов в декабре 2018 года (организаторы обследования – Т.И. Кобелева, А.С. Русина). Выборка составила обучающихся 9 классов 85 человек, 16% мальчиков, 84% девочек в возрасте от 15 до 17 лет. Все школьники – участники обследования обучались

по общеобразовательным программам универсального или гуманитарного профиля.

Результаты диагностики позволяют сформулировать следующие положения.

Первое. Анализ и обобщение результатов обследования позволяет утверждать, что в качестве социально-нормального выбор респондентов фиксирует активное электоральное поведение. Так, *электорально активное поведение (с политическим участием)* 46% респондентов было оценено как в высокой степени социально-одобряемое, такая же доля опрошенных этот тип электорального поведения посчитало в средней степени приемлемым, и только 8% обучающихся определили его в минимальной степени соответствующим общественным нормам. Распределение оценок школьниками *электорально активного поведения (без политического участия)* несколько отличается: как в высокой степени социально-одобряемый тип идентифицировали меньше (39% опрошенных), зато к среднему уровню соответствия общественным нормам такой тип отнесли 58% респондентов, негативную оценку дали всего 3% обучающихся (рис. 1).

Для придания анализу большей контрастности обратимся к тому, как школьники идентифицировали типы пассивно-индифферентного электорального поведения. 70% опрошенных *«уклоняющееся поведение (уклонение от голосования на выборах, абсентеизм)»* идентифицировали как в минимальной степени приемлемое, 24% участников опроса оценили данный тип как в средней степени адекватный социальным нормам, и только 6% респондентов назвали его в значительной степени социально-одобряемым (рис. 1).

Электорально пассивное поведение (соблюдение внешней стороны, ритуала) было воспринято 55% обучающихся как социально неприемлемое, 24% опрошенных сочли его в средней степени соответствующим общественным нормам. Отметим достаточно большую долю школьников (21%), ко-

торые отнесли такое поведение в высокой степени к социально-одобряемому. Полученный результат требует дополнительных измерений на более социально зрелой выборке (например, студенты вузов, обучающиеся по направлениям подготовки «История», «Политология», «Социология» и т.д.).

Особого внимания заслуживает оценка обучающимися формально-нормативного поведения, только 18% участников опроса отметили, что такой вариант гражданской активности в минимальной степени соответствует общественным нормам, при этом 32% обучающихся маркировали как в высокой степени социально-одобряемое поведение. Описание этого типа электорального поведения было следующим: *«Избиратель Петр Александрович. Разделяет общие убеждения, что каждый гражданин в России должен участвовать в выборах. Имеет предпочтения среди политических кандидатов, но не принял окончательного решения, за кого будет голосовать. В деятельности политических партий и общественных объединений не участвует. Интересуется телевизионными новостями, имеет общее представление о программах партий, их политических лидерах. Как и все, готов обсуждать выборы и кандидатов, когда заходит такой разговор. Регулярно принимает участие в выборах, если жизненные обстоятельства этому не препятствуют».*

Для интерпретации результатов пилотажного исследования зафиксируем, что большая часть школьников обратила внимание на явно позитивные характеристики: убежденность в необходимости участия в выборах, наличие политических предпочтений, интерес к новостям, общие представления о программах партий и их лидерах, готовность обсуждать предстоящие выборы, регулярность участия в выборах. Однако в числе допустимых оказались такие неоднозначные элементы электорального поведения как:

– откладывание политического самоопределения непосредственно до момента голосования;



Рис. 1. Оценка обучающимися типов электорального поведения в контексте социальных норм (% от общего числа ответивших на все вопросы).

(Предложенный вопрос: персонаж действует так, как должен действовать каждый избиратель: в значительной степени, в средней, в минимальной)

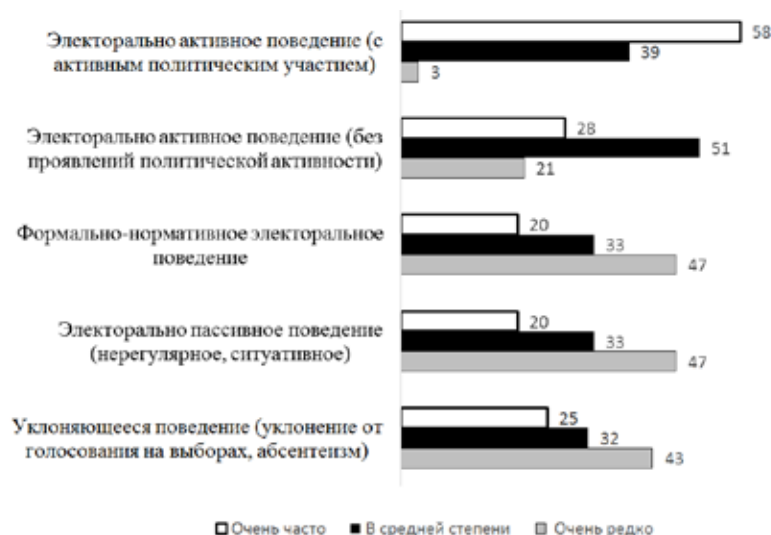


Рис. 2. Оценка обучающимися типичности электорального поведения окружающих (% от общего числа ответивших на все вопросы).

(Предложенный вопрос: Я встречал(ла) людей, которые ведут себя как персонаж: могу перечислить множество (больше трех) людей, которые себя ведут так же; у меня есть один-два знакомых (мысленно назовите их), которые себя ведут так же; практически ни разу)

- ситуативность и реактивность в обсуждении предстоящих выборов.

Вторым аспектом проекта было изучение **типичности** проявлений тех или иных вариантов электорального поведения в повседневности школьников.

Чаще всего (58%), судя по ответам школьников, они встречали электорально активное поведение (с активным политическим участием):

«Избиратель Александр Владимирович. Является сторонником политической партии, периодически участвует в политических конференциях, постоянно следит за политическими событиями, просматривает по ТВ не только новости, но и политические дискуссии. В период подготовки к выборам занимается общественной работой – помогает партии. Всегда принимает участие в выборах различного уровня, голосует за партию, чьим сторонником является. Убеждает других людей, что участвовать в выборах необходимо».

Возможно, этот тип поведения является достаточно деятельным, демонстративным, поэтому чаще фиксируется со стороны. В свою очередь, можно было бы предположить, что уклонение от участия в выборах должно было оцениваться обучающимися как редко встречающееся – самыми нетипичными (43%, 47% и 47%) респонденты признали уклоняющийся и пассивные типы электорального поведения (как нерегулярное, ситуативное, так и регулярное формально-нормативное).

Описание уклоняющегося от выборов поведения выглядело так: «Избиратель Яков Григорьевич. Убежден, что от таких, как он, людей ничего не зависит. Как таковых политических взглядов не имеет, с большим недоверием относится к политике, в случае трансляции политической инфор-

мации по ТВ переключает каналы, не имеет представлений о политических партиях, участвующих в выборах, их лидерах, программах. На выборы сознательно не ходит, с иронией относится к людям, которые ходят на выборы».

Можно было бы предположить, что вопрос о том, как часто обучающиеся встречали обозначенные типы электорального поведения, должен был восприниматься опрошенными нейтрально, то есть в меньшей степени вызывает стремление угадать «правильный» ответ. В тоже время, анализ полученных данных свидетельствует о том, что и в ответах на второй вопрос, как и на первый, наблюдаются общие признаки в распределении ответов при оценке активных типов электорального поведения, что позволяет расценивать и ответы на второй вопрос в качестве идентификации социальной нормы.

Третий аспект диагностики – прогнозирование обучающимися собственного типа электорального поведения (декларация гражданской позиции).

Анализ полученных данных свидетельствует, что большинство опрошенных школьников считают неприемлемым для себя уклонение от голосования на выборах (57%), достаточно большая группа (46%) нерегулярное, ситуативное электоральное поведение оценивают как минимально допустимое. При соотнесении собственного поведения с электорально активными вариантами обучающиеся осуществляли выбор более взвешенно – ими избирался вариант «в средней степени», а не «в значительной степени». Так, 67% респондентов предположили, что в средней степени для них может быть характерно активное политическое участие, а 49% участников спрогнозировали для себя среднюю степень электорально активного поведения (без проявлений политической активности) (рис. 3).



Рис. 3. Прогнозирование обучающимися собственного типа электорального поведения (% от общего числа ответивших на все вопросы).

(Предложенный вопрос: *Я веду себя аналогично или когда мне исполнится 18 лет, я буду вести себя аналогично: скорее всего, именно так или почти так, в некоторой степени, но далеко не во всем, нет, для меня этот вариант поведения не приемлем*)

Во всех трех аспектах оценивания электорально активное поведение (без проявлений политической активности) получило более низкую, чем первоначально ожидалось поддержку опрошиваемых, предъявляемое описание выглядело следующим образом:

«Избиратель Яна Рональдовна. Считает, что от участия рядовых граждан России (таких, как она) в политических процессах зависит многое. Имеет устойчивые политические взгляды, однако в деятельности политических партий и общественных объединений не участвует. Регулярно просматривает телевизионные новости, читает программы политических партий с карандашом в руках, после этого принимает решения о том, за какую партию будет голосовать. Обсуждает с соседями и знакомыми, за кого будет голосовать на ближайших выборах. Регулярно принимает участие в выборах».

И вновь регулярное формально-нормативное поведение получило явную поддержку: 54% опрошенных маркировали такой вариант как в средней степени допустимый для себя, соотношение минимально и максимально приемлемого составило 26 и 20% соответственно.

Выводы. Модернизация представлений о результатах гражданского образования старшеклассников в контексте осуществления инструментального подхода позволяет выдвинуть идею о электоральной грамотности. Логика реализации этой идеи приводит к целесообразности проектирования методики оценки электоральной грамотности. Проект предусматривал следующие этапы реализации: определение объекта измерения, разработка диагностического инструментария (бланка оценивания), профессиональная экспертиза диагностических материалов специалистами избирательной комиссии, проведение пилотажного исследования, обобщение и анализ результатов.

В качестве объекта диагностики избрана гражданская позиция в электоральной сфере. Дизайн методики предусматривает представление респондентам пяти образов – типов электорального поведения с целью оценки этих типов поведения в контексте общественных норм, интенсивности представленности в непосредственном окружении, индивидуальной приемлемости в качестве собственного поведения. Описания различались по 7 признакам и могут быть расположены на шкале гражданского участия от политической активности до уклонения от голосования, между двумя крайними расположены еще три варианта (один активно электорального и два пассивно электорального поведения).

В ходе пилотажного исследования изучались три аспекта:

- выявление представлений респондентов о социальных нормах в сфере электорального поведения;
- выявление характера электорального поведения в непосредственном социальном окружении;
- прогнозирование обучающимися собственного типа электорального поведения.

Пилотажное исследование было проведено в двух общеобразовательных школах в Саратова и Самары, в проекте приняли участие девятиклассники (85 человек в возрасте 15–16 лет).

В целом пилотажное исследование свидетельствует о допустимости использования разработанной методики оценивания электорального поведения. Так, например, предсказуемую зеркальную оценку респондентов получили «крайние» типы электорального поведения: «электорально активное поведение (с активным политическим участием)» и «уклонение от голосования на выборах». При идентификации общественных норм и при прогнозировании собственного электорального поведения отмечается явная противоположность в оценках ре-

спондентов активного электорального с одной стороны и уклоняющегося поведения – с другой.

Два других типа поведения, которые явно относятся к электорально активному («Электорально активное поведение (без проявлений политической активности)») и электорально пассивному («Электорально пассивное поведение (нерегулярное, ситуативное)») при идентификации школьниками социальных норм получили у респондентов во многом, также зеркальную оценку. При прогнозировании собственного электорального поведения явной противоположности не обнаружено. Вообще, ответы участвующих на этот вопрос были более взвешенными.

Результаты определения участниками опроса характера электорального поведения окружающих (частота встреч с представителями того или иного типа поведения) не могут быть восприняты однозначно, что вызывает необходимость еще одного исследования, при уточнении отдельных формулировок.

Библиографический список

1. *Акимова М.К., Персиянцева С.В.* Взаимосвязь правовой культуры личности с ее гражданским самосознанием // *Инновации в образовании*. – 2016. – № 2. – С. 86–99.

2. *Баранников К.А.* О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации / К.А. Баранников, С.Н. Вачкова, М.Ю. Демидова, И.М. Реморенко, О.А. Решетникова // *Вестник образования*. – 2016. – № 14. – С. 69–80.

3. *Гудков И.В.* Типологии электорального поведения в контексте выборов органов представительной власти РФ // *Человек. Сообщество. Управление*. – 2008. – № 2. – С. 14–29.

4. *Зарубин В.Г.* Российский избиратель: опыт социологического анализа элективного действия. – СПб.: Образование, 1997. – 145 с.

5. *Иванова А.Е.* Валидизация опросника поведенческих характеристик младших школьников // *Современная зарубежная психология*. – 2018. – Т. 7. – № 3. – С. 87–95.

6. *Комаровский В.С.* Типология избирателей // *Социологические исследования*. – 1990. – № 1. – С. 42–47.

7. *Куракулова Ю.А., Воропаев М.Н.* Абсентеизм как форма электорального поведения граждан // *Тренды развития современного общества: управленческие, правовые, экономические и социальные аспекты: Сб. науч. статей 5-й Международ. науч.-практ. конф.* – Курск, 2015. – С. 81–83.

8. Приказ Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями 2018 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 30.10.2018).

9. *Римский В.Л.* Электоральное поведение российских граждан // *Политическая наука*. – 2007. –

№ 8. – С. 31–33.

10. *Фрумлин И.Д.* Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск: Краснояр. краев. орг. о-ва «Знание», 1998. – 317 с.

11. *Шемелин А.В., Бородина С.В.* Типология электорального поведения на выборах в органы государственной власти в России и за рубежом // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2006. – № 4 (32). – С. 166–170.

References

1. *Akimova M.K., Persiyanceva S.V.* Vzaimosvyaz' pravovoj kul'tury lichnosti s ee grazhdanskim samosoznaniem // *Innovacii v obrazovanii*. – 2016. – № 2. – S. 86–99.

2. *Barannikov K.A.* O regulirovanii soderzhaniya obrazovaniya na sovremennom ehstage obnoveniya sistemy obrazovaniya v Rossijskoj Federacii / K.A. Barannikov, S.N. Vachkova, M.YU. Demidova, I.M. Remorenko, O.A. Reshetnikova // *Vestnik obrazovaniya*. – 2016. – № 14. – S. 69–80.

3. *Gudkov I.V.* Tipologii ehlektoral'nogo povedeniya v kontekste vyborov organov predstavitel'noj vlasti RF // *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*. – 2008. – № 2. – S. 14–29.

4. *Zarubin V.G.* Rossijskij izbiratel': opyt sociologicheskogo analiza ehlektivnogo dejstviya. – SPb.: Obrazovanie, 1997. – 145 s.

5. *Ivanova A.E.* Validizaciya oprosnika povedencheskih harakteristik mladshih shkol'nikov // *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. – 2018. – T. 7. – № 3. – S. 87–95.

6. *Komarovskij V.S.* Tipologiya izbiratelej // *Sociologicheskie issledovaniya*. – 1990. – № 1. – S. 42–47.

7. *Kurakulova YU.A., Voropaev M.N.* Absenteizm kak forma ehlektoral'nogo povedeniya grazhdan // *Trendy razvitiya sovremennogo obshchestva: upravlencheskie, pravovye, ehkonomicheskie i social'nye aspekty: Sb. nauch. statej 5-j Mezhdunarod. nauch.-prakt. konf.* – Kursk, 2015. – S. 81–83.

8. *Prikaz Minobrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» (s izmeneniyami i dopolneniyami 2018 g.) [EHlektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/70188902/> (data obrashcheniya: 30.10.2018).

9. *Rimskij V.L.* EHlektoral'noe povedenie rossijskih grazhdan // *Politicheskaya nauka*. – 2007. – № 8. – S. 31–33.

10. *Frumin I.D.* Vvedenie v teoriyu i praktiku demokraticeskogo obrazovaniya. – Krasnoyarsk: Krasnoyars. kraev. org. o-va «Znaniye», 1998. – 317 s.

11. *SHemelin A.V., Borodina S.V.* Tipologiya ehlektoral'nogo povedeniya na vyborah v organy gosudarstvennoj vlasti v Rossii i za rubezhom // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. – 2006. – № 4 (32). – С. 166–170.

Тесленко Александр Николаевич

доктор педагогических наук, доктор социологических наук, профессор,
Центр ювенологических исследований, г. Астана, Казахстан
teslan@rambler.ru

ХИП-ХОП КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АНИМАЦИИ И МОЛОДЕЖНОЙ РАБОТЫ

Статья подготовлена и финансируется из средств государственного научного гранта Комитета науки МОН Республики Казахстан по проекту ИРН АРО5132539

В статье анализируются контексты социокультурной анимации и молодежной работы в популярной среде современной молодежи субкультуры – хип-хоп. Статья исследует культурное изменение молодежных публичных практик, таких как музыкальные фестивали, флешмобы и др., превратившийся сегодня в бренд массовой работы с молодежью. Хип-хоп культура рассматривается как компенсаторное средство молодежной агрессии, профилактики девиантного поведения молодежи; она перемещает молодежную работу из официальных структур, ведомств непосредственно в микросоциум, на улицу. Уличная социальная работа с молодежью выводит молодежную работу на новый уровень организационной деятельности, знаменуя поворот от «культурно-просветительской работы» к идее социокультурной анимации.

Ключевые слова: досуг, молодежь, молодежная работа, уличная / мобильная социальная работа, социокультурная анимация, хип-хоп культура, рэп-музыка, хип-хоп-фестиваль, флеш-моб.

Молодежь как перспективное состояние определенной исторической эпохи, с точки зрения реляционной концепции времени, является воплощением качественных изменений в поколенческой структуре общества. Перспективы общественного развития социологи пытаются увидеть в нарождающемся новом поколении – поколении Z (центениалов), которое уже существенно влияет на социокультурные процессы и формирует новые тренды социального поведения. Вовлеченное в мейнстрим потребительского общества и информационных технологий, центениалы соизмеряет свой жизненный успех разнообразием жизни и удовольствием от нее (установка на гедонизм).

Гедонистические установки отодвигают на задний план социально-значимую деятельность (учебную, производственную и др.) и акцентируют значимость досуга. В системе ценностей современной молодежи досуг выступает не только как форма социальной коммуникации, цементирующее начало жизнедеятельности современной молодежи, но и стилизованный механизм социализации поколения, со своими нормами, правилами, информационной средой. Модные тренды, транслируемые через СМИ, индустрию развлечений и привносящие в местную среду новый тип социума – альтернативный базовому, формируют новую модель социализации в рамках своеобразных «контр-группы» досуга. И если идентификация личности в рамках формальных групп (студенческая группа, производственный коллектив, семья) ослабевает, то идентификация с группами досуга, напротив, усиливается.

В научном дискурсе достаточно часто понятие «досуг» подменяется понятием «свободное время», т.е. содержание приравнивается к форме (А.В. Малкин, В.Е. Новаторов, В.Н. Орлов, Э.В. Соколов и др.). Анализ научных источни-

ков (Г.П. Орлов, Б.А. Трегубов, Р.И. Бурганова и др.) позволяет нам дифференцировать основные категории в социокультурной сфере:

– *досуг* – это содержательное наполнение свободного времени разнообразными видами деятельности;

– *досуговая деятельность* – это разнообразная деятельность в свободное время, направленная на удовлетворение потребностей человека: физиологического, ориентационного, познавательного, эмоционального и другого характера (на основе классификации потребностей К. Обуховского);

– *культурно-досуговая деятельность* – это досуговая деятельность, реализуемая через призму культуры, принятой в данном обществе, и направленная на удовлетворение духовных потребностей, самопознание, самоопределение, самовыражение, саморазвитие, самореализацию, совершенствование личности в свободное время;

– *социокультурная деятельность в сфере досуга* – это культурно-досуговая деятельность, осуществляющаяся через удовлетворение (на основе взаимовлияний с последующей взаимообусловленностью) личностных потребностей и интересов общества в рамках свободного времени.

Иерархия взаимодействия данных понятий, на наш взгляд, удачно отражена в работе Р.И. Бургановой (рис.1).

Социально-психологическая природа досуга базируется на чувстве радости и счастья, предполагающее бесконфликтное существование в комфортной среде и безболезненное преодоление ситуационно возникающих жизненных трудностей (coping). С педагогических позиций общественное влияние на досуг современной молодежи предполагает:

– отказ от субъект-объектной установки на положение молодежи в социальной структуре общества и признание за каждым молодым человеком

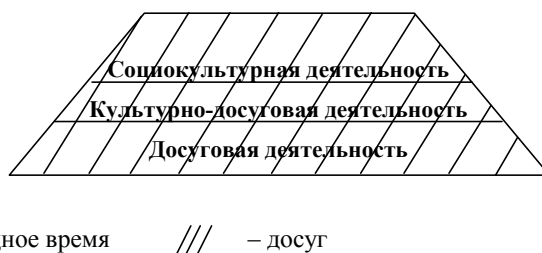


Рис. 1. Взаимодействие понятий сферы досуга [2, с. 34]

его уникальности и самостоятельности как активного субъекта его социализации и развития;

- понимание досуга как формы социальной коммуникации, базирующейся на принципах субъектности и автономизации в принятии решений по организации социокультурных связей;

- учет социальной стратификации как фактора организации социокультурных связей в зависимости от возможностей региона, микросоциума, условий жизнедеятельности, половозрастных особенностей и интересов.

Современное потребительское общество в результате «супериндустриальной революции» [12, с. 3], благодаря широкому выбору материальных благ и культурных достижений, порождает «субкультурный взрыв», направляя молодое поколение к поиску новых идентичностей в сфере досуга [12, с. 4]. Выступая создателем, носителем и хранителем новых субкультурных идентичностей молодые люди находятся в перманентном поиске своего «Я», сознательно идентифицируя себя с «контргруппами», неформальными объединениями и субкультурными трендами. Любое из подобного рода неформальных объединений конструируется через общность интересов, отличительный внешний вид и манеру поведения, сленг, непонятный окружающему большинству.

Ярчайшим примером поиска молодыми людьми своей идентичности является хип-хоп движение. Существует несколько версий возникновения как самого термина «хип-хоп» («hip hop»), так и его лексического содержания. Согласно наиболее распространенной версии, он спонтанно возник на дискотечных площадках в бедных афроамериканских районах Нью-Йорка для обозначения «прыгучести» ритма (прослушивая сэмплы ди-джеи напевали речитатив «хип-хоп/хип-хоп»). Позднее подобного рода ритмичная музыка превратилась в своеобразный музыкально-танцевальный стиль, разительно отличающийся от популярного в середине 1970-х «диско-музыки».

Если ранее стиль «диско», да и дискотека как форма досуга, в США были ориентированы на средний зажиточный класс белых американцев, то «хип-хоп» стимулировал появление общедоступных тащполов для широких масс «цветной» молодежи. С легкой руки одного из наиболее популярных ди-джеев DJ Kool Herc поклонники нового

стиля получили «b-boy» и «b-girls» (сокращение от «break boys/girls» – буквально «парни / девушки, танцующие брейк»). К середине 1970-х годов «break boys/girls» оформились не только как полноценная субкультура с уникальной, ни на что ранее непохожей музыкой, одеждой и образом жизни, но и уникальная форма уличного искусства мегаполиса (андеграунда, особенно, в начале своей истории) состоящая из трех основных составляющих:

1. **Живопись/дизайн** – «граффити» («Graffiti» – «нацарапанные») настенные росписи и рисунки;

2. **Танцевальный стиль** – «брейк-данс» («break dance») уникальный по своей пластичности и ритмичности танец, который заложил моду для всей культуры хип-хопа, а также спортивной одежды;

3. **Музыкальный стиль** – «рэп» («rap») ритмичный речитатив с четко обозначенными рифмами и музыкальным ритмом, задаваемый ди-джемом.

4. **Ди-джеинг** (от DJ – disk jokej – ведущий программу, составленную из звукозаписей) – техника трансформирования записанной на грампластинку музыку путем проигрывания сразу двух пластинок, изменения скорости их вращения [6, с. 175].

Общество восприняло появление новой субкультуры весьма консервативно, перефразируя «b-boy» («хулиганье») и «b-girls» («уличные девчонки»). Как культура улицы и маргинализированной молодежи городских окраин хип-хоп вербализировал социальный протест не только в доступных и специфических культурных формах, но и сугубо криминальных – уличное хулиганство, грабеж, торговля наркотиками и т.п. Развилось целое направление криминального толка внутри хип-хоп движения – *гангста-рэп* («gangsta rap» – «гангстерский рэп»), который исповедует агрессивную провокационную идеологию городских окраин, ненормативную лексику и «криминальную» романтику. Но в целом, хип-хоп культура заметно оздоровила обстановку в неблагополучных районах мегаполисов в Америке и многих других регионах мира. Организация социокультурной работы с молодежью на улице в форме «битв» ди-джеев, исполнителей брейк-данса и рэпа позволили в короткие сроки нормализовать криминальную обстановку в неблагополучных районах мегаполисов. Исследователи отмечают снижение общей агрессивности уличных разборок между молодежными группировками, переформатирование отрицатель-

ной энергии молодежных банд в просоциальные формы досуговой деятельности, которая отвлекала молодежь от наркотиков и алкоголя, т.к. например, занятия брейк-дансом требуют определенной спортивной подготовки и отменного здоровья [9, с. 9]. Другими словами, хип-хоп стал компенсаторным средством молодежной агрессии в духе одного из лидеров хип-хопа Afrika Bambaataa в свое время первым предложившим уличным молодежным бандам «разбираться не стволами, а танцами: кто станцевал хуже, тот проиграл» [13].

В 1975 году Afrika Bambaataa основал (вернее, коренным образом реформировал группировку футбольных фанатов) полурелигиозную организацию, известную как «Zulu Nation» и тем положил начало идеологизации хип-хопа. Задачей «Zulu Nation» (ее филиалы и сегодня работают во многих штатах) было культивирование брейк-данса, рэпа, граффити и других «африканских» искусств – «с целью воспитания в молодежи национальной гордости и отвлечения их от бессмысленной агрессии, преступности и наркотиков» [14].

Благодаря хип-хоп движению молодежная работа переместилась из официальных структур, ведомств непосредственно в микросоциум, на улицу. Тенденции роста криминальной активности молодежи и увеличения числа социально уязвимой молодежи, склонной к противоправному поведению на планете стимулировало быстрое распространение американского опыта уличной молодежной работы практически во всех странах мира.

«Уличная социальная работа с молодежью» (*street social work with youth*) выводит социальную коммуникацию с молодым поколением на новый уровень организационной деятельности. Она породила новые формы работы с молодежью: предоставление различных альтернативных способов проведения свободного времени по месту жительства, организация спортивно-оздоровительных мероприятий, коррекционная работа в реабилитационных центрах для молодых наркоманов, проституток и других девиантных групп молодежи [4].

Молодежная работа и ее социально-педагогическое обеспечение в области хип-хоп культуры должна учитывать, что новое поколение молодежи, слушающее электро-рэп, танцующее брейк-данс и занимающееся экстремальными видами спорта, стремится к самовыражению и освоению (интериоризации) окружающего мира в своеобразных субкультурных формах. В условиях всеобщей коммерциализации сферы культурно-досуговой деятельности важно, что в своих некоммерческих формах хип-хоп культура не требует от молодых людей больших финансовых расходов и особой инфраструктуры, тем самым позволяя организовать активный досуг по месту жительства.

Технологически молодежная работа использует методы и приемы социокультурной анимации.

С начала 1960-х годов, когда в Западной Европе стало активно расширяться поле социальной работы с детьми и молодежью – дворы жилых районов приспособивались для детских площадок, создавались общинные центры молодежи, клубы и другие учреждения для проведения свободного времени – возникла необходимость в специальном термине для обозначения новой профессиональной деятельности. Впервые понятия «аниматор» и «организатор свободного времени» в школе и внешкольных учреждениях возникло во Франции, затем в Великобритании. При этом французское понятие акцентировало внимание больше на культурном аспекте, а английский – на социальном. Постепенно через Европейский совет в Страсбурге и ЮНЕСКО понятие «социально-культурная анимация» получило распространение в других странах ЕС, хотя и сегодня вокруг понимания его сущности ведутся дискуссии [1, с. 229].

Социально-культурная анимация как идея, призванная гуманизировать свободное время населения, определяется западными специалистами как *сознательная деятельность, направленная на развитие и изменение социального общения людей, общественных структур и совершенствование условий действий отдельных индивидов и социальных групп в целях более полной реализации потенциала разносторонних человеческих возможностей* [1, с. 230]. Социально-культурная анимация является составной частью социальной работы и рассматривается как новая социальная профессия, включающая в себя всю проблематику свободного времени, в том числе проблемы самоорганизации молодежи и молодежного движения. В рамках молодежной политики государства во многих странах ЕС активно функционируют автономные Дома молодежи, Молодежные центры при поддержке неправительственных организаций и непосредственной инициативе самой молодежи. Тем самым социально-культурная анимация вносит свой вклад в формирование социально активной и ответственной личности, ее самоактуализацию и саморазвитие.

С позиции общественной значимости социально-культурная анимация способствует духовному обновлению общества, модернизации общественного сознания, отвечающего вызовам постиндустриальной эпохи и технологическим революциям. Поэтому, на наш взгляд, социально-культурную анимацию логичнее рассматривать не как новую социальную профессию, которая по своему содержанию идентична молодежной работе, а как технологическое обеспечение работы с молодежью. Как технологический компонент молодежной работы анимация расширяет социальную коммуникацию, социальные отношения молодежи, способствуя самореализации и повышению качества жизни молодого поколения.

В зарубежных источниках социально-культурную анимацию рассматривают в узком и широком смысле. В узком смысле, анимация – это профессиональная деятельность, направленная на раскрытие потенциала личности в многообразных сферах социальной коммуникации. В широком смысле она представляет собой определенную форму социальной работы в различных сферах общественной жизни. С одной стороны анимация (букв. *оживление*) как метод работы располагает особыми методическими элементами, позволяющими определить, с помощью какого методического знания (*ноу-хау*) можно добиться развития социально значимых целей. С другой – социально-культурная анимация исходит из принципов партнерства и содержит также нормативные элементы, такие как «участие», «критическая позиция», «инновация», «ориентация потребностей личности» и другие, которые могут гарантировать направленность учебно-воспитательного процесса в русло развития демократических норм жизни.

Сопоставление понятий «социально-культурная анимация» и «молодежная работа» позволил нам выявить их взаимосвязи и сферы влияния (рис. 2). При этом следует отметить, что в социальной сфере значительная часть работы организатора работы с молодежью направлена на осуществление педагогических действий. Именно поэтому молодежная работа в значительной степени является педагогической и требует разнообразных методов воспитания.

Объектом социально-культурной анимации, как технологии молодежной работы, является не только молодой человек и его досуговые установки, но и весь микросоциум, вся сфера социальных и межличностных отношений индивида. Есть основания утверждать, что методы социокультурной анимации могут обеспечить изменения личности (формирование, коррекцию и т.д.), если они не ограничиваются только сферой непосредственного воздействия на личность. Они призваны, прежде всего, вовлечь (включить) молодежь в такую деятельность и в такие межличностные отношения,

которые своим содержанием, ходом и характером участия гарантируют необходимые индивиду и обществу изменения его личности.

Воспитательный характер молодежной работы особенно важен в условиях т.н. «*мобильной социальной работы*». Возникновение данной формы работы с молодежью связано с потребностью социального контроля над процессами стихийной социализации молодежи, особенно за той частью молодежи, которая не склонна обращаться ни в молодежные центры, ни в структуры молодежного самоуправления, склонная к проявлению девиантных и агрессивных форм поведения. К их числу, как правило, относится большинство представителей молодежных субкультур. Цель и принципы социальной работы с этой категорией молодежи, прежде всего, состоят в установлении доверительных взаимоотношений и солидарного взаимодействия, направленных на активную интеграцию молодых людей в жизнь общества, расширение пространства творческой самореализации. Возникнув в местах «тусовок» молодежных группировок в бедных кварталах американских мегаполисов, мобильная социальная работа осуществляет поисковую деятельность по социальной помощи и позитивной ресоциализации этой части молодежи.

Если в США хип-хоп, как модное течение молодежной культуры, изначально сформировалось как контркультура улицы, городских окраин, то на постсоветском пространстве в конце 1980-х годов он сначала получил распространение в основном в среде молодых выходцев из обеспеченных семей крупных городов, завсегдаев ночных клубов и лишь со временем, к середине 1990-х, приобрел уличный характер.

Став доминирующим направлением молодежной культуры, хип-хоп превратился в заметное явление в жизни молодого поколения, в том числе не связанного с ней напрямую. Широкую популярность в молодежной среде получили *массовые танцевальные праздники* – событийное действие, обладающее высокой значимостью и опирающееся на танец, как основную форму выражения празд-



Рис. 2. Поле функционирования социально-культурной анимации и молодежной работы

ничных эмоций. Сегодня, как правило, массовый танцевальный праздник проводится в условиях открытого городского или сельского пространства (open air) и предполагает свободное участие в нем больших масс молодежи на добровольной основе. У молодежи эта форма социокультурной анимации получила название *флэш-моб*, в буквальном переводе значит «вспышка толпы» (англ. *flesh* – вспышка, миг, мгновение; *mob* – толпа), всплеск эмоций, радость ощущения себя частью коллектива. Флэш-моб – заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей появляется в определенный момент и в определенном общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия и затем расходится. Цель любого флэш-моба – привлечь к себе внимание, удивить всех оригинальностью, самоутвердиться. Во флэш-мобах нашли свое отражение стремление молодежи к свободе от стереотипов социального поведения, свободе самовыражения, к отстаиванию собственных духовных идеалов и социальных установок средствами современной культуры [5, с. 159–160].

Танцевальный флэш-моб, как атрибут постмодернистской традиции молодежи, завоевывает все более заметное место в праздничной культуре нашего времени. Организаторам работы с молодежью не стоит игнорировать его воспитательный потенциал, степень воздействия на молодежную аудиторию, вектор которого определяется спецификой праздничного действия, его тематической направленностью, что требует глубокого научного исследования этого феномена, новых методических разработок, помогающих развивать и использовать позитивный опыт работы с молодежью.

В социально-культурном аспекте ценная и более традиционная форма массового танцевального праздника – *дискотека*. Дискотека является формой продуцирования мира молодежной субкультуры как составной части человеческой культуры, а также ее эмоционально-чувственного компонента. Трудно переоценить ее роль в формировании художественных вкусов молодежи. Будучи социально детерминированным, содержание дискотеки может и должно определяться актуальными общественными отношениями. В психолого-педагогическом аспекте дискотека способствует процессу группообразования, ощущению чувства общности (МБ), является формой социализации, помогающая самопознанию и обмену духовным опытом между молодыми людьми, влияя на все стороны личности. Обладая способностью группового влияния, дискотека утверждает в молодежной среде стабильные стереотипы поведения. Она удовлетворяет потребность молодых людей в ярких эмоциональных переживаниях и благотворно влияет на их общую жизнедеятельность. Периодическая разрядка накопившегося нервного напряжения, реализующаяся во время дискотеки, – одна из причин

стойкости дискотечной традиции в учреждениях образования и культуры.

Не меньшим, а может и большим, потенциалом обладает другая составляющая хип-хоп культуры – *рэп-музыка*. В потоке массовой культуры рэп-музыка становится источником норм и образов поведения, средством индивидуальной и массовой психотерапии. Она выполняет в обществе сложные функции адаптации молодых людей к изменениям, «через электрогитары процесс сознания подключается к мировой энергосистеме» [3, с. 5]. И в этом смысле она приобретает качество *актуальной культуры*, так как представляет собой репрезентативную, наличную культуру – некую ее временную константу, сложное взаимодействие традиций и новаторства, преемственности и изменений. «Чтобы играть Моцарта, надо, прежде всего, научиться играть гаммы. Ничего подобного не требуется от поклонников африканских ритмов, а родители при всем желании не могли бы им дать полезных советов. Все это способствует возникновению особой, резко ограниченной подростковой среды, куда нет доступа старшему поколению. Подразумевается, что существуют вещи, которые пожилые люди просто не способны понять. В результате часть подростков живет в своем собственном заповедном мире» [7, с. 252]. Местом актуализации этого заповедного мира современной молодежи являются *музыкальные фестивали*.

В числе основных задач музыкальных фестивалей является популяризация и лоббирование музыкальных пристрастий и интересов определенной категории слушателей. Другая важная задача – привлечение талантливой молодежи, самопрезентация и отбор наиболее одаренной части молодых исполнителей. Как правило, они несут в себе и просоциальные цели первичной профилактики зависимого поведения, связанного с пропагандой здорового образа жизни. К сожалению, в отношении рэп-музыки все значительно сложнее. Во-первых, тот факт, что рэп (напомню, читаемый в рифму текст, а не песня) стала ведущей формой современной популярной музыки говорит, как минимум о кризисе жанра, его глубоком кризисе; во-вторых, содержание большинства рэп-композиций банально сводится к теме секса, употребления наркотиков, асоциального, а чаще всего антисоциального, поведения и криминального образа жизни. На лицо переформатирование музыки улиц, неформалов и бунтарей в рупор криминальной и тюремной культуры [11]. Чтобы противостоять этому необходимо срочно обратить внимание на рэп-исполнителей, которые в своих произведениях пропагандируют высокие общечеловеческие ценности и форматы художественного самовыражения, способные конкурировать с низкопробным контентом рэпа.

Любая акция, будь то рэп-фестиваль или рэп-баттл, базируется на музыке, содержащей в себе

познавательный и позитивный характер, побуждающей к саморефлексии и самовоспитанию.

Общество должно стать активным сторонником развития молодежной музыкальной культуры, а государство и бизнес обеспечить ее развитие в русле просоциальных ценностей. Если в начале века хип-хоп/рэп культура рассматривались как прямое свидетельство американизации молодежного сознания, то сегодня уже не вызывает сомнения ее адаптивность в отношении различных социокультурных систем, в том числе нашей ментальности.

Молодежные хип-хоп коллективы все чаще приглашаются на различные крупные презентации, праздники, форумы. Все чаще на местах группам хип-хопа оказывается поддержка властных структур, неправительственных организаций. Так, Российский союз молодежи успешно реализует программу «ХИП-ХОП старт», широко популярны у молодежи Международные фестивали хип-хоп культуры в Москве, Санкт-Петербурге, Казане, Якутске, Чебоксарах. Акимат Астаны в июне 2018 года, в рамках празднования 20-летия столицы Казахстана, организовал три грандиозных тематических фестиваля Hip-Hop Fest, Rock Fest, Dj Fest (19-25.06), молодежное крыло Республиканской партии «Нур Отан» провел международный турнир по брейк-дансу International Street Dance Session Astana – 2018. Но самым ярким и масштабным событием 2018 года стал Международный фестиваль спорта и музыки KFC BATTLE FEST, прокатившийся по 12 городам России и стран СНГ.

Современные массовые формы молодежного досуга необходимо рассматривать с позиции полифункциональности их воздействия на сознание молодых людей, их самореализацию. Функциональная структура молодежного сознания в сфере культурно-досуговой деятельности выступает как синтез коммуникативной, гедонистической и художественно-эстетической составляющих.

Качественно новый этап развития молодежного досуга и молодежной культуры знаменует *поворот от «культурно-просветительской работы» к идее социокультурной анимации*. В сфере свободного времени социокультурная анимация характеризуется процессами демократизации технологий организации массовых акций, гласностью и плюрализмом обсуждения и решения острых социальных проблем молодежи, широким участием всех групп молодежной когорты в реализации культурных проектов, программ и мероприятий.

В конце XX века, столкнувшись с острыми социально-педагогическими проблемами в воспитании подрастающего поколения, западное общество рискнуло ослабить институциональное давление на молодое поколение, обратившись к постулатам гуманистической психологии, предложив ей контркультуру досуга и гедонизма. Взамен социальной утилизации досуга, как свободного времени

для восстановления жизненных сил для труда или средства формирования «гармонично и всесторонне развитой личности» был выдвинут принцип индивидуализации досуга, приводящий индивида к социально не контролируемой самореализации (с позиций «самоактуализации» А. Маслоу, «самореализации» Э. Фромма). Свобода творчества, ушедшая из официальных институтов социализации, была компенсирована досугом как временем социокультурного творчества – раскованных личностных импровизаций [9].

Риск социальной детренированности, демобилизации поколений несомненно существовал и существует, но он того же порядка, как риск предпринимательства или научного творчества. Соединение нового гуманитарного знания с раскованным индивидуализмом досуга способно в непредсказуемой форме дать не менее впечатляющие результаты, чем те, что в свое время дало соединение технического, естественнонаучного знания со свободной предпринимательской инициативой.

Молодежный досуг должен рассматриваться как специфическая форма социального накопления – инвестиции в гуманистический капитал будущего. Однако, молодежь сопротивляется прямым попыткам утилизировать ее досуг в тех формах, которые необходимы сегодняшнему обществу. Общественно значимой деятельности досуг противопоставляет отчужденные «психогруппы», «тусовки» и т.п. – временные спонтанные сообщества информационного типа, аккумулирующие антропоцентричную информацию, относящуюся к самоутверждению индивидуальности и реабилитации чувственности. Можно предположить, что нонконформизм молодежного досуга есть один из способов прерывания инерции развития личности, которые сегодня встречаются с недоверием, а завтра, не исключено, станут насущными.

Библиографический список

1. Амман Г. Социально-культурная анимация в Швейцарии // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.; Тула, 1991. – Т. 1. – С. 229–237.
2. Бурганова Р.И. Научные основы подготовки социальных педагогов к работе со студенческой молодежью в сфере досуга: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы: АГУ, 2001. – 170 с.
3. Вознесенский А. Электрогитаризация всей страны // Рок-музыка в СССР: Опыт популярной энциклопедии. – М., 1990. – С. 3–6.
4. Денисова Н.С., Гизатова И.А. Технологии социальной работы с молодежью // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 125–127.
5. Омельченко Е.Л. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? «Молодость»

в публичном пространстве современности // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 2. – С. 151–162.

6. Луков В.А. Хип-хоп культура // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2005. – № 5. – С. 175–151.

7. Паркинсон Н. Закон миссис Паркинсон // Иностранная литература. – 1972. – № 2. – С. 250–269.

8. Суртаев В.Я. Основные направления самореализации молодежи в условиях досуговой деятельности. – СПб.: Прометей, 1992. – 80 с.

9. Салтанович И.П. Музыка как элемент возрастной субкультуры (преемственность и конфликт поколений): автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Минск, 1994. – 19 с.

10. Тесленко А.Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель. – Саратов; Астана: Изд-во НЦНИИ, 2007. – 370 с.

11. Тесленко А.Н. Молодежная субкультура: Справочник для родителей, желающих лучше понять своих детей. – Астана: ОФ «Центр ювенологических исследований», 2013. – 104 с.

12. Хрулева М.А. Субкультуры как способ межличностной и межкультурной коммуникации. – М., 2005. – С. 3–5.

13. Afrika Bambaataa [Электронный ресурс] // свободная электронная энциклопедия Wikipedia. – US, 2018. – Режим доступа: <http://en.wikipedia.org> (дата обращения: 14.11.2018).

14. Hip-hop music [Электронный ресурс] // свободная электронная энциклопедия Wikipedia. – US, 2018. – Режим доступа: <http://en.wikipedia.org> (дата обращения: 14.11.2018).

15. Shapiro Peter, ed. Modulations: A History of Electronic Music. – New York: Caipirinha Productions Inc, 2000. – 192 p.

References

1. Amman G. Social'no-kul'turnaya animaciya v SHvejarii // Teoriya i praktika social'noj raboty: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. – M.; Tula, 1991. – Т. 1. – С. 229–237.

2. Burganova R.I. Nauchnye osnovy podgotovki social'nyh pedagogov k rabote so studencheskoj molodezh'yu v sfere dosuga: dis. ... kand. ped. nauk. – Almaty: AGU, 2001. – 170 s.

3. Voznesenskij A. EHlektrogitarizaciya vsej strany // Rok-muzyka v SSSR: Opyt populyarnoj ehnciklopedii. – M., 1990. – С. 3–6.

4. Denisova N.S., Gizatova I.A. Tekhnologii social'noj raboty s molodezh'yu // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, dekabr' 2012 g.). – M.: Buki-Vedi, 2012. – С. 125–127.

5. Omel'chenko E.L. Nachalo molodezhnoj ehry ili smert' molodezhnoj kul'tury? «Molodost'» v publichnom prostranstve sovremennosti // ZHurnal issledovanij social'noj politiki. – 2006. – Т. 4. – № 2. – С. 151–162.

6. Lukov V.A. Hip-hop kul'tura // EHnciklopediya gumanitarnyh nauk. – 2005. – № 5. – С. 175–151.

7. Parkinson N. Zakon missis Parkinson // Inostrannaya literatura. – 1972. – № 2. – С. 250–269.

8. Surtaev V.YA. Osnovnye napravleniya samorealizacii molodezhi v usloviyah dosugovoj deyatelnosti. – SPb.: Prometej, 1992. – 80 s.

9. Saltanovich I.P. Muzyka kak ehlement vozrastnoj subkul'tury (preemstvennost' i konflikt pokolenij): avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. – Minsk, 1994. – 19 s.

10. Teslenko A.N. Kul'turnaya socializaciya molodezhi: kazahstanskaya model'. – Saratov; Aстана: Izd-vo NCNII, 2007. – 370 s.

11. Teslenko A.N. Molodezhnaya subkul'tura: Spravochnik dlya roditelej, zhelayushchih luchshe ponyat' svoih detej. – Астана: ОФ «Centr yuvenologicheskikh issledovanij», 2013. – 104 s.

12. Hruleva M.A. Subkul'tury kak sposob mezhlichnostnoj i mezhkul'turnoj kommunikacii. – M., 2005. – С. 3–5.

13. Afrika Bambaataa [EHlektronnyj resurs] // svobodnaya ehlektronnaya ehnciklopediya Wikipedia. – US, 2018. – Rezhim dostupa: <http://en.wikipedia.org> (data obrashcheniya: 14.11.2018).

14. Hip-hop music [EHlektronnyj resurs] // svobodnaya ehlektronnaya ehnciklopediya Wikipedia. – US, 2018. – Rezhim dostupa: <http://en.wikipedia.org> (data obrashcheniya: 14.11.2018).

15. Shapiro Peter, ed. Modulations: A History of Electronic Music. – New York: Caipirinha Productions Inc, 2000. – 192 p.

Кислов Владлен Рудольфович
Щёголь Алексей Илларионович

кандидат педагогических наук
 Ярославское высшее военное училище ПВО
 kislov.vladlen@yandex.ru, dendi170675@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Статья посвящена проблеме формирования эмоционально-волевой устойчивости будущих офицеров. Раскрывается содержание понятия «эмоционально-волевая устойчивость», включающее в себя две основных составляющих – «эмоции» и «воля». В повседневной жизни эмоции и воля могут выступать как два антагонизма. Современные исследования подтверждают тот факт, что эмоции оказывают влияние на познавательные процессы субъекта. Особое внимание авторы работы акцентируют на необходимости наличия педагога, владеющего технологией тьюторского сопровождения, а именно педагога, способного прогнозировать, проектировать, конструировать, организовывать и анализировать процессы развития субъектности обучающегося. Авторами статьи обобщается практический опыт формирования эмоционально-волевой устойчивости через развитие ценностных ориентаций курсантов высших военных учебных заведений, прежде всего, индивидуально-личностных.

Ключевые слова: эмоционально-волевая устойчивость, эмоции, воля, ценностные ориентации, индивидуально-личностные ценности, тьюторское сопровождение, военная образовательная среда.

Успех – не окончателен,
 поражение – не фатально,
 мужество продолжать – вот, что имеет значение.
Уинстон Черчилль

В настоящее время проблема формирования эмоционально-волевой устойчивости курсантов высших военных учебных заведений входит в список приоритетных задач, стоящих перед профессорско-преподавательским составом и руководством военных институтов. Противоречие между социально-экономическим и политическим положением в нашей стране вызывает необходимость коренных перемен в системе воспитания военнослужащих. Умение владеть собой в напряженных условиях учебной и служебной деятельности внутри военной образовательной среды, которая имеет ряд специфических особенностей, а также способность противостоять негативным факторам при выполнении своих обязанностей при любых неблагоприятных условиях рассматриваются авторами данной статьи как важнейший показатель психологической подготовленности будущих офицеров.

В нашем понимании эмоционально-волевая устойчивость есть свойство личности, занятой напряжённым и опасным трудом, обеспечивающее гармоническое сочетание всех психических компонентов, что способствует успешному выполнению боевой задачи. Понятие «эмоционально-волевая устойчивость» включает в себя две основных составляющих – «эмоции» и «воля». В Российской педагогической энциклопедии под термином «эмоции» (от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) понимается «переживание человеком его отношения к окружающему миру и самому себе» [1, с. 285]. В экстремальных ситуациях, когда удовлетворение важнейших для субъекта потребностей крайне затруднено, сильные эмоции (аффекты) порождают

стойкое эмоциональное напряжение, т.е. эмоциональный стресс, который в свою очередь может способствовать развитию психосоматических заболеваний и неврозов. Можно предположить, что в подобных ситуациях эмоциональный механизм субъекта позволяет быстрее принимать жизненно необходимые решения, затрачивая при этом минимум умственных усилий и извлекая максимум выгоды для самого субъекта. В данном случае эмоции оказываются сильнее нашего сознания и могут существенно влиять на принимаемые нами решения.

Современные исследования (А.Я. Чебыкин, В.Д. Шадриков и другие) подтверждают тот факт, что эмоции оказывают влияние на познавательные процессы субъекта. В отличие от негативного настроения, позитивный эмоциональный настрой раскрывает обучающихся к получению новой информации, выражению полезных суждений и к налаживанию обратной связи. Эмоции лежат в основе творческого подхода и любознательности и выступают в качестве мотивационных факторов в процессе обучения. Следовательно, связь эмоций с процессом обучения существует и вопрос о возможностях облегчения обучения и преподавания остаётся весьма актуальным на сегодняшний день.

Вторая составляющая понятия «эмоционально-волевая устойчивость» – «воля» трактуется как «...способность человека действовать в направлении достижения сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия...» [1, с. 162]. Именно проявляя волю, человек способен изменить свое отношение к намеченному действию, если меняются обстоятельства и условия в его осуществлении. Прояв-

ляя волевое усилие, такой человек сумеет воздержаться от того или иного действия, так как сможет мобилизовать все свои физические, интеллектуальные и моральные силы на преодоление различных трудностей и препятствий. С.Л. Рубинштейн определяет «волевое действие» как «сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет поставленную перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом» [3, с. 187]. Среди основных качеств воли можно выделить настойчивость, целеустремленность, решительность, смелость, самообладание, мужество и другие.

В повседневной жизни эмоции и воля могут выступать как два антагонизма: эмоции могут подавить волю, а воля, в свою очередь, может подавлять эмоции. В ходе обучения молодой человек ежедневно сталкивается с различного рода затруднениями. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ему понять причины этих трудностей, а так же определить способ и порядок их преодоления. Т.Н. Гуцина полагает, что «на развитие активного субъекта требуется педагог, владеющий технологией тьюторского сопровождения. Такой педагог сможет прогнозировать, проектировать, конструировать, организовывать и анализировать процессы развития субъектности обучающегося. Преподаватель-тьютор сопровождает процесс самообразования и самоорганизации обучающихся» [2, с. 214, 218].

При формировании личности курсантов высших военных учебных заведений, профессорско-преподавательским составом и командирами вузов особое внимание уделяется проблеме формирования и развития ценностных ориентаций будущих офицеров. «Формирование ценностных ориентаций курсантов – это создание системы определенных элементов внутренней структуры личности, обеспечивающей ее личностный рост и саморазвитие» [6, с. 220]. Среди основных ценностей курсантов военно-учебных заведений ВС РФ выделяют следующие: военно-профессиональные, индивидуально-личностные и общественно-социальные [6, с. 222]. В современных условиях ценностные ориентации индивидуально-личностного характера «предполагают обеспечение смысловым, эмоционально задевающим личность военнотружашего отношения к жизни и воинской службе. Процесс формирования ценностных ориентаций личности в военных организациях имеет ряд особенностей. Курсант является субъектом военной деятельности, направленной на выполнение задач по защите территориальной целостности и суверенитета страны, а также безопасности государства» [7, с. 28]. На основе военного и переосмысленного через него социального опыта происходит формирование не только ценностных ориентаций будущих офицеров, но и их эмоционально-волевой устойчивости.

Среди основных методов формирования индивидуально-личностных ориентаций курсантов познавательный метод занимает главное место. Данный метод предполагает изложение материала, демонстрацию, закрепление знаний и отработку полученных курсантами знаний. Воспитательный метод подразумевает убеждение, пример, поощрение и порицание. Метод по организации творчества совместно с методом рекреации включают в себя «выдвижение творческой задачи, организацию творческого содружества и творческого соревнования курсантов, а также организацию досуговых и игровых форм» [7, с. 142–143]. Безусловно, что все эти методы будут актуальны и в вопросе формирования эмоционально-волевой устойчивости курсантов, поскольку будут способствовать развитию механизмов психической саморегуляции, адаптации к физическим и психическим перегрузкам и эмоциональной стабильности будущих офицеров.

Организация развития индивидуально-личностных ценностей в военных вузах призвана выполнять ряд функций, а именно информационную, обучающую, развивающую, социализирующую и релаксационную. Информационная функция выражается в оказании содействия курсантам «...в выборе вида деятельности для их профессионального, социального и духовного самоопределения...». Обучающая функция направлена на оказание содействия курсантам «...в усвоении знаний, умений, навыков технической, компьютерной, художественной, спортивной или иной профессиональной деятельности военнотружашего...». Развивающая функция ориентирует развитие курсантов «...в физическом, эмоциональном, интеллектуальном, духовно-нравственном и психическом плане...». Социализирующая функция оказывает содействие курсантам «...в духовном становлении, в знакомстве со структурой и социальными ролями военной организации, в личностном проживании успеха и неуспеха в служебно-профессиональной деятельности и во взаимоотношениях с другими членами военного коллектива...». Основная задача релаксационной функции – «...оказание содействия в снятии психологических затруднений и барьеров, возникающих вследствие напряженности служебно-профессиональной деятельности, тем самым способствуя профилактике нарушений психологического и психического здоровья курсантов...» [7, с. 139].

К организационным формам формирования эмоционально-волевой устойчивости через развитие индивидуально-личностных ценностей относятся различного рода семинары, а также инструктивно-методические занятия и беседы с личным составом. Расширению кругозора молодых военнотружаших могут способствовать проводимые научно-технические выставки, активизация работы кружков по интересам и объединений по

овладению общественно-полезными знаниями. Участие в художественной самодеятельности помогает курсантам раскрыть свой внутренний потенциал и является отличной возможностью для самоиспытания на предмет владения собственными эмоциями.

Таким образом, развитие индивидуально-личностных ориентаций курсантов, а именно обеспечение будущих офицеров смысловым и эмоционально задевающим личность военнотружачего отношения к жизни и воинской службе, тесно переплетается с формированием эмоционально-волевой устойчивости, а именно таких основных качеств воли как настойчивость, целеустремленность, решительность, смелость, самообладание, мужество и выработке навыков принятия правильных решений в экстремальных ситуациях при выполнении воинского долга. Несомненно, тьюторское сопровождение курсантов профессорско-преподавательским составом и командирами высших военных учебных заведений в решении задачи по формированию у будущих офицеров таких личностных качеств, как патриотизм, верность долгу, морально-психологическая готовность к самопожертвованию во имя Отечества, является очевидным и весьма значимым. Эффективным средством в решении данной проблемы могут служить проводимые в военном вузе организационные мероприятия, направленные, прежде всего, на создание благожелательной атмосферы всеобщей поддержки, товарищества и взаимопомощи, а также способствующие формированию и соблюдению положительных коллективных традиций, направленных на переключение и отвлечение внимания военнотружачих от психотравмирующих факторов.

Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
2. Гуцина Т.Н. Тьюторское сопровождение развития субъектности обучающихся и их самоорганизации в контексте гуманистической парадигмы дополнительного образования // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы науч.-практ. конф. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 214–218.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 187 с.
4. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1991. – 31 с.
5. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002. – 156 с.
6. Щёголь А.И. Система ценностей курсантов военно-учебных заведений в современных условиях // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 10 (140). – С. 220–224.
7. Щёголь А.И. Формирование ценностных ориентаций личности военнотружачего как целевая функция центра дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2016. – 185 с.

References

1. Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya: V 2-h tt. / gl. red. V.V. Davydov. – M.: Bol'shaya Rossijskaya ehnciklopediya, 1993. – T. 1. – 608 s.
2. Gushchina T.N. Tyutorskoe soprovozhdenie razvitiya sub"ektnosti obuchayushchihsiya i ih samoorganizacii v kontekste gumanisticheskoy paradigmy dopolnitel'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe nasledie K.D. Ushinskogo: materialy nauch.-prakt. konf. – YAroslavl': Izd-vo YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2014. – S. 214–218.
3. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: V 2-h t. – M.: Pedagogika, 1989. – T. II. – 187 s.
4. SHebykin. A.YA. EHmocial'naya regulyaciya uchebnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. – M., 1991. – 31 s.
5. SHadrikov V.D. Vvedenie v psihologiyu: ehmcii i chuvstva. – M.: Logos, 2002. – 156 s.
6. SHCHyogol' A.I. Sistema cennostej kursantov voenno-uchebnyh zavedenij v sovremennyh usloviyah // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2016. – № 10 (140). – S. 220–224.
7. SHCHyogol' A.I. Formirovanie cennostnyh orientacij lichnosti voennosluzhashchego kak celevaya funkciya centra dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2016. – 185 s.

Каитов Александр Пилялович

кандидат социологических наук, доцент

Ганичева Алла Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

KaitovAP@mgrpu.ru, GanichevaAN@mgrpu.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Авторы статьи, позиционируют безопасность как важнейшее направление деятельности образовательных организаций, выявляют условия формирования навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделено навыкам безопасного поведения, которые авторы представляют, как интеграцию двух составляющих: когнитивная – знание безопасной формы поведения и волевая – внутренняя готовность и мотивированность к безопасным действиям и поведению. Выделяются и описываются факторы, являющиеся препятствием на пути формирования у дошкольников компетенции безопасности. В статье выявляются группы взрослых, имеющих наибольшую ответственность за формирование данных навыков у детей – к ним отнесены работники органов управления сферы образования, педагоги и родители. Авторы приходят к выводу, что успешность формирования культуры безопасности у детей дошкольного возраста возможна при интеграции взаимодействия всех субъектов образования.

Ключевые слова: компетенция безопасности, представление о риске, политика детства, когнитивный и волевой аспекты компетенции безопасности.

Проблема безопасности в ее разнообразных проявлениях и изучение комплекса мер по ее осуществлению стало в последнее десятилетие глобальной проблемой современности. Исследуя ее генезис, важно понимать, что корни решения этих проблем уходят в период детства, когда начинает осознаваться и формироваться осознанное отношение к окружающей действительности.

Проблема безопасности жизнедеятельности детей связана с:

- объективной трансформацией ситуации современного детства и взросления;
- появлением новых типов угроз в пространстве жизнедеятельности современного ребенка;
- рассмотрением обеспечения безопасности дошкольников как образовательной задачи, требующей смены научно-методических подходов к соответствующей воспитательной деятельности.

Необходимость новых подходов к воспитанию детей, подростков и юношей вытекает из формирования нового отношения к детству и обуславливается изменением культурного смысла детства. Устоявшееся в образовании (в том числе дошкольном) понимание, что взросление является «естественным» процессом освоения базовых культурных норм и норм социального поведения, правил устройства социальных институтов и сообществ, над которым выстраивается «искусственный» процесс образования трансформируется в современных условиях.

Во-первых, трансформируется «естественная» ситуация взросления, предполагающая не только освоение изначально существующих, «заданных» норм, но и формирование способности осваивать новые нормы, воспроизводить их, конструировать для собственного пространства жизнедеятельности.

Во-вторых, образование, все чаще оказывается не доминирующим, а лишь одним из равноправно конкурирующих субъектов, влияющих на процесс взросления.

Основной проблемой исследования является отсутствие устоявшихся представлений, методологического и понятийного аппарата, который мог бы проектировать воспитательные системы, обеспечивающие воспитание безопасного поведения дошкольников как ценностной личностной установки и набора способностей, актуализируемых и организуемых за счёт этой установки.

Более того, усилия взрослых (родителей, педагогов, менеджеров образования и др.), направленные на воспитание культуры безопасного поведения детей, недостаточны по ряду причин:

- родители признают, что всегда контролировать поведение ребенка, тем более, держать его в искусственно созданной, «стерилизованной», жизненной среде практически невозможно;
- современные риски и их комбинации появляются быстро, их невозможно предусмотреть;
- ряд угроз не поддается контролю (экологические, терроризм, природные явления).

В силу этого, проблема безопасного детства не может быть сведена к созданию безопасных сред и требует формирования особой способности и готовности к избеганию опасных ситуаций и правильного действия в опасных ситуациях, т.е., формирования компетентности безопасного поведения.

Следует заметить, что в повседневном понимании опасность рассматривается как наличие нарушающих или разрушающих факторов. Угроза рассматривается как характеристика ситуации, потенциально содержащей опасность. Трактовка понятия «безопасность» в «Словаре терминов МЧС» определяется как «состояние защищенности лич-

ности, общества, государства и среды жизнедеятельности от внутренних и внешних угроз или опасностей» [5, с. 36].

С учетом сказанного, мы определяем безопасность как императивную установку на проектирование и поддержание определённого качества жизни с учетом:

- создания безопасных сред;
- создания общественных институтов, определяющих нормы жизни и деятельности, направленные на обеспечение безопасности, в том числе детской (технические регламенты, нормы строительства и др.).

Безопасное поведение мы рассматриваем как особую компетентность, которой можно овладеть посредством специально выстроенных формирующих процедур, объединённых общим контекстом, задающим личное отношение человека к теме безопасности, а не только освоение необходимых способов и паттернов.

Позиционируя компетентность как единство способности действовать эффективно и готовность к такому действию, мы рассматриваем эту дефиницию как формируемый когнитивный аспект компетентности (умение выбирать и конструировать способ эффективного действия под определенную задачу). Готовность же включает в себя волевые и мотивационные характеристики: основания для выбора именно этого способа действия и взаимодействия из спектра доступных.

Формирование культуры безопасного поведения предполагает формирование именно осознанной установки по отношению к выбору стратегии поведения (навыков самоконтроля, умения не впадать в панику). Такой подход требует формирования нового качества образования в целом, как интегральной характеристики, определяющей условия организации деятельности детей, обеспечения для неё специально сконструированного и поддерживаемого знаково-символического и коммуникативного пространства. Для этого необходимы новые стандарты, нормирующие не только образовательные программы, но и структуру пространства в целом, задающего контекст культуры безопасного поведения как естественный для детей способ жизнедеятельности.

Само понятие «культуры безопасности», «педагогики безопасности» уже активно обсуждается в профессиональном образовательном сообществе, в первую очередь, в связи с осмыслением опыта внедрения школьного курса ОБЖ [5].

Традиционная среда взросления предполагает, что любой взрослый (не только специально принявший на себя эту функцию) является носителем культурной нормы. Это представлено в исследованиях детских игр, воспроизводящих взрослые социальные и профессиональные роли. Традиционная культурная установка предполагает опреде-

лённую ответственность взрослого по отношению к ребёнку: не позволять себе при детях определённые формы поведения, помогать детям, предотвращать возможные угрозы.

Из сказанного следует, что освоение дошкольником безопасного поведения происходит как усвоение ролевого поведения. Следовательно, разработка и внедрение в непосредственно образовательную деятельность – в сюжетно-ролевую, дидактическую игру тематики безопасности поведения может способствовать формированию элементов культуры безопасности.

В работе с детьми дошкольного возраста, расширяя представления об окружающем, следует одновременно формировать и представления о риске определённых профессий и соответствующих профессиональных ролей (военные, пожарные). Классические детские игры в «семью» (где есть «папы», «мамы» и всё стабильно) и в «войну» (где задается конфликт, приключения, необходимость принимать решения) очень точно демонстрируют различие пространства повседневности и пространства риска.

При этом заметим, что взрослый, принимая участие в сюжетно-ролевых играх детей, может косвенно влиять на сюжет игры, объединяя и содержательно расширяя его. Это, с одной стороны, позволит выявить представления детей о поведении в опасных ситуациях; с другой стороны – позволит в игровой форме, моделируя их, сформировать основы безопасного поведения.

Для рассмотрения вопроса формирования культуры безопасного поведения у детей необходимо определить состав субъектов воспитания дошкольников и обеспечения их безопасности. Основные субъекты, юридически обеспечивающие системную и комплексную безопасность детей в течение основного времени их жизни: представители системы образования, для которых функция обеспечения детской безопасности задаётся «долгом службы», и включает в себя возможные санкции; родители, для которых общей культурной установкой также подчёркивается юридическая ответственность за «ненадлежащее выполнение обязанностей» [1].

Сочетание того, что данные субъекты отвечают за безопасность детей в комплексе, а не по каким-то отдельным аспектам, и в течение большего времени их жизнедеятельности, определяет их «особый статус». Причем, чиновники, педагоги и родители фактически выступают в качестве инициаторов и координаторов включения представителей других структур в решение задач обеспечения безопасности дошкольников.

Иные субъекты, обеспечивающие безопасность детей дошкольного возраста (врачи-педиатры, сотрудники полиции, санитарно-эпидемиологической службы, инженеры по технике безопасности

и соблюдению строительных норм), заведомо отвечают лишь за отдельные аспекты безопасности дошкольников и за те фрагменты жизни, в которые дети попадают в «подведомственную» им зону опасности [2].

Субъекты, являющиеся основными организаторами пространства жизнедеятельности дошкольников, фактически могут реализовывать стратегию обеспечения безопасности дошкольников:

- стратегию воспитания культуры безопасного поведения;
- стратегию тренировки правильных поведенческих реакций в опасных ситуациях;
- стратегию «внешнего» обеспечения детской безопасности.

Перечисленные основные субъекты полномочны и фактически способны принимать решения по обеспечению безопасности детей, зачастую не отдавая в этом отчёта самим себе.

Так, работники органов управления отвечают за нормативно-правовое обеспечение жизнедеятельности дошкольников, а также, что наиболее важно, создают организационно-управленческие условия для этой жизнедеятельности и для активности прочих субъектов работы с детьми, основных или «частных», «ситуативных».

Педагоги не просто реализуют воспитательные установки, а напрямую организуют жизнедеятельность детей в течение значительного времени их жизни, либо организуют отдельные образовательные события, значимые для детей и задающие определённые нормы безопасного поведения. Педагоги дошкольных образовательных организаций (ДОО) заведомо задают и поддерживают определённый стиль и нормы отношений и коммуникации дошкольников. Задаваемые стиль и нормы представляют собой формируемые и транслируемые паттерны поведения.

Родители в интеграции такого взаимодействия одновременно формируют паттерны общения и взаимодействия с другими людьми, и создают основную часть материальных условий жизнедеятельности ребёнка. Более того, именно паттерны родителей (как наиболее близких и авторитетных взрослых) являются для ребёнка значимым источником образцов поведения, реакций, решений в широком спектре ситуаций. А это могут быть в том числе паттерны деструктивного и опасного поведения.

Формируемая модель поведения «незнакомый взрослый – потенциально опасен» актуальна не только для установок родителей. В ходе бесед в ДОО эта модель поведения должна быть гибко интегрирована в систему игр-занятий и непосредственно-образовательную деятельность (НДО).

Разработанная программа для ДОО «Основы безопасности детей дошкольного возраста» [1, с. 5] предусматривает систему развивающих заданий

для детей старшего дошкольного возраста. Следует в ходе игр, тренингов, занятий, бесед сформировать у дошкольников правильное поведение в опасных ситуациях с незнакомыми людьми на улице. Важно рассмотреть типичные опасные ситуации:

– незнакомый взрослый уговаривает ребенка пойти с ним куда-либо, обещая подарить игрушку (котенка, покатасть на машине и др.);

– незнакомый взрослый, представляясь знакомым родителям (или сообщая, что он действует по их просьбе), предлагает проследовать за ним и др.

Ребенка, начиная с 3–4 лет, следует учить говорить «нет» незнакомым людям, которые хотят втянуть его в опасную ситуацию. В такой тематический игровой тренинг можно включить разного рода «уговоры», обращаясь к содержанию текста сказки «Волк и семеро козлят», разъясняя последствия сказочного сюжета.

Таким образом, каждый из перечисленных субъектов образования заведомо, без каких-либо сознательных решений, в силу своего статуса относительно ребёнка, формирует базисную систему поведенческих установок. Эта система установок может быть оформлена в определённую культуру поведения, в том числе, безопасного, в осмысленный набор эффективных стратегий, но может остаться совокупностью бессознательно освоенных импринтов, в том числе заведомо не эффективных, затрудняющих формирование культуры поведения как системы осознанно реализуемых установок.

Обозначенные категории основных субъектов, отвечающие за детскую безопасность постоянно и комплексно, являются ключевыми для формирования у детей культуры безопасного поведения, которая в отличие от конкретных способов и паттернов формируется лишь в условиях выстроенного образовательного пространства. Необходима организация интегрированного взаимодействия субъектов. Иными словами, нужно организовать тренерское сопровождение деятельности субъектов, позволяющее максимально усилить те интенции, которые соответствуют воспитанию культуры безопасного поведения, в дальнейшем перенаправить активность субъектов с собственной организационной деятельности по обеспечению условий безопасности, на организацию деятельности дошкольников, направленную на преодоление опасностей в ходе и за счёт этой деятельности [4].

Подобная смена парадигм непосредственной работы с детьми и сопровождения интегрированной деятельности субъектов, отвечающих за детей, позволит эффективнее решать проблему безопасности детей на фоне увеличивающейся сложности жизненного пространства. Парадигмальные сдвиги связаны с изменением самого статуса детства, необходимостью уже с раннего возраста выстраивать формы осмысленного, сознательного поведе-

ния, формирования самоконтроля и преодоления спонтанности.

Переход от внешнего обеспечения детской безопасности или от тренировки на определённые опасности как на стимулы, к сопровождению практических проб и моделированию ситуаций, от вменения субъектам детской безопасности императивных установок к сопровождению их деятельности, которая, в свою очередь, позволит преобразовать субъектные изначальные установки, требует изменения всей системы дошкольного образования в рамках проектно-программного подхода. Элементами внедрения проектно-программного подхода в контексте нашего исследования являются:

- изменение системы финансирования для организаций дошкольного образования, с постепенным переводом значительной доли этого финансирования на конкурсную основу (конкурс сетевых программ воспитания безопасного поведения, и т.п.);

- изменение системы оплаты труда для педагогов, связанное с их (индивидуальными и групповыми) научно-методическими разработками в области культуры безопасного поведения детей, реализацией успешных воспитательных программ;

- создание бонусных условий для родителей, содействующих включению их детей в программы воспитания безопасного поведения и берущих на себя реализацию части этих программ в домашних условиях после предварительного обучения;

- создание доступных обучающих программ для управленцев, педагогов, родителей, в том числе, дистанционного, сетевого характера;

- реализация в системе ДОО научно-методических разработок для детей разных возрастов;

- целесообразно всем педагогам, работающим с детьми, пройти повышение квалификации по направлению «Безопасность и охрана жизни»;

- создание Центра коучинга и наставничества, включающего в себя наиболее активных представителей основных групп – субъектов безопасности дошкольников, позволяющих этим представителям договариваться о взаимодействии и разрабатывать совместные проекты и программы.

При этом, учебно-методическое сопровождение процесса воспитания у дошкольников культуры безопасного поведения необходимо разрабатывать с учетом активного использования современных информационных технологий, а также при условии восстановления традиционной культуры дошкольного воспитания, основанной на знаково-символических формах (сказках, метафорах, игровых сюжетах, ритуалах).

Значимость поднятой проблемы в свете последних решений Правительства РФ столь значима, что решать эти вопросы «от случая к случаю» ошибочно и, даже, опасно. Мы, вслед за В.В. Гафнером [3, с. 11], считаем правомерным ставить вопрос о разработке новой отрасли в педагогике, охватывающей вопросы: разработки теоретико-методологических основ безопасного поведения; воспитание культуры безопасности; разработки технологий безопасности деятельности (в том числе решение задач по формированию способностей предвидеть, опасность и противостоять ей); навыкам оказания само- и взаимопомощи и др. Глобалистика поставленных проблем столь значима, что решить их можно только в тесном межведомственном и сетевом взаимодействии всех субъектов образования.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность. – СПб.: Детство-Пресс, 2009. – 144 с.
2. Гафнер В.В. Информационная безопасность. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 324 с.
3. Гафнер В.В. Педагогика безопасности как новое научное направление // Грани педагогики безопасности: Материалы Всерос. науч. конф. Екатеринбург, 29 апреля 2011 г. / сост. и общ. ред. В.В. Гафнера. – Екатеринбург: УГПУ, 2011. – С. 6–13.
4. Дмитриенко З.С., Полюнова В.К. Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста: Планирование работы, беседы игры. – СПб: Детство-Пресс, 2016. – 240 с.
5. Словарь терминов МЧС. – М.: Университетская книга, 2000. – 202 с.

References

1. Avdeeva N.N., Knyazeva O.L., Sterkina R.B. Bezopasnost'. – SPb.: Detstvo-Press, 2009. – 144 s.
2. Gafner V.V. Informacionnaya bezopasnost'. – Rostov n/D: Feniks, 2010. – 324 s.
3. Gafner V.V. Pedagogika bezopasnosti kak novoe nauchnoe napravlenie // Grani pedagogiki bezopasnosti: Materialy Vseros. nauch. konf. Ekaterinburg, 29 aprelya 2011 g. / sost. i obshch. red. V.V. Gafnera. – Ekaterinburg: UGPU, 2011. – S. 6–13.
4. Dmitrienko Z.S., Polynova V.K. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta: Planirovanie raboty, besedy igry. – SPb: Detstvo-Press, 2016. – 240 s.
5. Slovar' terminov MCHS. – M.: Universitetskaya kniga, 2000. – 202 s.

Гагаев Андрей Александрович

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

Гагаев Павел Александрович

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

О ВЕРЕ И СКЕПСИСЕ В ВОСПИТАНИИ УМА

В статье исследуется проблема соотношения скептического-критического и интуитивно-комплиментарного начал (веры и скепсиса) в умственном воспитании. Дается критика существующего состояния умственного воспитания в современной школе. Обосновывается положение о приоритете в воспитании ума процедур, поддерживающих интуитивно-логическое познание обучающегося. Ставятся вопросы изменения содержания образования в средней школе, привлечения в школу учителя-ученого. Аргументируется актуализация в учебном процессе таких реалий, как миры науки и способности обучающихся к интуитивно-логическому поиску.

Осмысление проблем осуществляется на основе субстратной рефлексии, согласно которой предмет познания воспринимается как едино-множественное субъектное образование.

Ключевые слова: ум, рациональное, скепсис, познание, интуиция, вера, единство, комплиментарность, субъектное, воспитание, школа, миры науки, способности.

И наибольшая слабость разума обнаруживается именно в рационализации.

Н.А. Бердяев

Каково соотношение веры как принятия некоего без отчетливо критического отношения и скепсиса в воспитании ума? Полагаем, как это ни парадоксально, не однозначно в пользу второго. Развернем свою мысль, опираясь на работы в области рационалистического и интуитивно-логического мышления (Р. Декарт, К. Гельвеций, Ф. Бэкон, Н. Бердяев, Н.О. Лосский, С.Л. Франк и др.), а также на субстратную рефлексии, согласно которой в предмете познания следует удерживать его едино-множественную основу и характерное для него стремление к персонификации [4].

Ум (интеллект). Прежде всего, выскажемся об уме, или об интеллекте. Ум, в нашем прочтении, есть способность представителя рода *homo sapiens* на рационально-опытной и интуитивно-логической основе постигать себя и окружающее и посредством этого строить свое (социальное) поведение.

Рационально-опытное познание опирается на использование различных форм общего как мыслительной реалии и практику как мерило избрания той или иной гносеологической модели бытия. Формами общего как своей интенционально-деятельностной проекции наш разум поверяет искомый объект, выявляет и удерживает на этой основе его существенные признаки, опытом убеждается в верности найденного и вводит в свое бытие результаты своей интеллектуально-познавательной деятельности.

Ум как способность мыслить на рационально-опытной основе есть реалия нововременная. В работах Р. Декарта, К. Гельвеция, Ф. Бэкона и других это свойство нашей психики нашло свое описание. Ср.: «Чтобы удостовериться в этой истине, рассмотрим природу. Она нам являет предметы; эти предметы находятся в определенных отношениях с

нами и между собой; знание этих отношений и составляет то, что называется *умом...*» [6, с. 501].

Ум в очерченном виде не свободен. Он обусловлен одной (единственной) гносеологией. Он движется в логике отделения от предмета постижения и преобразования его по тому или иному *ум* избранному формальному основанию. Ум в указанном качестве заложник своей собственной ограниченности (рациональной природы нашего мышления). Перефразируя Ф. Бэкона, можно сказать, что ум как способность мыслить на рационально-опытной основе производит продукт из самого себя [3, с. 488]. Ум рациональный, иными словами, видит только то, что может видеть, а не то, что происходит вокруг него.

Новое Время развило ум человека в указанном качестве и тем создало предпосылки для многих открытий в сфере науки и производства.

Феномен интуитивно-логического мышления и познания – реалия более сложная и глубокая, чем рационально-опытный поиск. Сложная, и в основе своей, полагаем, человеком не познанная.

Интуиция есть *прозрение* индивидом логики и феноменологии постигаемого объекта. Человеком сразу, на одномоментной основе «схватывается» объект, то есть удерживаются его существенные характеристики. «Схватывание» существенного в предмете постижения происходит на основе *единения* познающего с познаваемым. Познающий стремится проникнуть в буквальном значении этого слова в предмет постижения, проникнуть, не препарировав его, не выступая по отношению к нему в роли внешнего экспериментатора (оперирующего формами общего), но единясь (сливаясь) с ним в его же существенных проявлениях. Еди-

нение (познающего) с предметом и обуславливает открытие последнего первому, открытие со стороны второго как себе самому, себе как познающего себя (нами дана трактовка интуитивно-логического мышления по С.Л. Франку [11]).

Единение с познаваемым, *vera* в его субстанциональность и обращенность, открытость себе и есть ценностно-гносеологическая основа интуитивного познания.

Ум интуитивно-логический (разум) – ум свободный. Он не стиснут никакой гносеологической парадигмой. Он вместе со всей вселенной творит ее и свое бытие. Разные и разные гносеологии – его удел. Ему – нет предела: все ему внятно и во все он может вступить и, оставаясь собою, взглянуть на окружающее через призму иной для себя гносеологии.

Ум интуитивно-логический (разум) – выражение *всей* духовности человека. Человек, ища единства с предметом постижения, прилагает волевые усилия, испытывает сильные эмоции, интеллектуально трудится, *верит* в единство свое со всем и вся. Ум интуитивно-логический есть ум философский, в значении «ищущий единства всего и вся и познающий всем собою». Н.А. Бердяев был прав, заметив: «Интуитивные прозрения даются только философу, который познает целостным духом» [2, с. 113].

Разумеется, интуитивно-логическое познание использует инструментарий рационально-опытного мышления (различные формы общего). Использует на этапе формализации «схватываемого» естества предмета постижения. Использует как свою необходимую рабочую составляющую.

История науки свидетельствует, что обе формы интеллекта – рационально-опытная и интуитивно-логическая (нам ее хочется назвать интуитивно-духовной) – привнесли в историю цивилизации многое положительное. Вместе с тем констатируется и то, что наиболее глубокие открытия, те, каковые изменили облик человеческого сообщества, – свершены посредством интуитивного, или интуитивно-духовного, обретения истины.

Воспитание ума. Как же воспитывать ум? Питать ли его в первую очередь блюдами скепсиса (рационального) или продуктами веры в единство всего и вся и возможность на комплиментарной основе постичь окружающее?

Поверхностный ум не видит обозначенной проблемы и привносит в практику обучения в современной школе скептико-критическое начало как *доминанту* умственного воспитания детей.

Критика. Критическое мышление формирует у обучающегося убеждение в том, что разуму внятно все, разум всесилен. Ср.: «Рационализм есть признание за человеческим разумом высшего и решающего значения» [10, с. 556]. Разделяя это убеждение, ученик неоправданно полагается и на

свои интеллектуально-рациональные способности, в них видя единственное средство познания.

Предмет постижения учеником в рамках критико-рационального подхода воспринимается как некое внешнее (объект), подлежащее препарированию, как то, что не имеет своего голоса, что бездушно, что позволяет собою манипулировать, что существует для человека и пр. В этой ценностно-гносеологической перспективе разворачивается мышление ученика в рамках критико-рационального осмысления учебного материала.

Следствием привнесения в учебно-мыслительную деятельность ученика в качестве ее доминанты скептико-критического начала является, с одной стороны, ограничение ее (деятельности) рамками нововременной гносеологии, а с другой – резкое снижение у ученика мотивации к мышлению творческому, тому, каковое востребует иного – не скептико-формального отношения к постигаемому.

Критическое мышление, как это ни парадоксально, делает ум индивида схоластическим: мысль бежит полноты бытия и сосредоточивается на тех его (бытия) сторонах, каковые легко поддаются скептико-формальному осмыслению и каковые представляют собой лишь видимую часть мира. Некогда об этом отчетливо высказался Н.А. Бердяев: «Слабость разума обнаруживается именно в рационализации» [1, с. 552].

Знание, постулируемое в современной школе, а также соответствующие ему методы и технологии подачи учебного материала в основе своей поддерживают скептико-рациональное мышление обучающихся. Ситуация усугубляется с привнесением в практику школы такой реалии, как образовательный стандарт. Образовательный стандарт есть последовательная реализация рационального (формального) подхода к определению содержания образования в средней школе. Эталонном образования становится то, что может быть исчерпывающе выражено языком дефиниций, умений, компетенций и пр. Полнота и глубины бытия (миров науки), а соответственно, и интуитивно-духовные способности человека в условиях жесткой стандартизации образования ни учителем, ни учеником не видятся. Они – эти реалии – уходят в образовательном процессе на его периферию.

Контекст. Полагаем, общий контекст воспитания ума (интеллекта) в юношеском возрасте есть контекст *доверительно-комплиментарного* восприятия окружающего и происходящего внутри себя (аспект гносеологии).

Когнитивные процессы в юношеском возрасте протекают интенсивно и действенно, если человек неким увлекается, отдается ему вдохновенно, с симпатией, комплиментарно (термин заимствован у Л.Н. Гумилева; [7, с. 330]), без выраженного скепсиса, без иерархической формализации своего отношения к постигаемому. Скепсис вторичен.

Первично увлечение, вдохновение, принятие познаваемого, полагание на него, доверие ему. Без этого нет познания.

Когнитивные процессы протекают благотворно, если обучающийся, вслед за Н.О. Лосским, полагает, что «мир есть некое органическое целое», или, вслед за К.Э. Циолковским, считает, что окружающее (вселенная) есть живое (потенциально живое) – обладает *чувствительностью* [8, с. 321; 1, с. 30].

Постигаемое для юной духовности, развернем свою мысль, есть то, что стоит вровень с тобою; оно самоценно, оно живет своей жизнью. Оно есть тайна, тайна, манящая к себе, влекущая открытием многих и многих миров. Открытием тех миров, каковые не есть подчиняемая человеком бездушная, не обладающая субъектностью природа, но есть живущая своей внутренней жизнью и вопрошающая к тебе реальность.

Постижение некоего в соответствии с сформулированным определяется нами как процесс *понимания*. Понимание, в отличие от постижения в современном значении, предполагает органическое для предмета постижения открытие его познающему, органическое в значении естественное, не нарушающее его целостности.

Понимание есть выражение философского – целостно-духовного – всматривания в постигаемое [5, с. 13–17].

Почему очерчиваемый контекст благотворно влияет на интеллект обучающегося? Потому что и сам обучающийся есть живая часть живого мироздания. И ему свойственны чувствительность и отзывчивость (стилистика К.Э. Циолковского), и ему близко желание остаться собой во всех своих действиях, и ему близки движения всего мироздания, и ему жаждется запечатлеть себя в иных зримых явлениях. Иными словами, указанная реальность есть органическое для него как мыслящей субстанции.

Вступая в очерченный контекст, юная духовность и учится мыслить глубоко и самостоятельно. Учится мыслить на интуитивно-логической, или интуитивно-комплиментарной, основе.

Предмет как некое субъектное. Каким должно быть отношение к предмету постижения в очерчиваемой нами концепции воспитания ума (интеллекта)?

Сформулированное ранее дает рамочную характеристику названной реальности.

Предмет постижения для познающего есть *живое и субъектное*. Живое и субъектное и такое при этом, каковое *может* и обязательно *откликнется* на вопрошание к нему. предмет постижения и есть сам познающий, только как тот, каковой нашел себя в другом воплощении в мироздании. Нет преград между познающим и предметом. У них одна и в то же время разные онтологии (идея единства в сложности). Нужно найти путь к единению с предметом, вступлению в него, вступлению, ка-

ковое он (предмет) будет приветствовать, ибо для него в действиях познающего ничего нет отвратного для него. Предмет постижения в действиях познающего остается собою: он не преобразуется, не умерщвляется (в этом суть современного мышления и познания), но открывается новыми и новыми для познающего гранями.

Приведенное отношение к предмету постижения подвигает человека обращаться к гносеологии интуитивно-логического познания окружающего. Человек инстинктивно начинает в познании искать не столько путей рационального осмысления объекта, сколько процедур, обеспечивающих *ответствие* последнего на действия познающего.

Очерченное отношение к предмету постижения – и это особенно важно для школы – ставит преграду для человека в его увлечении скептико-критическим подходом как панацеей в научной и творческой деятельности.

Вступление в предмет. Как вступить в предмет постижения, или как ввести его в себя, в свою картину бытия? В контексте русской интуитивистской мысли речь может идти о непрестанном *сосредоточении* на предмете, *принятии* его безусловно, *открытии* ему всем собою, *изменении* самого себя.

Сосредоточение на предмете влечет за собой его ответную реакцию. Бытийные смыслы предмета, встречая близкое себе (направленные на себя), «взрываются», приводятся в движение и готовятся «говорить», «отвечать» вопрошающему.

Принятие предмета со стороны познающего имеет следствием развертывание первого в его полноте и сложности. Бытие принимаемое «распрямляется», являет свои внутренние движения и интенции.

Открытие познающего предмету несет в себе возможность опять-таки отвечающего, или открывающего предмета. Субъектное (предмет есть потенциально субъектное) реагирует на обращение к себе таковому же. Феномен *приоткрывания* одного другому отчетливо являет себя в этом случае.

Изменение (мышления) познающего создает условия для комплиментарного единения с познаваемым. Изменение происходит в ценностно-гносеологическом отношении. Познающий стремится глазами предмета взглянуть на себя и мир и в этом обрести доверие второго.

Всякий из имеющих опыт открытия чего-либо в науке приведенные нами метафорические реальности: феномен сосредоточения, принятия предмета и др. – примет и не отбросит как нереальные в сфере постижения на интуитивно-логической основе.

Глазами предмета. Ища единства с предметом постижения, человек пытается видеть мир *его глазами*. Базовые параметры этого видения – целостность, единство, ценность отдельного, потенциальная субъектность отдельного (наклонность к рефлексии).

Целостность и единство находят свое выражение в демонстрации предметом постижения его включенности в некое отдельно-бытийствующее, внутренне собранное (образование). Предмет демонстрирует, что он покоится в некоем целом и едином, он не заброшен, он с большим и целым и потому он причастен к бытию активному.

Заявление о себе как о ценности демонстрирует безусловную значимость предмета, его равновеликость с познающим. Познаваемое не есть для познающего: оно с ним и вместе с ним.

Субъектность предмета есть выражение его принадлежности себе самому, выражение его автономности в мире, его свободы, его стремления к рефлексии и в этой его безмерности и общей открытости внешнему и познающему.

Увидеть мир (ту или иную его сторону) глазами познаваемого означает удержать в какой-то степени *полноту* мира и в этом интеллектуально – интеллектуально-духовно – стать богаче, стать способным слышать происходящее и в себе, и в окружающем.

Учитель, программа, миры науки, способности. Сложно очерченное осуществить в условиях обычной школы? А что из подлинно глубокого осуществить просто? От учителя и условий его работы, зависит, сможет ли он явить ученику миры химии, физики, математики, лингвистики и пр. как миры, вопрошающие к человеку и ждущие совместного с ними искания истины. Учитель-ученик сделать это сможет.

Учитель обязан быть ученым. Пусть в малом, но ученым. Учитель тот, писал Д.И. Менделеев, кто «сам силен в науке, ею обладает и ее любит» [9, с. 377]. В этом случае ему (учителю) внятно будет различие между поиском рациональным и интуитивно-логическим (интуитивно-духовным). В этом случае ему внятны будут очерченные нами реалии – общий контекст развертывания миров науки, предмет постижения как субъектное, обращение к предмету, отвечание предмета постижения познающему и другое важное.

Учителю, конечно же, нужно создать условия для воссоздания в учебном процессе очерченного контекста и введения учеников в миры читаемой им науки. Речь идет, прежде всего, о привнесении в обучение содержания образования, организуемого на новых в сравнении с традиционной школой ценностно-гносеологических основаниях. В учебной программе необходимо удержать контуры этого нового содержания образования.

Содержанием образования должны стать *миры науки* и *способности детей* к интуитивно-духовному познанию, а не минимумы знаний и умений по тем или иным образовательным дисциплинам и соответствующие им (минимумам) компетенции обучающихся.

Миры науки – реалия не рационалистическая. Миры науки – реалия духовно-персонифицирующая.

Они есть, как есть миры человеческой цивилизации, миры философии, миры Данте, Шекспира, Пушкина и пр. Миры науки есть, они существуют, а вот формализовать их исчерпывающе невозможно. Поддаются они рефлексии феноменологической. Их можно описать, удержать в существенных проявлениях, к ним можно обращаться, вести с ним диалог и прочее. Феноменологически они и *могут* и *должны* быть представлены в учебной программе средней школы. Разумеется, к описанию их следует привлечь действительно крупных ученых, специалистов в отраслях современной науки.

Способности детей к интуитивному познанию (интуитивно-логический ум детей) также могут и должны стать предметом дидактического внимания учителя. Полагаем, их воспитание возможно, ибо они есть у каждого из людей. Не однажды большие мыслители отмечают наличие философских (читай: интуитивных) способностей у всех людей (напомним, что нами вслед за рядом ученых интуиция трактуется как выражение философского мышления). Н.А. Бердяев, к примеру, замечает: «Нет человека, который был бы вполне свободен от философии...» [1, с. 105]. И в другом месте он же: «Каждый человек, не сознавая этого, в каком-то смысле философ» [1, с. 107].

Полагаем, эти способности пластичны (подвижны). Их можно развивать, совершенствовать. Совершенствовать через рефлексию самого ученика.

Задача создания указанной программы, задачи развертывания в учебном процессе миров науки с их воздействием на интуитивные способности детей – задача государства, общества в лице его образовательных институтов. С решением ее деятельность учителя-интуитивиста (учителя-философа) перестанет быть действием вдохновенного одиночки и превратится в явление планетарно-общественное.

Место скепсиса. И теперь о скепсисе, о рациональном мышлении. Совсем его изгнать из школы? Нет, конечно. Ему следует занять подобающее место в воспитании ума. И не более того.

Место скепсиса определено самой его природой – место процедурно-вспомогательное.

Скепсис (критическое начало) показан там, где главное уже осуществлено: предмет (постижения) начал говорить, заявлять о себе отчетливо. Говорить предмет начинает тогда, когда человек подвиг его к отвечанию, когда в себе человек ощутил движение его, когда существенное в нем обрело для ученика зримые контуры. Необходима огранка найденного, сверка его с иным, с мыслимым эталоном, выявление его (найденного) структуры, функций и прочего. Тут и привлекается рациональный инструментальный: им формализуются искомые реалии. Они есть то, что может безболезненно для истины представлено в виде тех или иных рациональных построений.

Итак, школе надо задуматься над тем, что сделать доминантой в воспитании ума своих воспитанников – процедуры рационального осмысления предмета постижения или доверительно-комплиментарное всматривание ученика в последний. Преимуществом в решении этого вопроса обладает второе. Оно в качестве методологии построения учебного процесса должно быть привнесено в практику образования. В случае осуществления этого преград для воспитания Ломоносовых и Вернадских, Циолковских и Менделеевых в отечественной школе не будет...

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. И мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Мир философии. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 549–554.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека // Мир философии. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 97–116.
3. Бэкон Ф. Новый Органон. Афоризмы об истолковании природы и царства человека // Мир философии. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 485–491.
4. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. – Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. – 48 с.
5. Гагаев А.А., Гагаев П.А. О понимающем взаимодействии в воспитании // Воспитание в современных условиях: II Всерос. науч.-практ. конф.: Сб. научных трудов / под ред. М.А. Лыгиной, О.А. Логиновой, Л.Ю. Боликовой. – Пенза: ПГУ, 2017. – С. 13–17.
6. Гельвеций К. Об уме // Мир философии. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 499–504.
7. Гумилев Л.Н. От Руси к России. – М.: Экспресс, 1992. – 336 с.
8. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Высшая школа, 1991. – 559 с.
9. Менделеев Д.И. Границ познанию предвидеть невозможно. – М.: Советская Россия, 1991. – 592 с.
10. Соловьев В.С. Статьи из энциклопедического словаря Ф.А. Брокгауза – И.А. Ефрона //

Мир философии. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 554–562.

11. Франк С.Л. Непостижимое: (Онтологическое введение в философию религии). – М.: Правда, 1990. – 608 с.

12. Циолковский К.Э. Космическая философия. – М.: ИДЛи, 2001. – 496 с.

References

1. Berdyaev N.A. I mir ob"ektov. Opyt filosofii odinochestva i obshcheniya // Mir filosofii. – M.: Politicheskaya literatura, 1991. – S. 549–554.

2. Berdyaev N.A. O naznachenii cheloveka // Mir filosofii. – M.: Politicheskaya literatura, 1991. – S. 97–116.

3. Behkon F. Novyj Organon. Aforizmy ob istolkovanii prirody i carstva cheloveka // Mir filosofii. – M.: Politicheskaya literatura, 1991. – S. 485–491.

4. Gagaev A.A. Teoriya i metodologiya substratnogo podhoda v nauchnom poznanii. – Saransk: MGU imeni N.P. Ogareva, 1994. – 48 s.

5. Gagaev A.A., Gagaev P.A. O ponimayushchem vzaimodejstvii v vospitanii // Vospitanie v sovremennykh usloviyah: II Vseros. nauch.-prakt. konf.: Sb. nauchnykh trudov / pod red. M.A. Lyginoj, O.A. Loginovoj, L.YU. Bolikovoj. – Penza: PGU, 2017. – S. 13–17.

6. Gel'vecij K. Ob ume // Mir filosofii. – M.: Politicheskaya literatura, 1991. – S. 499–504.

7. Gumilev L.N. Ot Rusi k Rossii. – M.: ENkopros, 1992. – 336 s.

8. Losskij N.O. Istoriya russkoj filosofii. – M.: Vysshaya shkola, 1991. – 559 s.

9. Mendeleev D.I. Granic poznaniyu predvidet' nevozmozhno. – M.: Sovetskaya Rossiya, 1991. – 592 s.

10. Solov'ev V.S. Stat'i iz ehnciklopedicheskogo slovarya F.A. Brokgauza – I.A. Efrona // Mir filosofii. – M.: Politicheskaya literatura, 1991. – S. 554–562.

11. Frank S.L. Nepostizhimoe: (Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii). – M.: Pravda, 1990. – 608 s.

12. Ciolkovskij K.EH. Kosmicheskaya filosofiya. – M.: IDLi, 2001. – 496 s.

О СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА ЧЕЛОВЕКА

В статье представлены результаты обзора научных исследований по проблеме внешнего облика. Раскрывается структура, функции данного понятия. Кратко рассмотрены самые существенные современные концепции отношения к собственному внешнему облику. Проведенный анализ приводит к выводу о необходимости дальнейшего изучения социально-психологических факторов, приводящих к субъективной удовлетворенности/неудовлетворенности внешним обликом (среди них, установки, ценности и гендерные стереотипы, социальные сравнения, отношения с противоположным полом, ориентированность на успех и привлекательность женщины для партнера и др.).

Ключевые слова: внешний облик, отношение к внешнему облику, социально-психологические факторы, социальная перцепция.

В современной психологической науке наблюдается рост интереса к проблеме удовлетворенности человека собственным внешним обликом. Влияние внешнего облика на жизнедеятельность личности привлекает внимание ученых разных научных областей (психологов, философов, педагогов, искусствоведов, физиологов, антропологов, медиков и др.) [17; 19].

Внешний облик сопровождает человека всю его жизнь, независимо от пола, возраста, семейного положения, места проживания, национальной принадлежности; это важная часть общих свойств индивида, а также значимое образование в структуре личности, влияющее на ее становление и функционирование. Внешний облик является средством отражения индивидуальных особенностей человека и их оценки другими людьми. Очертание лица, общий силуэт тела – это первые информационные данные, доступные органам восприятия, находящиеся на виду во время социального взаимодействия [19]. Человек не рождается с утверждением того, что его внешний облик неидеален, некрасив. Все мысли, чувства и установки по поводу собственной внешности формируются постепенно, по мере развития; они тесно связаны с тем, какую обратную связь получает человек от социума и есть ли у него достаточно ресурсов, чтобы справиться с мнением общества, и каково его отношение к самому себе [26; 4]. Общество с древних времен формирует определенные стандарты красоты, идеальной внешности, посредством воздействия на психику человека через СМИ, телевидение, Интернет. Привлекательность внешнего облика – одна из общих оценок, служащая для холистической характеристики субъекта. Исследования показали, что люди, обладающие внешней привлекательностью, занимают более выгодное положение в обществе, более позитивно оцениваются другими людьми [1]. Стремление соответствовать данным стандартам развивается частично как функция культуры в ответ на эстетические идеалы общества [31]. Внешний облик – это сложный конструкт, включающий в себя динамичные, взаимосвязанные

компоненты (физический, социальный облик и экспрессивное поведение) [13].

Актуальность изучения проблемы внешнего облика человека связана с влиянием восприятия внешнего облика на общее благополучие жизни, как самой личности, так и общества в целом. Принципиальное значение для психологического здоровья человека имеет изучение социально-психологических факторов, влияющих на адаптацию к проблемам внешнего облика. Социально-психологические факторы детерминируют психический склад личности в социуме в конкретный период его исторического развития, к ним относятся множественные личностные и социальные характеристики, включая пол, возраст, семейный статус, психологические, эмоционально-волевые, средовые особенности и пр. Но что еще важнее – установки, ценности, гендерные стереотипы, социальные сравнения, отношения с противоположным полом и т. д. [11]. Интерес к собственному внешнему облику, и забота о нем приобретают все большее значение и распространяются на все возрастные категории человеческого общества. Тревожность по поводу внешнего облика может побудить человека изменить собственный образ жизни; он может принять решение о необходимости применения серьезных медицинских манипуляций, что не всегда приводит к желаемым результатам, а наоборот, добавляет психологических проблем. Понимание причин, порождающих неудовлетворенность собственным внешним обликом, позволит не только лучше понимать более глобальные проблемы общего и субъективного благополучия и качества жизни, но и выработать адекватные методы психологической диагностики и коррекции.

Цель данной статьи: проанализировать и обобщить современные тенденции исследований проблемы внешнего облика; обозначить важность и актуальность в дальнейшем развитии знаний в этой области.

Фундаментальные положения С.Л. Рубинштейна о том, что внешний облик является системным

образованием, социокультурным, социально-психологическим конструктом [20], служит методологической базой эмпирических разработок. Внешний облик объективирует внутренний мир личности, который воспринимается социумом, благодаря социально-перцептивной деятельности людей, межличностному познанию. Во внешнем облике зафиксированы отношения личности к самой себе, к Другому, и ожидаемые отношения со стороны общества. Подчеркивается единство и взаимовлияние физической и духовной сторон личности. Человек соединяет свою личность с внешностью, так как в ней заключены склад его жизни и стиль деятельности [1; 3].

Рост интереса к проблеме внешности привел к тому, что в 1970-х и 1980-х гг. XX века наблюдалось значительное увеличение исследований в зарубежной психологии. По мнению Н. Рамси, Д. Харкорт изучение данной темы шло в трех направлениях: во-первых, изучение различных типов суждений, выносимых на основе внешнего облика; во-вторых, изучение влияния различных аспектов внешности на эти суждения; в-третьих, изучение самовосприятия внешнего облика самим индивидом [19].

Внешний облик определяют в американской психологии как физическую характеристику, которая включает в себя пропорции телосложения, черты лица, рост, цвет кожи и пр. Подчеркивается культурная и социальная обусловленность оценки внешности как привлекательной или непривлекательной. Именно социум создает стереотипы представлений о красоте, несоответствие личности этим стереотипам вызывает отрицательное и отчужденное отношение общества [19; 23; 28]. Переживания негативных эмоций по поводу неодобрительной оценки собственной внешности могут приводить к возрастанию тревоги, депрессии, к формированию феномена страха перед оценкой внешнего облика [29], переоценки гендерной идентичности личности [30; 32].

В современной психологической науке растет интерес к проблеме внешнего облика как к средству идентификации и стратификации общества. В.А. Лабунская в своих исследованиях развивает представления о внешнем облике (*look, outlook*) как о конструкте «Я-для-другого» (Ростовская психологическая школа). Совокупность параметров самовыражения организуются в пространственно-временные структуры и изменяются в процессе развития психофизиологических, психологических, социально-психологических компонентов организации личности. Данный критерий влияет на межличностную, эмоциональную область, определяет динамику развития объективных жизненных процессов индивида [17].

Отношение личности к собственному внешнему облику отражается на общей картине благополучия жизни, перестройке социально-психологической

ситуации развития личности. Трансформируются сферы общения, изменяются взаимодействия между полами, терпят изменения гендерные роли, уровень самооценки и прочее. В итоге, социально-психологические показатели, приводящие к определенному отношению к своему внешнему облику, становятся важными регуляторами поведения личности. Изучаются также проблемы внешнего облика, связанные с гендерной идентичностью [6], процессом самопрезентации [8], переживаниями периода середины жизни [2]. Самостоятельным современным направлением исследований выступает преобразование внешнего облика во взаимосвязи с социально-психологическими особенностями личности [18]. В данных исследованиях внешний облик рассматривается в контексте позиции субъекта общения (затрудненного / незатрудненного). Трудности в общении связывают с негативными характеристиками внешнего облика, определенным паттерном невербального поведения, неудовлетворенностью самого субъекта собственной внешностью. Субъект затрудненного общения недружелюбен к другим, отдаляется от них. Такое же отношение прослеживается и по отношению к самому себе. Результаты исследований позволяют говорить о взаимосвязи внешнего облика субъекта и представления о нем как о Враге или Друге, что обуславливает негативную или позитивную оценку его внешности [13; 15].

В.А. Лабунская вводит понятие «многофакторная модель изучения отношения к внешнему облику» [13, с. 203]. Оценки и самооценки внешности предстают в качестве когнитивно-эмоционального компонентов отношения; внешний облик человека рассматривается как целостное образование, включающее и отражающее его основные функции; совокупность взаимодействующих групповых, межличностных, личностных факторов, опосредованных социокультурными условиями познания себя и Другого [13].

На протяжении всего жизненного пути человека его внешность претерпевает естественные изменения. В каждой возрастной группе устанавливается такая форма внешнего облика, которая согласовывается с принятыми социумом гендерно-возрастными стандартами, а также с индивидуальными психологическими особенностями личности. Внешнему облику приписываются функции индикации, регуляции, укрепления самооценки, повышения аттрактивности, одобрения, уважения, усиления влияния на других, выстраивания властных, манипулятивных отношений [13]. Молодые люди придают особое значение внешности, созданию привлекательного внешнего вида. Особое значение в отношении к собственной внешности среди молодежной среды придается таким факторам, как оценка, самооценка, самоотношение, самовосприятие внешнего облика [13; 33; 25].

Исследования отечественных и зарубежных ученых, разрабатывающих проблему молодежной культуры в последние 40–50 лет, указывают на то, что оформление внешнего облика является основой формирования объединений молодежи, особых субкультур [5]. Современные исследования проблемы мизогинии (от греч. *misogyny* – ненависть, неприязнь, укоренившееся предубеждение по отношению к женщинам) указывают на факт существенного влияния внешнего облика на этот процесс. Индустрия красоты является мощным рычагом давления на образ жизни современных людей. «Быть красивым» – дополнительная установка, которая усваивается личностью и влияет на свободу выбора собственной идентичности. Исследования показывают, что подобные социальные требования создают плодородную почву для развития мизогинии среди женщин [10]. Указывается на то, что женщины так же, как и мужчины, и даже в большей мере, заботятся о внешности, и даже женщины, которые пренебрегают общепринятыми нормами поведения [32].

В исследованиях, изучающих взрослость человека, отмечается, что происходящие в среднем возрасте существенные изменения во внешнем облике (появляются явные признаки старения, снижается сексуальная привлекательность и пр.) приводят к переоценке собственной внешности [2; 12; 22]. Трансформация внешнего облика в период взрослости ведет к изменениям в сфере общения, гендерной идентификации, во взаимодействии между полами, к ограничениям в профессиональной сфере и пр. [2]. При всей важности и актуальности данной темы, исследований проблемы внешнего облика в период взрослости как регулятора поведения личности в данный период недостаточно.

Большой вклад в изучение внешнего облика неоспоримо вносит решение проблем дискриминации. Внешность как регулятор системы отношений личности выступает в роли пускового механизма дискриминационной позиции к другому человеку. «Лукизм» (от англ. *to look* – выглядеть) – это дискриминация по внешнему облику Другого, актуальная проблема современного общества. Ее изучение началось в Америке, и интенсивно изучается отечественными исследователями. Изучаются причины возникновения лукизма, последствия его проявлений, отмечается роль негативных социальных стереотипов, гендерный аспект, этнические факторы, социально-психологические особенности представлений о красивой внешности [27]. Появляются исследования, в которых анализируется отношение к внешнему облику как критерию найма на работу и продвижения по карьерной лестнице [14].

Поиск смысла внешности и возможности воздействовать на нее предопределен культурно-историческими традициями. Это воздействие происходит в широком социальном контексте (рас-

пространенность фитнеса, услуг эстетической медицины и пр.), и на патологическом уровне (самоповреждения, расстройства пищевого поведения и пр.). Внешний облик рассматривается как часть внешнего мира, поэтому человек изменяет свою внешность так же как изменяет окружающую среду. Отношение к собственной внешности как к объекту, может привести к изменениям внешнего облика конструктивного и деструктивного характера [24].

В последнее время наблюдается интерес к исследованию социально-психологических характеристик людей с разным уровнем активности ухода за внешностью (прибегающим к услугам эстетической терапевтической медицины, пластической хирургии) [9; 21; 7]; введено понятие «психокосметология», которая призвана изменять лицо и тело человека, при этом уменьшая нежелательные визуальные характеристики внешности и корректируя психосоматические нарушения [16]. Существует поэлементарный анализ внешнего облика, когда психологическому исследованию подлежат топографические структуры – «лицо-тело». Субъекты, не удовлетворенные своим телом и внешностью в целом, имеют разные причины подобной неудовлетворенности, что анализируется, в большей степени с психоаналитической точки зрения, и в связи с выросшим числом заболеваний анорексией и булимией [24; 26]. Лицо, как отдельная структура личности, и причины неудовлетворенности им, также подлежат исследованию психологов, философов, педагогов, психофизиологов и др. Исследуется природа лица, его организация и взаимосвязь с эмоциональными состояниями и характеристиками личности, психологические и психофизиологические механизмы восприятия лица, особенности формирования первого впечатления о человеке и прочее [17].

В качестве общих выводов, можно сказать, что проблема внешнего облика актуальна и современна, так как является отражением многих тенденций в развитии общества и человека. Внешний облик человека – понятие объемное, значительное, позволяющее приблизиться к пониманию внутреннего мира человека. Внешний облик соответствует этапу жизненного пути человека, имеет свою динамику, определяется сочетанием физического, социального облика и экспрессивного поведения. Исследованию подлежат теоретические и прикладные аспекты психологии внешности, причины тревоги, неудовлетворенности, аномального восприятия собственной внешности людьми, стремления постоянно «улучшать» свой внешний облик. Замысел начатого нами эмпирического исследования связан с определением взаимосвязи и взаимовлияния социально-психологических факторов (например, установки, ценности, гендерные стереотипы, социальные сравнения, отношения с противоположным

полом, ориентированные на привлекательность женщины для партнера и пр.) на удовлетворенность / неудовлетворенность внешним обликом у женщин средней зрелости.

Библиографический список

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2002. – 557 с.

2. Белугина Е.В. Особенности отношения к своему внешнему облику в период середины жизни: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2002. – 160 с.

3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Международ. пед. академии, 1995. – 328 с.

4. Болохова М.В. Роль эталона физической привлекательности в оценке собственной внешности // Гендерная психология / под ред. И.С. Клёциной. – СПб.: Питер, 2009. – С. 443–460.

5. Бондаренко И.В. Личностная обусловленность оформления внешности (на примере молодежных субкультур) // Вестник ЧитГУ. – 2009. – № 4. – С. 73–78.

6. Буракова М.В. Интерпретация маскулинности-феминности внешнего облика субъекта общения: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 160 с.

7. Варлашкина Е.А. Особенности образа физического «Я» и удовлетворенности жизнью у женщин с разным уровнем активности ухода за внешностью // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2012. – № 1. – С. 4–10.

8. Герасимова О.А. Социально-психологические характеристики ольфакторной самопрезентации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2002. – 22 с.

9. Дементий Л.И., Варлашкина Е.А. Социально-психологический портрет пациенток пластической хирургии // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 90–94.

10. Захарова Е.К., Савинская О.Б. Применение стратегии смешивания методов для изучения усвоенной мизогинии среди женщин поколения Миллениум // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2017. – № 2. – С. 63–81.

11. Карабина Ю.С. Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 4. – С. 144–148

12. Крайг Г., Бокум Д., Психология развития. – СПб.: Питер, 2018. – 940 с.

13. Лабунская В.А., Дроздова И.И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки мо-

лодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 202–226.

14. Лабунская В.А. Лукизм в управлении и профессиональной деятельности: круглый стол на всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы» // Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – № 3 (7). – С. 192–202.

15. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.

16. Лисецкий К.С. Психокосметология: теория и практика. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2006. – 138 с.

17. Лицо человека в пространстве общения / отв. ред. К.И. Ананьев, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов. – М.: Московский институт психоанализа – Когито-Центр, 2016. – 430 с.

18. Наровская Я.Б. Социально-психологические особенности женщин, преобразующих свой внешний облик: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 197 с.

19. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

20. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

21. Сластенина В.В. Социально-психологические характеристики женщин, прибегающих к услугам эстетической хирургии // Вестник Томского государственного университета – 2007. – № 10. – С. 205–208.

22. Солодников В.В., Солодникова И.В. «Средний возраст» и жизненный путь личности. – М.: РГГУ, 2018. – 459 с.

23. Непп М., Холл Дж. Невербальное общение. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 254 с.

24. Хири М. «Это мое тело... и я могу делать с ним что хочу»: Психоаналитический взгляд на диссоциацию и инсценировки тела. – М.: Когито-Центр, 2018. – 381 с.

25. Черкашина А.Г. Самоотношение в структуре телесного самовосприятия студенток вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5. – С. 168–175.

26. Шнаккенберг Н. Мнимые тела, подлинные сущности: Преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному Я. – Калининград: PhocaBooks, 2018. – 376 с.

27. Этнолукизм: эмпирическая модель и методы исследования / под ред. В.А. Лабунской. – Ростов н/Д: Изд-во Мини-тайп, 2018.

28. Cash T.F. & Henry P. E. Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A. Sex Roles. – 1995. – Vol. 33 (1-2). – Pp. 19–28.

29. Chang F.M., Jarry J.L., Kong M.A. Appearance investment mediates the association between fear

of negative evaluation and dietary restraint // *Body Image*. – 2014 – Vol. 11. – P. 72–76.

30. Feingold A., & Mazzella R. Gender differences in body image are increasing // *Psychological Science*. – 1998. – Vol. 9 (3). – P. 190–195.

31. Rudd N., & Lennon S. Body image: linking aesthetics and social psychology of appearance // *Clothing and Textiles Research Journal*. – 2001. – Vol. 19. – P. 120–133.

32. Stiman M., Leavy P., and Garland A. Heterosexual Female and Male Body Image and Body Concept in the Context of Attraction Ideals // *Electronic Journal of Human Sexuality*. – 2009. – Vol. 12. – Oct. 21.

33. Trekels J., Eggermont S. Beauty is Good: The Appearance Culture, the Internalization of Appearance Ideals, and Dysfunctional Appearance Beliefs among Tweens // *Human Communication Research*. – 2017. – Vol. 43. – Issue 2. – P. 173–192.

References

1. Aronson E.H., Wilson T., Asch S.E. *Social'naya psihologiya: Psihologicheskie zakony povedeniya cheloveka v sociume*. – SPb.: PRAJM EVROZNAK, 2002. – 557 s.

2. Belugina E.V. *Osobnosti otnosheniya k svoemu vneshnemu obliku v period serediny zhizni: dis. ... kand. psihol. nauk.* – Rostov n/D, 2002. – 160 s.

3. Bodalev A.A. *Lichnost' i obshchenie: Izbrannye psihologicheskie trudy*. – M.: Izd-vo Mezhdunarod. ped. akademii, 1995. – 328 s.

4. Bolohova M.V. *Rol' ehtalona fizicheskoy privlekatel'nosti v ocenke sobstvennoj vneshnosti // Gendernaya psihologiya / pod red. I.S. Klyocinoy*. – SPb.: Piter, 2009. – S. 443–460.

5. Bondarenko I.V. *Lichnostnaya obuslovlennost' oformleniya vneshnosti (na primere molodezhnyh subkul'tur) // Vestnik CHitGU*. – 2009. – № 4. – S. 73–78.

6. Burakova M.V. *Interpretaciya maskulinnosti-feminnosti vneshnego oblika sub"ekta obshcheniya: dis. ... kand. psihol. nauk.* – Rostov n/D, 2000. – 160 s.

7. Varlashkina E.A. *Osobnosti obraza fizicheskogo «YA» i udovletvorennosti zhizn'yu u zhenshchin s raznym urovnem aktivnosti uhoda za vneshnost'yu // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya*. – 2012. – № 1. – S. 4–10.

8. Gerasimova O.A. *Social'no-psihologicheskie harakteristiki ol'faktornoj samoprezentacii lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk.* – Rostov n/D, 2002. – 22 s.

9. Dementij L.I., Varlashkina E.A. *Social'no-psihologicheskij portret pacientok plasticheskoy hirurgii // Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. – 2010. – № 2. – S. 90–94.

10. Zaharova E.K., Savinskaya O.B. *Primenenie strategii smeshivaniya metodov dlya izucheniya usvoennoj mizoginii sredi zhenshchin pokoleniya Millenium // Monitoring obshchestvennogo mneniya:*

EHkonomicheskie i social'nye peremeny. – 2017. – № 2. – S. 63–81.

11. Karabina YU.S. *Ehtalon fizicheskoy privlekatel'nosti kak sociokul'turnyj faktor obraza telesnogo YA u zhenshchin // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika*. – 2010. – T. 16. – № 4. – S. 144–148

12. Krajg G., Bokum D., *Psihologiya razvitiya*. – SPb.: Piter, 2018. – 940 s.

13. Labunskaya V.A., Drozdova I.I. *Teoretiko-empiricheskij analiz vliyaniya social'no-psihologicheskikh faktorov na ocenki, samoocenki molodymi lyud'mi vneshnego oblika // Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. – 2017. – T. 14. – № 2. – S. 202–226.

14. Labunskaya V.A. *Lukizm v upravlenii i professional'noj deyatel'nosti: kruglyj stol na vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «EHffektivnost' lichnosti, gruppy i organizacii: problemy, dostizheniya i perspektivy» // Social'naya i ehkonomicheskaya psihologiya*. – 2017. – T. 2. – № 3 (7). – S. 192–202.

15. Labunskaya V.A. *EHkspressiya cheloveka: obshchenie i mezhlchnostnoe poznanie*. – Rostov n/D: Feniks, 1999. – 608 s.

16. Liseckij K.S. *Psihokosmetologiya: teoriya i praktika*. – Samara: Izd-vo «Univers grupp», 2006. – 138 s.

17. *Lico cheloveka v prostranstve obshcheniya / otv. red. K.I. Anan'ev, V.A. Barabanshchikov, A.A. Demidov*. – M.: Moskovskij institut psihoanaliza – Kogito-Centr, 2016. – 430 s.

18. Narovskaya YA.B. *Social'no-psihologicheskie osobnosti zhenshchin, preobrazuyushchih svoj vneshnij oblik: dis. ... kand. psihol. nauk.* – Rostov n/D, 2007. – 197 s.

19. Ramsi N., Harkort D. *Psihologiya vneshnosti*. – SPb.: Piter, 2009. – 256 s.

20. Rubinshtejn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir*. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.

21. Slastenina V.V. *Social'no-psihologicheskie harakteristiki zhenshchin, pribegayushchih k uslugam ehsteticheskoy hirurgii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – 2007. – № 10. – S. 205–208.

22. Solodnikov V.V., Solodnikova I.V. *«Srednij vozrast» i zhiznennyj put' lichnosti*. – M.: RGGU, 2018. – 459 s.

23. Nepp M., Holl Dzh. *Neverbal'noe obshchenie*. – SPb.: Prajm-Evroznak, 2004. – 254 s.

24. Hirsh M. *«EHto moe telo... i ya mogu delat' s nim chto hochu»: Psihoanaliticheskij vzglyad na dissociaciyu i inscenirovki tela*. – M.: Kogito-Centr, 2018. – 381 s.

25. Cherkashina A.G. *Samootnoshenie v strukture telesnogo samovospriyatiya studentok vuza // Izvestiya*

Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – 2010. – Т. 12. – № 5. – С. 168–175.

26. SHnakkenberg N. Mnimye tela, podlinnye sushchnosti: Preodolenie konfliktov identichnosti s vneshnost'yu i vozvrashchenie k podlinnomu YA. – Kaliningrad: PhocaBooks, 2018. – 376 s.

27. EHtnolukizm: ehmpiricheskaya model' i metody issledovaniya / pod red. V.A. Labunskoj. – Rostov n/D: Izd-vo Mini-tajp, 2018.

28. Cash T.F. & Henry P. E. Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A. Sex Roles. – 1995. – Vol. 33 (1-2). – Pp. 19–28.

29. Chang F.M., Jarry J.L., Kong M.A. Appearance investment mediates the association between fear of negative evaluation and dietary restraint // Body Image. – 2014 – Vol. 11. – P. 72–76.

30. Feingold A., & Mazzella R. Gender differences in body image are increasing // Psychological Science. – 1998. – Vol. 9 (3). – P. 190–195.

31. Rudd N., & Lennon S. Body image: linking aesthetics and social psychology of appearance // Clothing and Textiles Research Journal. – 2001. – Vol. 19. – P. 120–133.

32. Stiman M., Leavy P., and Garland A. Heterosexual Female and Male Body Image and Body Concept in the Context of Attraction Ideals // Electronic Journal of Human Sexuality. – 2009. – Vol. 12. – Oct. 21.

33. Trekels J., Eggermont S. Beauty is Good: The Appearance Culture, the Internalization of Appearance Ideals, and Dysfunctional Appearance Beliefs among Tweens // Human Communication Research. – 2017. – Vol. 43. – Issue 2. – P. 173–192.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОЕМ ТЕЛЕ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

Исследование проводится при поддержке РФФИ, проект 17-36-00016-ОГН

В статье обсуждается проблема исследования позитивных представлений о своём теле в подростковом возрасте. Показано, что в основе позитивных представлений о теле лежат принятие тела, признательность по отношению к нему, более гибкое и интегрированное представление о красоте, телесные поведенческие стратегии, основанные на идее «тело как ценность». В работе обсуждаются результаты формирующего эксперимента, направленного на формирование позитивных представлений о своем теле у девочек-подростков. Показана эффективность такой образовательной практики как тренинговое обучение, в частности, когнитивно-бихевиоральный тренинг. После тренинга в экспериментальной группе повышается оценка тела, степень соответствия внешним и внутренним стандартам, возрастает общее число корреляционных связей между компонентами представлений о своем теле, появляются большие взаимосвязей с функциональностью тела.

Ключевые слова: представления о своем теле, подростковый возраст, позитивные представления о своем теле, тренинговое обучение, позитивная психология, образовательные практики, психологический тренинг.

Представления о своем теле – это проявление самосознания, отражение психикой своего тела, интегрирующее информацию от органов чувств, экстеро-, проприо- и интероцептивные ощущения, а также идеи и переживания, связанные с телом. Процесс развития представлений о своем теле у женщины имеет этапный характер и включает специфические проявления в разные периоды онтогенеза, обусловленные разноуровневым влиянием факторов и механизмов. В этом процессе выделяются сензитивные периоды, связанные с разными этапами репродуктивного возраста, когда представления дезинтегрируются, становятся противоречивыми. Подростковый возраст является одним из таких сензитивных периодов в становлении представлений о своем теле в онтогенезе. В подростковом возрасте представления о своем теле во многом определяются для девочки опытом, связанным с менархе.

Исторически так сложилось, что представления о своем теле (в западной психологии чаще используется термин «образ тела», в данной статье эти понятия употребляются как синонимичные) исследовались в рамках клинической психологии, поэтому в рассмотрении доминировал фокус патологии. Результатом такой практики, по мнению L. Smolak и T.F. Cash, стало возможным охарактеризовать корреляты и факторы формирования негативного образа тела, но невозможно ответить на вопрос, как профилировать негативный образ тела и как осуществлять коррекционно-развивающую работу в этом направлении [10].

В 2005 году было введено понятие positive rational acceptance («позитивное рациональное принятие»), включающее адаптивные когнитивные и поведенческие действия, направленные на «отражение» угроз, связанных с представлениями о своем теле. В качестве угроз могут выступать насмешки, послания о необходимости ограничитель-

ного пищевого поведения, просмотр изображений моделей, соответствующих социокультурным стандартам, общение с людьми, реализующими ограничительное пищевое повеление. Примерами адаптивных действий являются позитивная самоподдержка или рационализация. Авторы обнаружили, что позитивное рациональное принятие связано с общим уровнем психологического благополучия, особенно подростков и молодых девушек [5].

T. Cash сформулировал восьмиступенчатую когнитивно-бихевиоральную программу, которая была направлена на формирование более осознанных и принимающих отношений с собственным телом. Особое внимание при этом уделяется поддержанию позитивного образа тела [4].

Значительное влияние на становление позитивных представлений о своем теле как объекта научного исследования оказывают работы, выполненные феминистски ориентированными авторами. Исследователи утверждают, что необходимо создавать противовес культуре, формирующей стыд, недовольство и даже ненависть к телу. Авторы таких исследований показывают и оспаривают медиа-мотивы, использующие тело для продвижения товаров, а также организовали некоммерческую общественную организацию, помогающую людям сопротивляться интернализации социокультурных эталонов и ценить свое тело, в том числе, отличающееся от этих эталонов. Сторонники этой организации бросают вызов ультрастройному идеалу тела и поощряют доступ всех людей к физическому здоровью и психологическому благополучию, независимо от их веса и пропорций [3].

Все большее распространение в современной психологии получает такое направление как позитивная психология. В ее основе работы в области гуманистической психологии, психологического консультирования и психотерапии К. Рождерса.

В противовес традиции позитивная психология концентрируется на благополучии людей, ресурсах и счастье [6]. Технологии помощи, ориентированные на патологию, помогают предотвратить негативные моменты в развитии, избавиться от стрессов и дисфункций, но не способствуют развитию ресурсов. О том же пишет Т. Тулка, отмечающая, что традиционные технологии работы избавляют от негативных или неадаптивных характеристик, приводят к уровню отсутствия психопатологии, но не усиливают переживание радости жизни и не формируют психологическое благополучие [11].

Разные работы доказывают, что взаимоотношения между позитивными и негативными представлениями о своем теле сложнее, чем предполагалось сначала. Например, многие афроамериканские девочки-подростки отмечали, что они хотели бы изменить в своем теле (то есть сообщали о некоторой степени недовольства телом), в то же время, демонстрируя положительный образ тела [9].

Исследуя социокультурные детерминанты телесного Я, российские авторы под руководством В.М. Бызовой вводят понятие «зрелость телесного образа Я», близкого, по нашему мнению, к конструкту «позитивные представления о своем теле». Для оценки степени зрелости телесного образа Я предлагается три основных критерия: дифференцированность и когнитивная сложность – количество осознанных телесных характеристик; развитость дифференциации телесных границ; степень принятия тела в целом и удовлетворенность отдельными параметрами; осознанность и забота – способность сознательно и интуитивно контролировать и управлять своим состоянием и функциями тела, чувствительность к потребностям тела, развитие телесных возможностей [1; 2].

В отношении основного механизма, способствующего формированию и сохранению позитивных представлений о своем теле, авторы предлагают модель защитного фильтра, который блокирует изображения и сообщения, которые могут поставить под угрозу позитивные представления, в то же время, позволяя интернализировать информацию, сохраняющую позитивность [12].

Например, К. Holmqvist Gattario в своем диссертационном исследовании продемонстрировала, что 13–14-летние шведские подростки с позитивным образом тела сконцентрированы на функциональности тела, а не на внешности, также они очень критично воспринимают существующие идеалы красоты, ассоциируя красоту с личностью, а не внешним обликом [7].

Психолого-педагогическими условиями формирования позитивных представлений о своем теле выступают образовательные практики, реализуемые на различных уровнях образования с учетом специфики психического развития, в частности, развития самосознания женщины. Формирование

позитивного образа тела у женщин на разных уровнях образования обеспечивается разными психолого-образовательными технологиями: в рамках дошкольного и начального образования эффективным является использование технологий профилактики, в рамках среднего образования – технологий тренингового обучения, высшего образования – коррекционно-развивающих технологий и технологии проведения образовательных мастерских.

Организация и методы исследования. Гипотеза исследования состояла в следующем: в подростковом возрасте за счет действия психолого-образовательных механизмов, в частности, тренингового обучения, возможно формирование позитивных представлений о своем теле, включающих принятие тела, признательность по отношению к нему, более гибкое и интегрированное представление о красоте, основанные на идее «тело как ценность». Для формирования позитивных представлений о своем теле мы разработали модель формирования позитивных представлений о теле у девочек-подростков.

Для достижения цели по созданию условий формирования позитивного образа тела у девочек-подростков требовалось решить следующие задачи:

- способствовать расширению интернализированных стереотипов относительно тела за счет уменьшения идеализации и интернализации конкретного идеала тела;
- помочь формированию защитного фильтра за счет развития медиаграмотности;
- способствовать повышению ценностного отношения к телу и ориентации на функциональность тела, а не на внешность.

Результатом диагностического этапа является определение содержательных компонентов образа тела девочки-подростка, выявление факторов и особенностей становления образа тела в онтогенезе и оптимизация запроса на получение помощи. Итоги диагностического этапа служат основанием при проектировании программы развивающего взаимодействия.

Проектировочный этап предполагает определение структуры программы сопровождения и её целевых ориентиров, документальное оформление программы. В программе обозначаются этапы работы, задачи и методы решения, прогнозируются результаты.

Деятельностный (основной) этап предполагает реализацию программы воздействия. В качестве основной формы работы с подростками был выбран обучающий психологический тренинг. Тренинг проводился с учащимися 8-х классов общеобразовательной школы. Продолжительность обучения – 12 недель при еженедельных занятиях. Продолжительность занятия – один урок. В ходе обучения подросткам объявляли, что в основе программы идея о том, чтобы повысить степень принятия де-

вушками своего тела. Опираясь на разработанную нами модель, мы направляли нашу работу на изменение взглядов, верований и знаний, связанных с идеализированным образом тела, на расширение интернализированных социокультурных представлений об образе тела, а также на формирование или укрепление навыков, которые будут способствовать созданию позитивных представлений об образе тела и профилактировать расстройства пищевого поведения и глобальную неудовлетворенность телом. Апробации программы способствовал интерес учащихся относительно затронутых вопросов.

Первый блок тренинга был посвящен обсуждению того, что такое образ тела и того, как он влияет на самооценку человека и его психологическое благополучие. Второй блок был посвящен проблеме идеализации тела и обсуждению вопроса о том, как существующие стереотипы уничтожают позитивный образ тела и приводят к развитию пищевых и других расстройств. На этом этапе вводились упражнения, направленные на критику ультрастройного эталона тела. Третий блок был направлен на выявление в жизни подростков разговоров, сконцентрированных на весе и их влиянии на позитивный образ тела. Следующий блок тренинга решал задачу по формированию (развитию) медиаграмотности подростков. В рамках этого блока обсуждалась роль социальных сетей и разных медиа в жизни подростков. Подростки учились критически оценивать и фильтровать информацию, прежде всего, визуальную; распознавать негативное сравнение и уменьшать его. Пятый блок работы был направлен на укрепление принятия своего тела и смещение фокуса внимания с внешности на функциональность тела. Повторная психодиагностика проводилась через 6 месяцев после окончания программы.

Описание результатов исследования. Экспериментальная и контрольная группы девочек-подростков не имели значимых различий в образе тела

до начала эксперимента: все подростки характеризовались низкой степенью принятия тела, низкими оценками функциональности тела и демонстрировали интернализированные стереотипы стройного, молодого, сексуализированного тела, разделяли идею рассмотрения тела как проекта.

В первую очередь, мы отметили, что после участия в обучающем психологическом тренинге изменились содержательные характеристики информационно-оценочного компонента образа тела. Существенно возросла оценка тела (рис. 1). Также выросли оценки функциональности тела – что является важным признаком формирования позитивного образа тела, изменились оценки телосложения – тело стало восприниматься как более худое и миниатюрное. Что касается активности, то значимых различий в ее оценке между двумя замерами не обнаружено.

Оценивая степень соответствия тела внешним и внутренним стандартам после тренинга девочки экспериментальной группы дали значительно более высокие оценки (рис. 2).

В то же время интервью с участницами тренинга показало, что благодаря повышению медиаграмотности и формированию защитного фильтра, их представления о красоте и привлекательности стали более гибкими и менее зависимыми от внешних оценок и стандартов. В определении «красивого тела» они стали обращать больше внимания на здоровье и функциональные возможности тела. В повседневной жизни девочки стали больше прислушиваться к потребностям тела, реализуя стратегии ухода за телом. Причем они отметили, что движение и пища теперь приносят больше удовольствия, физические нагрузки не воспринимаются как тяжелый долг, а питание стало более здоровым без существенных ограничений.

Что касается контрольной группы, существенных изменений в компонентах образа тела и взаимосвязях между ними не произошло.

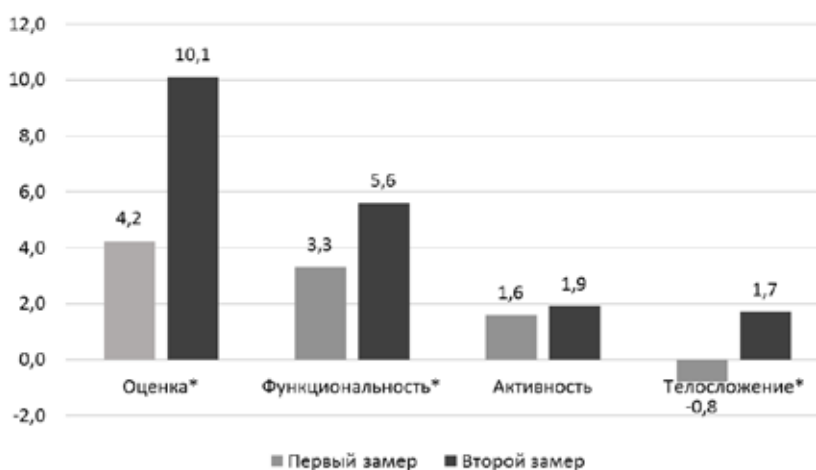


Рис. 1. Информационно-оценочный компонент образа тела в группе девочек-подростков, участвовавших в тренинговом обучении (* $p \leq 0,01$)

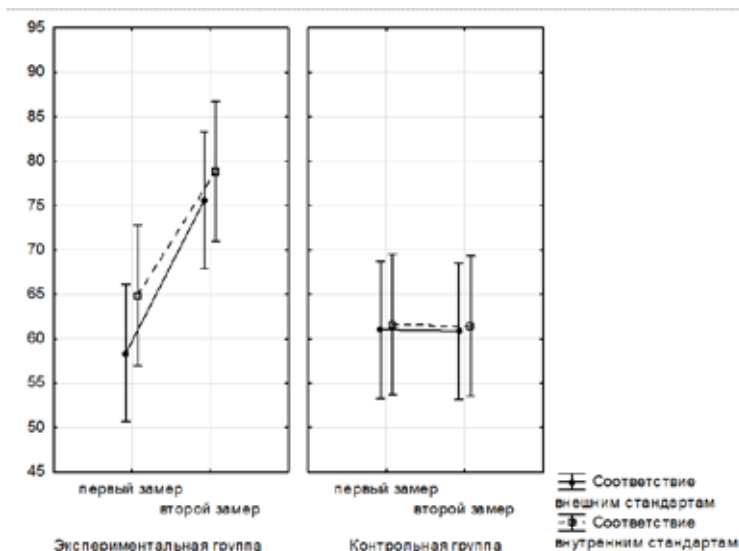


Рис. 2. Соответствие стандартам в экспериментальной и контрольной группах девочек-подростков ($p \leq 0,05$)

Таблица 1

Корреляционные связи между компонентами образа тела у девочек-подростков до участия в тренинге ($p \leq 0,05$)

	Удовлетворенность внешним обликом		
	в 5 лет	в 10 лет	в настоящий момент
Оценка	0,32	0,38	0,59
Функциональность	0,38		

Таблица 2

Корреляционные связи между компонентами образа тела у девочек-подростков после участия в тренинге ($p \leq 0,05$)

	Удовлетворенность внешним обликом			
	в 5 лет	в 10 лет	в 15 лет	в настоящий момент
Оценка	0,45	0,49	0,53	0,55
Функциональность	0,39	0,37	0,39	

Корреляционные матрицы экспериментальной группы до тренинга и после него представлены в таблицах 1 и 2.

Сравнение корреляционных матриц в экспериментальной группе до и после тренинга показывает, что возросло общее число связей, появилось больше взаимосвязей с функциональностью тела. Меньшее число взаимосвязей до тренинга может быть связано с теми серьезными преобразованиями, которые тело девочки-подростка претерпевает в этот период. Обучающий психологический тренинг способствовал повышению интегрированности образа тела, ставшего более целостным.

Особую пользу в работе с подростками принесли техники когнитивно-бихевиорального подхода, направленные, по сути своей, на промежуточное звено телесных функций – установки и оценочные суждения. Техники заполнения пустоты, декатострофизации, переформулирования и реатрибуции позволили девочкам поэкспериментировать с установками и усвоенными стереотипами и убедиться в их узости и противоречивости. Особое внимание

уделялось в работе критике ультрастройного идеала тела. В результате того, что подростки критиковали нереалистичный идеал, возникал когнитивный диссонанс, вызывающий психологический дискомфорт и заставляющий снизить поддержку этого идеала, изменить свои представления о красоте.

Таким образом, обучающий психологический тренинг показал свою эффективность как технология формирования позитивного образа тела у девочек-подростков. В восприятии тела фокус у подростков сместился с оценки внешности на оценку функциональности тела, возросла степень принятия своего тела, расширились представления о красоте и привлекательности.

Подводя итоги проведенного исследования, отметим, что тренинговое обучение обнаружило свою эффективность в качестве образовательной практики, направленной на формирование позитивных представлений о своем теле девочек-подростков 13–14 лет. Благодаря обучающему тренингу изменились все компоненты представлений у подростков: повысилось принятие тела, оценка его функци-

ональности и телосложения, представления стали более целостными и менее противоречивыми.

Библиографический список

1. Бызова В.М. Психология телесности: холистический подход. – СПб.: Скифия, 2015. – 32 с.
2. Зиновьева Е.В., Никонова А.Н. Роль родителей в формировании образа тела у детей и подростков: аналитический обзор современных исследований // Петербургский психологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 1–16.
3. Bacon L., Stern J.S., Van Loan M.D., Keim N.L. Size acceptance and intuitive eating improve health for obese, female chronic dieters // Journal of the American Dietetic Association. – 2005. – Vol. 105. – P. 929–936.
4. Cash T.F. The body image workbook. – Oakland, CA: New Harbinger, 2008.
5. Cash T.L., Santos M.T., Williams E.F. Coping with body-image threats and challenges: Validation of the Body Image Coping Strategies Inventory // Journal of Psychosomatic Research. – 2005. – Vol. 58. – P. 190–199.
6. Gudmundsdottir D.G. Positive psychology and public health // Positive psychology as a social change / R. Biswas-Diener Ed. – New York: Springer Press and Business Media, 2011. – P. 109–122.
7. Holmqvist Gattario K. Body image in adolescence: through the lenses of culture, gender and positive psychology. – Sweden. University of Gothenburg, 2013. – 97 p. – URL: <http://hdl.handle.net/2077/34266>.
8. Piran N. New possibilities in the prevention of eating disorders: The introduction of positive body image measures // Body Image. – 2015. – Vol. 14. – P. 146–157.
9. Pope M., Corona R., Belgrave F.Z. Nobody's perfect: A qualitative examination of African American maternal caregivers' and their adolescent girls' perceptions of body image // Body Image. – 2014. – Vol. 11. – P. 307–317.
10. Smolak L., Cash T.F. Future challenges for body image science, practice and prevention // Body image: A handbook of science, practice, and prevention / T.F. Cash, L. Smolak (Eds.). – New York: Guilford Press, 2011. – P. 471–478.
11. Tylka T.L. Positive psychology perspectives on body image // Encyklopedia of body image and human appearance / T.F. Cash (Ed.). – London, UK: Academic Press, 2012. – P. 657–663.
12. Wood-Barcalow N., Tylka T.L., Augustus-Horvath C. «But I like my body»: Positive body image

characteristics and a holistic model for young-adult women // Body Image. – 2010. – Vol. 7. – P. 106–116.

References

1. Byzova V.M. Psihologiya telesnosti: holisticheskij podhod. – SPb.: Skifiya, 2015. – 32 s.
2. Zinov'eva E.V., Nikonova A.N. Rol' roditel'ej v formirovanii obraza tela u detej i podrostkov: analiticheskij obzor sovremennyh issledovanij // Peterburgskij psihologicheskij zhurnal. – 2013. – № 3. – S. 1–16.
3. Bacon L., Stern J.S., Van Loan M.D., Keim N.L. Size acceptance and intuitive eating improve health for obese, female chronic dieters // Journal of the American Dietetic Association. – 2005. – Vol. 105. – P. 929–936.
4. Cash T.F. The body image workbook. – Oakland, CA: New Harbinger, 2008.
5. Cash T.L., Santos M.T., Williams E.F. Coping with body-image threats and challenges: Validation of the Body Image Coping Strategies Inventory // Journal of Psychosomatic Research. – 2005. – Vol. 58. – P. 190–199.
6. Gudmundsdottir D.G. Positive psychology and public health // Positive psychology as a social change / R. Biswas-Diener Ed. – New York: Springer Press and Business Media, 2011. – P. 109–122.
7. Holmqvist Gattario K. Body image in adolescence: through the lenses of culture, gender and positive psychology. – Sweden. University of Gothenburg, 2013. – 97 p. – URL: <http://hdl.handle.net/2077/34266>.
8. Piran N. New possibilities in the prevention of eating disorders: The introduction of positive body image measures // Body Image. – 2015. – Vol. 14. – P. 146–157.
9. Pope M., Corona R., Belgrave F.Z. Nobody's perfect: A qualitative examination of African American maternal caregivers' and their adolescent girls' perceptions of body image // Body Image. – 2014. – Vol. 11. – P. 307–317.
10. Smolak L., Cash T.F. Future challenges for body image science, practice and prevention // Body image: A handbook of science, practice, and prevention / T.F. Cash, L. Smolak (Eds.). – New York: Guilford Press, 2011. – P. 471–478.
11. Tylka T.L. Positive psychology perspectives on body image // Encyklopedia of body image and human appearance / T.F. Cash (Ed.). – London, UK: Academic Press, 2012. – P. 657–663.
12. Wood-Barcalow N., Tylka T.L., Augustus-Horvath C. «But I like my body»: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women // Body Image. – 2010. – Vol. 7. – P. 106–116.

**ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ОСКОРБЛЕНИИ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОМ НАСИЛИИ И ИХ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ**

*Исследование выполнено при поддержке Российского фонда федеральных исследований,
проект № 19-013-00011*

В статье обосновывается необходимость изучения имплицитных (обыденных) представлений об эмоциональном оскорблении и эмоциональном насилии в целях конкретизации и разграничения этих понятий. На основе детального анализа и экспертных оценок, собранных в ходе опроса данных (характеристик, представленных словами и словосочетаниями), показано, что эти конструкты имеют общее смысловое содержание, причем понятие «эмоциональное насилие» шире и включает в себя понятие «эмоциональное оскорбление». Выделены одинаковые для указанных понятий характеристики, приведены отличительные особенности каждого из них. Описана процедура разработки анкет, которые позволят в дальнейшем определять основные характеристики ситуаций эмоционального оскорбления и эмоционального насилия, а также реакции (чувства, намерения, действия) человека, столкнувшегося с одним из данных негативных воздействий.

Ключевые слова: эмоциональное оскорбление, эмоциональное насилие, психологическое насилие, имплицитные представления, стрессоры высокой интенсивности, травматические ситуации, дифференциация.

Исследование психологических последствий воздействия стрессоров высокой интенсивности и выработка эффективных мер помощи людям, столкнувшимся с травматическими ситуациями, невозможна без всестороннего изучения самих негативных факторов, их характеристик. Эта задача нередко осложняется латентным характером стрессора, трудностями в отграничении конкретной травматической ситуации от других, с ней схожих.

К стрессорам относят экстремальные кризисные ситуации, которые обладают мощным негативным последствием, коренным образом нарушают чувство безопасности индивида, вызывая переживания травматического стресса [3, с. 13]. Это, например, стихийные бедствия, техногенные катастрофы, военные конфликты, несчастные случаи, разного рода насилие, преступления, смерть близких, болезни, травмы.

В числе стрессоров высокой интенсивности (факторов, вызывающих тяжелейшие психологические последствия, среди которых – посттравматический стресс) особо выделяется эмоциональное оскорбление. Этим термином целесообразно описывать разного рода оскорбления, носящие эмоциональную окраску и не всегда сопровождающиеся другими видами насилия (физическим, сексуальным), в частности, насмешки, угрозы, брань, упреки, изоляцию.

Изучение подобного воздействия, которое можно охарактеризовать как антропогенное, негативное, зачастую носящее латентный характер (факт оскорбления не всегда достаточно очевиден как для свидетелей ситуации, так и для источника вредоносного поведения), представляет несомненную значимость и актуальность. Многие сталкиваются с эмоциональными оскорблениями неоднократно, в разных отношениях – родственных, профессиональных, партнерских.

Подобного рода эмоциональное воздействие, даже не сопровождающееся нанесением физического вреда, оказывает не меньший, а зачастую даже больший травматический эффект на психику жертвы, чем другие виды насилия. Прежде всего, речь идет об уроне, наносимом чувству собственного достоинства, самооценке человека. Страдает психологическое благополучие личности, сама ее целостность, что логично ведет к потере чувства собственного достоинства, ослаблению и даже разрушению Эго-идентичности [4, с. 205].

Воздействие данного стрессора может привести к таким серьезным психологическим последствиям, как развитие алекситимии, депрессии, разного рода расстройств (тревожных, диссоциативных, пищевых), посттравматического стрессового расстройства [8, с. 102]. Подобное обращение в детстве способно оказать на психику травмирующее действие, сопоставимое с физическим и / или сексуальным насилием [10, с. 25]. Люди старшего возраста также сталкиваются с проявлениями эмоционального насилия, источниками которого зачастую являются члены семьи или персонал учреждений для пожилых [5, с. 349].

Несмотря на распространенность негативного эмоционального воздействия, четкое определение термина «эмоциональное оскорбление» до сих пор отсутствует в научной литературе. Как правило, это понятие употребляют синонимично термину «эмоциональное насилие» («психологическое насилие»). При этом эмоциональное оскорбление нередко считают одной из разновидностей психологического насилия [2, с. 28], называют преднамеренной, активной составляющей эмоционального насилия (наряду с пассивной формой – пренебрежением) [6, с. 3].

Вопрос применения термина «эмоциональное оскорбление» остается дискуссионным ввиду недостаточной проработанности темы. Несомненно,

эмоциональная составляющая присутствует в акте насилия любой формы. Например, в ходе изучения последствий перенесенного в детстве насилия было выявлено, что физическое и эмоциональное негативное воздействие происходит зачастую одновременно. Это осложняет разграничение психологического урона, наносимого каждым из этих видов жестокого обращения [9, с. 44].

Тем не менее, анализируя различные формы насилия, исследователи приходят к выводу о существовании отдельного вида негативного антропогенного воздействия, носящего эмоциональный характер [7, с. 25]. Таким образом, для отграничения подобного рода насилия и оскорбления от других видов негативного воздействия (физического, сексуального) целесообразно использовать понятие «эмоциональный».

Для конкретизации понятия «эмоциональное оскорбление» и определения его соотношения с термином «эмоциональное насилие» целесообразно обратиться к представлениям об этих двух конструктах. Как отмечает К.А. Абульханова, представления дают целостную «картину действительности», ценностные ориентиры, возможность оценивать то, что воплощено в представлении [1, с. 102].

Целью настоящего исследования является определение смыслового содержания понятий «эмоциональное оскорбление» и «эмоциональное насилие», их основных характеристик, разграничение указанных понятий, а также разработка анкет, которые позволят выделять наиболее значимые черты каждого из указанных стрессоров.

Гипотеза исследования: имплицитные (обыденные) представления об эмоциональном оскорблении и эмоциональном насилии имеют общее содержательное наполнение, при этом понятие «эмоциональное насилие» включает в себя проявления эмоционального оскорбления.

Процедура и методы исследования. Участниками исследования стали 70 человек (средний возраст – $39 \pm 16,1$ лет): 52 женщины и 18 мужчин. Опрос проводился на анонимной основе путем предъявления инструкций двух типов. Одной группе респондентов ($n = 35$, средний возраст – $39 \pm 15,5$, 26 женщин и 9 мужчин) предлагалось представить ситуацию эмоционального оскорбления, другой ($n = 35$, средний возраст – $39 \pm 16,7$, 26 женщин и 9 мужчин) – ситуацию эмоционального насилия, после чего привести несколько слов или словосо-

четаний, характеризующих, по их мнению, указанные понятия.

Оценка полученных результатов проводилась с помощью методов контент-анализа и экспертных оценок. Анализировалось смысловое содержание приведенных участниками исследования дескрипторов, определялись наиболее частотные характеристики. К работе были привлечены эксперты – специалисты в области психологии, имеющие соответствующую квалификацию (три эксперта анализировали характеристики эмоционального оскорбления, другие три эксперта – характеристики эмоционального насилия).

Результаты. Абсолютное количество ассоциаций, полученных благодаря опросу, составило: для понятия «эмоциональное оскорбление» – 167, для понятия «эмоциональное насилие» – 138. Участники исследования привели в числе прочих характеристики, которые обычно выделяются исследователями в качестве видов эмоционального негативного воздействия (например, «насмешки», «унижение», «ругань», «отчуждение»). Тем не менее, респонденты рассматривали различные стороны эмоционального оскорбления и эмоционального насилия, не сводя описание этих понятий исключительно к проявлениям агрессии.

Общий анализ представлений показал, что эмоциональное насилие воспринимается как понятие широкое, включающее в себя разные формы негативного воздействия (в частности, насмешки, подозрительность, хамство, сплетни, газлайтинг). При оценке эмоционального оскорбления респонденты, как правило, сосредотачивались на описании эмоций жертвы и характеристик ситуации.

Наиболее частотные характеристики эмоционального оскорбления и эмоционального насилия соответственно приведены в таблице 1.

Для исключения дублирующихся характеристик были объединены синонимы, что позволило получить более четкие списки дескрипторов, которые затем предъявлялись экспертам. Последние выделили в каждом списке категории дескрипторов – группы, в которые вошли близкие по смыслу слова и словосочетания.

Наиболее выраженные группы дескрипторов эмоционального оскорбления приведены в таблице 2. Все эксперты выделили группу характеристик, описывающих эмоции пострадавшего (например, «горечь», «раздражение», «злость»,

Таблица 1

Наиболее частотные (в %) дескрипторы эмоционального оскорбления и эмоционального насилия

Эмоциональное оскорбление		Эмоциональное насилие	
Дескриптор	Частота	Дескриптор	Частота
Обида	7,7	Насмешки	4
Унижение	4,1	Унижение	4
Бессилие	2,9	Давление	4

Таблица 2

Группы дескрипторов эмоционального оскорбления, выделенные экспертами

Группы	Эксперт 1	Эксперт 2	Эксперт 3
Эмоции пострадавшего	Эмоциональные последствия 35 дескрипторов	Эмоции 48 дескрипторов Подгруппы: 1. Эмоции в ситуации (26 дескрипторов). 2. Эмоциональные последствия для личности (22 дескриптора).	Подгруппы: 1. Переживания пострадавшего – пассивные (угнетенность) / эмоции (44 дескриптора). 2. Переживания пострадавшего – Динамические эмоции (борьба) (16 дескрипторов).
Характеристики ситуации	Характеристика ситуации 58 дескрипторов	Характеристики ситуации (определение ситуации эмоционального оскорбления) 63 дескриптора	Внешние атрибуты, ситуационные 29 дескрипторов
Поведенческие реакции	Поведенческие реакции на эмоциональное оскорбление 24 дескриптора	Ответные действия 18 дескрипторов Подгруппы: 1. Беззащитность (8 дескрипторов). 2. Отпор (10 дескрипторов).	
Характеристики субъекта	Характеристики того, кто оскорбляет 13 дескрипторов		Характеристика агрессора: 12 дескрипторов
Формы оскорблений		Формы оскорблений: 13 дескрипторов	Высказывания: 14 дескрипторов

Таблица 3

Группы дескрипторов эмоционального насилия, выделенные экспертами

Группы	Эксперт 4	Эксперт 5	Эксперт 6
Характеристика ситуации	Характеристика ситуации 33 дескриптора	Характеристика ситуации эмоционального насилия 36 дескрипторов	Описание ситуации эмоционального насилия 34 дескриптора
Эмоции жертвы эмоционального насилия	Состояние пострадавшего 48 дескрипторов	«Жертва» 22 дескриптора	Эмоции подвергающегося эмоциональному насилию 37 дескрипторов
Действия субъекта эмоционального насилия	Исходящее от агрессора 42 дескриптора	«Обидчик» 36 дескрипторов	Действия субъекта 49 дескрипторов Подгруппы: 1. Активные (38 дескрипторов). 2. Пассивные (11 дескрипторов).

«обида»). Однозначно была сформирована экспертами и группа понятий, относящаяся к характеристике ситуации эмоционального оскорбления (в нее вошли такие слова, как, например, «конфликт», «ссора», «выяснение отношений», «напряженность»). Заслуживают внимания группы, выделяемые двумя экспертами: дескрипторы, относящиеся к поведенческим реакциям (например, «беспомощность», «желание сбежать», «жажда мести»), характеристики субъекта эмоционального оскорбления (в частности, «эгоизм», «наглость», «безразличие») и формы оскорблений (например, «ложь», «оскорбительные слова»).

Два эксперта выделили группу, которую можно условно обозначить как «Другое». К этой категории были отнесены слова и словосочетания, которые могут составлять содержание сразу нескольких групп или толкование которых оказалось затруднительным.

Стоит также отметить группы, которые выделялись каким-либо одним экспертом: «Теоретическое определение» (слова и словосочетания,

описывающие исследуемое понятие, например, «конфликтная ситуация»), «Моральная категория» (в частности, такие дескрипторы, как «справедливость», «решение, его поиск»), «Характеристики осуждаемого» («белая ворона», «изгой»). Отдельно была выделена группа «Поведение агрессора», в которую вошли различные негативные проявления, например, «враждебность», «издевательство», «нападки».

При анализе дескрипторов эмоционального насилия (табл. 3) все эксперты четко выделили три группы: характеризующие ситуацию (например, «конфликт», «борьба», «непонимание»), эмоции жертвы (в частности, «страх», «бессилие», «паника», «боль») и действия агрессора (например, «насмешки», «унижение», «крик»).

Стоит обратить внимание на группу дескрипторов, выделенную одним экспертом: слова и словосочетания, которые в равной степени можно отнести как к обидчику, так и к жертве эмоционального насилия (в частности, «гнев», «негодование», «грубость»). Подобная неоднозначность присуща мно-

гим характеристикам не только эмоционального насилия, но и эмоционального оскорбления.

Рассматривая дескрипторы эмоционального оскорбления и эмоционального насилия соответственно, все эксперты однозначно выделяли реакции пострадавшего и характеристики ситуации. Очевидно, что при дальнейшем изучении следует рассматривать данные стрессоры всесторонне, с учетом всех выделенных экспертами характеристик.

На основании экспертных оценок были разработаны четыре анкеты, в которые вошли наиболее полные, частотные, укрупненные характеристики, относящиеся к разным аспектам описания рассматриваемых негативных воздействий. Две анкеты позволят выделять реакции (чувства, намерения, действия) человека, столкнувшегося с данными ситуациями. Две другие анкеты помогут охарактеризовать эти две ситуации в целом, без учета реакций конкретного человека.

Заключение. Изучение имплицитных представлений позволило выделить общее содержательное наполнение понятий «эмоциональное оскорбление» и «эмоциональное насилие»: это негативные воздействия антропогенного характера, унижающие честь и достоинство человека, наносящие ущерб его самооценке и психологическому благополучию. Именно эти черты эмоционального оскорбления и эмоционального насилия выделяются в научной литературе [2, с. 28; 4, с. 205].

При этом можно говорить о более узком содержании понятия «эмоциональное оскорбление», которое можно рассматривать как составляющую понятия «эмоциональное насилие». Анализ дескрипторов эмоционального оскорбления позволяет выделить его преднамеренный, активный, агрессивный характер, тогда как понятие «эмоциональное насилие» охватывает не только активные, но и пассивные формы негативного воздействия (например, «игнорирование», «равнодушие», «обесценивание»).

Выводы, полученные благодаря контент-анализу дескрипторов и экспертным оценкам, позволяют подтвердить гипотезу об общем смысловом наполнении понятий «эмоциональное насилие» и «эмоциональное оскорбление», а также о более широком характере понятия «эмоциональное насилие».

Тем не менее, стоит признать, что понятие «эмоциональное оскорбление» требует дальнейшего детального изучения, более четкого отграничения от понятия «эмоциональное насилие». Анкеты, разработанные на основе имплицитных представлений, призваны стать эффективным инструментом определения конкретных характеристик указанных стрессоров и степени интенсивности переживания их воздействия.

Библиографический список

1. *Абульханова К.А.* Социальное мышление личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 88–103.
2. *Сидорова И.В.* Оскорбление как разновидность психического насилия // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 1 (68). – С. 28–32.
3. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др. – М.: Изд-во «Когито-центр», 2007. – 208 с.
4. *Харламенкова Н.Е.* Эмоциональное оскорбление и пренебрежение и его психологические последствия для личности в разные периоды взрослости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 193–214.
5. *Daly J.M., Merchant M.L., Jogerst G.J.* Elder abuse research: a systematic review // Journal of Elder Abuse & Neglect. – 2011. – V. 23. – № 4. – Pp. 348–365.
6. *Doherty D., Berglund D.* Psychological abuse: A discussion paper, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/sfv-avf/sources/fv/fv-psych-abus/assets/pdf/fv-psych-abus-eng.pdf> (дата обращения: 31.01.2019).
7. *Follingstad D.R., Coyne S., Gambone L.* A representative measure of psychological aggression and its severity // Violence and Victims. – 2005. – V. 20. – № 1. – Pp. 25–38.
8. *Goldsmith R.E., Freyd J.J.* Effects of emotional abuse in family and work environments. Awareness for Emotional Abuse // Journal of Emotional Abuse. – 2005. – V. 5. – № 1. – Pp. 95–123.
9. *Sanchez M.* History of Emotional and Physical Abuse and Parenting // McNair Scholars Journal. – 2012. – V. 16. – № 1. – Pp. 39–48.
10. *Spinazzola J., Hodgdon H., Liang L-J. et al.* Unseen wounds: The contribution of psychological maltreatment to child and adolescent mental health and risk outcomes // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2014. – V. 6. – № 1. – Pp. 18–28.

References

1. *Abul'hanova K.A.* Social'noe myshlenie lichnosti // Sovremennaya psihologiya: Sostoyanie i perspektivy issledovaniy. CH. 3. Social'nye predstavleniya i myshlenie lichnosti: Materialy

yubilejnoj nauchnoj konferencii IP RAN, 28–29 yanvarya 2002 g. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2002. – S. 88–103.

2. Sidorova I.V. Oskorblenie kak raznovidnost' psihicheskogo nasiliya // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2017. – № 1 (68). – S. 28–32.

3. Tarabrina N.V. Prakticheskoe rukovodstvo po psihologii posttravmaticheskogo stressa. CH. 1. Teoriya i metody / N.V. Tarabrina, V.A. Agarkov, YU.V. Byhovec i dr. – M.: Izd-vo «Kogito-centr», 2007. – 208 s.

4. Harlamenkova N.E. Emocional'noe oskorblenie i prenebrezhenie i ego psihologicheskie posledstviya dlya lichnosti v raznye periody vzroslosti // Psihologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya i sovladanie. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 193–214.

5. Daly J.M., Merchant M.L., Jogerst G.J. Elder abuse research: a systematic review // Journal of Elder Abuse & Neglect. – 2011. – V. 23. – № 4. – Pp. 348–365.

6. Doherty D., Berglund D. Psychological abuse: A discussion paper, 2008 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/sfv-avf/sources/fv/fv-psych-abus/assets/pdf/fv-psych-abus-eng.pdf> (data obrashcheniya: 31.01.2019).

7. Follingstad D.R., Coyne S., Gambone L. A representative measure of psychological aggression and its severity // Violence and Victims. – 2005. – V. 20. – № 1. – Pp. 25–38.

8. Goldsmith R.E., Freyd J.J. Effects of emotional abuse in family and work environments. Awareness for Emotional Abuse // Journal of Emotional Abuse. – 2005. – V. 5. – № 1. – Pp. 95–123.

9. Sanchez M. History of Emotional and Physical Abuse and Parenting // McNair Scholars Journal. – 2012. – V. 16. – № 1. – Pp. 39–48.

10. Spinazzola J., Hodgdon H., Liang L.-J. et al. Unseen wounds: The contribution of psychological maltreatment to child and adolescent mental health and risk outcomes // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2014. – V. 6. – № 1. – Pp. 18–28.

ОСОБЕННОСТИ РАСЩЕПЛЕНИЯ ПОЛЮСОВ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ ИСПЫТУЕМЫХ

В данной статье рассматривается проблема изучения расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость у первоклассников, студентов-первокурсников, испытуемых 35–40 лет. Исследование осуществлялось посредством методики «Включенные фигуры» Г. Уиткина. В выборке испытуемых преобладают фиксированные полезависимые и мобильные полenezависимые субъекты. В выборке обследованных 7–8 летнего возраста не выявлено представителей мобильного полезависимого и фиксированного полenezависимого когнитивных стилей. В выборках субъектов 17–18 и 35–40 летнего возраста выявлено равное количество представителей фиксированного полезависимого и мобильного полезависимого когнитивных стилей. Автор приходит к обоснованному выводу, что мобильные полenezависимые и фиксированные полenezависимые субъекты показали наибольшую скорость обнаружения простой фигуры в сложной фигуре в методике Г. Уиткина. Фиксированные полезависимые субъекты проявили наименьшую результативность выполнения методики Г. Уиткина.

Ключевые слова: фиксированные полезависимые, мобильные полезависимые, фиксированные полenezависимые, мобильные полenezависимые.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной полнотой современных представлений о роли когнитивного стиля в общей структуре индивидуальных проявлений человека.

Для изучения особенностей расщепления полюсов нами был выбран полезависимый/полenezависимый когнитивный стиль, который был описан Генри Уиткиным (1948, 1954).

Особое значение для данной работы имеет концепция о «расщеплении» полюсов когнитивных стилей [4].

Единое мнение относительно возраста формирования когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость в науке отсутствует. Одни ученые полагают, что в возрасте 7–8 лет собственный стиль уже сложился [1]. Другие авторы указывают на полистилевое поведение детей [3]. В последнее десятилетие изучение соотношения стилевых и личностных особенностей людей осуществляется в самом широком контексте.

При изучении особенностей реагирования полезависимыми/полenezависимыми младшими школьниками на конфликтную ситуацию было установлено, что полenezависимым детям характерно избегание (32%), соперничество (26%) и компромисс (15%). «Полезависимые дети в конфликтной ситуации ведут себя несколько иначе. Они проявляют чаще компромисс (42%), реже приспособление (24%) и крайне редко прибегают к соперничеству (9%)» [5].

Посредством серии экспериментов на субъектах 16–55 летнего возраста, было установлено, что статистически достоверных различий между полезависимыми и полenezависимыми испытуемыми в сенсорном исполнении ряда задач не обнаружено [6].

При изучении специфики адаптивности и дезадаптивности у обследованных 18–54 летнего возраста было выявлено, что мобильности когнитив-

ного стиля полезависимость/полenezависимость способствует уровень стрессоустойчивости и тревожности в пределах нормы и высокий уровень развития процессуальных характеристик мышления – направленный анализ через синтез. Дезадаптивности когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость соответствует низкий уровень стрессоустойчивости, высокий уровень тревожности, а также низкий уровень мышления как процесса – ненаправленный анализ через синтез [2].

Для изучения особенностей расщепления полюсов выбранного нами когнитивного стиля была использована методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (1971) [7].

В исследовании приняли участие 240 человек (120 испытуемых мужского пола, 120 испытуемых женского пола). В выборке детей 7–8 лет были обследованы 80 первоклассников. В выборке 17–18-летних испытуемых в количестве 80 человек были обследованы студенты. В выборку испытуемых 35–40 лет вошли субъекты со средним и высшим образованием.

При анализе результатов расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость установлено: 122 человека (50,8%) являлись фиксированными полезависимыми, 102 испытуемых (42,5%) проявляли мобильный полenezависимый когнитивный стиль, 12 субъектов (5%) обнаружили фиксированный полenezависимый когнитивный стиль и 4 человека (1,7%) – мобильный полезависимый (табл. 1). Таким образом, наши результаты показали, что наиболее многочисленными в выборке исследованных нами субъектов являлись представители крайних полюсов (фиксированного полезависимого и мобильного полenezависимого). Полученные нами данные являются неожиданными, учитывая тот факт, что большую часть нашей выборки представляли собой взрослые люди (17–18 и 35–40 лет).

Таблица 1

Результаты расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость испытуемых

Когнитивный стиль	Количество испытуемых
Фиксированный полезависимый	122
Мобильный полезависимый	4
Фиксированный полenezависимый	12
Мобильный полenezависимый	102

Таблица 2

Результаты расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость у испытуемых 7–8 лет

Когнитивный стиль	Количество испытуемых
Фиксированный полезависимый	64
Мобильный полenezависимый	16

Таблица 3

Результаты расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость у испытуемых 17–18 лет

Когнитивный стиль	Количество испытуемых
Фиксированный полезависимый	26
Мобильный полезависимый	2
Фиксированный полenezависимый	6
Мобильный полenezависимый	46

В связи с тем, что количество обследованных нами представителей мужского и женского пола было равным, представляется интересным представить анализ расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость в соответствие с полом испытуемых.

Среди фиксированных полезависимых субъектов преобладали представители женского пола (68 человек и 55,7%). Представителей мужского пола было несколько меньше (54 человека и 44,3%). В группе мобильных полenezависимых сложилась несколько иная картина. Представителей мужского пола выделено 54 человека (53%), тогда как представителей женского пола – 48 субъектов (47%). Среди фиксированных полenezависимых испытуемых явно преобладают представители мужского пола (10 человек и 83%). Женщины представлены только 2 субъектами (17%). Мобильные полезависимые субъекты представлены в совершенно равных долях. По 2 испытуемых (50%) мужчин и женщин.

Представляется целесообразным проанализировать результаты расщепления полюсов изучаемого нами когнитивного стиля отдельно в каждой возрастной выборке.

Следует указать, что в выборке первоклассников 7–8 летнего возраста представители мобильного полезависимого и фиксированного полenezависимого когнитивных стилей отсутствовали полностью (табл. 2).

Из 80 обследованных нами испытуемых 64 человека (80%) являлись фиксированными полезави-

симыми. Следовательно, полученный нами результат полностью совпал с данными, полученными другими исследователями.

Однако, 16 детей (20%) обнаружили мобильный полenezависимый полюс когнитивного стиля. Этот факт мы можем интерпретировать как врожденную или рано сформировавшуюся особую интеллектуальную способность наших первоклассников.

Рассмотрим результаты расщепления полюсов когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость у студентов, поступивших на первый курс (табл. 3).

Полюс полезависимости в данной выборке оказался более многочисленным. Среди юношей и девушек 17–18 летнего возраста фиксированных полезависимых выявлено 26 субъектов (32,5%). Мобильных полезависимых испытуемых – 2 человека (2,5%). Таким образом, всего полезависимых среди студентов выделено 28 испытуемых (35%). Полenezависимых первокурсников всего 52 человека (65%). При этом преобладают мобильные полenezависимые испытуемые, которых диагностировано 46 субъектов (57,5%). Фиксированных полenezависимых субъектов выделено всего 6 человек (7,5%). Мобильные полenezависимые испытуемые явно доминируют в выборке студентов 17–18 летнего возраста.

Обратимся к анализу данных, полученных нами в выборке взрослых испытуемых со средним и высшим образованием (табл. 4).

В выборке взрослых субъектов 35–40 летнего возраста также преобладали полenezависимые ис-

Таблица 4

**Результаты расщепления полюсов когнитивного стиля
полезависимость/полезависимость у испытуемых 35–40 лет**

Когнитивный стиль	Количество испытуемых
Фиксированный полезависимый	32
Мобильный полезависимый	2
Фиксированный полнезависимый	6
Мобильный полнезависимый	40

Таблица 5

Показатели выполнения методики Г. Уиткина испытуемыми

Когнитивный стиль	Время нахождения простой фигуры в сложной фигуре (секунды)
Мобильный полезависимый (n=4)	60,5
Фиксированный полезависимый (n=122)	66,7
Мобильный полнезависимый (n=102)	20,5
Фиксированный полнезависимый (n=12)	21,5

Таблица 6

Показатели выполнения методики Г. Уиткина испытуемыми в возрасте 7–8 лет

Когнитивный стиль	Время нахождения простой фигуры в сложной фигуре (секунды)
Фиксированный полезависимый (n=64)	70,7
Мобильный полнезависимый (n=16)	26,5

пытуемые – 46 человек (57,5%). Полезависимых субъектов 34 человека (42,5%). С возрастом количество субъектов с полнезависимым когнитивным стилем медленно сокращается. Фиксированных полезависимых субъектов в выборке 35–40 летних испытуемых 32 человека (40%), мобильных полезависимых – 2 человека (2,5%). Данные категории испытуемых представлены в тех же количествах, что и в выборке студентов 17–18 летнего возраста. Фиксированные полнезависимые испытуемые представлены 6 субъектами (7,5%). Мобильных полнезависимых обследованных выявлено 40 человек (50%).

Обратимся к анализу основного показателя, выявленного нами посредством методики Г. Уиткина, а именно времени обнаружения испытуемыми простой фигуры в более сложной фигуре.

Мобильные полнезависимые (102 человека и 42,5%) субъекты обнаружили самую малую скорость нахождения простой фигуры в сложной фигуре. Данный показатель составил в среднем только 20,5 секунды (табл. 5). Представители фиксированного полнезависимого когнитивного стиля (12 человек и 5%) выполнили необходимые задания в среднем за 21,5 секунды.

Таким образом, разница между временем выполнения необходимого задания у мобильных полнезависимых и фиксированных полнезависимых субъектов составила всего 1 секунду. В среднем представители полнезависимого полюса выполнили требуемое задание в 3,3 раза быстрее, чем представители полезависимого полюса изученного нами когнитивного стиля. Разница

между самыми быстрыми субъектами и самыми медленными субъектами по диагностированному нами показателю составил 46,2 секунды. Обратимся к анализу показателя времени нахождения простой фигуры в сложной фигуре представителями полезависимого полюса исследованного нами когнитивного стиля. Наименее успешными и наиболее медленными оказались фиксированные полезависимые субъекты (122 человека и 50,8%). Фиксированные полезависимые испытуемые находили простую фигуру в сложной фигуре в среднем за 66,7 секунды. Мобильные полезависимые (4 человека и 1,7%) субъекты обнаруживали простую фигуру в сложной фигуре в среднем за 60,5 секунды. Таким образом, разница между временем выполнения предъявляемых заданий мобильных полезависимых и фиксированных полезависимых испытуемых составила 6,2 секунды.

Проанализируем изученный нами показатель в каждой из возрастных выборок.

Фиксированные полезависимые дети 7–8 летнего возраста (64 человека и 80%) выполнили задания методики Г. Уиткина медленнее других испытуемых (табл. 6).

Время поиска простой фигуры в сложной фигуре в среднем составила 70,7 секунды, что на 4 секунды медленнее, чем в целом у фиксированных полезависимых испытуемых. Мобильные полнезависимые субъекты осуществляли поиск простой фигуры в сложной фигуре в среднем за 26,5 секунды. Следовательно, мобильные полнезависимые дети оказались более медленными, чем мобильные полнезависимые испытуемые в целом на 6 секунд.

Таблица 7

Показатели выполнения методики Г. Уиткина испытуемыми в возрасте 17–18 лет

Когнитивный стиль	Время нахождения простой фигуры в сложной фигуре (секунды)
Мобильный полезависимый (n=2)	70
Фиксированный полезависимый (n=26)	61,3
Мобильный полenezависимый (n=46)	17,5
Фиксированный полenezависимый (n=6)	16

Таблица 8

Показатели выполнения методики Г. Уиткина испытуемыми в возрасте 35–40 лет

Когнитивный стиль	Время нахождения простой фигуры в сложной фигуре (секунды)
Мобильный полезависимый (n=2)	51
Фиксированный полезависимый (n=32)	64
Мобильный полenezависимый (n=40)	21,5
Фиксированный полenezависимый (n=6)	27

Мобильным полenezависимым и фиксированным полезависимым первокурсникам требуется больше времени для того, чтобы выполнить методику Г. Уиткина. В данной возрастной выборке разница между наиболее и наименее результативными испытуемыми составила 44,2 секунды.

Наиболее успешными по изученному нами показателю в выборке студентов оказались фиксированные полenezависимые испытуемые (6 человек и 7,5%) (табл. 7). Они осуществляли поиск простой фигуры в сложной фигуре в среднем всего за 16 секунд. Мы полагали, что наиболее успешными окажутся мобильные полenezависимые (46 человек и 57,5%). Однако их показатель в среднем составил 17,5 секунды, что на 1,5 секунды меньше, чем у фиксированных полenezависимых субъектов. При этом на полюсе полезависимости у данной категории обследованных сложилась та же ситуация.

Фиксированные полезависимые первокурсники (26 человек и 32,5%) выполнили задания в среднем за 61,3 секунды. Мобильные полenezависимые субъекты (2 человека и 2,5%) справились с заданиями за 70 секунд. Разница во времени выполнения заданий между мобильными полезависимыми испытуемыми и фиксированными полезависимыми испытуемыми составила 8,7 секунды. В данной возрастной выборке разница во времени выполнения между наиболее и наименее успешными субъектами – 54 секунды.

В выборке субъектов 35–40 летнего возраста наиболее результативными оказались представители мобильного полenezависимого когнитивного стиля (40 человек и 50%) (табл. 8).

Время поиска простой фигуры в сложной фигуре данной категорией испытуемых составляет 21,5 секунды. Фиксированные полenezависимые (6 человек и 7,5%) выполнили предъявляемые задания в среднем за 27 секунд. Разница во времени выполнения необходимых заданий между фиксиро-

ванными полenezависимыми испытуемыми и мобильными полenezависимыми испытуемыми составила 5,5 секунды. Наименее успешными также оказались представители фиксированного полезависимого (32 человека и 40%) когнитивного стиля. Данные субъекты справились с заданиями в среднем за 64 секунды. Мобильные полenezависимые субъекты выполнили тест за 51 секунду. Мобильные полезависимые испытуемые справились с заданиями на 13 секунд быстрее, чем фиксированные полезависимые. Следовательно, в данной возрастной выборке разница между наиболее и наименее результативными субъектами составила 42,5 секунды. Таким образом, разница во времени осуществления поиска простой фигуры в сложной между наиболее успешными и наименее успешными испытуемыми имеет выраженную тенденцию к увеличению в юношеском возрасте в сравнении с детским возрастом, и явному сокращению во взрослом возрасте в сравнении с юношеским.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

1. При расщеплении полюсов когнитивного стиля полезависимость/ полenezависимость в выборке испытуемых преобладали фиксированные полезависимые субъекты.

2. Мобильные полenezависимые и фиксированные полenezависимые субъекты показали наибольшую результативность выполнения методики Г. Уиткина. Фиксированные полезависимые субъекты проявили наименьшую результативность выполнения методики Г. Уиткина.

3. В выборке субъектов 7–8 летнего возраста не выявлено представителей мобильного полезависимого и фиксированного полenezависимого когнитивных стилей. В выборках субъектов 17–18 и 35–40 летнего возраста выявлено равное количество представителей фиксированного полезависимого и мобильного полезависимого когнитивных стилей.

Библиографический список

1. Маствилискер Э.И., Дикопольская Г.Е. Некоторые условия формирования индивидуального стиля в решении учебных задач у школьников // Темперамент: системное исследование. – Пермь, 1976. – С. 120–138.
2. Осокина К.А., Селиванов В.В. Специфика адаптивности-дезадаптивности когнитивного стиля (полезависимость-полenezависимость) под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2016. – № 1. – С. 131–137.
3. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта: дис. ... д-ра психол. наук. – Смоленск, 1998. – 382 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. Чебучева Е.В. Когнитивно-стилевой параметр «полезависимость-полenezависимость» и особенности реагирования в конфликтной ситуации в младшем школьном возрасте // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2013. – Т. 4. – № 1. – С. 122–127.
6. Чекалина А.И. Экспериментальное исследование вклада когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» в сенсорное исполнение задач с разным уровнем информационной нагрузки // Вестник Екатеринбургского института. – 2008. – № 4 (4). – С. 22–30.
7. Witkin H.A., Goodenough D.R., Oltman P. Psychological differentiation: current status // J. of Personality and Soc. Psychology. – 1979. – Vol. 37 (7). – P. 1127–1145.

References

1. Mastvilisker E.I., Dikopol'skaya G.E. Nekotorye usloviya formirovaniya individual'nogo stilya v reshenii uchebnyh zadach u shkol'nikov // Temperament: sistemnoe issledovanie. – Perm', 1976. – S. 120–138.
2. Osokina K.A., Selivanov V.V. Specifika adaptivnosti-dezadaptivnosti kognitivnogo stilya (polezavismost'-polenezavismost') pod vozdejstviem ehmocional'no-otricatel'nyh perezhivanij // Molodyozh' i nauka: aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii. – 2016. – № 1. – S. 131–137.
3. Selivanov V.V. Myshlenie v lichnostnom razvitii sub"ekta: dis. ... d-ra psihol. nauk. – Smolensk, 1998. – 382 s.
4. Holodnaya M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. – SPb.: Piter, 2004. – 384 s.
5. CHEbucheva E.V. Kognitivno-stilevoj parametr «polezavismost'-polenezavismost'» i osobennosti reagirovaniya v konfliktnoj situacii v mladshem shkol'nom vozraste // Gercenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. – 2013. – T. 4. – № 1. – S. 122–127.
6. CHEkalina A.I. EHksperimental'noe issledovanie vklada kognitivnogo stilya «polezavismost'/polenezavismost'» v sensornoe ispolnenie zadach s raznym urovnem informacionnoj nagruzki // Vestnik Ekaterininskogo instituta. – 2008. – № 4 (4). – S. 22–30.
7. Witkin H.A., Goodenough D.R., Oltman P. Psychological differentiation: current status // J. of Personality and Soc. Psychology. – 1979. – Vol. 37 (7). – P. 1127–1145.

Комлик Любовь Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
lkomlik@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Феномен личности остаётся одной из основополагающих проблем в психологической науке. Различные его аспекты освещены в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Личностное становление дошкольника происходит в его отношениях и взаимодействиях с ближайшим социальным окружением. В дошкольном детстве происходит становление ребенка как личности, на основе наполнения структурных компонентов самосознания закладывается ее общественная направленность, формируются навыки социального поведения. В ходе эмпирического исследования, мы доказали, что у тех детей, чьи родители демонстрируют принятие и симбиотический тип отношений, все компоненты самосознания достаточно сформированы. Тип отношений отвержение, приводит к тому, что дети испытывают трудности во взаимодействиях с социальным окружением, не достаточно сформированными остаются компоненты: притязание на признание, психологическое пространство личности.

Ключевые слова: самосознание, дошкольники, родительское отношение, дети, компоненты самосознания, старший дошкольный возраст, личность.

Личностное становление дошкольника происходит в его отношениях и взаимодействиях с ближайшим социальным окружением, не только взрослыми в семье, но и другими детьми (Л.А. Алексеев, Б.Н. Алмазов, Л.С. Выготский, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, М.И. Лисина, А.Е. Личко, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Е.Т. Соколова, Э.Г. Эйдемиллер, Д.Б. Эльконин и др.). Характер самосознания ребенка и дальнейшее социальное развитие напрямую зависит и определяется первым опытом таких взаимодействий и взаимоотношений [4, с. 10].

«Самосознание представляет собой процесс осознания и оценивания себя индивидом в качестве субъекта разных видов деятельности и в качестве личности, которая обладает интересами, ценностными ориентациями, мотивами и идеалами. Самосознание является общественным явлением, поэтому, оказывает влияние на процесс социализации. От успешности формирования самосознания зависит успешность становления человека как личности в обществе» [1, с. 366].

Как указывает, В.С. Мухина: «Условиями, определяющими ориентиры человека при развитии его самосознания, являются социальное окружение и пространство культурных слоев в виде знаний и чувств. Знания и чувства суммируются в Великом идеополе общественного сознания, в практическом опыте человечества и существуют в качестве внешних условий развития и бытия личности. Эти внешние условия влияют на формирование индивидуальных личностных смыслов, которые организуются в сознании человека в структурные звенья самосознания, общие для всех и каждого по наименованию и культурному образу, но уникальные по их значениям и смыслам для каждого отдельного человека» [3].

В дошкольном детстве происходит становление ребенка как личности, на основе наполнения

структурных компонентов самосознания (В.С. Мухина), закладывается фундамент для развития всех личностных качеств, в соответствии с нормами и правилами, принятыми в данной культуре. В этом заключается важность и определяющее значение родителей.

«Семья – это первый и главный социальный институт, источник развития и укрепления психического здоровья родившегося человека. Ребенок рождается и живет в мире людей, в мире предметов, созданных руками человека, в мире культуры, в мире человеческих отношений» [2, с. 71; 6, с. 85].

Ведущим фактором формирования и развития самосознания являются семейные отношения. В семье происходит первичная социализация детей, осуществляется первичный социальный контроль. Каждая семья отличается неповторимыми условиями жизнедеятельности, которые зависят от индивидуальных особенностей родителей, именно родители закладывают фундамент духовного и социально-нравственного облика ребенка [5, с. 112].

Тип родительского отношения во многом отражает целостный образ родителя, являясь одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование гармонично развитой личности ребенка. Следовательно, внутреннее устройство семьи, тип родительских отношений определяют перспективы развития личности ребенка, в частности развитие самосознания.

Семейные факторы, определяющие формирование осознания себя в системе отношений с близким социальным окружением, в дальнейшем определяют всю систему отношений с другими, с социумом в целом. Это связано с тем, что самосознание – не статическое образование, раз и навсегда данное, а изменчивое, происходящее под влиянием внешних факторов.

В рамках исследования, в котором приняли участие 240 детей старшего дошкольного возраста

и их родители (или законные представители), мы выявили влияние типа родительского отношения на уровень развития самосознания дошкольников. Исследование проводилось в старших и подготовительных группах детских садов № 25, 39, 40, 14, 29, 34 г. Ельца Липецкой области.

Использовался диагностический комплекс методик: «Методика диагностики родительского отношения к ребенку» А.Я. Варга, В.В. Столина, рисуночная методика «Плохой и хороший ребенок» А.М. Прихожан, З. Василюкайте, «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской, проективный тест «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем» Л.Б. Шнейдер, беседа «Как поступить?», адаптированный вариант методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

С помощью теста-опросника родительского отношения к ребенку, мы выявили родительское отношение к вопросам воспитания детей и общения с ними (тип родительского отношения). Рисунок «Плохой хороший ребёнок» позволил нам изучить понимание эмоционально-оценочных суждений, определить степень самопринятия и следования социальным нормам и правилам (компонент притязание на признание и психологическое пространство личности). Методика половозрастной идентификации дала возможность исследовать уровень сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста ребенка (компонент половая идентификация). Методика «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем» позволила выяснить отраженность жизни ребёнка во временных категориях (компонент психологическое время). В ходе беседы были получены представления о морально-этических и нравственных нормах детей, отношение к правам и обязанностям (компонент психологическое пространство).

На первом этапе исследования, мы выяснили, что родители (240 человек) чаще набирают высокие баллы по таким шкалам, как «Принятие», «Симбиоз», «Контроль», «Маленький неудачник». Это свидетельствует о том, что большинство родителей принимают своих детей, часто проявляется авторитаризм в отношениях ребёнок-взрослый, многие умеют договариваться и слышат друг друга, часто родители недооценивают возможности своих детей. По шкале «Кооперация» многие родители набрали низкие баллы, следовательно, они не учитывают возрастные особенности детей, мало поощряют самостоятельность и инициативность ребенка, смотрят с позиции сверху.

По шкале «принятие – отвержение» высокие и средние баллы набрали 83% родителей от общей выборки. Это говорит о том, что имеется выраженное положительное принятие ребенка, уважается и признается его индивидуальность, одобряются интересы, поддерживаются планы, родители проводят с ребёнком достаточно много времени. Низкие

баллы по этой же шкале набрали 17% родителей. Это свидетельствует о том, что у взрослого по отношению к ребенку часто преобладают отрицательные чувства: раздражение, разочарование, досада, иногда стыд. Такие родители считают ребенка неудачником, у них нет веры в его будущее. Доминирование шкалы «принятие» продемонстрировали 38% респондентов общей выборки.

28% родителей набрали низкие баллы по шкале «кооперация», т.е. не проявляют интерес к тому, что интересует ребенка, недостаточно высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативность, в общении у них преобладает позиция сверху. Доминирование этого типа родительского отношения продемонстрировали лишь 18% респондентов.

По шкале «симбиоз» высокие баллы у 21% родителей. Характеризуя данный тип отношений, можно констатировать, что между взрослыми и детьми нет психологической дистанции, взрослые стараются всегда быть рядом, удовлетворяют основные разумные потребности ребёнка, помогают в достижении целей, пытаются оградить от сложностей жизни.

14% респондентов набрали высокие баллы по шкале «контроль», т.е. взрослый выбирает авторитарную позицию в воспитании, ребёнок должен быть послушным воле родителя и жить в чётко определённых рамках. Низкие баллы у 7%. Эта часть взрослых не контролирует действия и поведение ребенка, ребёнок стоит в позиции главного в отношениях с родителем.

По шкале «маленький неудачник» высокие баллы у 9% респондентов. Родители, отметившие эту позицию, считают детей не способными к самостоятельным действиям, интересы, мысли, переживания детей не учитываются, у ребёнка нет возможности высказывать своё мнение. Низкие баллы (у 36% родителей) свидетельствуют о том, что взрослый верит в способности своего ребёнка, неудача расценивается как случайность.

Таким образом, мы можем констатировать, что значительное число родителей из представленной выборки (38%), демонстрируют безоговорочное принятие своего ребёнка, инфантилизацию его возможностей, уважение его индивидуальности, потакание его прихотям, преувеличение способностей, интересы и планы ребёнка ставят на первое место, большую часть своего свободного времени проводят вместе с ребёнком.

По результатам проведения рисуночной методики «Плохой и хороший ребенок» были выделены три группы детей.

В первую группу вошли дети (64%), с положительным отношением к себе, принятием своих достоинств и недостатков. В автопортретах этих детей наблюдаются основные и дополнительные детали, тщательность прорисовки, преобладание

деталей и цвета. Рисунок эмоционально насыщен, преобладают яркие краски, много украшающих элементов, «автопортрет» располагается в центре листа. Следовательно, образ Я отличается достаточной целостностью, достаточной дифференцированностью, ребёнок себя принимает частично, осознавая (в соответствии с возрастом) качества и черты своей личности.

Во вторую группу вошли дети (28%), идентифицирующие себя с «хорошим» сверстником, с положительным отношением к себе. В «автопортрете» преобладают цвета и детали рисунка «хорошего ребенка», но есть повторение некоторых деталей и цветовой гаммы рисунка «плохого ребенка», есть случаи, когда в рисунке представлен сверстник противоположного пола. Также наблюдаются поправки и перерисовывание рисунка «хорошего ребенка». Детям присущ недифференцированный и смутный образ Я, но цельный. Дети недостаточно осознают качества и черты своей личности.

Третья группа (8%): дети вербально характеризуют себя как «хорошего ребёнка», но фактически идентифицируют с «плохим». В автопортретах преобладают детали и цвета рисунка «плохого ребенка». Создается общее впечатление сходства этих рисунков. Рисунок «плохого» больше по размеру, детализирован и прорисован более тщательно, цветовая гамма ярче и пестрее, чем для изображения «хорошего». В рисунках присутствуют элементы, которые говорят о грубости, агрессии. В некоторых случаях дети перечеркивают и перерисовывают «автопортрет». Таким образом, детям присуще дифференцированное представление о себе и качествах своей личности, но есть противоречивость, нарушение цельности.

В результате анализа данных по методике «Половозрастная идентификация», мы констатировали, что в ходе построения последовательности дети используют почти все карточки, используя картинки с представителями своего пола, не допускают ошибок. Выбирая привлекательный образ, дети часто выбирают картинки с изображением юношей и девушек по причине внешней физической привлекательности. Наиболее непривлекательным образом оказался образ старости, в связи с очень далёкой перспективой. Идентифицируя свой настоящий половозрастной статус, дети чаще выбирают карточки с образом школьника, что является нормой для данного возраста.

Проективная методика «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем» позволила определить уровень развития временных представлений о себе и о временной перспективе своей жизни.

21% детей имеют высокий уровень представлений о себе во временной перспективе, самооценности, демонстрируют адекватность возрастной и половой идентификации. Эти дети точно изображают

внешние признаки своего физического образа в прошлом и будущем времени, тщательно прорисовывают детали, точно изображают деятельность, характерную для своего прошлого и будущего. На их рисунках изображены пропорциональные фигуры большого размера, с хорошо прорисованными деталями, расположение на листе в верхней части.

45% детей находятся на среднем уровне. Дети допустили некоторые неточности при изображении внешних признаков своего физического образа в прошлом и будущем времени; не изображали детали, связанные со своим прошлым и будущим; неточно изображали деятельность, характерную для прошлого и будущего. Рисунки не всегда пропорциональны, размер фигуры средний, не достаточно прорисованы детали.

34% детей имеют низкий уровень представлений о себе во временной перспективе. Эти дети упустили, либо вообще не изображали внешних признаков своего физического образа в прошлом и будущем; а также не изображали детали, связанные со своим прошлым и будущим, деятельность, характерную для своего прошлого и будущего. В рисунках нарушена пропорциональность, детали плохо прорисованы, маленький размер изображения.

В ходе беседы были получены сведения об отношении детей к правам и обязанностям, морально-этическим и нравственным нормам. Большинство дошкольников (47%) находятся на среднем уровне развития правовой культуры, они хорошо знают, какие правила поведения должны соблюдать, но не всегда выполняют свои обязанности в жизнедеятельности. Высокий уровень развития морально-этических и нравственных норм продемонстрировали 36% детей из представленной выборки. Они знают свои права и обязанности, соблюдают их в игровой деятельности и требуют соблюдения от других членов группы детского сада, отстаивают свою позицию по любому спорному вопросу, обязанности, возложенные на детей родителями, исполняются.

Низкий уровень выявлен у 17% детей. Дошкольники плохо ориентируются в своих правах, не считают необходимым соблюдать правила, свои обязанности игнорируют, в проблемных ситуациях нет стремления отстаивать свои представления о себе и об обществе в целом.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, свидетельствуют, что современный ребёнок старшего дошкольного возраста обладает практически всеми компонентами самосознания. У большинства детей преобладает «образ Я» с положительной направленностью, дети знают и понимают свой возраст, ярко проявляют стремление к взрослению, могут описывать своё прошлое, осознают свою роль в деятельности и межличностных отношениях, умеют договариваться, соотносить собственные действия и переживания

с мнением и оценкой социального окружения, способны настаивать на своей точке зрения. Наблюдается ситуативность и неустойчивость самооценки, которая во многом зависит от мнения родителей и педагогов. В случае необходимости получить признание от значимых взрослых, дети соблюдают социальные нормы и правила поведения, чутко реагируя на нарушение своих прав и норм справедливости по отношению к себе. Слабо развит самоанализ и самоконтроль, при этом высокий уровень притязаний. Дети демонстрируют постоянное стремление к соревнованию, к похвале значимого взрослого, но не могут адекватно оценивать свои возможности.

Данные по всем проведенным методикам подверглись математической обработке. Для выявления взаимосвязи между сформированностью компонентов самосознания дошкольников и типом родительского отношения, мы воспользовались корреляционным анализом по методу Ч. Спирмена с помощью программы SPSSStatistics 17.0.

Корреляционный анализ показал прямые зависимости связи показателей по шкалам «Симбиоз» (0,3895), «Принятие-отвержение» (0,3595) и результатами диагностики самосознания.

Таким образом, мы можем констатировать, что у тех детей, чьи родители демонстрируют принятие и симбиотический тип отношений, все компоненты самосознания достаточно сформированы. Тип отношений отвержение, приводит к тому, что дети испытывают трудности во взаимодействиях с социальным окружением, недостаточно сформированными остаются компоненты: притязание на признание, психологическое пространство личности.

Библиографический список

1. Васильева В.Ю. Специфика развития самосознания в старшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 19. – С. 366–367. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/205/50227/> (дата обращения: 03.11.2018).
2. Дубровина И.В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития [Электронный ресурс] // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67–95. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/rl2015-2.html> (дата обращения: 28.10.2018).
3. Концепция феномена личности // Научная школа доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.С. Мухиной. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vfly.ru/konceptcia_fenomena_lichnosti.htm (дата обращения: 28.10.2018).
4. От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития: сборник докладов I Межвуз. конф. молодых ученых / ред.-сост. А.С. Обу-

хов. – М.: МПГУ, 2016. – 223 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=469708> (28.10.2018).

5. Семья, брак и родительство в современной России / отв. ред. Т.В. Пушкарева, М.Н. Швецова, К.Б. Зуев. – М.: Когито-Центр, 2014. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=430585> (дата обращения: 28.10.2018).

6. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире: Материалы конференции / отв. ред. В.А. Кольцова. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 960 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271626> (дата обращения: 28.10.2018).

References

1. Vasil'eva V.YU. Specifica razvitiya samosoznaniya v starshem doshkol'nom vozraste [EHlektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2018. – № 19. – S. 366–367. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/205/50227/> (data obrashcheniya: 03.11.2018).
2. Dubrovina I.V. Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti v kontekste vozrastnogo razvitiya [EHlektronnyj resurs] // Razvitie lichnosti. – 2015. – № 2. – S. 67–95. – Rezhim dostupa: <http://rl-online.ru/articles/rl2015-2.html> (data obrashcheniya: 28.10.2018).
3. Konceptiya fenomena lichnosti // Nauchnaya shkola doktora psihologicheskikh nauk, professora, akademika RAO V.S. Mухinoj. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.vfly.ru/konceptcia_fenomena_lichnosti.htm (data obrashcheniya: 28.10.2018).
4. Ot detstva k vzroslosti: variacii normy i osobennosti razvitiya: sbornik dokladov I Mezhdvuz. konf. molodyh uchenyh / red.-sost. A.S. Obuhov. – M.: MPG U, 2016. – 223 s. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=469708> (28.10.2018).
5. Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoj Rossii / отв. ред. Т.В. Pushkareva, М.Н. SHvecova, К.В. Zuev. – М.: Kogito-Centr, 2014. – 280 s. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=430585> (data obrashcheniya: 28.10.2018).
6. Social'no-psihologicheskie i duhovno-nravstvennye aspekty sem'i i semejnogo vospitaniya v sovremennom mire: Materialy konferencii / отв. ред. V.A. Kol'cova. – М.: Institut psihologii RAN, 2013. – 960 s. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271626> (data obrashcheniya: 28.10.2018).

ИЗУЧЕНИЕ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ 5–8 ЛЕТ В СИСТЕМЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В данной статье рассматривается проблема детско-родительских отношений. В первой ее части представлен теоретический анализ психолого-педагогических исследований: показана роль семьи, как ведущего социального института в развитии личности; раскрывается содержание понятий «роль», «семейная роль», «половая роль» и пр.; приводится классификация ролей в семье; дается характеристика положений ребенка в системе семейных отношений. Основное внимание в работе автор акцентирует на результатах метода экспертных оценок, представленного во второй экспериментальной части статьи. В качестве экспертов выступили разные члены семьи (мамы, папы, бабушки и дедушки). Респонденты определили как положительные, так и отрицательные ролевые позиции одаренных детей 5–8 лет в системе семейных отношений. В конце статьи подводятся некоторые итоги, свидетельствующие о разнообразии ролей одаренных детей дошкольного возраста в семье: 84% положительных и 16% отрицательных ролевых позиций.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, семья, семейное воспитание, семейные роли, семейные позиции, семейные отношения, детско-родительские отношения.

По признанию отечественных и зарубежных исследователей Т.В. Андреевой, А.И. Антонова, Е.П. Арнаутовой, И.В. Бестужева-Лады, И.В. Гребенникова, Н.И. Демидовой, Т.Н. Дороновой, Л.В. Загик, О.Л. Зверевой, Р. Зидера, О.А. Карабановой, Т.В. Кротовой, Т.А. Куликовой, Т.А. Марковой, З. Матейчека, В.М. Медкова, А.В. Мудрика, Г. Навайтиса, В. Сатир, В.А. Сысенко, Г. Фигдора, А. Фромма, Г. Хоментаускаса, Ю. Хямляйна, О.А. Шелепуха, Л.Б. Шнейдер, В.М. Целуйко, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и др. семья является основным социальным институтом в развитии личности подрастающего поколения. Обладая устойчивостью и даже некоторой ригидностью, она чутко реагирует на происходящие во всем мире социальные, экономические и политические преобразования, а также изменения в системе внутрисемейных отношений. Возросший научный интерес к семье и семейному воспитанию связан с их недостаточной изученностью, сложностью организации исследования, возникновением новых ее типов (проблемных, внебрачных, материнских, виктимогенных, дистантных и др.) и альтернативных форм брачно-семейных отношений (сознательно бездетных, однополых, фактических и др.).

Одним из составляющих семейной жизни является распределение семейных ролей, вытекающее из понимания социальной роли, т.е. «модели поведения, заданной социальной позицией личности в системе объективных или межличностных отношений» [3, с. 274]. Под ролью понимается «социальная функция личности, соответствующая принятым нормам, способам поведения людей в зависимости от их статуса, или позиции в обществе, в системе межличностных отношений» [2, с. 325].

Процесс возникновения ролевой структуры семьи рассматривается одной из главных сторон ее становления как: социальной и психолого-педаго-

гической общности; адаптации людей друг к другу; выработки стиля совместной семейной жизни, который в условиях существования разных норм и образцов ролевого поведения тесно связан с межличностными отношениями ее членов и их установками. В настоящее время качество межличностных отношений супругов определяется, прежде всего, тем, как воспринимаются ими роли, насколько благополучными и успешными они их считают.

В зарубежных социологических и психолого-педагогических исследованиях семейные роли отождествляются с категориями: половые роли, полоролевая система и полоролевая дифференциация. Рассмотрим эти понятия. Половые роли трактуются как «система культурных норм, определяющих допустимые способы поведения и личностные качества на основе половой принадлежности» [2, с. 264], полоролевая система – это «культурные ожидания относительно социальных ролей, социальной деятельности, подходящих для мужчин и женщин» [2, с. 264], а дифференциация ролей мужчины и женщины напрямую зависит от их отношения к дому (семье) и профессиональной деятельности. Роль мужчины традиционно связывалась с хорошо оплачиваемой работой, позволяющей материально обеспечить жену и детей, семье же отводится второстепенное положение. Линию их дифференциации можно представить в следующем виде – «работа-дом». Роль же женщины-матери, наоборот, характеризуется первоначальной ответственностью за дом, семью, детей и только потом отношением к своей профессиональной деятельности, т.е. ее линия дифференциации определяется схемой «дом-работа».

Подобную дифференциацию ролевой структуры чаще всего называют полоролевой и определяют образцом распределения семейных ролей мужчин и женщин (Ф.И. Най, Дж. Плек, Дж. Скандони и др.). Долгое время, начиная с Домостроя,

и в отечественной педагогической науке принималось именно такое распределение ролей членов семейного коллектива, считалось идеальным, а сегодня признается традиционным. Т.А. Куликова, опираясь на исследования И.В. Бестужева-Лады, Н.Н. Поддъякова и Н.И. Демидовой, утверждает о том, что в настоящее время ситуация существенно изменяется: более 60% женщин являются специалистами с высшим и средним профессиональным образованием, что стимулирует их потребность реализовать себя вне дома, делать карьеру и т.д. По сравнению с мужчинами они оказались более успешными и адаптивными к современным экономическим условиям, благодаря чему быстрее соглашаются пройти дополнительные курсы обучения, т.е. переучиться и получить новую хорошо оплачиваемую работу. Профессиональная деятельность вне дома меняет и статус женщины в семье, что неоднозначно сказывается на выполнении воспитательной функции, приводящей с одной стороны, к сокращению времени общения со своим ребенком, а с другой – изменения качества этого общения. Приходя с работы, мама много рассказывает о своей трудовой деятельности, обязанностях, коллегах, тем самым, вызывая у ребенка огромный интерес и, как следствие, значительное повышение родительского авторитета в его глазах.

В детском саду дошкольники с гордостью делятся со сверстниками полученной информацией, говорят о том, что их мама работает, но при этом для них неважно, чем именно она занимается. Недостаток времени для домашних дел и забот о ребенке способствует тому, что женщина предъявляет гораздо больше требований к проявлению детской самостоятельности, поощряет его инициативу, чаще привлекает к помощи по дому, дает постоянные трудовые поручения и обязанности. Конечно же, положительная сторона подобного воспитания бесспорна. Но есть и отрицательные моменты производственной деятельности работающей женщины. Прежде всего, это приводит к снижению контроля за поведением и деятельностью ребенка, т.е. у матери практически не остается на него сил и времени. Нередко «главе семейства» (мужчине, мужу, отцу), приходится выполнять хозяйственную функцию, занимаясь ведением домашнего хозяйства вместо женщины (жены).

Таким образом, у современных детей могут формироваться специфические и, даже можно сказать, «искаженные представления о социальных ролях мужчины и женщины» [4, с. 208]. Педагоги дошкольных образовательных организаций отмечают, что девочки все чаще стали увлекаться играми мальчиков, мужскими видами спорта, проявляют властность, т.е. у них формируются мускулинные качества; а мальчики наоборот, любят играть в куклы, катать коляски, т.е. демонстрируют женские (феминные) качества. В результате такой «эманси-

пации» происходит бурный рост хулиганства, бандитизма, преступности и других негативных асоциальных проявлений среди девочек [4, с. 207–208].

При описании ролевой структуры семьи Л.Б. Шнейдер уделяет особое внимание проблеме выделения ролей, главным критерием для определения которых она считает выполнение членами семьи хозяйственно-бытовой и воспитательной функций – организатор быта, или хозяйин (хозяйка), воспитатель детей, материально обеспечивающий (кормилец) [6, с. 144]. В исследовании Ю.В. Алешиной приводится следующая классификация семейных ролей: «ответственный за материальное обеспечение; хозяйин-хозяйка; ответственный по уходу за ребенком; воспитатель; сексуальный партнер; организатор развлечений (досуга); организатор семейной субкультуры; ответственный за поддержание родственных связей; «психотерапевт» [1, с. 36–37]. Видим, что большинство названных ролей характерны для современных семейных отношений, так или иначе они включаются в категории «семья» и «семейная жизнь».

В системе семейных отношений Л.Г. Жедунова, И.А. Можаровская, Н.Н. Посысов, Е.Н. Юрасова и др., наряду с супружескими и родительскими, выделяют и различные роли ребенка, содержание которых определяется удовлетворением потребностей матери и отца: «ребенок-компенсация неудовлетворительных супружеских отношений, т.е. средство, усиливающее позицию одного из родителей в семье; ребенок-знак социального статуса семьи, символизирующий социальное благополучие и являющийся объектом ее социальной презентации («У нас все как у людей»); ребенок-элемент, связывающий родителей и не дающий им возможности развестись («Мы не разводимся только ради тебя»))» [5, с. 242–243].

Т.В. Андреева указывает на роли ребенка, заданные жизненными циклами семьи: сын (дочь), внук-внучка (правнук-правнучка), пасынок, младший (старший) брат, младшая (старшая) сестра и др.

Положение ребенка в семье может быть охарактеризовано той ролью, которую определяют для него родители и прародители. А.И. Баркин, А.И. Захаров, А.Я. Варга, З. Матейчек, Т.А. Куликова, О.А. Шелепухо, В.М. Целуйко и др. выделяют положительные («кумир семьи», «вундеркинд» («надежда семьи»), «мамино (папино, бабушкино...) сокровище», «паинька», «талисман семьи» («любимец семьи»), «болезненный ребенок», «герой семьи» («ответственный» ребенок), «потерянный (кроткий) ребенок») и отрицательные («ужасный ребенок», «мучитель», «козел отпущения», «серая мышка» («забитый» ребенок), «путающийся под ногами», «маленький хитрец», «Золушка») роли детей в семье.

Какую же роль занимает одаренный ребенок дошкольного возраста в своей семье? Ответ на

этот вопрос попытались найти, проведя в 2017 – 2018 годах исследовательскую работу с семьями воспитанников муниципальных бюджетных дошкольных образовательных организаций №№ 25, 41, 46 г. Ельца, Липецкой области. Основным методом экспериментальной работы явился метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступали разные члены семьи (мамы, папы, бабушки и дедушки). Исследованием было охвачено 43 семьи одаренных детей 5–8 лет. Дадим им краткую характеристику: все семьи одаренных дошкольников – благополучные. По структуре 67,4% исследуемых семей – полные и 32,6% – неполные. Из числа неполных семей 57,1% относятся к типу «разведенных» и 42,9% «материнских». В большинстве исследуемых семей (74,4%) одаренный ребенок является единственным; 16,3% – малодетные семьи, в которых воспитываются два ребенка (4,7% семей из их числа имеют одаренных детей-близнецов); 9,3% составляют многодетные семьи, воспитывающие трех детей. Во всех обследуемых семьях одаренные дети желанны и любимы.

С целью ознакомления родителей одаренных детей с ролями, занимаемыми ребенком в семье, были организованы следующие формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями: групповые родительские собрания, консультации, индивидуальные беседы; подготовлен информационный материал в виде папок-передвижек, стендов, буклетов, памяток, компьютерных слайдов; размещена информация в социальных сетях. В этих формах взаимодействия детского сада с семьей была дана подробная характеристика названных выше отрицательных и положительных семейных ролей ребенка, а на одном из родительских собраний прочитана лекция на тему «Положение ребенка в семье».

Использование экспертных методов исследования (беседа, анкетирование, оценивание) позволило определить занимаемые одаренными детьми старшего дошкольного возраста семейные роли. Следует отметить, что полученным результатам присуща некоторая доля субъективизма, поскольку почти все члены обследуемых семей выражали свое отношение к исследуемой проблеме, ведь для них ребенок является «самым лучшим», «самым умным», «самым хорошим», «самым добрым» и «самым красивым».

Представим результаты, полученные с помощью методов экспертных оценок, в таблице 1.

Из данных таблицы 1 видно, что большинство респондентов (32%) определили роль одаренного

ребенка как «кумира семьи». Их любовь, внимание и забота имеют разумные пределы и способствуют становлению доброжелательного отношения ребенка к взрослым членам семейного коллектива и к себе. «Кумир семьи» вызывает восхищение всех окружающих, независимо от его типа поведения. Многочисленные его желания и потребности незамедлительно исполняются родителями и пра-родителями, поэтому их жизнь всецело зависит от ребенка и «вращается» вокруг него. В результате такого воспитания у него вырабатывается позиция «я – все, а окружающие – ничто». По его мнению, все взрослые и сверстники должны служить ему искренне и преданно, а он по отношению к ним может вести себя по-разному, в том числе, неуважительно и пренебрежительно. К сожалению, ожидания ребенка не всегда оправдываются, поэтому он сначала испытывает недоумение, а затем отрицательные эмоции, вынуждающие его действовать агрессивно, что еще более усугубляется нарушением межличностных семейных связей.

21% родителей отвели одаренным дошкольникам роль «вундеркинда» или «надежды семьи». Для них они, с одной стороны – средство общения с внешним миром, а с другой – талисман, реализующий их надежды и несбывшиеся мечты. Воспитывая ребенка, взрослые предъявляют к нему слишком завышенные требования и постоянно внушают мысль, что он умнее, лучше, сильнее и достойнее других. В беседе респонденты высказывали мысль о том, что «Наш малыш всем покажет, каким я мог бы стать, если бы мне не мешали».

15% опрошенных определили роль одаренного ребенка как «чье-то сокровище». В этом случае он является не всеобщим, как с «кумиром семьи», а чьим-то личным любимцем (в нашем случае 10% детей – «мамино» и 5% – «бабушкино сокровище»). Именно они претендуют на ребенка, проявляют полную заботу о нем. В таких семьях наблюдаются бесконечные соревнования между ее членами за проявление внимания и любви малыша.

Некоторые одаренные дети заняли позицию воспитанных, послушных и примерных детей, являющихся родительской гордостью, т.к. они не доставляют никому хлопот и огорчений, следуют советам и рекомендациям взрослых, выполняют их поручения. Это, по мнению родителей и пра-родителей, «дети-паиньки», их оказалось не так много – около 8%.

Роль «болезненного ребенка» была отведена 5% одаренных детей, здоровье которых требует особого внимания и ухода. Родители сильно опасаются

Таблица 1

Положительные ролевые позиции одаренных детей 5-8 лет в системе семейных отношений (в %)

«любимец» семья	«кумир семьи»	«вундеркинд»	«чье-то сокровище»	«паинька»	«болезненный ребенок»	«потерянный (кроткий) ребенок»
84	32	21	15	8	5	3

Таблица 2

Отрицательные ролевые позиции одаренных детей 5–8 лет в системе семейных отношений (в %)

«ужасный ребенок»	«мучитель»	«забитый»	«путающийся под ногами»	«маленький хитрец»
16	2	2	4	8

за жизнь «чудо-малыша», бояться, что он может чем-то заболеть, переживают за него и при этом выполняют все его желания и потребности. Было замечено, что данная роль была присуща одаренным дошкольникам, которые являются единственными детьми и воспитывающиеся в неполной разведенной семье, чаще всего одной мамой.

Некоторым одаренным детям 5-8 лет, чувствующим себя одинокими и изолированными в семье, было свойственно: проявление фантазии; погружение в мир иллюзий; проведение большого количества времени за занимательными и компьютерными играми, рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием, разгадыванием кроссвордов и чтением; попытки не привлекать к себе внимание и никому не мешать. Респонденты отвели им роль «потерянного (кроткого) ребенка» и таких детей оказалось около 3%.

84% одаренных детей старшего дошкольного возраста респонденты отвели роль «любимца» семьи. Это оказались единственные и долгожданные дети, избалованные повышенным вниманием и всепрощением со стороны всех взрослых членов семейного коллектива.

Наряду с положительными позициями одаренных детей 5-8 лет в семье, родителями были отмечены и отрицательные роли, а именно, «ужасного ребенка» и ее многочисленные разновидности – «мучитель», «забитый», «путающийся под ногами», «маленький хитрец» и др. Представим результаты, полученные с помощью методов экспертных оценок, в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, отрицательные ролевые позиции были характерны 16% одаренных детей старшего дошкольного возраста, родители которых жаловались на бесконечные вопросы любознательных «чад», постоянное желание пополнять и получать новые знания, требования заниматься и общаться с ними. И в связи с этим, у взрослых не хватало времени для своих нужд и потребностей. По мнению большинства отцов, такие дети нуждаются в пристальном внимании, удовлетворении их бесконечных запросов (особенно в покупке энциклопедической литературы, развивающих игр, пазлов, кроссвордов, компьютерных дисков с познавательной информацией) и в постоянном общении в процессе организации разнообразных видов деятельности, например, совместных чтениях, просмотрах телевизионных передач и т.п.

Таким образом, анализ полученных с помощью метода экспертных оценок эмпирических материалов свидетельствует о разнообразных ролях

одаренных дошкольников в семье. Большинство детей этой категории, согласно мнению родителей и прародителей, занимают положительные позиции (84%) и только 16-ти процентам одаренных детей 5–8 лет были приписаны отрицательные роли. Описанные результаты будут корректироваться в ходе дальнейшего исследования, требующего проведения индивидуальных бесед с разными членами семьи, наблюдения за этими детьми, проведения рисуночных методик с ними, а также сопоставления семейных ролей одаренных детей и ролевых позиций, занимаемых их сверстниками в семье.

Библиографический список

1. Аleshina Ю.В. Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1987. – № 2. – С. 30–38.
2. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.
3. Краткий словарь по социологии / под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – С. 274.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования / под ред. Н.Н. Посысоева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 736 с.
7. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – С. 248–268.

References

1. Aleshina YU.V. Cikl razvitiya sem'i: issledovaniya i problemy // Vestnik MGU. Seriya 14: Psihologiya. – 1987. – № 2. – S. 30–38.
2. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. YArOshevskogo. – Rostov n/D: Feniks, 1999. – 512 s.
3. Kratkij slovar' po sociologii / pod red. D.M. Gvishiani, N.I. Lapina. – M.: Politizdat, 1989. – S. 274.
4. Kulikova T.A. Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie. – M.: Akademiya, 1999. – 232 s.
5. Osnovy psihologii sem'i i semejnogo konsul'tirovaniya / pod red. N.N. Posyssoeva. – M.: VLADOS-PRESS, 2004. – 328 s.
6. SHnejder L.B. Psihologiya semejnyh otnoshenij. – M.: Aprel'-Press, 2000. – 736 s.
7. Celujko V.M. Vy i vashi deti. Psihologiya sem'i. – Rostov n/D: Feniks, 2005. – S. 248–268.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НОРМАТИВНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ С ГОТОВНОСТЬЮ К РИСКУ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Статья посвящена выявлению взаимосвязи нормативности поведения и готовности к риску у сотрудников органов внутренних дел. В исследовании приняло участие 52 сотрудника батальона патрульно-постовой службы. Использовались диагностические методики на выявление готовности к риску и нормативности поведения. В результате было установлено, что высокий уровень нормативности поведения отрицательно связан со склонностью к нарушению норм и саморазрушающему поведению, и положительно – с готовностью к разумному риску. Низкий уровень нормативности положительно коррелирует со склонностью к нарушению норм и саморазрушающему поведению, с высоким уровнем нервно-психологической устойчивости, а также со склонностью к очень высокому риску. Дана характеристика четырем типам сотрудников, различающимся по уровню выраженности готовности к риску и нормативности поведения. Полученные результаты могут быть использованы в процессе подбора кадров, а также в деятельности психологической службы ОВД по работе с личным составом.

Ключевые слова: нормативность поведения, готовность к риску, склонность к нарушению норм и правил, склонность к саморазрушающему поведению, нервно-психологическая устойчивость, сотрудники ОВД.

Нормативность поведения является важнейшей характеристикой личности, описывающей особенности ее взаимодействия с социумом. Осваивая в ходе онтогенеза многочисленные социальные ценности, нормы, предписания, человек адаптируется к социуму, и, как личность, приобретает способность к «нормотворчеству» [1]. Под нормативностью поведения понимают обычно такое поведение, которое осуществляется в соответствии с определенными требованиями и правилами (нормами), и обеспечивает человеку достижение целей, не нанося ущерба окружающему, в том числе и другим людям.

Проблема нормативности поведения относится к категории междисциплинарных проблем в современной науке. Она постоянно находится в поле зрения философов, социологов, культурологов, педагогов и психологов. В последнее время говорят даже о возникновении специфической междисциплинарной области знания, получившей название нормологии [14; 18].

К настоящему времени сложилось ряд направлений исследования нормативности поведения. Во-первых, это исследования теоретического характера, направленные на понимание роли и значения норм в жизни человека как регуляторов его поведения [1; 7; 18]. Во-вторых, – исследования, эмпирического характера, ориентированные на изучение взаимосвязи норм и поведения человека, а также факторов, обуславливающих нормативность поведения [2; 17]. В-третьих, исследования, направленные на решение проблемы формирования нормативности на разных возрастных этапах [3; 13; 16].

Нормативность поведения значима на всех этапах возрастного развития личности и для всех сфер жизни и деятельности человека. В то же время существует ряд профессий, в которых способность к нормативному поведению приобретает особую

важность, поскольку от этого зависит сама жизнь конкретного индивида и окружающих его людей. К ним относятся, прежде всего, так называемые «опасные» профессии, связанные с постоянным риском жизни и здоровью. В первую очередь сюда можно отнести военных, сотрудников правоохранительных органов, пожарных и н.др. В этих профессиях, как ни в каких других, важен баланс нормативного поведения и готовности к риску. В работе В.Ф. Родина и Т.А. Хрусталева [9] анализируются причины гибели сотрудников органов внутренних дел при исполнении ими служебных обязанностей. Наряду с такими факторами, как недостаточная профессиональная подготовка, притупление бдительности, неумение предвидеть опасности, они называют – нарушение правил (ненормативность поведения) и склонность к необоснованному риску.

В отечественной психологии в большей мере обращается внимание на качества личности, которыми должен, например, обладать полицейский или другой представитель «опасных» профессий. Особое внимание в современных исследованиях уделяется проблеме жизнестойкости, установки на выживание [11], социальной ответственности [10], способности к осуществлению ценностно-смыслового контроля нормативного поведения у сотрудников внутренних дел [5] и др.

В зарубежной психологии основной акцент делается на характеристику требований, предъявляемых к деятельности представителей правоохранительных органов, а также на проблему доверия и легитимности деятельности властных структур. В частности, поднимаются вопросы доверия к полиции [19], достижения баланса сил в процессе применения принуждения со стороны властных структур [15], анализируются риски, которым подвергаются полицейские, против которых применяется огнестрельное оружие [13].

Настоящее исследование выполнено нами в контексте сравнительного анализа нормативности поведения у школьников, студентов и взрослых людей. Цель его состояла в выявлении взаимосвязи нормативности поведения и готовности к риску у сотрудников органов внутренних дел. При его организации мы исходили из положения о безусловной ценности нормативности поведения и условной ценности риска. Мы полагаем, что оправданным бывает не всякий риск, а только тот, который, во-первых, допустим в данной ситуации и в данное время, во-вторых, не является безрассудным и разрушительным для других людей и самого субъекта воздействия, в-третьих, приводит к позитивному результату. При организации настоящего исследования мы исходили из предположения о том, что высокий уровень нормативности поведения будет детерминировать готовность личности к высокому, но разумному риску.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач нами были использованы теоретические и эмпирические методы, а также методы математической статистики.

Уровень готовности к риску изучался с помощью теста Г. Шуберга [14]. Для выявления уровня моральной нормативности и нервно-психологической устойчивости нами использовались соответствующие шкалы теста «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [12]. С целью выявления склонности к нарушению норм и правил, а также склонности к саморазрушающему поведению использовались шкалы теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» (СОП), разработанного А.Н. Орлом [7]. Поскольку по шкалам теста «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина результаты были представлены в стеновых баллах, то и результаты по соответствующим шкалам теста «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла (Т-баллы) были переведены в стены.

Учитывая имеющиеся в психологии данные о качественном своеобразии готовности к риску, например, склонность к высокому риску отличается от склонности к безудержному риску, каждый уровень риска был представлен в дихотомической шкале. За «1» принимался выраженный параметр риска, за «0» – отсутствие данного признака. Результаты же по шкалам «Моральная нормативность», «Нервно-психологическая устойчивость», «Склонность к нарушению норм и правил», «Склонность к саморазрушающему поведению» были представлены в стеновых баллах. Это дало нам возможность в качестве методов математической обработки данных использовать точечно-бисериальный коэффициент корреляции Пирсона.

В исследовании приняло участие 52 сотрудника Отдельного батальона патрульно-постовой службы полиции УМВД России по г. Череповцу. Мужчины, различного возраста. С целью повышения

надежности данных опрос испытуемых проводился анонимно.

Обратимся к основным результатам исследования. Прежде всего, охарактеризуем выборку испытуемых по всем изучаемым параметрам. Готовность сотрудников к различным по уровню рискам представлена в таблице 1.

Как видно из данных таблицы 1, нами обнаружен относительно небольшой процент испытуемых с готовностью к очень высокому риску (9 человек или 17,31%). В психологии такая готовность интерпретируется обычно как склонность к безудержному, безрассудному риску, в результате чего могут пострадать люди и сам человек, который принял крайне рискованное решение. Готовность к высокому риску продемонстрировало 20 испытуемых (38,46%). В данном случае речь идет о способности человека принимать взвешенные решения, учитывая все обстоятельства, обеспечивая необходимые меры безопасности. Готовность к среднему риску обнаружился у 15 человек (28,85%). Данный уровень можно охарактеризовать как достаточно осторожное поведение в ситуациях риска. Человек может пойти на риск, но только в тех случаях, если вероятность успеха достаточно высока, если он предпринял все меры безопасности. Наконец, стремление не рисковать продемонстрировало 8 испытуемых (15,38%). Такие люди характеризуются повышенной осторожностью, они вообще предпочитают избегать ситуаций, связанных с риском.

Обратимся к характеристике других исследуемых параметров. Результаты отражены в таблице 2.

Очень высокий уровень моральной нормативности (9–10 стенов) в нашем исследовании не обнаружен (см. таблицу 2). Высокий уровень (7–8 стенов) выявлен у 6 сотрудников (11,54%), низкий (3–4 стена) – у 8 сотрудников (15,38%). Очень низкий уровень (1–2 стена) не обнаружен ни у одного испытуемого. Для большей части обследованных (38 человек или 73,08%) характерен средний уровень (5–6 стенов) проявления нормативности поведения. Результат вполне закономерен. Большая часть людей в основном придерживаются норм и правил поведения, что не мешает им в ряде случаев эти нормы нарушать. Этот вывод в полной мере подтверждает анализ склонности к нарушению норм и правил поведения. По нашим данным, у 9 человек (17,31%) очень ярко

Таблица 1
Уровни готовности к риску у сотрудников ОВД

Уровни риска	Число	Процент
Очень высокий	9	17,31
Высокий	20	38,46
Средний	15	28,85
Низкий	8	15,38
Всего:	52	100

Таблица 2

Характеристика уровней выраженности моральной нормативности, склонности к нарушению норм и правил, склонности к саморазрушающему поведению, нервно-психологической устойчивости у сотрудников ОВД

Стеновые значения	Моральная нормативность		Склонность к нарушению норм		Склонность к саморазрушающему поведению		Нервно-психологическая устойчивость	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
9-10	0	0	9	17,31	4	7,69	4	7,69
7-8	6	11,54	14	26,92	10	19,23	13	25,00
5-6	38	73,08	19	36,54	13	25,00	29	55,77
3-4	8	15,38	10	19,23	24	46,15	6	11,54
1-2	0	0	0	0	1	1,93	0	0
Всего:	52	100	52	100	52	100	52	100

выражена склонность к нарушению норм, у 14 человек (26,92%) – в достаточной степени, у 19 испытуемых (36,54%) указанная склонность проявляется эпизодически, у 10 человек (19,23%) – очень редко. Не выявлено ни одного сотрудника ОВД, который вообще не нарушает норм, что также вполне можно понять, нельзя прожить жизнь, вообще не нарушая норм и правил, человек не автомат. Касательно склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению, то здесь, наоборот, не так много людей, у которых бы на очень высоком или высоком уровнях доминировала потребность в острых ощущениях, безразличное отношение к своей жизни и здоровью, и к жизни и здоровью других людей. Очень высокий уровень – 4 человека или 7,69%. Высокий уровень – 10 человек или 19,23%. У 13 испытуемых (25%) такая тенденция выражена на среднем уровне, у 24 испытуемых (46,15%) – низким. Сверхосторожность проявил 1 человек (1,93%). Наконец, очень высокий уровень нервно-психологической устойчивости

обнаружен у 4 человек (7,69%), высокий уровень – у 13 человек (25%). Более половины испытуемых – 29 человек (55,77%) продемонстрировали средний уровень нервно-психологической устойчивости, то есть в каких-то ситуациях они способны противостоять стрессу, а в каких-то – нет. Всего 6 человек (11,54%) продемонстрировало относительно низкий уровень. Не обнаружено ни одного испытуемого с очень низкой нервно-психологической устойчивостью, что также вполне закономерно. Люди, у которых отсутствует хотя бы минимальный уровень нервно-психологической устойчивости, не могут работать в полиции и в других подразделениях органов внутренних дел.

Обратимся к решению основной задачи нашего исследования – выявлению взаимосвязей между всеми изучаемыми параметрами. С этой целью нами применялся корреляционный анализ с использованием точно-бисериального коэффициента корреляции Пирсона. Основные результаты в наглядной форме представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Взаимосвязь факторов, характеризующих моральную нормативность, уровни готовности к риску, склонность к нарушению норм, склонность к саморазрушающему поведению, нервно-психологическую устойчивость.

Примечание: ————— положительная связь; - - - - - отрицательная связь

Рисунок 1 хорошо иллюстрирует ряд выявленных закономерностей. Прежде всего, обращает внимание на себя тот факт, что моральная нормативность отрицательно связана со стремлением к нарушению норм и стремлением к саморазрушающему поведению, а также со склонностью к очень высокому, безудержному риску, и положительно – с высоким риском. Тогда как склонность к нарушению норм, склонность к саморазрушающему поведению и склонность к очень высокому, часто неоправданному риску, наоборот, положительно коррелируют друг с другом. Кроме того, склонность к очень высокому риску положительно коррелирует с нервно-психологической устойчивостью. Средний и низкий уровни готовности к риску не обнаружили прямых связей с нормативностью поведения. Осторожные и сверх осторожные люди, как правило, вне зависимости от того, придерживаются они или не придерживаются общепринятых норм, предпочитают их не нарушать, не проявлять склонности к самоповреждающему поведению. Для индивидов, которые при определенных условиях могут пойти на умеренный риск, причиной осторожности является относительно невысокий уровень нервно-психологической устойчивости. Отказ же от риска у сверхосторожных испытуемых не обусловлен их моральной нормативностью и нервно-психологической устойчивостью. У них такая тактика поведения определяется желанием избежать неприятностей и трудностей, здесь на первое место выдвигается социализированный инстинкт самосохранения.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о существенной роли моральной нормативности в детерминации поведения в ситуациях, связанных с риском, у сотрудников ОВД.

Если попытаться обобщить, полученные нами результаты, то можно, по крайней мере, выделить четыре типа людей, а в нашем случае четыре типа сотрудников ОВД, различающиеся по выраженности нормативности поведения и готовности к риску.

Первый тип, который для данной профессии следует признать оптимальным, характеризуется высоким уровнем нормативности, который не сопровождается склонностью к их нарушению или саморазрушающему поведению. Такие люди способны, в случае необходимости, идти на высокий, но оправданный, разумный риск, даже при относительно невысоком уровне нервно-психологической устойчивости, принимая все меры необходимой безопасности. Для них ведущим мотивом становится профессиональный долг, ответственность, способность действовать в рамках должностных инструкций, не превышая своих полномочий, но и не проявляя слабость.

Второй тип характеризуется относительно низким уровнем нормативности поведения, стремле-

нием при отсутствии внешнего контроля к их нарушению, высоким уровнем потребности в острых ощущениях, пренебрежительным отношением к вопросам безопасности, но при этом достаточно высоким уровнем нервно-психологической устойчивости. Такое сочетание личностно-моральных качеств обуславливает поведение, которое приводит к неоправданным, безрассудным рискам, в результате чего собственная жизнь и жизнь других людей ставится под угрозу.

Третий тип – это категория людей с относительно низким уровнем нервно-психологической устойчивости. Они вне зависимости от уровня нормативности предпочитают не нарушать принятых норм и правил, высоко ценят свою жизнь и жизнь других людей, у них преобладает потребность в переживании чувства безопасности. Поэтому они с трудом переносят напряженные и стрессовые ситуации, в силу чего неохотно идут даже на незначительный риск.

Четвертый тип характеризуется повышенной осторожностью, стремлением избегать любого риска. Так же, как и в предыдущем случае, вне зависимости от нормативности, представители описываемого типа не склонны к нарушению норм и к саморазрушающему поведению. Следует отметить, что сюда относятся не только люди с низкой нервно-психологической устойчивостью, но и со средним и даже с высоким ее уровнем. Такие сотрудники достаточно умны, способны быстро просчитать все варианты развития событий. В случае даже незначительной угрозы для своей жизни, здоровья и психологического благополучия, они предпочитают тактику отказа от риска.

Проведенное нами исследование в основном подтвердило выдвинутые гипотезы и позволило сделать следующие выводы.

Было установлено, что сотрудники ОВД с высокой нормативностью не склонны к нарушению норм и саморазрушающему поведению, готовы идти на высокий, но разумный и оправданный риск, уровень нервно-психологической устойчивости при этом может быть различным. Сотрудники ОВД с пониженной нормативностью, которая сопровождается склонностью к нарушению норм и саморазрушающему поведению, характеризуются, как правило, высокой нервно-психологической устойчивостью, но одновременно и склонностью к высокому, часто неоправданному и безудержному риску.

На основе всего сказанного можно сделать заключение о том, что нормативность поведения выступает в качестве важнейшей профессионально-личностной характеристики сотрудников ОВД. Высокий ее уровень благоприятно сказывается на выполнении служебных обязанностей, способности в случае необходимости идти на разумный, но не безрассудный риск.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе подбора кадров, а также в деятельности психологической службы ОВД по работе с личным составом.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 81–107.

2. Даниленко О.И. Влияние ситуации на проявление уровней морального сознания в поведении студентов // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 3–12.

3. Зарецкий В.В., Булатников А.Н. Профилактика наркологических расстройств: (Программа повышения квалификации) // Профилактика зависимостей. – 2016. – № 1 (5). – С. 106–145.

4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.

5. Макаревич М.Н. Теоретико-методологические аспекты ценностно-смыслового контроля нормативного поведения сотрудников органов внутренних дел // Наука в современном мире: материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конф. – Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – С. 411–418.

6. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gurutestov.ru/test/42/> (дата обращения 26.012.2018).

7. Пащенко А.К. Структурно-диалектический подход к пониманию проблемы нормативного поведения личности // Филология и культура. – 2012. – № 3 (29). – С. 299–304.

8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – М.: Бахрах М, 2011. – 672 с.

9. Родин В.Ф., Хрусталева Т.А. Психология безопасности профессиональной деятельности сотрудников ОВД РФ // Вестник Московского университета МВД России. – 2018. – № 2. – С. 227–230.

10. Сафронов А.Д. Деонтологическая ответственность сотрудников органов внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. – 2017. – № 2 (42). – С. 97–101.

11. Устинова Л.Г., Султанова М.В. Личностная профессиональная безопасность сотрудников ОВД: структура и содержание // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 437–438.

12. Baker J.A., Grant S., Morlock L. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems [Электронный ресурс] // School Psychology Quarterly. – 2008. – Vol. 23 (1). – Pp. 3–15. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3> (дата обращения: 12.08.2018).

13. Bierie D.M., Detar P.J., Craun S.W. Firearm Violence Directed at Police [Электронный ресурс] // Crime & Delinquency. – 2016. – № 62 (4). – Pp. 501–524. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0011128713498330> (дата обращения: 12.08.2018).

14. Gelfand M.J., Jackson J.G. From one mind to many: the emerging science of cultural norms [Электронный ресурс] // Current Opinion in Psychology. – 2016. – V. 8. – Pp. 175–181. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.11.002> (дата обращения: 12.08.2018).

15. Gerber M.M., Jackson J. Justifying violence: legitimacy, ideology and public support for police use of force [Электронный ресурс] // Psychology, Crime & Law. – 2017. – Vol. 23:1. – Pp. 79–95. – Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p14.pdf> (дата обращения: 12.08.2018).

16. Henry D., Guerra N., Huesmann R., Tolan P., VanAcker R., Eron L. Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classroom [Электронный ресурс] // American Journal of Community Psychology. – 2000. – Vol. 28. – № 1. – Pp. 59–81. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005142429725#citeas> (дата обращения: 12.08.2018).

17. Kondo T. Some Notes on Rational Behavior, Normative Behavior, Moral Behavior, and Cooperation [Электронный ресурс] // Journal of Conflict Resolution. – 1990. – Vol. 34 (3). – Pp. 495–530. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0022002790034003006> (дата обращения: 12.08.2018).

18. Morris M.W., Hong Y.Y., Chiu C.Y., Liew Z. Normology: Integrating insights about social norms to understand cultural dynamics [Электронный ресурс] // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 2015. – Vol. 129: July. – Pp. 1–13. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.03.001> (дата обращения: 12.08.2018).

19. Nix J., Wolfe S.E., Rojek J. & Kaminski R.J. Trust in the Police: The Influence of Procedural Justice and Perceived Collective Efficacy [Электронный ресурс] // Crime & Delinquency – 2015. – № 61 (4). – Pp. 610–640. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0011128714530548> (дата обращения: 12.08.2018).

References

1. Veraksa N.E. Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskij podhod // Peremeny. – 2000. – № 1. – S. 81–107.

2. Danilenko O.I. Vliyanie situacii na proyavlenie urovnej moral'nogo soznaniya v povedenii studentov // Voprosy psihologii. – 2015. – № 2. – S. 3–12.

3. Zareckij V.V., Bulatnikov A.N. Profilaktika narkologicheskikh rasstrojstv: (Programma povysheniya kvalifikacii) // Profilaktika zavisimostej. – 2016. – № 1 (5). – S. 106–145.

4. Klejberg YU.A. Psihologiya deviantnogo povedeniya. – M.: TC Sfera, pri uchastii «YUrajt-M», 2001. – 160 s.
5. Makarevich M.N. Teoretiko-metodologicheskie aspekty cennostno-smyslovogo kontrolya normativnogo povedeniya sotrudnikov organov vnutrennih del // Nauka v sovremennom mire: materialy Mezhdunar. (zaochnoj) nauch.-prakt. konf. – Nauchno-izdatel'skij centr «Mir nauki», 2018. – S. 411–418.
6. Mnogourovnevyy lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM) A.G. Maklakova i S.V. Chermyanina [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.gurustestov.ru/test/42/> (data obrashcheniya 26.012.2018).
7. Pashchenko A.K. Strukturno-dialekticheskij podhod k ponimaniyu problemy normativnogo povedeniya lichnosti // Filologiya i kul'tura. – 2012. – № 3 (29). – S. 299–304.
8. Rajgorodskij D.YA. Prakticheskaya psihodiagnostika: Metodiki i testy. – M.: Bahrah M, 2011. – 672 s.
9. Rodin V.F., Hrustaleva T.A. Psihologiya bezopasnosti professional'noj deyatel'nosti sotrudnikov OVD RF // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. – 2018. – № 2. – S. 227–230.
10. Safronov A.D. Deontologicheskaya otvetstvennost' sotrudnikov organov vnutrennih del // Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii. – 2017. – № 2 (42). – S. 97–101.
11. Ustinova L.G., Sultanova M.V. Lichnostnaya professional'naya bezopasnost' sotrudnikov OVD: struktura i sodержanie // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2018. – № 2 (69). – S. 437–438.
12. Baker J.A., Grant S., Morlock L. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems [EHlektronnyj resurs] // School Psychology Quarterly. – 2008. – Vol. 23 (1). – Pp. 3–15. – Rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
13. Bierie D.M., Detar P.J., Craun S.W. Firearm Violence Directed at Police [EHlektronnyj resurs] // Crime & Delinquency. – 2016. – № 62 (4). – Pp. 501–524. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1177/0011128713498330> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
14. Gelfand M.J., Jackson J.G. From one mind to many: the emerging science of cultural norms [EHlektronnyj resurs] // Current Opinion in Psychology. – 2016. – V. 8. – Pp. 175–181. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.11.002> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
15. Gerber M.M., Jackson J. Justifying violence: legitimacy, ideology and public support for police use of force [EHlektronnyj resurs] // Psychology, Crime & Law. – 2017. – Vol. 23:1. – Pp. 79–95. – Rezhim dostupa: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p14.pdf> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
16. Henry D., Guerra N., Huesmann R., Tolan P., VanAcker R., Eron L. Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classroom [EHlektronnyj resurs] // American Journal of Community Psychology. – 2000. – Vol. 28. – № 1. – Pp. 59–81. – Rezhim dostupa: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005142429725#citeas> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
17. Kondo T. Some Notes on Rational Behavior, Normative Behavior, Moral Behavior, and Cooperation [EHlektronnyj resurs] // Journal of Conflict Resolution. – 1990. – Vol. 34 (3). – Pp. 495–530. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1177/0022002790034003006> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
18. Morris M.W., Hong Y.Y., Chiu C.Y., Liew Z. Normology: Integrating insights about social norms to understand cultural dynamics [EHlektronnyj resurs] // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 2015. – Vol. 129: July. – Pp. 1–13. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.03.001> (data obrashcheniya: 12.08.2018).
19. Nix J., Wolfe S.E., Rojek J. & Kaminski R.J. Trust in the Police: The Influence of Procedural Justice and Perceived Collective Efficacy [EHlektronnyj resurs] // Crime & Delinquency – 2015. – № 61 (4). – Pp. 610–640. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1177/0011128714530548> (data obrashcheniya: 12.08.2018).

ВЛИЯНИЕ ИНВАЛИДНОСТИ НА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ВИДЕ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

В статье приводятся результаты исследования психологических особенностей инвалидов мужского пола, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Изучается влияние наличия группы инвалидности на смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью осужденных мужского пола, оценивается «источник» их смысла жизни. Также оценивается локус контроль-Я (Я – хозяин жизни); локус контроль-жизнь (управляемость жизни); общий показатель осмысленности жизни. Проведен корреляционный анализ с целью определения взаимосвязи показателей методики «Смысложизненные ориентации» с показателем методики «Индекс жизненной удовлетворенности». Выявлена связь между собственной оценкой жизни осужденным-инвалидом в целом, с уровнем удовлетворенности всей жизнью, что влияет на их адаптацию к условиям изоляции, исправление и поведение в целом.

Ключевые слова: осужденные, инвалидность, осужденные-инвалиды, личностный смысл, смысложизненные ориентации, смысловые ценности, удовлетворенность жизнью.

В российском законодательстве понятие «инвалид» определяется как «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты». Гражданину, признанному инвалидом, устанавливается группа инвалидности (I, II или III), а гражданину в возрасте до 18 лет – категория «ребенок-инвалид» [11].

Инвалидность требует от человека мобилизации всех психических и физических сил, ставит его в особые условия жизни. И далеко не каждый человек с инвалидностью в состоянии сам справиться с данной ситуацией. Возможно развитие психической дезадаптации. Может наблюдаться нарушение саморегуляции, эмоциональная неуравновешенность, тревожность, утомляемость, ряд психических проблем и нежелательные формы поведения. Все это сказывается на психологическом состоянии инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы [8].

По статистическим данным численность лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы по состоянию на 1 июля 2017 года, имеющих инвалидность I, II, III группы и отбывающих наказание в исправительных учреждениях составила 18990 человек, из них 455 чел. – инвалиды I группы, 8067 чел. – инвалиды II группы, 10468 чел. – инвалиды III группы [10, с. 55]. Как видно, большинство осужденных-инвалидов имеют II или III группу инвалидности, они испытывают затруднения в бытовом обслуживании, многие страдают хроническими заболеваниями, часто болеют, а некоторые не могут обойтись без посторонней помощи при осуществлении ежедневного приема пищи, процедур связанных с личной гигиеной и т. д.

Существует большое число работ, посвященных проблемам инвалидов и инвалидности (В.М. Аста-

пов, Е.Ф. Ачильдиева, А.А. Баранов, В.П. Беляева, Л.И. Демидова, Т.А. Добровольская, Р.К. Игнатьева, И.П. Каткова, В.В. Кузнецова, С.С. Кучинский, О.И. Лебединская, Н.Р. Линова, Л.В. Молчанов, С.П. Пяпков, Г.Г. Силасте, Н.Б. Шабалина, И.А. Шамес, Б.Ю. Шапиро, С.П. Шевчук, Ю.Г. Элландский и др.), однако эти исследования практически не касались инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Изучая именно эту тему, не следует забывать о том, что на изменения психики человека с инвалидностью влияют не только личные качества человека, но и среда, в которой он находится. Окружающая среда дает не только ресурсы, необходимые для его эффективной адаптации, но и таит в себе определенный риск для него [1]. И в сложившейся ситуации становится более актуальной и значимой работа и помощь психолога. Данная деятельность невозможна без глубокого психологического изучения личности.

В «Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» подчеркивается, что одной из её целей является «поиск и внедрение новых индивидуальных форм работы, обеспечивающих оказание адресной социальной, психологической и педагогической помощи каждому осужденному с учетом его социально-демографической, уголовно-правовой и индивидуально-психологической характеристики» [4]. Эта норма права относится ко всем осужденным, в том числе к осужденным-инвалидам. На основе этого существует необходимость особого внимания к инвалидам, к их адаптации в условиях изоляции и исправлению, в связи с их особым состоянием.

Воздействие факторов, связанных с ограничением прав, невозможностью полного удовлетворения важных для личности потребностей, требования режима и существующих в исправительном учреждении межличностных отношений специфически отражается на смысловых компонентах личности [2]. А.Г. Здравомыслов писал: «Ценностные

ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, в них как бы резюмируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии» [3, с. 49]. Тем самым, отбывая наказание в виде лишения свободы, у многих осужденных проявляется деформация базовых ценностей, в том числе и смысла жизни.

Как правило, смысловые ценности отражаются в форме смысложизненных ориентаций и служат значимым фактором социального контроля взаимоотношения людей и поведения индивида. Ключевой потребностью человека выступает стремление к смыслу, удовлетворение которой связано с возможностью возложения на себя ответственности, веры в способность самому контролировать свою судьбу. Основным показателем личностного смысла является осмысленность жизни [5]. В.Э. Чудновский указывает на то, что смысложизненные ориентации должны быть «продуктивными», т.е. адекватными, и способствовать позитивному развитию личности [12].

Инвалиды ощущают острый кризис в процессе изменения смысловой сферы в целом, а нормы тюремной субкультуры таят в себе опасность дальнейшей деформации личности. Перед психологами пенитенциарной системы стоит сложная цель, а именно добиться того, чтобы осужденный сам стремился к исправлению, к изменению своей личности, а для этого у него должно быть понимание того для чего и ради чего живет. Поэтому внимание к исследованию смысловой сферы осужденных-инвалидов важно для психокоррекционной работы с целью изменения их поведения в условиях исправительного учреждения и подготовки к жизни в новых условиях. И есть основание полагать, что смысловая сфера личности осужденного-инвалида имеет специфические деформации по сравнению с осужденными, не имеющими инвалидность, что проявляется в снижении уровня осмысленности жизни и удовлетворенности жизнью, неспособностью взять на себя ответственность и осуществлять контроль над своей судьбой.

Исходя из выше сказанного, мы выявили следующее:

– важность изучения психологических особенностей осужденных-инвалидов, в том числе их смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью, которые влияют на их адаптацию к условиям в изоляции, исправление и поведение в целом;

– разногласие между достаточной степенью изученности смысловой сферы инвалидов и малой изученностью смысловой сферы инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы;

– у осужденных-инвалидов, по сравнению с осужденными, не имеющими инвалидность, имеются специфические деформации, влияющие на уровень осмысленности жизни и удовлетворенности жизнью.

С целью изучения влияния наличия инвалидности на показатели удовлетворенности жизнью и смысложизненные ориентации было проведено эмпирическое исследование в исправительных колониях общего и строгого режимов, а так же в колониях-поселениях Псковской, Самарской, Свердловской, Калужской, Новосибирской областей, Республики Калмыкия, Пермского и Ставропольского края.

В исследовании приняли участие 331 осужденный мужского пола (без психических расстройств), имеющих группу инвалидности (20 человек с 1-й, 118 человек со 2-й и 193 человек с 3-й группой). Для выявления особенностей смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью осужденных-инвалидов в исследовании также участвовали 233 осужденных, не имеющих группу инвалидности, без психических расстройств (контрольная группа, выборка репрезентативна). Всего приняло участие 564 человека.

Исследование было организовано с применением методики «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (в адаптации Д.А. Леонтьева), позволяющей оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Методика состоит из субшкал: цели в жизни; процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией; локус контроль-Я (Я – хозяин жизни); локус контроль-жизнь, или управляемость жизни; общий показатель осмысленности жизни [6].

Также в исследовании, с целью изучения общего психологического состояния человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности, на что имеет прямое влияние личностный смысл человека, применялась методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (в адаптации Н.В. Паниной). Под категорией «жизненная удовлетворенность» понимается представление человека о психологическом комфорте: интерес к жизни как противоположность апатии; решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей; согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями; положительная оценка собственных качеств и поступков; общий фон настроения [7].

Анализ связанности жизненной удовлетворенности и смысложизненных ориентаций проходил при помощи ранговой корреляции Спирмена.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что не все осужденные с группой инвалидности имеют четкие планы и цели на будущее, которые придают интерес к жизни, своему существованию и развитию.

Таблица 1

Средние показатели смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью осужденных в зависимости от группы инвалидности (в стэнах; N = 564)

Показатели		I группа	II группа	III группа	Без группы
Смысложизненные ориентации (методика СЖО)	Цели в жизни	4,33	5,35	6,06	6,43
	Процесс жизни	4,33	4,13	5,03	6,15
	Результат жизни	4,5	5,3	5,74	6,11
	Локус контроль-Я	5,04	4,97	5,17	6,37
	Локус контроль-жизнь	4,33	5,35	5,31	6,58
	Осмысленность жизни	4,66	4,82	5,74	6,65
Удовлетворенность жизнью (методика ИЖУ)		5,16	5,24	5,43	6,59

Примечание: 1–3,5 – низкое значение; 3,5–7,5 – среднее; 7,5–10 – высокое значение.

Во всех группах получены средние значения по показателям смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью, но у осужденных с инвалидностью данные значения ниже, чем у осужденных без инвалидности (табл. 1). В целом значение по общему показателю СЖО у осужденных с группой инвалидности ниже, чем у осужденных без инвалидности. Мы можем говорить, о наличии факта влияния инвалидности у осужденных на смысложизненные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью в сторону снижения.

Как видно из данных таблицы 1, значения по показателю «Цели в жизни» (будущее) ниже у осужденных с группой инвалидности, чем у осужденных без инвалидности, при этом у осужденных с I группой инвалидности данное значение самое низкое из всех (4,33 стэнов). Это указывает на меньшую выраженность у некоторых осужденных-инвалидов (в большей степени осужденных с I группой инвалидности) целей в будущем, которые, в свою очередь, придают осмысленность, направленность и временную перспективу. Возможно, эти люди живут прошлым, жизнью до получения инвалидности.

Не все осужденные с группой инвалидности (по сравнению с осужденными без инвалидности) имеют четкие планы и цели в настоящем (показатель «Процесс жизни»), которые придают интерес к жизни, к своему существованию и развитию. Они воспринимают свою жизнь в настоящем менее эмоционально насыщенной и менее наполненной смыслом. По данному показателю самые низкие значения у осужденных с I (4,33 стэнов) и II (4,13 стэнов) группой инвалидности (разница незначительная), что непосредственно связано с их тяжелым физическим состоянием, которое негативно влияет на уровень удовлетворенности жизнью и на интерес к жизни в настоящем.

Результативность жизни (прошлое), или удовлетворенность самореализацией оценивается осужденными-инвалидами ниже, чем осужденными физически сохранными, что указывает на неудовлетворенность прожитой частью жизни. Осуж-

денные с I группой инвалидности, по сравнению с остальными опрошенными, в большей степени считают свою жизнь наименее продуктивной и осмысленной (4,5 стэнов).

Значения по показателю «Локус контроль – Я» (Я – хозяин жизни) получились примерно одинаковыми у всех осужденных с инвалидностью, но в среднем они ниже, чем у осужденных без группы инвалидности. Это указывает на неверие осужденных с инвалидностью в свои силы контролировать события собственной жизни. Не все инвалиды представляют себя как сильного человека, обладающего достаточной свободой выбора, способного построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями о смысле и целях на жизнь.

Что касается показателя «Локус контроль-жизнь» (Управляемость жизни), то здесь общие значения также ниже у осужденных с инвалидностью, а самые низкие из всех у осужденных с I группой инвалидности (4,33 стэнов). Им в большей степени присуща вера в то, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и нет смысла загадывать что-то на будущее.

Изучив смысложизненные ориентации, мы исследовали, насколько в жизни осужденного с инвалидностью присутствует значимая цель, в какой степени он считает процесс своей жизни интересным и насыщенным. Далее изучим, в какой степени осужденные-инвалиды удовлетворены своей жизнью, теми результатами, которых уже достигли, что так важно для людей, находящихся в местах лишения свободы.

Из таблицы 1 мы видим, что по ИЖУ самые высокие значения у осужденных без группы инвалидности (6,59 стэнов), у осужденных с инвалидностью данные значения ниже. Самые низкие получились значения у осужденных с I группой инвалидности (5,16 стэнов). Это указывает в целом на более низкое общее психологическое состояние осужденного с инвалидностью, на более низкую степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности, что соот-

Значения коэффициентов корреляции смысло-жизненных ориентаций и жизненной удовлетворенности осужденных (N = 564)

Показатели смысло-жизненных ориентаций (методика СЖО)	I группа	II группа	III группа	Без группы
	Удовлетворенность жизнью (методика ИЖУ)			
Цели в жизни	0,26	0,37	0,3	0,33
Процесс жизни	0,36	0,45	0,44	0,46
Результат жизни	0,3	0,53	0,43	0,55
Локус контроль-Я	0,23	0,43	0,43	0,4
Локус контроль-жизнь	0,44	0,38	0,45	0,47
Осмысленность жизни	0,35	0,48	0,49	0,48
Среднее значение коэффициентов корреляции	0,32	0,44	0,42	0,49

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически достоверные коэффициенты корреляции.

ветственно, негативно сказывается на личностном смысле человека. Для них в меньшей степени, чем для осужденного без инвалидности характерна такая характеристика, как интерес к жизни.

Проведенный далее корреляционный анализ указал, что большинство показателей методики СЖО взаимосвязаны с показателем методики ИЖУ (табл. 2).

Более значимые корреляции были отмечены в группе осужденных без инвалидности. Все коэффициенты корреляции являются положительными ($r > 0,2$). Полученный результат указывает на то, что, чем выше у осужденного с инвалидностью интерес к жизни и эмоциональная насыщенность, удовлетворенность самореализацией, есть цели в жизни, он осознает себя хозяином жизни, контролирует свою жизнь, тем выше уровень удовлетворенности всей жизнью, что так важно для людей, находящихся в местах лишения свободы. Чем выше, продуктивнее и осмысленнее осужденный с инвалидностью оценивает свою жизнь в своем настоящем, тем выше у него уровень удовлетворенности жизнью.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Наличие группы инвалидности у осужденных, находящихся в местах лишения свободы, более негативно сказывается на их смысло-жизненных ориентациях, чем у осужденных без инвалидности. Данный факт более выражен у осужденных с I группой инвалидности, в связи с их более сложным физическим состоянием;

2. Наличие инвалидности у осужденных, находящихся в местах лишения свободы, оказывает более негативное влияние на их удовлетворенность жизнью в целом, чем у осужденных без инвалидности. Данный факт более выражен у осужденных с I группой инвалидности, в связи с их более сложным физическим состоянием;

3. Чем выше, продуктивнее и осмысленнее осужденный с инвалидностью оценивает свою жизнь в целом, тем выше будет уровень удовлетворенности всей жизнью [9], что в свою очередь бу-

дет положительно влиять на их адаптацию к условиям изоляции, исправление и поведение в целом.

Подводя итог вышесказанному, мы можем говорить о том, что осужденные, имеющие группу инвалидности, отбывающие наказание в виде лишения свободы, в связи с их особым состоянием, являются одной из наиболее социально-уязвимых категорий осужденных. Данная категория требует к себе определенный подход в психокоррекционной работе, так как нормы тюремной субкультуры таят в себе опасность дальнейшей деформации личности. Чем более наполненной смыслом воспринимает осужденный с инвалидностью свою жизнь в настоящем (процесс), тем более высок у него уровень удовлетворенности жизнью, что снижает опасность деформации личности. Необходима дальнейшая работа по исследованию смысловой сферы осужденных-инвалидов и на его основе – по оказанию помощи в поиске личного смысла, интереса к собственной жизни, нахождение своего Я.

Библиографический список

1. Бутенко С.В. Формирование ценностно-смысловой сферы подростков-сирот. – Уральск: Редакционно-издательский центр ЗКГУ им. М. Утемисова, 2012. – 72 с.
2. Гончарова Н.А. Ценностные детерминанты личности несовершеннолетних правонарушителей // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 2. – С. 45–53.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2010. – № 43. – Ст. 5544; 2012. – № 24. – Ст. 3213.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 512 с.

6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – М.: Смысл, 2006. – 18 с.

7. Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / сост. и общ. ред. А.А. Кроника. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1993. – С. 107–114.

8. Маркова Т.А. Основы изучения ценностно-смысловой сферы осуждённых инвалидов // Гуманитарные науки в XXI веке. – 2016. – № 35. – С. 134–137.

9. Маркова Т.А. Исследование смысложизненных ориентаций и удовлетворенности жизнью инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 75–79.

10. Основные показатели деятельности уголовно-исполнительной системы ФСИН России (январь–июнь 2017) / ФКУ НИИИТ ФСИН России. – Тверь, 2017. – С. 55.

11. Статья 9 федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 48. – Ст. 4563. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 05.09.2018).

12. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 74–80.

References

1. Butenko S.V. Formirovanie cennostno-smyslovoj sfery podrostkov-sirot. – Ural'sk: Redakcionno-izdatel'skij centr ZKGU im. M. Utemisova, 2012. – 72 s.

2. Goncharova N.A. Cennostnye determinanty lichnosti nesovershennoletnih pravonarushitelej // Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty. – 2012. – № 2. – С. 45–53.

3. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: (Psihologiya otklonyayushchegosya povedeniya). – М.: Akademiya, 2004. – 288 s.

4. Konceptsiya razvitiya ugolovno-ispolnitel'noj sistemy Rossijskoj Federacii do 2020 goda, utverzhennaya rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 14 oktyabrya 2010 g. № 1772-р // Sbranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. – 2010. – № 43. – Ст. 5544; 2012. – № 24. – Ст. 3213.

5. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. – М.: Smysl, 2007. – 512 s.

6. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientacii (SZHO). – М.: Smysl, 2006. – 18 s.

7. Lifeline i drugie novye metody psihologii zhiznennogo puti / sost. i obshch. red. A.A. Kronika. – М.: Изд. группа «Progress» – «Kul'tura», 1993. – С. 107–114.

8. Markova T.A. Osnovy izucheniya cennostno-smyslovoj sfery osuzhdyonnykh invalidov // Gumanitarnye nauki v XXI veke. – 2016. – № 35. – С. 134–137.

9. Markova T.A. Issledovanie smyslozhiznennykh orientacij i udovletvorennosti zhizn'yu invalidov, otbывayushchih nakazanie v vide lisheniya svobody // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 2. – С. 75–79.

10. Osnovnye pokazateli deyatel'nosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy FSIN Rossii (yanvar'–iyun' 2017) / FКУ НИИИТ FSIN Rossii. – Tver', 2017. – С. 55.

11. Stat'ya 9 federal'nogo zakona ot 24.11.1995 № 181-FZ (red. ot 29.12.2015) «O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] // Sbranie zakonodatel'stva RF. – 1995. – № 48. – Ст. 4563. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (data obrashcheniya 05.09.2018).

12. Chudnovskij V.Eh. K probleme adekvatnosti smysla zhizni // Mir psihologii. – 1999. – № 2. – С. 74–80.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье отражены результаты эмпирического исследования взаимосвязи стремления к самоактуализации и уровня развития способности к самоуправлению у студентов университета. Выявлено, что показатель стремления к самоактуализации, как и большинство звеньев процесса самоуправления, находятся у студентов на среднем уровне развития. Установлена статистически значимая положительная взаимосвязь между стремлением к самоактуализации и уровнем развития способности к самоуправлению. Определено, что способность к самоуправлению является предиктором уровня самоактуализации личности студентов. Выявлено, что студенты с высоким уровнем стремления к самоактуализации статистически значимо превосходят студентов с низким уровнем стремления к самоактуализации по общему уровню самоуправления, а также по уровню развития таких звеньев процесса самоуправления, как анализ противоречий, коррекция своего поведения.

Ключевые слова: самоактуализация личности, способность к самоуправлению, студенты университета.

Проблема самоактуализации личности начала разрабатываться преимущественно в рамках гуманистической психологии, наиболее полно она представлена в трудах основоположников гуманистического подхода в психологии – А. Маслоу и К. Роджерса. На данный момент времени проблема самоактуализации личности считается одной из недостаточно разработанных проблем в психологической науке.

Время юности, студенческая пора – важный этап в процессе самоактуализации личности. В эти годы происходит жизненное самоопределение, строятся планы на будущее, формируется отношение к миру, к людям и к самому себе, отмечается расцвет интеллектуального развития. Юность стремится творить добро, она устремлена в будущее и верит в вечность жизни.

Необходимым психологическим условием самоактуализации личности, на наш взгляд, является способность человека к самоуправлению различными формами своей активности: поведением, деятельностью, общением. Умение ставить достижимые цели, разрабатывать программу действий на пути к их реализации, выбирать критерии оценивания достигнутого – все это важно для того, чтобы человек смог реализовать свои возможности в той или иной сфере жизни.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи стремления к самоактуализации и способности к самоуправлению у студентов университета.

В качестве гипотез исследования выступили предположения о том, что:

1. Существует взаимосвязь между уровнем самоактуализации личности студентов университета и уровнем развития у них способности к самоуправлению.

2. Студенты с высоким уровнем стремления к самоактуализации имеют более высокий уровень развития способности к самоуправлению, чем студенты с низким уровнем стремления к самоактуализации.

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал). В исследовании приняли участие 40 студентов первых курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», в возрасте 17–19 лет.

В процессе изучения самоактуализации личности студентов нами использовалась методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ). В состав данного опросника включены 11 шкал: «ориентация во времени», «ценности», «взгляд на природу человека», «потребность в познании», «креативность (стремление к творчеству)», «автономность», «спонтанность», «самопонимание», «аутосимпатия», «контактность», «гибкость в общении». Шкалы 1, 3, 4, 8, 10, 11 содержат по 10 пунктов, остальные шкалы – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по шкалам, содержащим 10 пунктов, было умножено на 1,5. Тем самым возможное количество баллов по каждой шкале могло составлять от 0 до 15 баллов. В опросник включены 100 вопросов, следовательно, максимальное количество набранных баллов при ответах на все вопросы могло быть равно 100.

Для изучения у студентов уровня способности к самоуправлению использовалась методика «Способность самоуправления», разработанная под руководством Н.М. Пейсахова. Данная методика позволяет оценить общий уровень развития, а также уровень развития отдельных звеньев процесса самоуправления (анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция).

В процессе обработки и анализа полученных результатов использовались математико-статистические методы: статистический анализ средних, распределений, корреляционный, регрессионный анализ, определялись значения одновыборочно-го критерия Колмогорова-Смирнова, U-критерия

Манна-Уитни. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета «SPSS Statistics 17.0».

Результаты проведенного исследования позволили установить, что показатель стремления к самоактуализации находится у студентов в диапазоне средних значений ($M=48,20$ балла; $m\pm 9,18$). Анализ распределения студентов в зависимости от уровня самоактуализации выявил, что для большинства из них характерен средний уровень стремления к самоактуализации (45% от общего числа выборки), у 30% опрошенных выявлен высокий уровень стремления к самоактуализации, 25% студентов отличается низким уровнем исследуемого свойства.

Заслуживает внимания тот факт, что примерно у каждого третьего студента обнаружен высокий уровень самоактуализации, что свидетельствует о стремлении этих обучающихся к наиболее полному раскрытию и реализации своего личностного потенциала. Преобладание количества респондентов со средним значением стремления к самоактуализации объясняется, очевидно, тем, что в нашем исследовании приняли участие студенты младших курсов, не имевшие пока возможности полностью раскрыть свои возможности, реализовать свои смыслжизненные и ценностные ориентации.

Анализ средних арифметических значений, полученных по отдельным шкалам опросника «САМОАЛ», показал, что эти значения относительно невысоки (табл. 1). Наиболее высокие показатели установлены по шкалам «ориентация во времени» ($M=8,28$ балла; $m\pm 0,42$) и «ценности» ($M=8,95$ балла; $m\pm 0,35$).

У каждого четвертого студента (25% выборочной совокупности) получены высокие баллы по шкале «ориентация во времени». Это говорит о том, что данные студенты живут настоящим, не откладывая свою жизнь «на потом», не погружаясь

в прошлые воспоминания. Вместе с тем приблизительно у такой же части студентов отмечены низкие баллы по данной шкале, что свидетельствует о присущей им тенденции сравнивать актуальный момент жизни с прошлыми положительными событиями жизни, ждать наступления лучших времен.

Наиболее высокое значение получено по шкале «ценности» ($M=8,95$ балла; $m\pm 0,35$), при этом высокие баллы по данной шкале выявлены у 28% респондентов. Это свидетельствует о том, что данные студенты разделяют ценности самоактуализирующейся личности, к которым А. Маслоу относил следующие: истина, добро, красота, справедливость, порядок, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Низкие баллы по данной шкале отмечены лишь у 14% испытуемых. Самое низкое значение получено по шкале «взгляд на природу человека» ($M=5,80$ балла; $m\pm 0,35$), что является свидетельством недостаточной веры ряда студентов в могущество и доброту человека.

Следующим шагом в нашем исследовании стало изучение уровня способности к самоуправлению у студентов, которое проводилось с помощью методики «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов).

Проведенное исследование позволило установить, что у подавляющего большинства респондентов уровень развития способности к самоуправлению находится в диапазоне средних значений ($M=25,13$ балла; $m\pm 1,02$). Высокий уровень развития данной способности не выявлен ни у одного испытуемого, уровень развития «ниже среднего» – лишь у одного человека из выборки. Результаты данного этапа исследования представлены в таблице 2.

Анализ уровня развития у студентов отдельных компонентов способности к самоуправ-

Таблица 1

Средние значения уровня самоактуализации у студентов университета

Диагностические категории (шкалы теста)	($M\pm m$) (n=40)
Ориентация во времени	8,28±0,42
Ценности	8,95±0,35
Взгляд на природу человека	5,80±0,35
Потребность в познании	7,65±0,41
Креативность	7,80±0,47
Автономность	6,62±0,42
Спонтанность	6,65±0,44
Самопонимание	7,32±0,45
Аутосимпатия	6,95±0,37
Контактность	7,17±0,39
Гибкость в общении	7,63±0,36

Примечание: M – среднее значение по шкале;
m – ошибка репрезентативности.

Таблица 2

Средние значения уровня способности к самоуправлению у студентов университета

Компоненты (звенья) процесса самоуправления	(M±m) (n=40)
Анализ противоречий (ориентировка в ситуации)	3,28±0,22
Прогнозирование	3,58±0,19
Целеполагание	3,58±0,19
Планирование	2,43±1,38
Критерии оценки качества	2,90±0,24
Принятие решения	3,28±0,23
Самоконтроль	3,05±0,18
Коррекция	3,13±0,24
Общий уровень способности к самоуправлению	25,13±1,02

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи стремления к самоактуализации и способности к самоуправлению у студентов университета

Шкалы опросника «САМОАЛ»	Звенья процесса самоуправления							
	Анализ противоречий	Прогнозирование	Целеполагание	Планирование	Критерии оценки качества	Принятие решения	Самоконтроль	Коррекция
Ориентация во времени	0,583**	0,147	0,174	0,261	0,483**	0,287	0,383*	0,231
Ценности	0,096	0,238	-0,147	-0,100	0,032	-0,111	0,180	0,330*
Взгляд на природу человека	-0,078	0,120	0,118	0,078	0,004	0,161	0,135	0,067
Потребность в познании	-0,001	0,246	0,184	-0,048	0,103	0,023	-0,101	0,158
Креативность	-0,125	0,293	0,076	-0,134	-0,079	-0,052	0,052	0,193
Автономность	0,332*	0,185	0,315*	0,150	0,193	0,369*	-0,002	0,246
Спонтанность	0,008	0,047	-0,048	-0,224	-0,015	-0,009	-0,098	0,419**
Самопонимание	0,094	0,037	0,075	-0,005	-0,085	0,061	-0,309	0,097
Аутосимпатия	0,111	0,065	0,109	0,006	0,019	0,035	-0,051	0,353*
Контактность	0,097	0,169	0,291	-0,023	-0,013	0,128	0,055	0,312
Гибкость в общении	-0,010	0,250	0,220	-0,034	0,062	0,183	0,191	0,302

Примечание: уровень значимости коэффициента ранговой корреляции Спирмена: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

равлению показал, что большинство из них (кроме звеньев «планирование» и «критерии оценки качества») находятся на среднем уровне развития. Лучше остальных развиты такие компоненты процесса самоуправления, как «прогнозирование» ($M=3,58$ балла; $m\pm 0,19$) и «целеполагание» ($M=3,58$ балла; $m\pm 0,19$). Наибольшие затруднения испытывают студенты при планировании своих действий ($M=2,43$ балла; $m\pm 1,38$) и выборе критериев оценки качества достигнутых результатов ($M=2,90$ балла; $m\pm 0,24$), средние значения этих звеньев процесса самоуправления находятся в диапазоне значений «ниже среднего».

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между уровнем самоактуализации студентов и общим уровнем развития у них способности к самоуправлению мы провели корреляционный анализ. Значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена составило в данном случае $0,431$ ($p < 0,01$), что подтвердило гипотезу о наличии статистически

значимой положительной взаимосвязи между данными психическими качествами.

Кроме того, были изучены взаимозависимости между показателями, полученными по отдельным шкалам опросника «САМОАЛ», и уровнем развития компонентов процесса самоуправления (табл. 3).

Наибольшее число взаимосвязей мы обнаружили между шкалами опросника «САМОАЛ» «ориентация во времени», «автономность» и звеньями процесса самоуправления. Установлены высокозначимые взаимозависимости между шкалой «ориентация во времени» и такими компонентами процесса самоуправления, как «анализ противоречий» ($\rho=0,583$; $p < 0,01$), «критерии оценки качества» ($\rho=0,583$; $p < 0,01$). Также выявлена статистически значимая взаимосвязь между результатами, полученными по данной шкале, и звеном самоуправления «самоконтроль» ($\rho=0,583$; $p < 0,01$). Эти факты позволяют утверждать, что осознание экзистенциальной ценности жизни «здесь и те-

перь» прямым образом связано с умением студентов формировать субъективную модель ситуации, определять систему оценок сделанного, контролировать ход выполнения плана в реальном поведении и деятельности.

Наряду с этим были обнаружены положительные статистически значимые взаимосвязи между шкалой «автономность» и такими этапами процесса самоуправления, как «анализ противоречий» ($\rho=0,332$; $p<0,05$), «целесообразность» ($\rho=0,315$; $p<0,05$), «принятие решения» ($\rho=0,369$; $p<0,05$). Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Самоактуализирующаяся личность автономна, свободна и независима, что, однако, не означает отчуждения от общества и одиночества. Самостоятельность (автономность) студентов, по результатам проведенного нами исследования, связана с их умением ориентироваться в текущей ситуации, ставить цели своей деятельности, выбирать оптимальное решение возникающих проблем, сочетая при этом смелость и осмотрительность.

Заслуживают внимания выявленные в ходе исследования положительные статистически значимые взаимосвязи звена процесса самоуправления «коррекция» с показателями таких шкал опросника «САМОАЛ», как «ценности» ($\rho=0,330$; $p<0,05$), «спонтанность» ($\rho=0,419$; $p<0,01$), «аутосимпатия» ($\rho=0,353$; $p<0,05$). Это свидетельствует о подвластности изменениям иерархии ценностей студентов, гибкости их Я-концепции, способности к спонтанному поведению.

Результаты корреляционного анализа послужили основанием для проведения последующего регрессионного анализа. В ходе анализа нами был применен метод бинарной логистической регрессии, где зависимой переменной (результативным признаком) стало стремление студентов к самоактуализации, независимой переменной (факторным признаком) – уровень способности к самоуправлению.

Учитывая то, что при проведении регрессионного анализа результативный признак должен подчиняться закону нормального распределения, мы с помощью одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова проверили эмпирическое распределение значений уровня самоактуализации студентов по выборке на нормальность распределения. Вероятность Асимпт. знч. (двухсторонняя) в распределении значений данного признака составила 0,853. Это значение превышало 0,05, следовательно, полученный ряд эмпирических данных не имел отклонений от нормального распределения.

Значение коэффициента регрессии k , показывающего, насколько изменится в среднем значение результативного признака при увеличении факторного признака на единицу собственного значения,

составило 0,545. Значение свободного члена b (константа), отражающего усредненное влияние на результативный признак неучтенных в исследовании факторов, было равно 35,137. Таким образом, линейное уравнение регрессии в нашем случае приняло следующий вид:

$$\langle \text{Стремление к самоактуализации} \rangle = 0,545 \times \langle \text{Способность к самоуправлению} \rangle + 35,137$$

В связи с тем, что в уравнение регрессии принимаются только статистически значимые регрессионные коэффициенты, нами были проанализированы значения стандартизованного коэффициента регрессии (Бета), критерия t -Стьюдента и их уровни значимости. Значение стандартизованного коэффициента регрессии (Бета), являющегося показателем вклада каждой переменной в регрессионную модель (в нашем случае такая переменная одна) составило 0,380, значение критерия t -Стьюдента было равно 2,532; эти коэффициенты значимы (0,016), следовательно, они были приняты в уравнение регрессии.

На следующем этапе исследования вся выборка была разделена на две подгруппы в зависимости от уровня стремления к самоактуализации. В 1-ю подгруппу вошли респонденты с высоким уровнем стремления к самоактуализации ($n=12$ чел.), во 2-ю подгруппу – студенты с низким уровнем стремления к самоактуализации ($n=10$ чел.). Сравнительный анализ этих подгрупп по уровню развития способности самоуправления, проведенный с помощью U -критерия Манна-Уитни, подтвердил вторую выдвинутую нами гипотезу, показав, что студенты с высоким уровнем стремления к самоактуализации статистически значимо превосходят студентов с низким уровнем стремления к самоактуализации по общему уровню самоуправления ($U=22$; $p<0,05$), а также по уровню развития таких звеньев процесса самоуправления, как анализ противоречий ($U=27,5$; $p<0,05$), коррекция своего поведения и деятельности ($U=23$; $p<0,05$).

Эти данные позволяют говорить о том, что весомый вклад в осуществление студентами своих планов и реализацию ими своих возможностей в жизни вносит система самоуправления произвольной активностью, прежде всего, такие ее звенья, как формирование субъективной модели ситуации, коррекция (при необходимости) реальных действий, поведения, общения.

Обобщая результаты проведенного исследования, мы сделали следующие **выводы**:

1. Показатель стремления к самоактуализации находится у студентов университета в диапазоне средних значений. Наиболее высокие показатели установлены по шкалам «ориентация во времени» и «ценности», самое низкое значение получено по шкале «взгляд на природу человека».

2. Большинство звеньев процесса самоуправления характеризуются средним уровнем своего

развития. Лучше других развиты у студентов такие компоненты процесса самоуправления, как «прогнозирование», «целеполагание». Наибольшие затруднения испытывают студенты при планировании своих действий и выборе критериев оценки качества достигнутых результатов.

3. Существует статистически значимая положительная взаимосвязь между стремлением студентов университета к самоактуализации и общим уровнем развития у них способности к самоуправлению. Также выявлены статистически достоверные взаимозависимости между показателями, полученными по шкалам опросника «САМОАЛ» «ориентация во времени», «ценности», автономность», «спонтанность», «аутосимпатия» и уровнем развития компонентов процесса самоуправления.

4. Общий уровень развития способности к самоуправлению является предиктором стремления студентов к самоактуализации.

5. Студенты с высоким уровнем стремления к самоактуализации статистически значимо превосходят студентов с низким уровнем стремления к самоактуализации по общему уровню самоуправления, а также по уровню развития таких звеньев процесса самоуправления, как анализ противоречий, коррекция своего поведения, деятельности, общения.

Библиографический список

1. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. – М.: Флинта, 1998. – 48 с.
2. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
3. Калина Н.Ф. О самоактуализации личности (вместо послесловия) // Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – 304 с.

4. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.

5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

7. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 704 с.

8. Хорни К. Невроз и личностный рост: Борьба за самореализацию. – М.: Изд-во Б&К, 2000. – 316 с.

9. Шевцова И. Тренинг личностного роста. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.

References

1. Bityanova N.R. Problema samorazvitiya lichnosti v psihologii. – M.: Flinta, 1998. – 48 s.

2. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatelnost' studenta: psihologicheskie faktory uspehnosti. – M.: ASV, 2004. – 224 s.

3. Kalina N.F. O samoaktualizacii lichnosti (vmesto poslesloviya) // Maslou A. Psihologiya bytiya. – M., 1997. – 304 s.

4. Konopkin O.A. Osoznannaya samoregulyaciya kak kriterij sub"ektnosti // Voprosy psihologii. – 2008. – № 3. – S. 22–34.

5. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody. – M.: Smysl, 1999. – 425 s.

6. Morosanova V.I. Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka. – M.: Nauka, 2010. – 519 s.

7. Osnovy psihologii: Praktikum / red.-sost. L.D. Stolyarenko. – Rostov n/D: Feniks, 2003. – 704 s.

8. Horni K. Nevroz i lichnostnyj rost: Bor'ba za samorealizaciju. – M.: Izd-vo B&K, 2000. – 316 s.

9. Shevcova I. Trening lichnostnogo rosta. – SPb.: Rech', 2003. – 144 s.

Пшеницына Марина Борисовна

магистр психологии

Голубев Валерий Вячеславович

кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственной университет
vf.sidorenko2015@yandex.ru, w.w.golubev@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ (на примере сравнения учителей и воспитателей районного и областного центров)

В статье актуализируется проблема профессионального выгорания работников педагогической отрасли. Изучались особенности профессионального выгорания личности в сравнении учителей и воспитателей районного и областного центров. Рассмотрены личностные характеристики как факторы, влияющие на развитие симптома профессионального выгорания. Доказано, что стаж педагога и возраст влияют на развитие профессионального выгорания. Выявлено, что оперативность мышления не только теснейшим образом связана с возрастом и стажем педагога, но и формируется на их основе. Авторы приходят к выводу, что к профессиональному выгоранию педагога приводит личностная отстраненность, о которой свидетельствуют напряженность, эмоциональная неустойчивость личности, дефицит эмпатийности, преобладание формальности во взаимодействии.

Ключевые слова: педагоги районных и областных центров, профессиональное выгорание, трудовая деятельность, условия, факторы, личностные особенности, стаж, возраст.

Сегодня Россия находится на пути инноваций и модернизации различных сфер жизни. Практически все школы и детские сады страны включены в инновационную деятельность, потому что понимают, что без инноваций в наше время нельзя быть успешными и поддерживать должный уровень педагогического профессионализма. Происходит процесс реформирования школьных и дошкольных образовательных учреждений, который состоит в радикальных изменениях, позволяющих обучающимся адаптироваться к обстоятельствам стремительно меняющегося общества, творчески реализовывать себя как в жизни, так и в будущей профессии. Основная направленность школьного и дошкольного образования – вывести на первый план вопросы формирования и развития личности учащихся, раскрытия их внутреннего потенциала.

Но какие бы перемены не проходили в системе образования, в итоге, все они замыкаются на определенном исполнителе – педагоге. Педагог – это основная фигура для реализации всех нововведений на практике. Он должен быть готов к работе в новых условиях. Подготовка это не только овладение новым содержанием и новыми методами в работе, но и осознание своего нового места в учебном процессе.

В образовании с каждым годом не только растет учебная нагрузка, но вместе с этим увеличивается и нервно-психическое напряжение, возрастает показатель переутомления педагогов. Подобная обстановка приводит к профессиональному выгоранию личности педагога.

Несмотря на большое количество научных работ, посвященных данной проблематике, очевидной является ее недостаточная разработанность, что требует более глубокого изучения с целью

обеспечения необходимой коррекции негативных личностных новообразований.

Последнее десятилетие ознаменовалось повышением интереса к проблеме выгорания со стороны отечественной психологической науки (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.Г. Изотова, Э.Ф. Зеер, Е.В. Орел, А.А. Рукавишников, М.М. Скугаревская, и др.).

В основе нашей работы наиболее близкие нам позиции таких авторов, как Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. Они считают, что проблема снижения эффективности профессиональной деятельности педагогов должна рассматриваться в связи с психическими и эмоциональными перегрузками трудовой деятельности [3].

С.А. Володина, Н.А. Загуменных, Г.С. Корытова связывают труд педагога с высоким напряжением и действием постоянных экстремальных факторов. В своих исследованиях они подчеркивают, что от преподавателя требуются постоянная собранность, быстрая реакция, он должен владеть множественными приемами воздействия на ученика.

Э.Э. Сыманюк и А.А. Печеркина считают, что на процесс профессионального выгорания влияют такие факторы, как повышенная продолжительность рабочего дня, острый дефицит времени, высокая нервно-психологическая напряженность деятельности, сформировавшиеся напряженные отношения в коллективе, восприятие и переработка многочисленной информации, высокий уровень ответственности [11].

Выборка нашего исследования состояла из педагогов районного центра г. Чухлома: N = 55 из них 26 воспитателей и 29 учителей и педагогов областного центра г. Кострома: N = 66, 32 воспитателя и 34 учителя. Возраст педагогов составлял от 22 до 55 лет и стаж работы – от 1 года до 33 лет.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. 16-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (Методика многофакторный опросник Кэттелла) Вариант 16 PE, форма А (187 вопросов).

2. Методика «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанная на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптированная Н. Водопьяновой, Е. Старченковой.

На основании предложенных критериев методики «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» мы смогли оценить степень выраженности профессионального выгорания в группах респондентов.

Можно отметить большую выраженность показателя редукции достижений у всех групп респондентов. У учителей и воспитателей прослеживается тенденция к отрицательному оцениванию себя, равнодушному отношению к людям.

По результатам личностного опросника у педагогов была выявлена повышенная тревожность, связанная со стажем работы. С увеличением стажа профессиональной деятельности ухудшается эмоциональное состояние педагога, что приводит к закреплению таких отрицательных личностных качеств, как тревожность, подозрительность, напряженность, раздражительность, пессимизм. Все эти качества свидетельствуют о наличии признаков явного профессионального выгорания.

При сравнении учителей и воспитателей г. Чухломы были получены значимые различия по шкалам: эмоционального истощения ($U=211,5$ при $p=0,005$); тревожности ($U=234,5$ при $p=0,01$); напряженности ($U=237$ при $p=0,02$).

Сравнивая учителей г. Чухломы и г. Костромы, мы выявили значимые различия по шкалам: эмоционального истощения ($U=248,5$ при $p=0,03$), деперсонализации ($U=233$ при $p=0,01$), подчиненности ($U=195$ при $p=0,002$); дипломатичности ($U=244$ при $p=0,02$); тревожности ($U=250,5$ при $p=0,03$); консерватизма ($U=224,5$ при $p=0,009$).

Чухломские учителя более тревожны, чем воспитатели того же населенного пункта и более тревожны, чем костромские учителя. Труд учителя более конкретный, он оценивается каждую четверть по результатам знаний учащихся; в детских садах воспитатели выполняют годовую программу. Тревога педагога прослеживается на ЕГЭ, ведь педагог должен помочь снизить напряжение и тревожность учеников и обеспечить подходящие условия для сдачи. Кроме того, над учителем стоит администрация, которая предъявляет свои повышенные требования к успеваемости учащихся. У чухломских педагогов состояние тревожности повышается с угрозой потерять свой статус. Педагог в маленьком городе это не просто человек, а человек, которому доверяют. При любой стрессовой ситуации педагог должен сохранить свое имя, все

это сопровождается напряжением, беспокойством, озабоченностью и нервозностью.

У костромских учителей более выражено такое качество, как подчиненность. Они больше тревожатся о своих ошибках, им свойственна повышенная тактичность по отношению к администрации и родителям учащихся во избежание конфликтных ситуаций. Школа обязана выстроить свои отношения с учениками и их родителями таким образом, чтобы избежать даже малейшего повода для жалоб. Если конфликт все же произошел, учитель не может выйти из него без потерь, даже если он прав.

В группе учителей выявлена зависимость редукции достижений от общительности. У педагогов повышается раздражительность, происходящие вокруг него события вызывают слабый эмоциональный отклик, все это проявляется в личностной отстраненности и чувстве бесполезности, снижении энтузиазма по отношению к работе, безразличии к результатам своей деятельности. Чем больше проявляются симптомы редукции личностных достижений у педагога, тем более равнодушное и негативное у него отношение к окружающим. Все эти личностно-поведенческие изменения свидетельствуют о наличии профессионального выгорания в группе педагогов как районного, так и областного центров.

Самую слабую выраженность из представленных шкал имеет шкала деперсонализации – деформации отношений с окружающими. Больше всех она выражена у учителей г. Костромы. Им свойственна эмоциональная сухость в отношениях. Педагог почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности – начинает работать как бездушный автомат. У педагогов выражена личностная отстраненность, об этом говорят такие личные качества, как напряженность и эмоциональная неустойчивость. Наблюдается дефицит эмпатии, общение приобретает форму формального взаимодействия, что приводит к профессиональному выгоранию.

В группе учителей Чухломы выявлена зависимость деперсонализации от оперативности мышления. Оперативность мышления не только теснейшим образом связана с возрастом и стажем педагога, но и формируется на их основе. Чем старше и опытнее педагог, тем выше продуктивность мыслительных операций, тем лучше он решает новые, неожиданные задачи. У педагога должна быть постоянная потребность в обновлении и обогащении своих знаний. Таким образом, у него развиваются такие личностные качества, как оперативность, сообразительность, высокий уровень общей культуры, абстрактное мышление. Чем выше у педагогов оперативность мышления, тем меньше развивается фаза деперсонализации. По результатам личностного опросника можно сказать, что оперативность мышления педагогов находится на высоком уровне,

а фаза деперсонализации – на низком, поэтому как показатель профессионального выгорания он считается не сформированным. Однако стоит заметить, что обесценивание личности учащегося более характерно для учителей областного центра.

Чухломские педагоги менее удовлетворены своей профессией, чем костромские. Они также менее удовлетворены своим материальным положением. В Костроме есть возможность дополнительного заработка – это репетиторство и наличие второй работы.

Шкала эмоционального истощения выражена у всех респондентов на среднем уровне, однако, данный показатель больше выражен у учителей, чем у воспитателей. Стоит заметить, что эмоционально больше истощены педагоги областного центра. Несмотря на то, что у них высокий уровень самоконтроля, их эмоциональное состояние не устойчивое. Внешне они сдерживают эмоции, что повышает внутреннее напряжение и негативно сказывается на здоровье. Низкий уровень эмоциональной устойчивости педагогов приводит к тому, что большинство из респондентов страдают от стрессовых ситуаций. Все это свидетельствует о наличии профессионального выгорания.

Учителя районного центра чувствуют себя хуже в эмоциональном плане, они более утомлены своей работой, чем воспитатели того же населенного пункта. При сравнении учителей г. Чухломы и г. Костромы, были выявлены значимые различия по шкале эмоционального истощения. Чухломские учителя ощущают себя менее уставшими и истощенными в эмоциональном плане, чем их коллеги из г. Костромы. Можно сказать, что у педагогов районного центра состояния эмоционального опустошения или отчаяния не приводят к сильным разочарованиям в работе или себе. Педагоги областного центра неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Со стороны такое поведение педагога можно квалифицировать, как эмоциональную черствость, неучитивость и равнодушие.

Сравнение воспитателей г. Чухломы и г. Костромы показало значимые различия по шкале эмоционального истощения. Костромские воспитатели больше эмоционально истощены, чем чухломские. Жизнь в районном центре более размеренная, чем в областном. Воспитатели г. Чухломы имеют большую возможность знать и учитывать в воспитании детей семейные условия, интересы воспитанников. Численность населения г. Чухломы значительно меньше г. Костромы, группы в дошкольных образовательных учреждениях г. Чухломы не переполнены, преобладает атмосфера доброжелательности и комфорта. В районном центре отсутствует недостаток воспитателей, они очень редко работают в две смены.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

У всех педагогов прослеживается тенденция к отрицательному оцениванию себя, равнодушию, негативному отношению к окружающим людям, ограничению своих возможностей и снятию с себя ответственности.

Учителя областного центра более подвержены профессиональному выгоранию, чем коллеги из районного города. У них снижен эмоциональный тонус, повышена психическая истощаемость, происходит утрата интереса и позитивных чувств к окружающим.

У учителей и воспитателей выявлена высокая выраженность личностных показателей: оперативности мышления, тревожности, самоконтроля и подозрительности. Несмотря на то, что у педагогов высокий уровень самоконтроля, их эмоциональное состояние не устойчивое.

В ходе исследования было установлено, что стаж и возраст влияют на профессиональное выгорание педагога. С увеличением стажа работы у педагогов усиливаются такие особенности, как тревожность и эмоциональная напряженность.

Библиографический список

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2004. – 105 с.
2. *Водопьянова Н.Е., Наумова Т.С.* Интра-субъектные факторы устойчивости к профессиональному выгоранию молодых специалистов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 1 (45). – С. 148–158.
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. *Володина Т.В.* Особенности профессиональных деструкций у педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 1 (1). – С. 54–58.
5. *Загуменных Н.А.* Психологическая поддержка педагога при проявлении синдрома эмоционального выгорания // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 42. – С. 163–169.
6. *Зеер Э.Ф., Мешкова И.В.* Детерминация развития личности в профессионально-образовательном пространстве // Образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 78–90.
7. *Корытова Г.С.* Профессиональная деформация личности в педагогической деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 13–20.
8. *Орёл В.Е.* К проблеме соотношения основных этапов профессионального становления личности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 4. – С. 34–36.

9. Руквишиников А.А. Определение психического выгорания // Фетискин Н.П., В.В. Козлов, Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 357–360.

10. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

11. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 265–269.

References

1. Bojko V.V. Sindrom «ehmocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii. – SPb.: Piter, 2004. – 105 s.

2. Vodop'yanova N.E., Naumova T.S. Intrasub"ektnye faktory ustojchivosti k professional'nomu vygoraniyu molodyh specialistov // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (ehlektronnyj nauchnyj zhurnal). – 2015. – № 1 (45). – S. 148–158.

3. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. – SPb.: Piter, 2008. – 336 s.

4. Volodina T.V. Osobennosti professional'nyh destrukcij u pedagogov // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 1 (1). – S. 54–58.

5. Zagumennyh N.A. Psihologicheskaya podderzhka pedagoga pri proyavlenii sindroma ehmocional'nogo vygoraniya // Sbornik konferencij NIC Sociosfera. – 2014. – № 42. – S. 163–169.

6. Zeer E.H.F., Meshkova I.V. Determinaciya razvitiya lichnosti v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 9. – S. 78–90.

7. Korytova G.S. Professional'naya deformaciya lichnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 1 (142). – S. 13–20.

8. Oryol V.E. K probleme sootnosheniya osnovnyh ehtapov professional'nogo stanovleniya lichnosti // Vestnik YAroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2007. – № 4. – S. 34–36.

9. Rukavishnikov A.A. Opredelenie psihicheskogo vygoraniya // Fetiskin N.P., V.V. Kozlov, Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – S. 357–360.

10. Skugarevskaya M.M. Sindrom ehmocional'nogo vygoraniya // Medicinskie novosti. – 2002. – № 7. – S. 3–9.

11. Symanyuk E.H.EH., Pecherkina A.A. Protivodejstvie professional'nyh deformacijam // Narodnoe obrazovanie. – 2010. – № 9. – S. 265–269.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923

Харламенкова Наталья Евгеньевна

доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва
nataly.kharlamenkova@gmail.com

ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 17-29-02155*

Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей организации Эго-идентичности при разном уровне посттравматического стресса, вызванного воздействием стрессоров высокой интенсивности. Верификация гипотез исследования проведена на выборке людей 35–45-летнего возраста (n=70). Выявлено, что с уровнем посттравматического стресса наиболее тесно связаны такие показатели Эго-идентичности как ответственность за выбор и эмоциональная зрелость. Показано, что высокий уровень посттравматического стресса сопровождается снижением уровня интеграции Эго-идентичности и автономности и повышением диффузии. Гипотеза о том, что с возрастом уровень посттравматического стресса у людей с диффузной идентичностью повышается, не подтвердилась. Даются объяснения полученным данным и определяются перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: травматическое событие, посттравматический стресс, автономная Эго-идентичность, диффузная Эго-идентичность, ответственность за выбор, возраст.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) как одно из психологических последствий влияния на человека стрессоров высокой интенсивности описывается перечнем признаков, которые объединяются в следующие кластеры симптомов: навязчивость (вторжение) переживаний, связанных с травматическим событием, стремление избегать стимулов, напоминающих о травме, изменение когнитивных процессов и настроения, возбудимость и реактивность. В «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» в пятой редакции (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders 5th edition revised, DSM-V) был включен новый симптом ПТСР, указывающий на изменения представлений о себе, о других людях и о мире в целом [10]. Этот факт был вызван многочисленными наблюдениями за людьми, пережившими воздействие психотравмирующих стрессоров. Особенности Я-концепции, самооценки, самоотношения, изменения в мотивационно-потребностной сфере обсуждаются и в ряде научных исследований [12; 14]. Показано, например, что при посттравматическом стрессовом расстройстве можно наблюдать отдельные проявления диффузной идентичности, признаки диссоциации, включенность травматического события в структуру личностной идентичности в качестве центрального элемента Эго и др. [11].

Известно, что формирование Эго-идентичности происходит в подростковом возрасте, но в зависимости от различных факторов она может быть диффузной или интегрированной (Э. Эриксон), предрешенной, достигнутой, диффузной (Дж. Марсия)

и др. В современных исследованиях принято анализировать становление Эго-идентичности в соответствии с двумя траекториями ее развития: от состояния диффузной идентичности до статуса моратория и от моратория до сформированной (достигнутой) идентичности с учетом комплекса дополнительных переменных, в том числе и особенностей социального контекста [13; 15]. В разных исследованиях показано, что при сформированной идентичности наблюдается высокий уровень субъективного благополучия, флексибельность, личностная зрелость; диффузная идентичность чаще всего выявляется у людей с ненадежной привязанностью и примитивными защитными механизмами [8; 16].

Значительное распространение получили исследования, посвященные изучению особенностей Эго-идентичности в периоды жизненных кризисов у взрослых людей [5; 7 и др.]. Так, по мнению Е.Л. Солдатовой для каждой фазы нормативного кризиса свойственен определенный статус Эго-идентичности: для начала кризиса – предрешенная Эго-идентичность, заданная новой социальной ситуацией; для кульминации кризиса – диффузная; для завершающей фазы кризиса – автономная или достигнутая Эго-идентичность. Стабильные периоды развития характеризуются мораторием в поиске Эго-идентичности [4; 7]. Изменение структуры Эго-идентичности в зависимости от разных по уровню стабильности/нестабильности фаз жизни подтверждает существующее мнение, согласно которому Эго-идентичность может претерпевать изменения и в последующие после подросткового возраста периоды жизни.

Особый интерес представляет для нас проблема устойчивости/изменчивости Эго-идентичности у людей с разным психотравмирующим опытом. Нарушение Эго-идентичности, т.е. кардинальные изменения в представлениях о себе, более примитивные, упрощенные самоописания, наличие противоречий и разрывов в приписываемых себе характеристиках, а также схематичное описание Другого ограничивают возможности человека, примитивизируют его жизненные выборы, сужают сферу потребностей, нарушают эмоциональную регуляцию. О. Кернберг писал, что умение человека описывать себя дифференцированно, давать непротиворечивые оценки Я, «глубинно исследовать свою личность показывают нормальную способность к тестированию реальности» [2, с. 51].

Нарушение Эго-идентичности еще в большей степени способствует «застреванию» личности в травме, затрудняет решение человеком актуальных жизненных задач и препятствует нормальному межличностному взаимодействию.

Цель настоящего исследования состояла в выявлении различий в особенностях Эго-идентичности при разном уровне посттравматического стресса как одного из психологических последствий воздействия на человека интенсивных стрессоров при учете показателя возраста.

Гипотезы исследования: 1. При высоком уровне посттравматического стресса (ПТС), коррелирующего с клинической картиной ПТСР, изменения в показателях Эго-идентичности будут в большей степени наблюдаться по таким параметрам как ответственность за выбор, осознанность личностью своего жизненного пути, принятие настоящего. 2. С возрастом уровень посттравматического стресса у людей с диффузной идентичностью повышается.

Участники исследования: 70 человек, мужчины (n=15) и женщины (n=55) в возрасте 35–45 лет, средний возраст – 39 лет (SD=3,4). Уровень образования – высшее. Социальный и экономический статус – средний. Профессии специально не фиксировались, при этом, 80% выборки составили офисные работники, 20% – женщины-домохозяйки. Сбор и статистическая обработка данных были проведены Ю.И. Никифоровой в рамках подготовки магистерской работы (руководитель Н.Е. Харламенкова) [4].

Процедура и методы исследования. Для диагностики травматических событий и их последствий – уровня посттравматического стресса – использовались *Опросник травматических ситуаций* (Life Experience Questionnaire, LEQ) Дж. Норбек, И. Сарасон и др. и *Миссисиппская шкала* – гражданский вариант (Mississippi Scale, MS) Т. Кина и др. Обе методики в адаптации Н.В. Тарабриной с коллегами [6].

Опросник травматических ситуаций (LEQ) основан на самоотчете и предназначен для оценки

влияния на личность психических травм, предшествующих актуальной травме. Методика позволяет дать количественную оценку интенсивности переживаний и оценить степень уязвимости человека по отношению к стрессогенному воздействию травматических жизненных событий. Анализируются показатели: общее количество пережитых на протяжении жизни травматических событий, суммарный показатель влияния указанных событий на жизнь опрашиваемого (за последний год), «индекс травматизации» (ИТ), который является усредненным показателем влияния на индивида психической травмы и отражает уязвимость человека к стрессогенному воздействию травмирующих жизненных событий и интенсивность их переживания.

Миссисиппская шкала (гражданский вариант) разработана для диагностики степени выраженности посттравматических стрессовых реакций. Шкала состоит из 39 утверждений, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале Ликкерта. Итоговый показатель по методике позволяет выявить степень воздействия перенесенного индивидом травматического опыта. Содержащиеся в опроснике пункты входят в четыре категории, три из которых соотносятся с критериями DSM: 11 пунктов направлены на определение симптомов вторжения, 11 – избегания, 8 относятся к критерию физиологической возбудимости. Пять остальных вопросов направлены на выявление чувства вины и суицидальности.

Для диагностики Эго-идентичности применялась *Методика диагностики структуры и статусов эго-идентичности* (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой [7]. Тест включает 50 пунктов, каждый из которых представляет собой «тройку» высказываний, относящихся к одному из показателей статуса эго-идентичности: автономному (А), диффузному (С), предрешенному (Ф). При подсчете результатов определяется количество баллов по каждому показателю статуса Эго-идентичности по семи шкалам: «Ответственность за выбор», «Самодостаточность», «Осознанность жизненного пути», «Эмоциональная зрелость», «Принятие настоящего», «Осознанность собственных ценностей», «Соответствие себе». Кроме этого, определяется общий балл по всем шкалам для каждого показателя статуса Эго-идентичности.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета STATISTICA 10.0. Использовались описательная статистика, коэффициент корреляции Спирмена (r_s), U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования. По данным анализа событий наиболее травмирующими оказались: известие о смерти или тяжелой болезни близкого человека, родственника (вопрос № 14 опросника LEQ), проживание с родственником, имеющим серьезные психические нарушения (вопрос № 25).

Умеренное влияние оказывают развод с мужем/женой (вопрос № 23), эмоциональное оскорбление или пренебрежение (вопрос № 26).

Для проверки *первой гипотезы* было проверено наличие статистически значимой связи между общим показателем ПТС, полученным по Миссисипской шкале, и показателями методики СЭИ-тест. Была выявлена тесная отрицательная связь между автономией (А) – по показателям всех шкал (кроме шкалы «Осознанность собственных ценностей») опросника СЭИ-тест. Наиболее тесными являются связи между уровнем ПТС и шкалами «Ответственность за выбор» ($r_s = -0,54$, $p = 2 \cdot 10^{-6}$), «Эмоциональная зрелость» ($r_s = -0,48$, $p = 3 \cdot 10^{-5}$), и далее – шкалами «Самодостаточность» ($r_s = -0,39$, $p = 0,001$), «Принятие настоящего» ($r_s = -0,32$, $p = 0,001$), «Осознанность жизненного пути» ($r_s = -0,35$, $p = 0,003$) и «Соответствие себе» ($r_s = -0,32$, $p = 0,01$). Прямая связь выявлена между показателями диффузной идентичности (С) и уровнем ПТС, а именно диффузией по шкале «Ответственность за выбор» ($r_s = 0,52$, $p = 2 \cdot 10^{-5}$), «Осознанность жизненного пути» ($r_s = 0,45$, $p = 0,0001$), и далее – шкалами «Эмоциональная зрелость» ($r_s = 0,39$, $p = 0,001$), «Принятие настоящего» ($r_s = 0,39$, $p = 0,001$), «Самодостаточность» ($r_s = 0,37$, $p = 0,002$), «Осознанность собственных ценностей» ($r_s = 0,35$, $p = 0,003$), «Соответствие себе» ($r_s = 0,31$, $p = 0,01$).

Расчет коэффициента корреляции между Индексом травматизации опросника LEQ и показателями СЭИ-теста подтвердил полученные выше данные ($p < 0,02$). Связей между показателями предпринятой идентичности (Ф) и уровнем ПТС выявлено не было.

Обсуждая данные исследования отметим, что при высоком уровне посттравматического стресса наблюдаются выраженные признаки диффузии Эго-идентичности. Как и предполагалось, наиболее тесные связи выявлены между уровнем ПТС и показателями шкалы «Ответственность за выбор». Выдвинутое предположение относительно показателей «Осознанность жизненного пути» и «Принятие настоящего» также подтвердилось, но эти связи оказались менее тесными. Нам представляется, что ответственность личности в ситуации выбора характеризует ее как субъекта жизни, способного не только размышлять и оценивать себя, свои намерения и ценности, но и действовать в соответствии со сложившимися обстоятельствами. Чем выше уровень психотравматизации, тем меньше человек осознает свой жизненный путь, принимает настоящее, ощущает себя самодостаточным и аутентичным; он утрачивает способность выражать и регулировать свои эмоции, планировать будущее. Наряду с названными показателями именно *ответственность за выбор*, т.е. способность принимать решения и реализовывать свои планы становится для человека с высоким уровнем ПТС ме-

нее типичной; появляются признаки пассивности, зависимости, беспомощности.

Следует предположить, что воздействие разных видов стрессоров, например, кратковременных (кража) или продолжительных, повторяющихся в течение какого-то интервала времени (физическое, эмоциональное, сексуальное насилие), внешних (природные и техногенные катастрофы) или внутренних (угрожающее жизни заболевание) будет сопровождаться различными изменениями Эго-идентичности. Решая эту задачу, можно будет понять специфику диффузии идентичности в зависимости от типа травмирующего стрессора и интенсивности вызванных им психологических последствий. Подобные исследования уже проводятся в лаборатории развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН [1; 3] и их завершение позволит систематизировать данные об особенностях организации Эго-идентичности в условиях воздействия разных травматических стрессоров с учетом возраста респондента и давности травматического события.

В настоящем исследовании была предпринята попытка учесть показатель возраста респондентов с разной Эго-идентичностью (автономной или диффузной) при оценке уровня ПТС. Для проверки *второй гипотезы* выборка была разделена на две группы: 1 группа – 35–39 лет ($n = 42$), 2 группа 40–45 лет ($n = 28$). В каждой группе выделили подгруппы с автономной и диффузной Эго-идентичностью и сравнили их по выраженности посттравматического стресса. Проведенный анализ не выявил статистически значимых различий по уровню посттравматического стресса ни в группе людей с автономной ($U = 33,0$, $p = 0,9$), ни в группе людей с диффузной идентичностью разного возраста ($U = 29,0$, $p = 0,8$). Такие различия были получены при сравнении респондентов с автономной и диффузной Эго-идентичностью отдельно в каждой возрастной группе: в 35–39 лет ($U = 21,5$, $p = 0,001$) и 40–45 лет ($U = 3,0$, $p = 0,0005$). Различия оказались статистически значимыми и подтвердили первую гипотезу о связи уровня посттравматического стресса с диффузной идентичностью, но фальсифицировали вторую гипотезу о повышении с возрастом уровня посттравматического стресса у людей с диффузной идентичностью.

Обсуждая полученные результаты важно отметить, что связь уровня посттравматического стресса и выраженности автономности или диффузии Эго-идентичности, выявленная в настоящем исследовании, может интерпретироваться только как сопряженность этих показателей. Оснований для построения каузальных отношений между уровнем ПТС и автономностью или диффузией Эго-идентичности недостаточно. Представляется, что в зависимости от целого ряда дополнительных факторов, например, наличия/отсутствия социаль-

ной поддержки, надежной привязанности, системы стратегий регуляции эмоций, копинг-стратегий и др., посттравматический стресс может выступать либо причиной, либо следствием диффузии идентичности. В любом случае диффузия идентичности сопутствует переживанию посттравматического стресса и проявляется в наличии в представлениях о себе разрывов, противоречий, конфликтов, нарушением интеграции Я.

Переменной «возраст» в исследованиях посттравматического стресса уделяется особое внимание, поскольку психическая травма характеризуется устойчивостью, стабильным негативным влиянием на жизнь человека. Потеря с возрастом возможностей совладания с последствиями травмы посредством отрицания или подавления мыслей и чувств, связанных с ней, может вернуть человека не только к воспоминаниям о травматическом событии, но и к актуальному переживанию прошлого. В настоящем исследовании разброс показателей по возрасту был небольшим. Установление возрастных границ выборки было обусловлено необходимостью сравнения респондентов, уже достигших 40 лет, с респондентами, не достигшими этого рубежа. Предполагалось, что возможный кризис 40 лет негативно отразится на Эго-идентичности, и его последствием станет увеличение уровня посттравматического стресса у 40–45-летних людей с диффузной идентичностью. В настоящем исследовании это предположение не подтвердилось: различий в уровне ПТС у респондентов с диффузной идентичностью выявлено не было. Полученный результат согласуется с нашим предположением, согласно которому так называемый кризис середины жизни можно назвать не типичным, а единичным явлением. В целом период средней взрослости характеризуется высоким уровнем социальной и профессиональной активности человека, формированием устойчивых предпочтений и ценностей, осознанием своих возможностей, которые препятствуют развитию посттравматического стресса даже у наиболее травмированных личностей. Как показано в наших исследованиях, уровень ПТС существенно повышается в более позднем возрасте и в зависимости от характера стрессора может не компенсироваться даже при наличии достаточных ресурсов социальной поддержки [9].

Сопряженность диффузии Эго-идентичности и высокого уровня посттравматического стресса при наличии других негативных факторов способствует еще более глубокой деформации личности, при которой нарушаются прежние социальные связи и увеличивается дистанция во взаимоотношениях с другими людьми. Совладание с последствиями психической травматизации позволит личности изменить отношение к событию и тем самым принять тот жизненный опыт, который ранее символизировался искаженно. Работа с травмой может способ-

ствовать интеграции Эго-идентичности и наиболее полностью осознанию своей аутентичности.

Выводы:

1. Одним из психологических последствий влияния на человека стрессоров высокой интенсивности является посттравматический стресс, которому сопутствуют изменения в организации Эго-идентичности.

2. Установлены наиболее тесные связи между уровнем посттравматического стресса и такими показателями Эго-идентичности как ответственность за выбор и эмоциональная зрелость, которые при высоком уровне посттравматического стресса проявляются диффузно.

3. Уровень посттравматического стресса не изменяется с возрастом у людей, имеющих диффузную Эго-идентичность, но при условии сравнения данных в узком возрастном диапазоне.

Библиографический список

1. Бузина А.А. Посттравматический стресс и психопатологическая симптоматика как психологические последствия эмоционального оскорбления // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 1862–1869.
2. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 464 с.
3. Никитина Д.А. Оценка психопатологической симптоматики у пациентов с диагнозом «менингиома» при разном уровне посттравматического стресса // Психологические исследования: Вып. 8 / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 131–142.
4. Никифорова Ю.И. Особенности эго-идентичности при переходе от ранней к средней взрослости у людей, перенесших психическую травму: Магистерская диссертация. – М.: ГАУГН, 2017.
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
6. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1: Теория и методы / под ред. Н.В. Тарабриной. – М.: Когито-Центр, 2007. – 208 с.
7. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Челябинск, 2007. – 43 с.
8. Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 29–33.
9. Харламенкова Н.Е. Переживание утраты в пожилом возрасте // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Жу-

равлев, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 169–191.

10. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). – Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. – 992 p.

11. Bernard J.D., Whittles R.L., Kertz S.J., Burke P.A. Trauma and event centrality: Valence and incorporation into identity influence well-being more than exposure // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2015. – 7 (1). – P. 11–17.

12. Ducharme E.L. Best practices in working with complex trauma and dissociative identity disorder // Practice Innovations. – 2017. – 2 (3). – P. 150–161.

13. Hatano K., Sugimura K. Is adolescence a period of identity formation for all youth? Insights from a four-wave longitudinal study of identity dynamics in Japan // Developmental Psychology. – 2017. – 53 (11). – P. 2113–2126.

14. Keshet H., Gilboa-Schechtman E. Symptoms and beyond: Self-concept among sexually assaulted women // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2017. – 9 (5). – P. 545–552.

15. Meeus W. The identity status continuum revisited: A comparison of longitudinal findings with Marcia's model and dual cycle models // European Psychologist. – 2018. – 23 (4). – P. 289–299.

16. Saland J.D., Hawkins R.C. Psychological flexibility, attachment style, and personality organization: Correlations between constructs of differing approaches // Journal of Psychotherapy Integration. – 2017. – 27 (3). – P. 365–380.

Referencies

1. Buzina A.A. Posttravmaticheskij stress i psihopatologicheskaya simptomatika kak psihologicheskie posledstviya ehmocional'nogo oskorbleniya // Psihologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti / otv. red. V.V. Znakov, A.L. ZHuravlev. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2018. – S. 1862–1869.

2. Kernberg O. Tyazhelye lichnostnye rasstrojstva: Strategii psihoterapii. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2000. – 464 s.

3. Nikitina D.A. Ocenka psihopatologicheskoy simptomatiki u pacientov s diagnozom «meningioma» pri raznom urovne posttravmaticheskogo stressa // Psihologicheskie issledovaniya: Vyp. 8 / pod red. A.L. ZHuravleva, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – С. 131–142.

4. Nikiforova YU.I. Osobennosti ehgo-identichnosti

pri perekhode ot rannej k srednej vzroslosti u lyudej, perenessih psihicheskuyu travmu: Magisterskaya dissertaciya. – M.: GAUGN, 2017.

5. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnyh krizisov. – M.: Akademiya, 2000. – 184 s.

6. Prakticheskoe rukovodstvo po psihologii posttravmaticheskogo stressa. CH. 1: Teoriya i metody / pod red. N.V. Tarabrinoj. – M.: Kogito-Centr, 2007. – 208 s.

7. Soldatova E.L. Normativnye krizisy razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. – CHelyabinsk, 2007. – 43 s.

8. Soldatova E.L., SHlyapnikova I.A. Svyaz' ehgo-identichnosti i lichnostnoj zrelosti // Vestnik YUUrGU. Seriya: Psihologiya. – 2015. – T. 8. – № 1. – S. 29–33.

9. Harlamenkova N.E. Perezhivanie utraty v pozhilom vozraste // Psihologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy / otv. red. M.I. Volovikova, A.L. ZHuravlev, N.E. Harlamenkova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 169–191.

10. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). – Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. – 992 p.

11. Bernard J.D., Whittles R.L., Kertz S.J., Burke P.A. Trauma and event centrality: Valence and incorporation into identity influence well-being more than exposure // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2015. – 7 (1). – P. 11–17.

12. Ducharme E.L. Best practices in working with complex trauma and dissociative identity disorder // Practice Innovations. – 2017. – 2 (3). – P. 150–161.

13. Hatano K., Sugimura K. Is adolescence a period of identity formation for all youth? Insights from a four-wave longitudinal study of identity dynamics in Japan // Developmental Psychology. – 2017. – 53 (11). – P. 2113–2126.

14. Keshet H., Gilboa-Schechtman E. Symptoms and beyond: Self-concept among sexually assaulted women // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. – 2017. – 9 (5). – P. 545–552.

15. Meeus W. The identity status continuum revisited: A comparison of longitudinal findings with Marcia's model and dual cycle models // European Psychologist. – 2018. – 23 (4). – P. 289–299.

16. Saland J.D., Hawkins R.C. Psychological flexibility, attachment style, and personality organization: Correlations between constructs of differing approaches // Journal of Psychotherapy Integration. – 2017. – 27 (3). – P. 365–380.

Уманская Ирина Александровна*кандидат педагогических наук, доцент***Тихомирова Елена Викторовна***кандидат психологических наук***Каменский Петр Игоревич***магистр психологии**Костромской государственной университет**umka44koostroma@yandex.ru, tichomirowa82@mail.ru*

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Статья посвящена проблеме взаимозависимости самооффективности личности и совладающего поведения учащихся кадетского корпуса. Авторы показывают актуализированную потребность рассмотрения аспекта совладания с жизненными трудностями у кадет в связи с высокой психологической и физической нагрузкой воспитанников, приводящей к стрессу, с одной стороны, и явной дефицитностью знаний в этой области, с другой. Демонстрируются тенденции в сфере современного воспитания учащихся военных учебных заведений для детей. Раскрываются преимущества и психологические издержки кадетской системы. Особое внимание авторы уделяют понятию самооффективности и рассматривают его и как ресурс совладания, и как характеристику личности, зависящую от успешности решения трудных задач.

В заключение авторы приходят к выводу, что важным залогом конструктивного совладания и высокой самооффективности кадет является сама система кадетской жизни. При этом авторы подчеркивают и наличие явных противоречий, требующих дальнейшего изучения.

Ключевые слова: *кадеты, воспитание, совладающее поведение, копинг-стратегии, самооффективность, мотивация.*

Проблема исследования. Одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования является создание условий для патриотического воспитания молодежи, подготовки юношей к службе в армии, а также стимулирование интереса подрастающего поколения к военной карьере. При этом военное образование ориентировано на молодых людей, отличающихся высоким уровнем развития когнитивных способностей, работоспособности, нервно-психической устойчивости, способности к социально-психологической адаптации, в том числе к экстремальным условиям. Уже на уровне поступления в кадетские корпуса к учащимся предъявляются достаточно серьезные требования, как в области физической, психологической готовности, так и интеллектуального развития.

Современный кадетский корпус – это особое образовательное учреждение, создающее условия для развития готовности и мотивации к дальнейшему освоению военных профессий молодыми людьми, а так же задачами которого являются интеллектуальное, физическое, морально-нравственное развитие личности, воспитание глубокого чувства патриотизма и готовности к служению Отечеству. Специфика систем обучения и воспитания в кадетском корпусе отражена в многочисленных поли- и монодисциплинарных исследованиях (Т.В. Федорова, 2009; В.В. Юдин, 2011; О.С. Симанкова, 2013; Г.В. Боброва, 2014; А.Н. Гребенкин, 2015; М.В. Воропаев, И.К. Нижних, 2018...). При этом, столь актуализированный в современной социальной ситуации быстро изменяющегося мира психологический аспект затрагивается лишь в единичных публикациях. Так, в последнее время поднимаются вопросы

аутоагрессивного поведения кадет (И.А. Акиндинова, Ю.В. Бабахина, 2017), лидерства в кадетской среде (Ю.В. Лопатин, 2011, 2015), адаптации к кадетскому корпусу (Н.В. Власова, 2015), ценностных ориентаций (Н.А. Дмитриева, 2012). В то же время специфика кадетского образования обуславливает необходимость обратить особое внимание на проблематику личностных ресурсов воспитанников, особенностей совладания со стрессом, предикторов их жизнестойкости.

Организация жизнедеятельности кадетской школы-интерната предполагает казарменный или полуказарменный режим пребывания, высокие дисциплинарные требования, повышенную умственную, физическую и психологическую нагрузку, раннюю сепарацию от родителей. С одной стороны, подобный режим способствует развитию высокого уровня самоорганизации, способности к тайм-менеджменту, готовности к необходимой мобилизации всего организма, как на физическом, так и на психологическом уровнях. С другой, повышенные требования к воспитанникам могут вызывать дискомфорт, утомляемость, повышенную тревожность, подверженность стрессам, чувство субъективного одиночества и т.п. Повседневная жизнь кадет и отдельные острые моменты могут восприниматься ими как трудные или стрессовые, что, в свою очередь, приводит к нежелательным последствиям: отчислению, побегу, суициду. В проживании этих ситуаций, конструктивном совладании с ними значимую роль может играть самооффективность личности кадета.

Под «самооффективностью» в психологии принято понимать чувство индивидуальной эффективности и компетентности. Этот термин был

представлен в социально-когнитивной теории А. Бандуры в 70-е гг. XX в. Самоэффективность личности (self-efficacy) определяется индивидуальным отношением человека к производимой деятельности, осуществляемым при помощи обращения личности к внутренним персональным резервам, способностям развития, подбором определенных средств, действий и создания конкретного плана деятельности (Т.О. Гордеева, 2006).

Проблема самоэффективности достаточно широко представлена в работах как зарубежных авторов (М. Ерусалем, Дж. Капрара, Э. Лангер, Дж. Маддукс, Дж. Роттер, Д. Сервон, Р. Шварцер и др.) и отечественных ученых (О.О. Богатырева, Т.И. Васильева, Т.О. Гордеева, К.М. Гайдар, А.А. Погорелов, В.Г. Ромек, Е.А. Шепелева и др.).

Опираясь на теорию А. Бандуры, мы рассматриваем самоэффективность как один из базовых ресурсов совладания со стрессом. При этом, анализируя исследования как отечественных (Е.А. Шепелева, Т.О. Гордеева, Т.Л. Крюкова, М.Р. Хачатурова), так и зарубежных ученых (Р. Смит, Р. Лоу, А. Никольс и др.), мы приходим к выводу о зависимости и взаимообусловленности совладающего поведения и самоэффективности личности. А.А. Погорелов, ссылаясь на Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Е. Фрайденберга, отмечает, что самоэффективность – это важный личностный фактор оценки стрессовой ситуации, влияет на процессы совладания и помогает человеку использовать собственные ресурсы в стрессовых ситуациях (А.А. Погорелов, 2013). Т.е., с одной стороны, представления человека о собственной эффективности определяют степень усилий, предпринимаемых им для решения своих проблем, выбор стратегий совладающего поведения, но, с другой стороны – активное, успешное совладающее поведение повышает самоэффективность личности (Р. Смит, 1989). Особенно важно это в подростковом и юношеском возрасте, так как такая повседневная практика решения трудных ситуаций создает почву для формирования в целом адаптивного поведения.

Таким образом, в данной статье мы актуализируем проблему изучения самоэффективности кадет и особенностей их совладающего поведения в стрессовых ситуациях.

Дизайн исследования. Мы предположили, что взаимосвязь самоэффективности и совладающего поведения кадет специфична, в связи с тем, что степень самоэффективности кадет выше, чем у их сверстников-школьников обычных общеобразовательных школ.

Базовыми методологическими подходами в работе выступили когнитивно-феноменологическая теория совладания со стрессом, разработанная Ричардом Лазарусом и Сюзан Фолкман (R. Lazarus & S. Folkman, 1984), которая на сегодняшний день является наиболее распространенной. Авторы рассматривают совладание как «постоянно изме-

няющиеся когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на то, чтобы справиться с определенными внешними или внутренними требованиями, оцениваемыми в качестве отягощающих или превышающих личностные ресурсы человека» (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1984). Теория самоэффективности А. Бандуры (А. Бандура, 1999), делает акцент на том, что, являясь когнитивным механизмом, самоэффективность осознается личностью, позволяет актуализировать мотивы и цели деятельности, влияет на возникновение эмоций, выбор форм поведения, возможности осуществления самоконтроля.

Методический инструментарий:

– методика Юношеская копинг-шкала Эрики Фрайденберг и Рамона Льюиса (1993) (адаптация Т.Л. Крюкова, 1999-2002). Цель: выявление стиля совладающего поведения и наиболее часто выбираемые копинг-стратегии;

– шкала самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (адаптация – В.Г. Ромек, 1996). Цель: оценка степени самоэффективности личности;

– шкала «Мотивация достижений» А. Мехрабьяна, модификация С.А. Шапкина, 2000. Цель: выявление мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи.

Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS версии 19.0 с использованием дисперсионного анализа, корреляционного анализа Спирмена, и непараметрического критерия Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок.

База исследования. В исследовании, проведенном в январе-мае 2018, приняли участие воспитанники ОГБОУ кадетской школы-интерната «Костромской Государя и Великого князя Михаила Федоровича кадетский корпус» (33 человека), ученики МБОУ «Лицей № 34» и гимназии № 28 г. Костромы (33 человека). Выборку составили юноши 16–17 лет (\bar{x} = 16,54 лет). Общая совокупность выборки составляет 66 человек.

Выборка была разделена на две эмпирические группы. Юноши – кадеты (n=33,50%) и юноши, обучающиеся в общеобразовательном учреждении (школьники) (n=33,50%).

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования было выявлено, что уровень самоэффективности учащихся кадетского корпуса значимо выше, чем у их сверстников из общеобразовательных школ. Среднее значение в группе кадет равно $M=31,7$, $SD=5,03$, что соответствует уровню выше среднего. При зачислении в кадетский корпус воспитанники торжественно принимают клятву кадета. Отмечается, что кадеты должны служить примером высокой культуры, скромности, выдержанности, защищать свое достоинство и уважать достоинство других, что, на наш взгляд, служит предпосылками высокой степени самоэффективности кадет. Они принимают на себя ответ-

ственность за все, что делают, и начинают верить в собственную силу и отличие. При этом при оценке собственной самооффективности они ориентируются на высокие показатели эффективности тех, кто когда-то окончил кадетский корпус и сделал карьеру офицера Российской армии.

На втором этапе были изучены стратегии совладающего поведения у кадет и учащихся других школ города Костромы. Средние выверенные значения, полученные для группы кадет, по всем стратегиям находятся в диапазоне от $M=30,42$, $SD=7,8$ (разрядка) до $M=87,51$, $SD=11,03$ (решение проблемы). Доминирующими стратегиями являются решение проблемы, работа, достижения; активный отдых; друзья; принадлежность. Наименее предпочитаемыми оказались стратегии разрядка; несовладание; духовность (находятся в диапазоне низких значений).

Находясь на обучении в кадетском корпусе, воспитанники становятся более исполнительными и ответственными. Они живут и действуют по уставу, что не может не отразиться на выполнении ими той или иной деятельности. Каждое действие воспитанника кадетского корпуса находится под строгим контролем старшего по званию, что подразумевает дисциплинированность и организованность выполнения любого задания. Во время их выполнения, кадет задействует все свои ресурсы, чтобы решить проблему, смотрит на нее со всех сторон, рассматривает разные точки зрения и принимает их во внимание.

Помимо обучения дисциплинам школьной программы, кадеты обучаются рукопашному бою, фехтованию, что, как любой вид спорта, закаляет их силу духа, нацеливает на достижение результата, мотивирует к успеху и воспитывает волевые качества личности.

Третья преобладающая копинг-стратегия – активный отдых. Под ним подразумевается занятие спортом и поддержание здоровья и формы. Кадет не может самовольно покинуть территорию кадетского корпуса, поэтому занятия в зале для них источник разрядки и снятия нервного напряжения. Кадеты упорно работают над собой, им не свойственны такие способы разрядки, как курение, алкоголь и наркотики. Важно отметить, что именно у кадет друзья и принадлежность так же занимают высокие рейтинговые значения. Кадеты нацелены на получение одобрения, позитивной оценки их достижений, сообщество единомышленников является источником ресурса при решении трудных ситуаций. В этом мы усматриваем и фактор риска, в связи с тем, что, возможно, выработается не индивидуальный стиль копинга, а специфический, применимый только в условиях функционирования сообщества кадет, что может затруднить решение трудных ситуаций молодым человеком в повседневной не военной жизни (семейной, хозяйственно-бытовой и иных сфер).

Интересно, что мотивация избегания неудач ($\bar{x}=7,1$) кадетам более свойственна, чем мотивация достижений ($\bar{x}=9,1$), при этом показатели и того, и другого мотива выше, чем в группе простых сверстников. Мы приходим к выводу, что, несмотря на преобладание показателей мотивации достижения по сравнению с другими сверстниками, у кадет ярко выражена и тенденция избегания опасностей, трудностей. Это явно противоречит лидирующей стратегии решения проблемы. В этом противоречии мы усматриваем, что, возможно, при ответе на вопросы опросника ЮКШ кадеты отчасти давали социально желаемые ответы, т.к. для них особенно важна репутация и оценка со стороны общества.

У учащихся общеобразовательных школ средние значения всех копинг-стратегий находятся в диапазоне от $M=36,5$, $SD=12,7$ (общественные действия) до $M=67,21$, $SD=24,08$ (общественные действия). Наиболее предпочтительными оказались стратегии: активный отдых; решение проблемы; самообвинение и беспокойство. Наименее предпочтительными: общественные действия; несовладание; игнорирование.

Если у воспитанников кадетского корпуса четко выражены наиболее предпочтительные/непредпочтительные копинг-стратегии, то у учеников школ почти все копинг-стратегии находятся в диапазоне от 50 до 60 баллов. Они более склонны к самообвинению и беспокойству о своем будущем. Это может объясняться тем, что их будущее менее определено, чем у учащихся кадетского корпуса. Ученики общеобразовательной школы набрали высокий средний бал по шкале самообвинения. Занимаясь самокритикой и находясь в поиске своих недостатков, школьники становятся менее уверены в себе, что может приводить к представлению неудачного исхода любой ситуации.

Лидирующее место в рейтинге копинг-стратегий у таких учащихся занимает активный отдых, что, можно объяснить возрастными особенностями, стилем жизни современных школьников, доступностью развлекательного контента.

Были выявлены значимые различия в показателях следующих копинг-стратегий кадет и учащихся иных школ города: решение проблемы, друзья, принадлежность. Данные стратегии более свойственны кадетам.

Далее были выявлены связи между самооффективностью и копинг-стратегиями в группе кадет. Были выявлены средние тесные прямые корреляционные связи самооффективности с копинг-стратегиями: «решение проблем»; «друзья»; «позитивный фокус» ($0,45 \leq R \leq 0,56$ *- достоверность 0,05). Из этого следует, что самооффективность кадет связана с продуктивным стилем совладающего поведения.

Корреляционных связей самооффективности и копинг-стратегий в группе обычных школьников не выявлено.

Выводы. Из результатов следует, что группы школьников и кадет статистически значимо отличаются по показателям самоэффективности и копинг-стратегиям. Группа «кадет» имеют более высокие показатели по самоэффективности, используют продуктивный стиль совладающего поведения.

Высокий уровень самоэффективности и конструктивные стратегии совладания у кадет носят взаимозависимый характер: самоэффективность напрямую связана с выбором таких копинг-стратегий, как «решение проблем»; «друзья»; «позитивный фокус». У обычных школьников связи самоэффективности и копинг-стратегий не была обнаружена.

Отличия групп «школьник» и «кадет» по этим параметрам вызывает научный интерес и создает новые вопросы. Связь самоэффективности с продуктивным стилем совладающего поведения у юношей кадетов может быть связана с высокими требованиями социальной среды, в которой происходит обучение и делает невозможным использование непродуктивного стиля совладающего поведения и провоцирует высокий уровень веры в себя и собственные возможности. Так же высокий показатель самоэффективности у кадет может быть связан со спецификой отбора в кадетские корпуса. Стоит отметить, что кадеты обучаются в изоляции от противоположного пола. В свою очередь, подростковый и начало юношеского периода развития сопровождаются физиологическими и психологическими изменениями, которые влияют на отношение к противоположному полу. Можно предположить, что самоэффективность может являться механизмом сублимации, где высокие достижения в спорте и учебной деятельности будут замещающим фактором успешности в близких межличностных отношениях.

Полученные эмпирические данные, позволяют нам разработать дальнейшие перспективы исследования связи совладающего поведения и самоэффективности личности. Остаются не решенные вопросы. Не известна причина, по которой не обнаружена связь самоэффективности личности и совладающего поведения у группы школьников. Не исследованной остается связь самоэффективности личности и совладающего поведения у девушек кадет.

Если при проведении дополнительных исследований подтвердится предположение о том, что на связь самоэффективности и копинг-стратегий совладающего поведения влияют условия среды жизнедеятельности обучающихся, то можно будет разработать психокоррекционные программы для профилактики непродуктивного стиля совладающего поведения для подростков, обучающихся в различных учебных заведениях.

Библиографический список

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

2. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.

3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.

4. Погорелова Е.И., Погорелов А.А. Самоэффективность и особенности ее проявления на этапе ранней юности // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Междунар. конф. посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 307–310.

5. Хачатурова М.Р. Самоэффективность личности и ее связь с выбором копинг-стратегий поведения в межличностном конфликте // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 9 (52). – С. 92–96.

6. Smith R.E. Effects of Coping Skills Training on Generalized Self-Efficacy and Locus of Control // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56. – № 2. – P. 228–233.

7. Folkman S., Lazarus R.S. Coping as a Mediator of Emotion // Journal of Personal and Social Psychology. – 1998. – Vol. 54. – P. 466–475.

References

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. – SPb.: Evraziya, 2000. – 320 s.

2. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Gendernye razlichiya v akademicheskoy i social'noj samoehffektivnosti i koping-strategiyah u sovremennyh rossijskih podrostkov // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14: Psihologiya. – 2006. – № 3. – S. 78–85.

3. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – 296 s.

4. Pogorelova E.I., Pogorelov A.A. Samoehffektivnost' i osobennosti ee proyavleniya na ehstage rannej yunosti // CHelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii: Materialy Mezhdunar. konf. posvyashch. 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. T. 1 / отв. red. A.L. ZHuravlev, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – S. 307–310.

5. Hachaturova M.R. Samoehffektivnost' lichnosti i ee svyaz' s vyborom koping-strategij povedeniya v mezhlichnostnom konflikte // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – Tambov: Gramota, 2011. – № 9 (52). – С. 92–96.

6. Smith R.E. Effects of Coping Skills Training on Generalized Self-Efficacy and Locus of Control // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56. – № 2. – P. 228–233.

7. Folkman S., Lazarus R.S. Coping as a Mediator of Emotion // Journal of Personal and Social Psychology. – 1998. – Vol. 54. – P. 466–475.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:159.9

Ледовская Татьяна Витальевна
кандидат психологических наук, доцент

Солынин Никита Эдуардович
кандидат психологических наук

Ходырев Александр Михайлович
кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
karmennn@yandex.ru, SoNik7-39@yandex.ru, a.khodyrev@yspu.org

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема сформированности ценностей у студентов – будущих педагогов, находящихся в кризисе идентичности. В исследовании реализован аксиологический подход. Решение заявленной проблемы осуществлялось через рассмотрение следующих задач: 1) установление уровня развития ценностей у студентов среднего профессионального образования (СПО) и студентов вуза; 2) установление приоритетности ценностей для студентов СПО и студентов вуза. Показано, что на четвертом курсе СПО отмечается большая «общественная направленность» ценностей студентов, проявляющаяся в большей демократизации, коллективизации, гуманизации жизненных идеалов. Происходит постепенный отказ от «себя» в пользу «другого», т.е. к концу обучения в СПО, на четвертом курсе, у студентов педагогического колледжа начинает складываться собственно профессиональная идентичность, в то время, как студенты 2 курса педагогического вуза характеризуются большей ориентацией на «внутреннюю» направленность ценностей, на их эгоистические тенденции.

Ключевые слова: аксиология, ценность, ценностная ориентация, смысл, компетенция, педагогическое образование, студент.

В настоящее время в Российской Федерации происходит завершение процесса подготовки Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования и разработка ФГОС ВО 3+-. Обоснованность и направленность этих педагогических преобразований должна опираться на современные тенденции реализации аксиологического подхода в образовании, в котором ценностные подходы должны определять смысл и содержание образования. Ценности выполняют функцию базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей в обществе. Иными словами, стандарты должны ориентироваться на формирование определённых ценностей и в основе их подготовки должен лежать аксиологический подход.

Опираясь на ведущие принципы отечественной психологии и педагогики, в частности, на генетический принцип мы полагаем, что система ценностей студента развивается в период получения высшего профессионального образования. Вместе с тем, известно, что решающим в формировании системы мировоззрения вообще, и системы ценностей, в частности, является период нормативного возрастного кризиса идентичности. Наиболее остро этот кризис переживается в юношеском возрасте. Наряду с этим, опираясь на исследования в области психологии труда, отмечаем, что именно на «этот период приходится и первый этап становления профессиональной идентичности: происходит расширение представлений студента о содержании и условиях профессиональной деятельности, о ка-

чествах, знаниях, умениях, способностях, которыми должен обладать учитель-профессионал» [10, с. 84]. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что в юношеском возрасте, в контексте личностного самоопределения оформляется система мировоззренческой позиции, в которую включается и система ценностных ориентаций, а с другой стороны, у студентов осуществляется адаптация к обучению в вузе [6], к профессиональной деятельности, происходит становление личностных черт, способствующих вхождению в профессию.

Трактовка термина «ценность» в науке неоднозначна. Само понятие ценности имеет несколько словарных смыслов: значение, стоимость, собственно ценность как нечто, имеющее значение. Выделяются основные подходы к пониманию ценностей:

Этико-культурологический. «В этом подходе ценности понимаются как идеальные абсолюты, высшие долженствования, происхождение которых неизвестно, а связи с реальностью, психикой и сознанием не объяснимы. В таком понимании они фактически не поддаются научному психологическому исследованию» [1, с. 13].

Социологический подход. Ценность отождествляется со значением, а последнее часто сводится к узко понимаемой полезности разнообразных объектов» [1, с. 14].

Психологический подход включает в себя:

а) понимание ценности как феномена психической жизни (А. Маслоу, В. Франкл, М. Рокич);

б) принятие «этико-культурологического» подхода (М.И. Бобневой, отчасти, Ф.Е.Васильюка)

и «социологического» понимания. В рамках этой трактовки происходит помещение между субъектом и ценностью-объектом промежуточного понятия «ценностная ориентация»; либо наряду с термином «ценность» используются другие понятия (чаще всего – понятие «смысл»), которые «выглядят» более психологизированными;

в) использование рядоположенных терминов «смысложизненные ориентации личности», «мотивационно-смысловая», «смысловая сфера личности» (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Б.А. Сосновский)» [1, с. 15–16].

Педагогические ценности – это «нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательная-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога. Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. На этом основании выделяют социально-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности» [11, с. 102].

В связи с этим логика психолого-педагогического анализа уровня выраженности и сформированности ценностей студентов должна включать в себя решение следующих задач: 1) установление уровня развития ценностей у студентов среднего профессионального образования (СПО) и студентов вуза; 2) установление приоритетности ценностей для студентов СПО и студентов вуза.

Программа и методы исследования. В рамках исследования участниками стали студенты СПО и вуза в возрасте 17–21 год. Выбор респондентов

объясняется тем, что, студенты 4 курса педагогического колледжа по уровню сформированности педагогических компетенций и по возрасту соответствуют уровню 2 курса вуза. Обе выборки исследования приходятся на период нормативного возрастного кризиса идентичности (Э. Эриксон). В исследовании принимали участие 81 респондент, из них: студенты СПО – 18 человек, студенты вуза – 63.

С целью решения поставленных задач были использованы следующие психодиагностические комплексы, разработанные Б.С. Алишевым: а) *Методика диагностики структуры ценностей* (Б.С. Алишев). Методика диагностирует 3-х ценностные пространства: первичных функциональных ценностей; ценности – сферы жизнедеятельности; ценности – цели жизнедеятельности; б) *методика диагностики ценностной направленности личности в континууме «Я – не Я»* (Б.С. Алишев, Е.Р. Сагеева); в) *комплексная методика изучения основных социальных установок личности* (Б.С. Алишев, Г.И. Кашапова, Е.Р. Сагеева). Методика ориентирована на измерение выраженности социальных установок в континуумах «авторитаризм – демократизм», «коллективизм – индивидуализм», «альтруизм – эгоизм», «экстернальность – интернальность» [1, с. 25–26].

Статистические методы обработки данных: «коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна – Уитни, качественный анализ полученных результатов» [12, с. 98].

Анализ результатов исследования.

1. *На каком уровне развития находятся ценности трех пространств у студентов СПО и студентов вуза?*

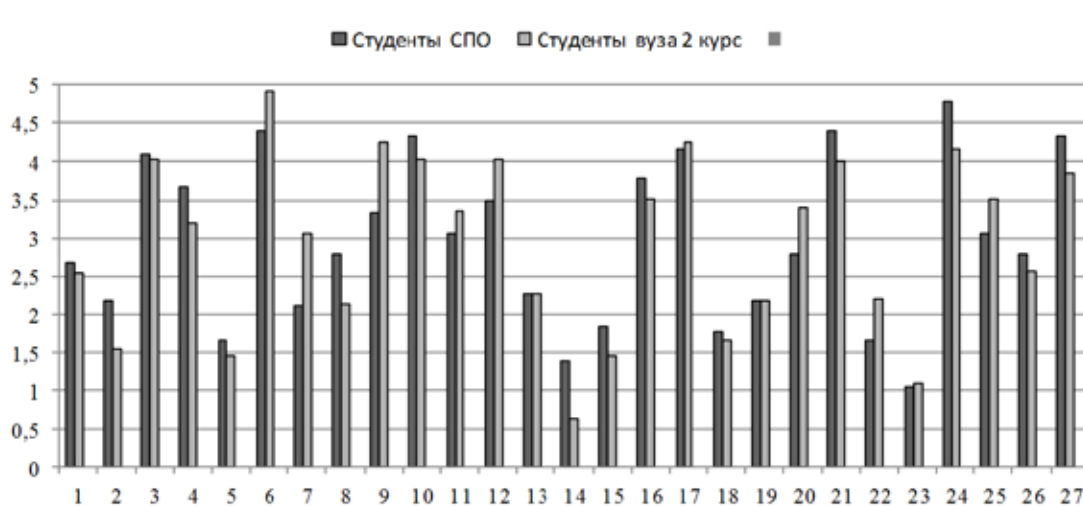


Рис. 1. Уровень развития ценностных пространств у студентов

Примечание: 1. Сохранение среды обитания; 2. Мощь и процветание страны; 3. Жизнь и безопасность каждого человека; 4. Развитие нравственности культуры в обществе; 5. Экономический и технический прогресс; 6. Благополучие близких людей; 7. Мое благополучие; 8. Работа / учеба; 9. Личное здоровье; 10. Семья; 11. Дружба; 12. Любовь; 13. Отдых; 14. Общественная жизнь; 15. Покой; 16. Материальное благополучие; 17. Гармония отношений; 18. Статус; 19. Самоотдача; 20. Разнообразие; 21. Саморазвитие; 22. Красота; 23. Мощь (сила); 24. Добро; 25. Истина; 26. Польза; 27. Справедливость.

В результате эмпирического исследования были обнаружены значимые различия в уровне развития следующих ценностей у студентов педагогического колледжа и студентов вуза (рис. 1., табл. 1):

– Ценность «мощь и процветание страны» ($U=285,500$ при $p \leq 0,05$), т.е. этот комплексный объект ценностей больше выражен у студентов СПО. Полученный результат, возможно, объясняется тем, что учебный план студентов педагогического колледжа включает в себя больше дисциплин общественного цикла (обществознание, история, право, мировая художественная культура), в рамках которых экстраполируется значимость этих ценностей.

– Мое благополучие ($U=281,000$ при $p \leq 0,05$) и личное здоровье ($U=257,500$ при $p \leq 0,05$), т.е. эти сферы жизнедеятельности больше выражены у студентов вуза. Данные объясняются тем, что многие студенты вуза совмещают учебно-профессиональную и трудовую деятельность в ущерб собственному здоровью, досугу и личной жизни.

– Общественная жизнь ($U=267,500$ при $p \leq 0,05$), т.е. эта сфера жизнедеятельности больше выражена у студентов СПО. Результаты объясняются тем, что студентов колледжей больше ориентируют на участие в общественно-значимых мероприятиях, тогда, как у студентов вуза основная направленность – учебно-профессиональная, воспитательная работа занимает не лидирующую позицию.

– Добро ($U=291,500$ при $p \leq 0,05$), т.е. эта первичная функциональная ценность больше развита у студентов СПО. Возможно, это связано с тем, что в педагогическом колледже обучение направлено на формирование умения взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, что

подразумевает особый «мягкий» стиль педагогического общения и педагогической деятельности.

2. *Каковы ценностные приоритеты у студентов СПО и студентов вуза?*

Для решения этой эмпирической задачи мы проранжировали уровень предпочтительности всех ценностных позиций (табл. 2) и обнаружили закономерность, заключающуюся в схожести групп испытуемых в проявлении предпочитаемых сфер жизнедеятельности.

2.1. Основными приоритетными ценностными отношениями и для студентов СПО, и для студентов вуза являются *благополучие близких людей, жизнь и безопасность каждого человека, развитие нравственности и культуры*. Для студентов вуза далее более приоритетными становится их *личное благополучие*, а для студентов СПО *сохранение среды обитания*. На самом низком уровне приоритетности для обеих групп студентов оказывается *экономический и технический прогресс*. Полученный результат говорит о том, что «молодые люди в основном ориентированы на благополучие в своей микросоциальной среде и на наиболее фундаментальные, общечеловеческие ценности» [1, с. 27]. Отметим, что «культурно-нравственная сторона развития общества для студентов более важна, чем технико-экономическая. Это дает основания предполагать, что «процветание родины» для молодежи в большей степени ассоциируется с уровнем культуры и нравственности ее населения, чем с ее экономическим и технико-технологическим могуществом» [1, с. 28]. Можем предположить, что это специфическая характеристика студентов, получающих педагогическое образование.

Таблица 1
Различия в уровне развития ценностных пространств у студентов СПО и студентов 2 курса вуза

	Статистика U Манна-Уитни	P-уровень
Мощь и процветание страны	285,500	0,049*
Мое благополучие	281,000	0,040*
Личное здоровье	257,500	0,037*
Общественная жизнь	267,500	0,033*
Добро	291,500	0,121*

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$.

Таблица 2
Уровень выраженности и приоритетности основных ценностных отношений у студентов СПО и студентов вуза

Ценности		Благополучие близких людей	Жизнь и безопасность каждого человека	Развитие нравственности культуры в обществе	Сохранение среды обитания	Мощь и процветание страны	Мое благополучие	Экономический и технический прогресс
Студенты СПО	Mx	4,38	4,11	3,66	2,66	2,16	2,11	1,66
	ранг	1	2	3	4	5	6	7
Студенты вуза	ранг	1	2	3	5	6	4	7
	Mx	4,9	4,02	3,18	2,53	1,53	3,06	1,44

2.2. Основными приоритетными сферами жизнедеятельности для студентов СПО являются *семья, любовь и личное здоровье*, а для студентов вуза *личное здоровье, семья и любовь*. Для студентов вуза далее более приоритетными становится их *отдых*, а для студентов СПО *работа и учеба*. На самом низком уровне приоритетности для обеих групп студентов оказывается *общественная жизнь*. Т.е. основные приоритеты студентов расположены в микросоциальной среде, в неформализованных взаимодействиях. Довольно низкие значения по ценности «работа-учеба» у студентов СПО согласуются с данными других исследователей, говорящими о «низкой мотивации учения и профессионального развития студентов» [1; 2; 8]. «Причина этого, возможно, заключается в проблемах, связанных с трудностями социально-экономического развития общества и с создаваемой ими высокой степенью неопределенности для будущего профессионала» [1; 8]. Особенно это становится актуальным для студента колледжа, профессиональное и личностное самоопределение которого еще не закончилось.

2.3. Основными приоритетными способами жизнедеятельности для студентов СПО являются *саморазвитие, гармония отношений и материальное благополучие*, а для студентов вуза *гармония отношений, саморазвитие и материальное благополучие*. Для студентов вуза далее более приоритетными становится их *статус*, а для студентов СПО *покой*. На самом низком уровне приоритетности для студентов вуза оказывается *покой*, а для студентов СПО – *статус*. Можно утверждать, что среди студентов многие предпочитают материально обеспеченную жизнь, не требующую особых физических и психических усилий. Если выразить это в обобщенной форме, студенты СПО отдадут

большой приоритет безопасной, спокойной жизни без постоянных трудов и усилий, а студенты педагогического вуза стремятся сочетать материальное, социальное и духовное, т.е. занять достойное положение в обществе, заслужить авторитет и уважение со стороны окружающих. Возможно, это объясняется особым типом взаимодействия «студент-педагог», которое складывается в условиях СПО: система образования, сложившаяся в рамках колледжа, носит более «школьный» характер, в то время, как педагогическое общение в вузе более академично; существует большой разрыв между статусом преподавателя вуза и студентом.

2.4. Минимальными являются различия между группами по основным приоритетным первичным функциональным ценностям. Здесь четко соблюдается одна и та же ранговая последовательность: для студентов СПО являются *добро, справедливость и свобода*, а для студентов вуза *добро, свобода и справедливость*. На самом низком уровне приоритетности для студентов обеих групп оказывается *красота, мощь (сила)*. Полученные результаты вызывают закономерный вопрос: «Почему «свобода» ценится, а «мощь» – нет?» Такой результат, возможно, объясняется тем, что «мощь» и «сила» в широкой трактовке ассоциируется с господством, властью, которые не являются приоритетом в современном педагогическом образовании. То, что добро – более приоритетная ценность, нежели польза, также может объясниться тем, что среди ценностей студентов отчетливо прослеживается преобладание социальной направленности над экономической.

3. На последнем этапе исследования мы определяли особенности ценностной направленности личности студентов СПО и вуза в континууме «Я – не Я» и выраженности основных социальных уста-

Таблица 3

Уровень выраженности и приоритетности ценностей – сфер жизнедеятельности у студентов СПО и студентов вуза

Ценности		Работа / учеба	Личное здоровье	Семья	Дружба	Любовь	Отдых	Общественная жизнь
Студенты СПО	Мх	2,77	3,33	4,33	3,05	3,5	2,27	1,38
	ранг	5	3	1	4	2	6	7
Студенты вуза	ранг	6	1	2	4	3	5	7
	Мх	2,13	4,25	4,02	3,34	4,02	2,25	0,62

Таблица 4

Уровень выраженности и приоритетности ценностей – способов жизнедеятельности у студентов СПО и студентов вуза

Ценности		Покой	Материальное благополучие	Гармония отношений	Статус	Самоотдача	Разнообразие	Саморазвитие
Студенты СПО	Мх	1,83	3,77	4,16	1,77	2,16	2,77	4,38
	ранг	6	3	2	7	5	4	1
Студенты вуза	Мх	7	3	1	6	5	4	2
	ранг	1,44	3,51	4,25	1,65	2,18	3,39	4

Таблица 5

Уровень выраженности и приоритетности первичных функциональных ценностей у студентов СПО и студентов вуза

Ценности		Красота	Мощь (сила)	Добро	Истина	Польза	Справедливость	Свобода
Студенты СПО	Мх	1,66	1,05	4,77	3,05	2,77	4,33	3,33
	ранг	6	7	1	4	5	2	3
Студенты вуза	Мх	6	7	1	4	5	3	2
	ранг	2,2	1,09	4,16	3,51	2,55	3,86	3,65

Таблица 6

Уровень развития ценностных направленностей и ценностных установок у студентов

Ценностные направленности и ценностные установки	Авторитаризм/ демократизм	Коллективизм/ индивидуализм	Эгоизм/ альтруизм	Экстернальность/ интернальность	Направленность «Я»	Направленность «Не-Я»	Нейтральная направленность
Студенты СПО	-13,11	6,88	-9,61	-19,11	12,11	20	18,61
Студенты вуза	-13,04	4,55	-11,02	-14,69	12,44	21,44	16,46

новок личности «авторитаризм – демократизм», «коллективизм – индивидуализм», «альтруизм – эгоизм», «экстернальность – интернальность». Результаты исследования показали, что между студентами педагогического колледжа и студентами вуза не имеется значимых различий в уровне развития изучаемых параметров (табл. 6). Студенты обеих групп оказываются более демократичными, ориентированными на коллективизм и альтруизм, и интернальными. У студентов более выражен полюс «Не-я». Полученные результаты, возможно, объясняются тем, что это универсалии, которые заложены основами педагогического образования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Студенты СПО и студенты вуза, находящиеся в кризисе идентичности, различаются по уровню развития следующих ценностей: «мощь и процветание страны», «общественная жизнь», «добро», «мое благополучие».

2. Основными приоритетными ценностными отношениями и для студентов СПО, и для студентов вуза являются «благополучие близких людей», «жизнь и безопасность каждого человека», «развитие нравственности и культуры». Для студентов вуза далее более приоритетными становятся их «личное благополучие», а для студентов СПО «сохранение среды обитания».

3. Основными приоритетными сферами жизнедеятельности для студентов СПО являются «семья», «любовь» и «личное здоровье», а для студентов вуза «личное здоровье», «семья» и «любовь». Для студентов вуза далее более приоритетными становятся их «отдых», а для студентов СПО «работа» и «учеба». На самом низком уровне приоритетности для обеих групп студентов оказывается «общественная жизнь».

4. Основными приоритетными способами жизнедеятельности для студентов СПО являются «саморазвитие», «гармония отношений» и «ма-

териальное благополучие», а для студентов вуза «гармония отношений», «саморазвитие» и «материальное благополучие». Для студентов вуза далее более приоритетными становится их «статус», а для студентов СПО «покой». На самом низком уровне приоритетности для студентов вуза оказывается «покой», а для студентов СПО – «статус».

5. Минимальными являются различия между группами по основному приоритетным первичным функциональным ценностям. У студентов СПО высшие ранговые места занимают – «добро», «справедливость» и «свобода», а у студентов вуза – «добро», «свобода» и «справедливость». На самом низком уровне приоритетности для студентов обеих групп оказывается «красота», «мощь (сила)».

6. Студенты обеих групп оказываются демократичными, ориентированными на коллективизм и альтруизм, и интернальными.

Исходя из этих тенденций, можем заключить, что на четвертом курсе СПО отмечается большая «общественная направленность» ценностей студентов, проявляющаяся в большей демократизации, коллективизации, гуманизации жизненных идеалов. Происходит постепенный отказ от «себя» в пользу «другого», т.е. к концу обучения в СПО, на четвертом курсе, у студентов педагогического колледжа начинает складываться собственно профессиональная идентичность, в то время, как студенты 2 курса педагогического вуза характеризуются большей ориентацией на «внутреннюю» направленность ценностей, на их эгоистические тенденции. Полученный результат позволяет нам сделать вывод, что педагогическое образование формирует у студентов гуманистические направленности и общечеловеческие ценности.

Библиографический список

1. Алишев Б.С. Психологическая теория ценности: (системно-функциональный подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Казань, 2002. – 33 с.

2. *Аникеенок О.А.* Ценностные ориентации студентов средних профессиональных учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1999. – 191 с.
3. *Веселова В.С.* Ценности современного общества и образования // Ценности и смыслы. – 2010. – № 2 (5). – С. 64–73.
4. *Горовая В.И., Петрова Н.Ф., Таранова Т.Н.* Конструктивная педагогическая аксиология – объект научной рефлексии // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2008. – № 1. – С. 152–156.
5. *Исаев В.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
6. *Кутейников А.Н., Огарева Е.И.* Ценностные ориентации студентов как фактор адаптации студентов к учебному процессу в вузе // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-4. – С. 989–993.
7. *Нигматов З.Г.* Принципы гуманизма и аксиологии в образовании // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (44). – С. 138–144.
8. *Осипов П.Н., Вагапова Н.А., Шимрова Л.А.* Социально-психологический портрет студента средней профессиональной школы. – Казань, ИССО РАО, 1998. – 56 с.
9. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика / под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2011. – С. 133–148.
10. *Поваренков Ю.П.* Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 1(19). – С. 79–85.
11. *Сластёнин В.А., Чижакова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
12. *Слепко Ю.Н., Ледовская Т.В.* Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования. – Ярославль: Канцлер, 2013. – 136 с.
13. *Шакуров Р.Х., Дырин С.П., Чичаева И.И.* Ценностные ориентации студентов вузов: (на примере управленческих специальностей). – Набережные Челны: Изд-во ин-та управления, 1998. – 108 с.

References

1. *Alishev B.S.* Psihologicheskaya teoriya cennosti: (sistemno-funkcional'nyj podhod): avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. – Kazan', 2002. – 33 s.
2. *Anikeenok O.A.* Cennostnye orientacii studentov srednih professional'nyh uchebnyh zavedenij: dis. ... kand. psihol. nauk. – Kazan', 1999. – 191 s.
3. *Veselova V.S.* Cennosti sovremennogo obshchestva i obrazovaniya // Cennosti i smysly. – 2010. – № 2 (5). – S. 64–73.
4. *Gorovaya V.I., Petrova N.F., Taranova T.N.* Konstruktivnaya pedagogicheskaya aksiologiya – ob'ekt nauchnoj refleksii // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy. – 2008. – № 1. – S. 152–156.
5. *Isaev V.F.* Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. – M.: Akademiya, 2004. – 208 s.
6. *Kutejnikov A.N., Ogareva E.I.* Cennostnye orientacii studentov kak faktor adaptacii studentov k uchebnomu processu v vuze // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 8-4. – S. 989–993.
7. *Nigmatov Z.G.* Principy gumanizma i aksiologii v obrazovanii // Obrazovanie i samorazvitie. – 2015. – № 2 (44). – S. 138–144.
8. *Osipov P.N., Vagapova N.A., SHimrova L.A.* Social'no-psihologicheskij portret studenta srednej professional'noj shkoly. – Kazan', ISSO RAO, 1998. – 56 s.
9. *Pedagogika sovremennoj shkoly: Osnovy pedagogiki. Didaktika / pod obshch. red. I.I. Cyrkuna.* – Minsk: BGPU, 2011. – S. 133–148.
10. *Povarenkov YU.P.* Formirovanie professional'noj identichnosti (na materiale deyatel'nosti uchitelya) // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 1999. – № 1(19). – S. 79–85.
11. *Slastyonin V.A., CHizhakova G.I.* Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu. – M.: Akademiya, 2003. – 192 s.
12. *Slepko YU.N., Ledovskaya T.V.* Analiz dannyh i interpretaciya rezul'tatov psihologicheskogo issledovaniya. – YAroslavl': Kancler, 2013. – 136 s.
13. *SHakurov R.H., Dyrin S.P., CHichaeva I.I.* Cennostnye orientacii studentov vuzov: (na primere upravlencheskih special'nostej). – Naberezhnye CHelny: Izd-vo in-ta upravleniya, 1998. – 108 s.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Процессы модернизации профессионального образования актуализируют необходимость овладения будущими инженерами-педагогами технико-технологической основой профессионально-педагогической деятельности. Создание условий для успешного формирования технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов обуславливает диагностику существующего уровня сформированности исследуемого феномена. В процессе исследования были изучены государственные образовательные стандарты ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (уровень бакалавриата), определяющего основы технико-технологической подготовки инженеров-педагогов, выявлены дисциплины, способствующие формированию у студентов инженерно-педагогических специальностей технико-технологической компетентности. Полученные данные свидетельствуют о том, что доминирующим является средний уровень сформированности технико-технологической компетентности по всем выделенным показателям. По итогам исследования намечены ориентиры совершенствования технико-технологической подготовки будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: инженер-педагог, технико-технологическая компетентность, диагностика, уровни сформированности, компонентный подход.

Научный и социально-экономический прогресс, задачи по повышению конкурентоспособности отечественного производства актуализируют проблемы качества рабочих кадров. Сегодня производство нуждается в самостоятельных, творческих специалистах-рабочих, инициативных, предприимчивых, способных приносить прибыль, предлагать и разрабатывать идеи, находить нетрадиционные решения и реализовывать экономически выгодные проекты. В свою очередь, это в значительной мере изменило требования к качеству подготовки инженера-педагога, отвечающего за воспроизводство кадрового потенциала страны в системе среднего профессионального образования, что нашло свое отражение в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (уровень бакалавриата). Данный стандарт особое внимание уделяет формированию профессиональных компетенций, которые должны обеспечить готовность и способность выпускника вуза осуществлять эффективную деятельность в сфере конкретной отрасли производства и актуализировать технико-технологические знания в процессе подготовки будущих рабочих и служащих.

Отметим, что государственный стандарт должен быть реализован посредством компетентного подхода. Ученые С. Бойко и А. Подъячев, делают акцент на необходимости использования именно компетентностного подхода, который позволяет оптимизировать процесс преподавания инженерных дисциплин посредством создания оптимальных технологий образовательного процесса и алгоритмов их исполнения [4].

В соответствии с этим перед учебными заведениями, осуществляющими подготовку инженеров-педагогов, встает задача по формированию технико-технологической компетентности студентов.

Под технико-технологической компетентностью инженера-педагога мы понимаем комплексную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную технико-технологическую деятельность, развивать свое профессиональное мастерство в условиях непрерывно изменяющихся современных производственных процессов [1]. Внесение корректив в содержание и организацию процесса формирования технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов требует диагностики актуального состояния данного феномена.

Целью данной статьи является освещение процесса и результатов диагностики сформированности технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Согласно В. Аванесову, педагогическая диагностика – это система специфической деятельности педагогов, призванная выявить определенные свойства личности для оценки результатов обучения [1].

Анализ опыта отечественных и зарубежных ученых (В.С. Аванесов [2], Б.П. Битинас, Л.И. Катаева [3], И.П. Подласый [6], А.В. Хуторской [10], Т.В. Пушкарева [7], С.В. Бойко [4], Н.В. Григорьева [5] и др.), представляет широкий спектр выбора методик и средств диагностики.

Для диагностики сформированности технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки были использованы такие средства: исследование государственного образовательного стандарта, определяющего основы технико-технологической подготовки инженеров-педагогов, особенности организации технико-технологической подготовки инженеров-педагогов в вузах Луган-

ской и Донецкой народных республик, Российской Федерации; выявление дисциплин, способствующих формированию у студентов инженерно-педагогических специальностей технико-технологической компетентности.

Кроме того нами были использованы педагогические методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы, педагогическое наблюдение, опрос, беседа, анкетирование, статистическое исследование на уровне констатирующего эксперимента.

С целью диагностики сформированности элементов технико-технологической компетентности на базе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» был проведен констатирующий эксперимент (вторая половина 2016–2017 уч. год) к участию в котором были привлечены 49 студентов IV курса очной формы обучения. Из них студенты, обучающиеся по профилю «Профессиональное обучение (Транспорт)» и «Профессиональное обучение (Технология изделий легкой промышленности)», вошли в состав контрольной группы, а студенты профиля подготовки «Профессиональное обучение (Пищевые технологии)» – в экспериментальную группу. Наш выбор базируется на том, что по всем трем профилям подготовки инженерно-технологические дисциплины входят в вариативную часть учебного плана, а количество часов, отведенных на технологические практики, равно по объему. Показатели сформированности исследуемого компонента раскрывают нам истинную картину, поскольку освоение всей образовательной программы у этих студентов практически окончено.

Кроме того на этапе констатирующего эксперимента были задействованы 12 преподавателей кафедр университета, которые осуществляют подготовку будущих инженеров-педагогов, а также 33 выпускника, 16 из которых успешно реализовали свой инженерно-педагогический потенциал. Кроме того, для участия в эксперименте была сформирована группа экспертов в количестве 17 человек: специалисты инженерно-педагогической отрасли, специалисты производства и обслуживания предприятий пищевой промышленности и ресторанного хозяйства, транспорта, сферы производства и ремонта изделий легкой промышленности, ученые и руководители производственных предприятий Луганской Народной Республики, которые непосредственно принимают участие в становлении и развитии экономики.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента нами был разработан соответствующий исследовательский аппарат, а именно: определены компоненты технико-технологической компетентности, критерии, показатели и уровни сформированности исследуемого феномена, выбран комплекс методик для диагностики.

В структуре технико-технологической компетентности выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. К критериям сформированности исследуемого феномена, опираясь на компонентный подход, нами отнесены мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный, каждый из которых характеризуется соответствующей группой показателей. Наличие/отсутствие данных показателей будет свидетельствовать об определенном уровне (низком, среднем, достаточном или высоком) сформированности технико-технологической компетентности.

На этапе констатирующего эксперимента был проведен анализ количества выпускников, которые смогли трудоустроиться по специальности после окончания вуза в 2016–2017 годах. Беседа показала, что недостаточный уровень сформированности компетенций, необходимых для продуктивной деятельности, повлек за собой неуверенность во время работы, как на производстве, так и в педагогической сфере. Выпускники на себе почувствовали определенные противоречия между объективной потребностью производства, использующего передовые технологии, и недостаточным уровнем производственной (технико-технологической) подготовки; между требованиями, предъявляемыми рынком труда к выпускникам, и значительным отставанием процесса формирования современного специалиста в вузе.

Благодаря опроснику, а также индивидуальным беседам нам удалось определить прямые и косвенные причины негативной и положительной мотивации у студентов к овладению технико-технологической компетентностью. Как правило, студенты, имеющие начальный низкий уровень теоретической подготовки, сталкиваются с трудностями в освоении профильных дисциплин инженерной направленности, что повлекло за собой неуверенность в процессе обучения и как следствие, сложности в трудовой деятельности; такие студенты не могут перестроиться на позитивную и успешную мотивацию. Однако есть и такие, которые считают, что количество часов отведенных на изучение дисциплин, формирующих необходимые технологические качества, недостаточно или содержание этих дисциплин носит поверхностный характер. Вследствие этого, довольно высокий уровень успешной мотивации в процессе обучения, частично может приобретать отрицательную динамику.

Используя методики «Определение направленности личности на достижение успеха/избегание неудачи» (А. Реан), «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т. Ильина), «Изучение фактора привлекательности профессии» (В. Ядов), а также данные опросов и бесед, мы получили обобщенные результаты, свидетельствующие о том, что уровень сформированности **мотивационно-ценностно-**

го компонента у студентов экспериментальной и контрольной групп находится на среднем уровне и требует внедрения новых подходов к профильной подготовке для повышения по всем показателям. В этом контексте необходимо уделить внимание содержанию профильных дисциплин, а также широкому использованию наглядных электронных средств обучения направленных на развитие мотивации студентов.

Исследование уровня сформированности **когнитивного компонента** технико-технологической компетентности было осуществлено на основе результатов оценивания теоретических и практических знаний студентов с I–IV курс, полученных при освоении инженерно-технических дисциплин и технологических практик. Основное внимание, в процессе исследования, было уделено анализу результатов прохождения технологической практики.

Беседы, проведенные со студентами, свидетельствуют о трудностях восприятия теоретического материала, поскольку исключают возможность сделать что-то самостоятельно «руками». В свою очередь, большая часть респондентов с успехом реализуют свой потенциал на лабораторных работах, в ходе практик. Так, отслеживая достижения таких студентов с I по IV курс, мы выявили положительную динамику в формировании когнитивного компонента технико-технологической компетентности.

Проведенный анализ подтверждает мнение экспертов о нерациональном распределении профильных дисциплин по семестрам в течение всего периода обучения. Также эксперты согласились с мнением студентов о том, что недостаточная оснащенность учебного процесса учебно-методическими материалами, современными информационно-коммуникационными и техническими средствами, не позволяет в полной мере освоить материал с учетом новых тенденций на производстве.

Исследования состояния сформированности технико-технологической компетентности также подразумевает определение уровня **коммуникативного компонента**.

Рассматривая принцип коммуникации в производственной сфере деятельности, отметим существенные особенности деятельности инженера, которые связаны с творчеством, инновациями, возможностью решить проблемы в условиях дефицита ресурсов и привычных способов деятельности.

Формирование коммуникативного компонента в контексте образовательного стандарта «Профессиональное обучение (по отраслям)» включает следующие способы действия: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные

и культурные различия; способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения; готовность моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач.

Результаты анкетирования, бесед, опросов свидетельствуют о том, что коммуникативный компонент технико-технологической компетентности у студентов развит недостаточно, многие студенты (21%) не видят конкретной значимости компонента для будущей профессиональной деятельности. Участники эксперимента имеют слабое представление о необходимости организаторских и коммуникативных умений в условиях производственной деятельности.

Недостаточный уровень сформированности когнитивного компонента, по мнению респондентов экспертной группы, влечет за собой проблемы в формировании коммуникативного компонента технико-технологической компетентности. Такой уровень коммуникативной компетентности мешает в полной мере реализовать свой потенциал в учебе и как следствие создаст определенные трудности в будущей трудовой деятельности.

В процессе исследования состояния **рефлексивного компонента** мы исходили из позиции ученых А. Реана, Е. Федотовой, Т. Ушевой, которые считают, что в ходе учебной деятельности взаимоотношения между участниками образовательного процесса должны носить характер сотрудничества, а в соответствующей педагогической или производственной деятельности приоритет должен отдаваться субъект-субъектным отношениям, построенным на рефлексивной основе. Такая организация учебной деятельности является стимулом возникновения рефлексивных умений [8; 9].

Безусловно, нам интересна рефлексия в процессе деятельности, которая направлена на анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной образовательной деятельности, результатов самопознания, саморазвития, самооценки себя как специалиста, потенции конкурентоспособности личности.

Поскольку студенты первого курса еще не могут в полной мере осознать и проанализировать наличие или отсутствие у себя рефлексивного компонента технико-технологической компетентности, то в данном исследовании принимали участие студенты, которые уже имеют опыт деятельности после прохождения учебной или производственной практики, т. е. студенты III и IV курсов. Анализ результатов анкетирования подтверждает данные, полученные в процессе опроса и бесед, и свидетельствует о том, что большая часть студентов испытывает трудности в процессе производственной практики, выраженные в неумении осознать причины неудач.

Таблица 1

Уровень сформированности технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов во время констатирующего этапа педагогического эксперимента

Уровень сформированности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	3	11,55	2	8,7
Средний	18	69,23	16	68,47
Достаточный	3	11,53	3	13,03
Высокий	2	7,69	2	8,7
Всего	26	100	23	100

Кроме того, значительная часть студентов (71%) сделали акцент на том, что общая неуверенность и отсутствие умения быстро анализировать создавшуюся производственную ситуацию приводит студентов в замешательство и порождает еще большую растерянность.

Результаты анкетирования, бесед, опросов свидетельствуют о том, что рефлексивный компонент технико-технологической компетентности у студентов находится на среднем уровне, что требует мер по развитию умений выстраивать логическую цепочку, систематизировать полученный опыт деятельности, анализировать успехи и т. д.

Проведенный анализ уровня сформированности выделенных компонентов технико-технологической компетентности показал, что средний уровень является доминирующим по всем параметрам. Между тем педагоги, студенты, руководители и работники производственных предприятий отмечают несоответствие содержания учебных программ требованиям производства, что влечет систематические трудности, как в образовательной деятельности, так и в сфере производства.

Обобщенные показатели сформированности технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов отражены в таблице 1.

Отметим, что технико-технологическая компетентность по своему содержанию должна формироваться, поэтапно, накладывая элемент за элементом, развивая каждый показатель всех ее компонентов. То есть, если не будет сформирована мотивационная составляющая, то ни когнитивная, ни коммуникативная составляющие, не смогут в полной мере развиваться. Кроме того коммуникативная компетентность оказалась «слабым звеном» не только для студентов, но и для преподавателей, которые в большинстве своем не ставят соответствующих целей, ссылаясь на нехватку времени, не считают свой предмет определяющим для формирования такого рода компетентности. Так же, в создавшейся ситуации мы видим скрытую проблему, которая связана с поверхностными знаниями студентов по профильным дисциплинам, то есть неуверенность в себе как в специалисте порождает неуверенность в процессе коммуникации в профессиональной среде.

Кроме того, процесс формирования компетентного специалиста не должен останавливаться после окончания вуза, а должен развиваться согласно заданному вектору на протяжении всего профессионального пути. Это, в свою очередь, требует значительного внимания к формированию в процессе обучения умений и навыков в сфере рефлексии: самооценки, анализа путей и средств профессионального развития, самообразования и пр.

Таким образом, проведенная диагностика выявила средний уровень сформированности каждого компонента технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов и в целом исследуемого феномена. Исследование выявило необходимость корректировки содержания инженерно-педагогической подготовки с акцентом на практический аспект деятельности и широкое использование активных методов и средств обучения, максимально приближающих обучающихся к реальной производственной деятельности. Все это создает основу для определения и внедрения соответствующих педагогических условий для эффективного формирования технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. *Аванесов В.С.* Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 41–44.
3. *Битинас Б.П., Катаева Л.И.* Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10–15.
4. *Бойко С.В., Подъячев А.В.* Общие проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 113–117.
5. *Григорьева Н.В., Мокрецова Л.А., Швец Н.А.* Профессиональная компетентность будущих специалистов: анализ уровня сформированности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 122–127.

6. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн. Кн. 1: Общие основы. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 527 с.

7. Пушкарёва Т.В., Сосновская Е.М. Актуальные вопросы диагностики конкурентоспособности старшеклассников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 34–38.

8. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77–81.

9. Федотова Е.Л., Ушева Т.Ф. Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы // Сибирский педагогический журнал – 2012. – № 6. – С. 15–19.

10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 65–89.

11. Теоретико-практические аспекты инженерно-педагогического образования: коллективная монография / под. ред. В.О. Зинченко. – М.: Мир науки, 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izd-mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf> (дата обращения: 08.12.18).

References

1. Avanesov V.S. Kompozitsiya testovykh zadaniy. – М.: Centr testirovaniya, 2002. – 240 s.

2. Avanesov V.S. Opredelenie, predmet i osnovnye funktsii pedagogicheskoy diagnostiki // Pedagogicheskaya diagnostika. – 2002. – № 1. – С. 41–44.

3. Bitinas B.P., Kataeva L.I. Pedagogicheskaya diagnostika: sushchnost', funktsii, perspektivy // Pedagogika. – 1993. – № 2. – С. 10–15.

4. Bojko S.V., Pod'yachev A.V. Obshchie problemy prepodavaniya inzhenernykh disciplin dlya bakalavrov mekhanicheskikh i tekhnologicheskikh special'nostey // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 2. – С. 113–117.

5. Grigor'eva N.V., Mokrecova L.A., SHvec N.A. Professional'naya kompetentnost' budushchih specialistov: analiz urovnya sformirovannosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – С. 122–127.

6. Podlasyj I.P. Pedagogika: v 3-h kn. Кн. 1: Obshchie osnovy. – М.: VLADOS, 2007. – 527 s.

7. Pushkareva T.V., Sosnovskaya E.M. Aktual'nye voprosy diagnostiki konkurentosposobnosti starshklassnikov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 3. – С. 34–38.

8. Rean A.A. Refleksivno-perceptivnyj analiz deyatel'nosti pedagoga // Voprosy psihologii. – 1990. – № 2. – С. 77–81.

9. Fedotova E.L., Usheva T.F. Refleksiya kak sposob pedagogicheskogo vzaimodejstviya v usloviyah vysshej shkoly // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – 2012. – № 6. – С. 15–19.

10. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya ehvristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. – М.: Izd-vo MGU, 2003. – С. 65–89.

11. Teoretiko-prakticheskie aspekty inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod. red. V.O. Zinchenko. – М.: Mir nauki, 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izd-mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf> (дата обращения: 08.12.18).

Редько Людмила Леонидовна

доктор педагогических наук, профессор

Слюсарева Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт

mail@sspi.ru, slusareva2005@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ, ИМЕЮЩИМИ КОМПЛЕКСНЫЕ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ

В статье изложен опыт сетевого взаимодействия, который был накоплен в процессе сотрудничества Ставропольского государственного педагогического института (СПИ) и Благотворительного фонда поддержки слепоглухих «Со-единение». Рассмотрены модели сетевого взаимодействия педагогического института, общественных организаций (Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение»), образовательных организаций, объединенных для решения задачи подготовки специалистов для работы со слепоглухими людьми. Предложена система сетевых событий, которые могут быть включены в образовательную и научно-исследовательскую деятельность, как студентов, так и преподавателей педагогического вуза.

Ключевые слова: комплексные нарушения в развитии, сетевое взаимодействие, сетевые события, проекты.

Современное научное знание в области нарастающих процессов трансформации субкультуры и экологии детства привело отечественную педагогическую науку к необходимости разрешения целого ряда противоречий, отчетливо проявляющихся в тех областях образования и медицины, которые заняты проблемами оказания своевременной и эффективной помощи семьям с детьми, имеющими особенности здоровья и развития. К числу наиболее острых можно отнести постоянное увеличение контингента детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в том числе, тяжёлые и множественные сенсорные нарушения в развитии, на фоне стремительного совершенствования и расширения доступности инновационных медицинских технологий сохранности таких малышей (напр., технологий «выхаживания» глубоко недоношенных младенцев); потребность в обеспечении приемлемого качества жизни этих детей и их семей, и невозможность реализовать ее силами, работающих с ними специалистов, из-за недостаточной разработанности диагностических, коррекционно-развивающих, психотерапевтических техник и методик работы с данным контингентом; необходимость оказания повседневной высококвалифицированной психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями в развитии и практической неготовностью абсолютного большинства педагогических кадров, работающих в образовательных учреждениях, к такого рода деятельности.

Преодоление перечисленных противоречий представляется возможным при условии, во-первых, реализации новых подходов к массовой подготовке специалистов для работы с детьми, имеющими особые потребности и возможности здоровья, и, во-вторых, – разработки и научного обоснования комплексных психологических, психокоррекционных, психотерапевтических и образовательных технологий, с помощью которых

можно компенсировать аутентичное психическое развитие детей при наличии у них тяжелых и множественных нарушений в развитии (в частности, слепоглухоты).

В современной психолого-педагогической литературе широко представлены исследования, посвященные созданию психологических, нейропсихологических, психодиагностических и даже генноинженерных технологий, направленных на компенсацию нарушенного развития (Т.А. Басилова, Л.А. Головниц, Е.Л. Гончарова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, И.В. Саломатина и др.). А вот проблеме массовой подготовки кадров для работы с лицами, имеющими комплексные нарушения в развитии, внимания уделяется очень мало. Это приводит к разрыву технологической цепочки: выявление задач развития личности – поиск адекватных этим возможностям технологий психолого-педагогического воздействия – разработка соответствующих технологий подготовки специалистов, формирующих готовность (теоретическую, практическую, личностную) к работе с данными детьми.

Анализ процесса подготовки специалистов показывает, что на данный момент в высшей школе сложилась ситуация, когда содержание обучения бакалавров включает в себя довольно фундаментальную психолого-педагогическую подготовку, которая почти не реализуется в производственной практике и редко выходит за рамки одного-двух видов профессиональной деятельности. При этом не принимается во внимание, что специфика педагогической профессии – в ее продуктивности, в специфических способах действия и поведения. В результате, выпускник вуза сталкивается с неготовностью к профессиональной деятельности во всей ее полноте и завершенности.

Очевидно, что сегодня необходимы новые подходы к подготовке специалиста, способного успешно работать с детьми, имеющими комплексные (в том числе, бисенсорные) нарушения, при этом

важен акцент на формирование определенных личностных качеств, обеспечивающих способность будущего учителя при взаимодействии с «особым» ребёнком идти «не от себя, а от ребенка и его проблем». Наибольший потенциал в этом плане мы видим в обеспечении сетевого взаимодействия педагогического вуза с различными, в том числе специализированными, образовательными учреждениями, организациями социальной защиты, общественными фондами, реабилитационными центрами и т.п.

Сетевое взаимодействие – это сложный процесс, благодаря которому происходит вовлечение в образовательную деятельность сразу нескольких организаций, занятых решением общей задачи. Складывается система связей, позволяющая разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели формирования содержания деятельности и управления системой образования, на основе совместного использования ее ресурсов [2].

Опыт подобного сетевого взаимодействия накоплен в процессе сотрудничества Ставропольского государственного педагогического института (ГБОУ ВО СГПИ) и Благотворительного фонда поддержки слепоглухих «Со-единение», учрежденного в мае 2014 года Агентством стратегических инициатив (АСИ) под председательством Президента России В.В. Путина. Общей проблематикой для всех субъектов сетевого взаимодействия [3] стала проблема подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области психолого-педагогического сопровождения слепоглухих лиц.

Первичным элементом сетевого объединения, как правило, выступает сетевое событие – проектная работа, семинар, встреча и т.д. [3]. Целая система таких сетевых событий была разработана и включена в образовательную и научно-исследовательскую деятельность как студентов, так и преподавателей педагогического вуза, что нашло свое отражение в совместных проектах СГПИ и фонда «Со-единение».

Мы исходили из того, что, хотя в основной образовательной программе научно-исследовательская деятельность студентов выделена в отдельный структурный элемент, она тесно связана со всей логикой подготовки будущего специалиста, являясь важным средством повышения качества подготовки и воспитания педагогов, способных к творческой практической деятельности. Поэтому сетевые события, включенные в образовательную и научно-исследовательскую деятельность студентов СГПИ, фактически являлись практикоориентированным дополнением к изучаемому базовому курсу. На наш взгляд, именно поэтому при сетевом взаимодействии научно-исследовательская работа студентов системно и логично встраивается в об-

разовательный процесс, позволяя использовать их потенциал для решения актуальных задач специального и инклюзивного образования.

В этом случае сетевые события выступают и как составные элементы научно-исследовательской и образовательной деятельности студентов, и как отдельно взятые проекты, нашедшие свое отражение в процессе подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ по актуальным проблемам психолого-педагогического сопровождения лиц, имеющих нарушения слуха и зрения. Необходимо отметить, что тематика студенческих научных исследований формулировалась с учетом потребностей российской и региональной практики, что сделало этот вид учебно-научной деятельности эффективным и востребованным.

Одним из успешных примеров такой работы является реализация проекта «Наставники и ученики» программы «Наука и образование» фонда «Со-единение», в рамках которого студенты разных педагогических вузов под руководством преподавателей провели научные исследования по отдельным аспектам слепоглухоты на базе организаций, оказывающих помощь лицам с комплексными нарушениями.

В данном проекте использовалась следующая модель сетевого объединения: в центре модели – организация, которая выступает организатором сетевых связей (фонд «Со-единение») и при этом несет основную ответственность за эффективность сетевой деятельности в рамках такой структуры. Другие организации становятся участниками-соисполнителями проекта.

Целесообразность объединения организаций в такую сеть видится, прежде всего, в стимулировании интереса начинающих специалистов к исследованиям в области слепоглухоты, в подготовке специалистов-дефектологов региональных бюджетных образовательных организаций для работы со слепоглухими детьми и детьми с множественными нарушениями [1]. Важно отметить, что в таком взаимодействии актуализируется содержание индивидуального развития каждого субъекта образовательного процесса: и студентов, и педагогов института, и специалистов специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций, и детей с сенсорными и бисенсорными нарушениями, и их родителей.

Проект «Наставники и ученики» можно представить в виде следующей модели сетевого взаимодействия (рис. 1).

В ходе совместной научно-исследовательской работы над научной проблемой происходит диадное «погружение» субъектов научного познания (студента и преподавателя) в исследуемую научную проблему, что аккумулирует научный потенциал обоих. Фактически, здесь и реализуется технологическая цепочка, обеспечивающая необ-

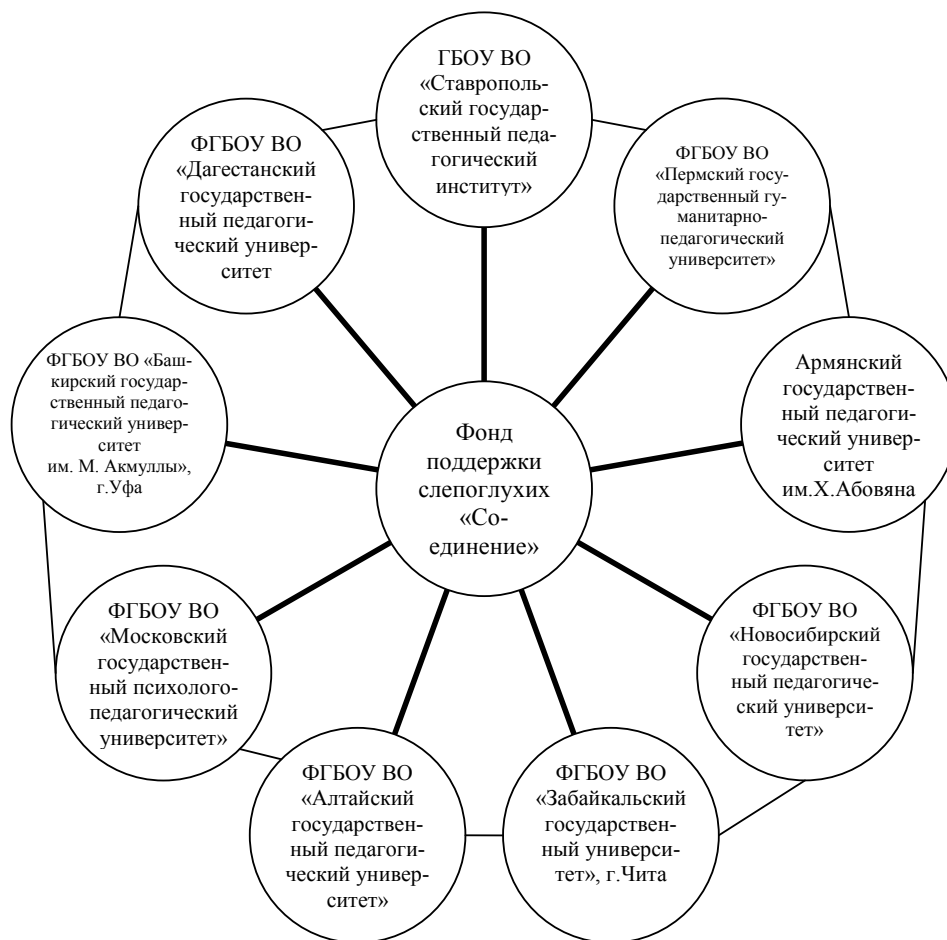


Рис. 1. Структура сетевого взаимодействия организаций – участников проекта «Наставники и ученики» в 2018–2019 учебном году

ходимое качество массовой подготовки специалистов – от постановки задач развития личности лиц с множественными нарушениями в развитии, до разработки и внедрения в практику новых технологий, формирующих готовность педагога (теоретическую, практическую, личностную) к работе с людьми, имеющими комплексные нарушения слуха и зрения, через создание и использование адекватных их возможностям способов, методов и методик психолого-педагогического воздействия.

Участие преподавателей и студентов Ставропольского педагогического института в данном проекте позволило осуществить научные исследования по изучению следующих аспектов слепоглухоты:

- осмысление своего социального окружения как компонент формирования жизненной компетенции у детей с комплексными нарушениями в развитии;
- формирование сенсорных эталонов у детей с комплексными нарушениями;
- выявление особенностей эмоционального статуса взрослых слепоглухих;
- исследование когнитивного статуса взрослых слепоглухих;
- развитие понимания эмоциональных состояний человека у детей с комплексными нарушениями в развитии;

- развитие словарного запаса у слепоглухих детей как условие овладения словесной речью;
- преодоление психологических барьеров взаимодействия волонтеров и слепоглухих взрослых средствами социально-психологического тренинга.

Таким образом, сеть строится на принципах поддержки культурно-образовательных инициатив: возникающие проекты становятся продуктом творчества и инициативы самих участников проекта, а инновационная деятельность его исполнителей и соисполнителей становится источником мотивации разворачивания сетевого взаимодействия, как для отдельного участника, так и для образовательной организации в целом.

Участие в данном проекте преподавателей и студентов Ставропольского государственного педагогического института позволило «развернуть» региональную сеть, в которую вошли организации, оказывающие помощь людям с комплексными нарушениями в развитии и их семьям (дошкольные организации, специальные (коррекционные) образовательные учреждения, центры социально-психологической помощи взрослым и детям).

Региональная сеть представляется аналогом всероссийского сетевого объединения и может быть представлена следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Структура сетевого взаимодействия образовательных организаций Ставропольского края

Кроме этого, данный проект параллельно способствует решению задачи развития студенческих научных сообществ, как в рамках отдельного взятого педагогического института, так и педагогических вузов, расположенных в разных субъектах РФ. Студенты продолжают свое общение в созданной профессиональной группе «Со-единение волонтеров», обмениваются мнениями по «трудным случаям», оказывают помощь в поиске необходимой литературы и т.д.

Развитие информационных сетей, способствующих обмену мнениями студентов по какой-либо научной проблеме (социальные сети Facebook, ВКонтакте и др.), являются мощным ресурсом в развитии научных студенческих и педагогических сообществ региона и страны. На данный момент студенты СГПИ имеют информационный доступ к научно-методическим ресурсам ведущих библиотек и институтов страны (ИКП РАО, МГПУ, РГБ и др.), Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение», что позволяет им отслеживать современные тенденции в области специальной помощи лицам, имеющим комплексные нарушения слуха и зрения.

В рамках совместного проекта Ставропольского государственного педагогического института и фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» в 2017 году была реализована программа повышения квалификации студентов-волонтеров факультета специальной педагогики. Слушателями курсов дополнительного образования «Подго-

товка волонтеров для сопровождения лиц с нарушениями слуха и зрения» стали 44 студента факультета, которые взаимодействуют со взрослыми людьми, имеющими нарушения зрения и слуха, на базе Краевого центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов г. Ставрополя.

Учебная программа дополнительного образования рассчитана на 72 часа, из которых 36 часов – на изучение теоретических вопросов сопровождения людей с нарушениями слуха и зрения и 36 – на практикум по сопровождению слепоглухих, в ходе которого проходило обучение и совершенствование умений в области использования альтернативных средств коммуникации (дактилологии, жестового языка и т.д.). К реализации программы привлекались как ведущие преподаватели вузов в области исследования слепоглухоты, так и специалисты-практики, работающие в конкретном регионе и чутко реагирующие на имеющиеся региональные образовательные запросы.

Опыт показывает, что студенты, прошедшие обучение, в дальнейшем могут реализовывать полученные знания, активно участвуя в организации и проведении экскурсий для слепоглухих людей в мужской монастырь Иконы Пресвятой Богородицы «Всех скорбящих Радость» (именно с этой иконы началась история попечительства слепоглухих), в семинарах для волонтеров, социальных работников и священнослужителей на тему: «Ор-

ганизация доступной среды в храме и приходе для людей с нарушениями зрения и слуха».

Эти и подобные им сетевые события стали результатом совместных усилий студентов и преподавателей Ставропольского государственного педагогического института, представителей благотворительного фонда поддержки слепоглухих «Со-единение», специалистов координационного Центра по работе с глухими, слепоглухими и слабослышащими при Синодальном отделе по благотворительности и социальному служению Московской Патриархии и Ставропольской и Невинномысской Епархии.

Не менее важный результат успешного функционирования региональной и всероссийской сетей – совместная организация переподготовки или повышения квалификации педагогов образовательных учреждений высшего образования, которые призваны формировать компетенции у разных специалистов в области специального и инклюзивного образования.

Перспективы решения данной проблемы мы видим в изучении организационных, методических, психолого-педагогических условий сетевого взаимодействия в вопросах подготовки высококвалифицированных кадров для системы общего и интегрированного образования (на уровне магистерских, кандидатских, докторских диссертаций); повышении квалификации преподавателей педагогических вузов в научно-исследовательских центрах; организации научных объединений (ассоциаций педагогических вузов) и взаимных стажировок в вузах-партнерах.

Сетевое взаимодействие находит свою реализацию и через создание научно-исследовательских лабораторий на базе педагогических вузов, открытие экспериментальных площадок разных уровней (городских, краевых, федеральных), разработку и реализацию программ повышения квалификации и стажировок. При этом стажировка может быть включена как раздел в программу профессиональной переподготовки (повышения квалификации) или выступать самостоятельным видом дополнительного профессионального образования.

Важное место в организации и функционировании сети занимает индивидуальная консультативная помощь педагогам по вопросам организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения подготовки будущих специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения, которая может быть оказана как в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации, так и при помощи электронных ресурсов.

Таким образом, решение проблемы качественной массовой подготовки специалистов для работы

со слепоглухими людьми мы видим в организации эффективного сетевого взаимодействия самых разных объединений, структур и учреждений – от педагогических вузов и других образовательных организаций страны, до органов исполнительной власти регионов, различных специализированных благотворительных фондов, таких, как Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение», как Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и иных региональных общественных организаций инвалидов (ВОИ, ВОС и пр.). Практика показывает, что сетевое взаимодействие – это эффективное средство для формирования культуры совместной деятельности людей, основа заинтересованного сотрудничества и объединения независимых субъектов, социальных групп и организаций, продолжительно и скоординировано действующих для достижения общих целей в области подготовки нового типа специалиста, готового обеспечивать поддержку, развитие и пожизненное сопровождение слепоглухих людей.

Библиографический список

1. Официальный сайт Благотворительного Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://so-edinenie.org/o-fonde/programmy/obrazovanie-i-nauka/> (дата обращения: 11.09.2018).
2. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39> (дата обращения: 11.10.2018).
3. Прищепина Т.А. Возможности сетевого взаимодействия для организации образовательной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planeta.tspu.ru/files/file/doc/1441870939.pdf> (дата обращения: 11.10.2018).

References

1. Oficial'nyj sajt Blagotvoritel'nogo Fonda podderzhki slepogluhih «So-edinenie» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://so-edinenie.org/o-fonde/programmy/obrazovanie-i-nauka/> (data obrashcheniya: 11.09.2018).
2. Glubokova E.N., Kondrakova I.E.H. Setevoe vzaimodejstvie v sfere obrazovaniya kak razvivayushchijsya process v teorii i praktike [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39> (data obrashcheniya: 11.10.2018).
3. Prishchepa T.A. Vozmozhnosti setevogo vzaimodejstviya dlya organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://planeta.tspu.ru/files/file/doc/1441870939.pdf> (data obrashcheniya: 11.10.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

В статье на основании анализа подходов исследователей и практики подготовки государственных служащих рассмотрены педагогические условия развития профессионально значимых качеств у обучающихся в магистратуре будущих специалистов в сфере государственного и муниципального управления. Автором акцентировано внимание на развитии мотивационной сферы обучающихся, использовании широкого спектра активных и интерактивных методов и средств обучения, применении института наставничества в процессе практической подготовки будущих государственных служащих. Установлено, что поскольку в процессе формирования и развития личности специалиста должен быть задействован весь спектр педагогических воздействий, то наибольшую эффективность в развитии профессионально значимых качеств будущих специалистов государственной службы обеспечит комплексная реализация выделенных в исследовании педагогических условий.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, специалисты государственной службы, педагогические условия, магистерская подготовка, методическое обеспечение, активные методы обучения, институт наставничества.

В условиях становления и развития института государственной службы Луганской Народной Республики одной из наиболее приоритетных задач является формирование квалифицированного кадрового состава, обеспечивающего высокую эффективность и мобильность государственного управления. Поскольку в государственных документах обозначен переход на инновационную стратегию развития, то функция образования уже не ограничивается подготовкой кадров, а рассматривается шире, как моделирование социальных процессов путем формирования навыков, жизненных ориентиров, ценностных ориентаций людей [4, с. 135].

Качество подготовки будущих специалистов наиболее полно отражается в уровне развития их профессионального самосознания, стремлении к профессиональному совершенствованию, максимальной самореализации, что требует не только овладения профильными знаниями и умениями, первичным опытом профессиональной деятельности, но и сформированных профессионально значимых качеств будущего специалиста.

Опираясь на подходы ученых, собственный опыт профессиональной деятельности в сфере государственной службы, мы рассматриваем **профессионально значимые качества государственного служащего** как обобщенные, устойчивые характеристики и способности личности, которые актуализируются на уровне выполнения профессиональных задач и определяют успешность профессиональной деятельности в сфере государственного управления.

В процессе исследования на основе проведенного анализа научной литературы и рассмотрения обобщенных профессиональных задач, стоящих перед государственными служащими нами выделен комплекс профессионально значимых качеств личности государственного служащего, уточнена их

сущность и произведено их группирование на профессионально-стимулирующие; профессионально-интеллектуальные; профессионально-операционные; эмоционально-волевые; морально-этические.

Исследователи указывают на то, что профессионально значимые качества можно формировать и развивать. Для этого необходимо создавать такие условия, что бы обучение переходило в самообучение, воспитание в самовоспитание, а личность – из состояния развития в фазу творческого саморазвития [1, с. 2]. Как отмечает Е.Д. Грязнова, у студентов с самого начала обучения должно быть представление о значимых способностях, которые необходимо развивать в период обучения в высшем учебном заведении для успешной профессиональной деятельности в выбранной ими профессии [6, с. 129]. Именно поэтому деятельность высших учебных заведений должна быть направлена на самопознание, самооценку, самоактуализацию будущего специалиста государственной службы.

Поскольку до недавнего времени в вузах Донбасса осуществлялась исключительно магистерская подготовка государственных служащих, а контингент обучающихся составляли представители реального сектора экономики, имеющие разное профессиональное образование и достаточный опыт профессиональной деятельности, то развитие профессионально значимых качеств у будущего государственного служащего для осуществления эффективной деятельности в сфере государственного управления стало важной задачей процесса их подготовки в магистратуре.

Целью данной статьи является рассмотрение педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие у будущих специалистов государственной службы профессионально значимых качеств в процессе магистерской подготовки.

Очевидно, что процесс развития профессионально значимых качеств будущих специалистов

государственной службы в процессе профессиональной подготовки требует применения целенаправленных педагогических воздействий, которые обеспечат эффективность этого процесса. В педагогике такие воздействия рассматриваются как педагогические условия.

В контексте нашего исследования, на основе анализа подходов ученых и практики образовательного процесса в высшей школе мы рассматриваем педагогические условия как целенаправленно созданные в образовательной среде вуза обстоятельства, которые обеспечивают эффективность профессионального становления будущего специалиста.

Проведенный анализ научной и методической литературы, анализ процесса магистерской подготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» позволил выделить конкретные педагогические условия эффективного развития профессионально значимых качеств будущих специалистов государственной службы. Рассмотрим каждое из выделенных педагогических условий.

1. *Совершенствование содержания магистерской подготовки будущих специалистов государственной службы с опорой на развитие мотивов овладения профессией за счет личностной направленности обучения.*

Как отмечают исследователи, профессиональная мотивация – это совокупность мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер деятельности будущих специалистов по овладению профессией, детерминирующих мотивационно-ценностную направленность личности на профессиональную самореализацию. В содержании мотивационного компонента направленности на профессиональную деятельность личности выделяют такие взаимосвязанные компоненты, как мотивы выбора профессии и трудовой деятельности, профессиональные потребности, цели, интересы [2, с. 49–50].

Ввиду того, что личность характеризуется большим количеством разнообразных мотивов и потребностей, на практике невозможно эффективно применять только один из методов мотивации, необходима разработка оптимальной системы мотивации к развитию профессионально значимых качеств личности будущими специалистами государственной службы, реализуемая во всех видах и на всех этапах профессиональной подготовки на основе комплексно-целевого и индивидуального подхода [3].

Считаем, что одним из инструментов реализации рассматриваемого педагогического условия является внедрение в практику подготовки будущих специалистов государственного управления в магистратуре разработанного нами спецкурса «Профессионально значимые качества специалиста государственной службы». Спецкурс направ-

лен на ознакомление магистрантов с содержанием и структурой профессионально значимых качеств специалиста государственной службы, формирование умений осуществлять самоанализ уровня развития профессионально значимых качеств, стимулирование мотивации к процессу обучения. Практические занятия, предусмотренные в рамках спецкурса, проводятся в игровой либо в тренинговой форме, что предоставляет возможность моделирования профессиональных ситуаций и стимулирует познавательный интерес магистрантов. Внедрение данного спецкурса должно способствовать развитию эмоционально-волевых, морально-этических профессионально значимых качеств будущего специалиста государственной службы.

2. *Оптимальное использование в процессе магистерской подготовки активных и интерактивных методов обучения, направленных на проектирование профессиональной деятельности.*

Трансформацию образования в современных условиях все сложнее осуществлять в рамках традиционных средств и методов обучения, что усиливает объективную потребность в разработке и применении инновационных педагогических технологий, комплексно сочетающих как традиционные, так и современные средства и методы обучения.

Считаем, что в контексте нашего исследования методы, средства и формы организации профессиональной подготовки будущих специалистов государственной службы должны обеспечивать индивидуализацию процесса обучения и максимальное использование информационно-компьютерных технологий и Интернет-ресурсов.

Среди дидактического инструментария, обеспечивающего индивидуализацию процесса обучения в магистратуре будущих государственных служащих, выделяем: разбор профессиональных деловых ситуаций, практические выездные занятия, тематические встречи, дискуссии, метод проектов, другие активные и интерактивные методы обучения, основанные на обучении в сотрудничестве и способствующие развитию профессионально значимых качеств обучающихся [3, с. 27]. Необходимо также обновление организационной структуры учебного процесса; информационного обеспечения процесса применения активных и интерактивных методов обучения; развитие инновационной инфраструктуры вуза в соответствии с требованиями работодателей.

Профессионально значимые качества должны развиваться в процессе изучения всех дисциплин учебного плана. Однако возможности различных дисциплин по развитию профессионально значимых качеств не одинаковы. Поэтому с целью эффективного развития конкретной группы профессионально значимых качеств нами были подобраны и рекомендованы для использования в процессе изучения дисциплин конкретные активные и интер-

активные средства и методы обучения и воспитания. Так, в процессе преподавания дисциплины «Финансовый анализ» нами использовались ситуационные задачи, метод производственных ситуаций, деловые игры, составление информационных пакетов. Использование данных методов стимулирует развитие таких профессионально значимых качеств будущего специалиста государственной службы как профессионально-стимулирующие, профессионально-интеллектуальные, профессионально-операционные.

3. *Усиление практико-ориентированной составляющей обучения будущих специалистов государственной службы путем совершенствования содержания магистерских практик, развития института наставничества.*

Для формирования личности специалиста необходима организация обучения, в котором приобретенные знания не остаются формальными, а познавательная деятельность переходит в профессиональную [5, с. 108]. Без практической подготовки невозможно эффективно подготовить специалиста к условиям, в которых реализуется профессиональная деятельность, дать им четкое и целостное представление о профессиональных функциях. Образовательным стандартом предусмотрено, что государственный служащий – выпускник магистратуры – должен быть подготовлен к работе в особых, нестандартных условиях, выполнению лидерских функций и решению как типичных, так и нестандартных управленческих задач, исследовательской и аналитической деятельности. Его профессиональное мышление должно быть ориентировано не только на решение типовых профессиональных задач, но и на разрешение эвристических проблем.

Учебный план подготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» предусматривает прохождение магистрантами комплекса практик, суммарный объем которых составляет 756 часов. Основными задачами практик, как важнейшей части профессиональной подготовки специалиста, являются закрепление теоретических знаний и получение необходимого практического опыта; знакомство со спецификой профессиональной деятельности; воспитание профессиональной этики и стиля поведения; обучение преподавательской деятельности; умению ставить цели и формировать профессиональные задачи, осуществлять кооперацию с коллегами по работе.

Таким образом, магистерские практики в целом имеют комплексный характер, и способствуют подготовке специалиста, способного выполнять весь комплекс профессиональной деятельности, предусмотренный образовательным стандартом. Очевидно, что особого внимания в настоящее время требует обеспечение преемственности и непрерывности содержания, форм и методов магистерских практик.

Следует так же отметить, что магистерские практики предусматривают существенный объем самостоятельной работы магистрантов под руководством научного руководителя, что требует разработки и использования в процессе магистерских практик качественного методического обеспечения со стороны выпускающей кафедры.

Для реализации сформулированного педагогического условия нами была подготовлена сквозная программа и методические указания к прохождению магистерских практик по направлению «Государственное и муниципальное управление», что позволяет определить содержание и порядок всех видов практик, обеспечивает единый комплексный подход к их организации, основанный на принципах системности, непрерывности, последовательности, практико-ориентированной направленности, дифференциации и индивидуализации. Индивидуальные задания по практике направлены на развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов государственной службы.

Рассмотрим далее использование *института наставничества* как условия эффективного развития профессионально значимых качеств будущих специалистов государственной службы в процессе практической подготовки.

Проанализировав практику применения наставничества в органах государственной власти и органах местного самоуправления в ЛНР, мы пришли к выводу, что системная организация наставничества на сегодняшний день отсутствует, как отсутствует и нормативно-методическое обеспечение данного процесса. Однако, как свидетельствует опыт отдельных вузов России, институт наставничества имеет большой учебно-воспитательный потенциал при подготовке будущих специалистов государственной службы.

В условиях становления государственности институт наставничества становится необходимым элементом государственной службы, который предусматривает передачу накопленных знаний будущим специалистам государственной службы и предусматривает безусловную заинтересованность наставников и обучающихся в выполняемой работе с целью преодоления возможных проблем и достижения поставленных целей деятельности того или иного органа государственной власти. В условиях дефицита квалифицированных кадров в ЛНР наставничество является необходимым условием для модернизации и повышения эффективности государственной службы. Поэтому использование наставничества в процессе проведения магистерских практик считаем целесообразным.

Задача эффективного развития профессионально значимых качеств будущих специалистов государственного управления выдвигает следующие задачи наставничества: оказание психологической и моральной поддержки в преодолении профессио-

нальных трудностей, возникающих в процессе выполнения должностных обязанностей; оказание помощи для успешной профессиональной и социальной адаптации к условиям осуществления служебной деятельности; содействие в выработке профессионального поведения государственных служащих, отвечающего этическим нормам и правилам; формирование мотивации к эффективной профессиональной деятельности, саморазвития; выработка активной гражданской и жизненной позиции государственных служащих; развитие интереса к профессиональной деятельности.

Поскольку в процессе формирования и развития личности специалиста должен быть задействован весь спектр педагогических воздействий, то наибольшую эффективность в развитии профессионально значимых качеств будущих специалистов государственной службы обеспечит комплексная реализация выделенных нами педагогических условий. В соответствии с этим, на основании выделенных педагогических условий, нами была разработана комплексная программа формирования профессионально значимых качеств обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», охватывающая весь период магистерской подготовки.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы, изучение опыта развития профессионально значимых качеств у будущих специалистов государственной службы, позволили установить, что эффективность данного процесса требует создания условий по повышению мотивации к овладению профессией; использования комплекса активных и интерактивных методов обучения; организации непрерывной и комплексной практической подготовки обучающихся с внедрением института наставничества.

Практика показывает, что реализация указанных педагогических условий требует совершенствования организационного и научно-методического обеспечения учебного процесса в соответствии с текущими и перспективными потребностями сферы государственного управления; использования мониторингового инструментария для выявления уровня развития профессионально значимых качеств будущих специалистов государственной службы; обеспечения взаимодействия вуза с органами государственной власти по вопросам совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов государственной службы.

Библиографический список

1. Бирюкова М.С. Организация непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел как научная проблема // Вестник Костромского государственного универ-

ситета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. – 2017. – № 3. – С. 135–139

2. Богданова Н.М. Система мотивації молоді до державної служби: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. – Київ, 2012. – 20 с.

3. Вахрушева С.Н., Машарова Т.В. Междисциплинарная интеграция образовательного процесса в подготовке юриста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. – 2017. – № 4. – С. 107–111.

4. Грязнова Е.Д. Роль вуза в формировании профессиональных ценностей на современном этапе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETИКА. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 127–130.

5. Клименко И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2014. – 243 с.

6. Павлова А.П. Формирование профессионально значимых качеств студентов технического колледжа в процессе обучения физике: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2004. – 190 с.

References

1. Biryukova M.S. Organizaciya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya sotrudnikov organov vnutrennih del kak nauchnaya problema // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – S. 135–139

2. Bogdanova N.M. Sistema motivacii molodi do derzhavnoi sluzhbi: avtoref. dis. ... kand. nauk z derzh. upr. – Kiiv, 2012. – 20 s.

3. Vahrusheva S.N., Masharova T.V. Mezhdisciplinarnaya integraciya obrazovatel'nogo processa v podgotovke yurista // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – S. 107–111.

4. Gryaznova E.D. Rol' vuza v formirovanii professional'nyh cennostej na sovremennom ehtape // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 2. – S. 127–130.

5. Klimenko I.V. Dinamika motivacionno-cennostnoj napravlenosti studentov na professional'nyu deyatel'nost': dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2014. – 243 s.

6. Pavlova A.P. Formirovanie professional'no znachimyh kachestv studentov tekhnicheskogo kolledzha v processe obucheniya fizike: dis. ... kand. ped. nauk. – Tol'yatti, 2004. – 190 s.

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Проведен анализ структуры ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации (далее ВНГ РФ). Представлено обоснование необходимости его формирования у будущих офицеров в процессе обучения в военном вузе. Рассмотрены механизмы и установки формирования ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ. Особое внимание уделено пониманию сущности ценностно-смыслового отношения, его видовому многообразию, процессу формирования.

Ключевые слова: ценность, смысл, ценностно-смысловое отношение, формирование, курсант, войска национальной гвардии Российской Федерации.

В современных условиях военного образования воспитание и обучение курсантов, а так же сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации в соответствии с лучшими воинскими традициями и обычаями, в частности традициями офицерского состава, является одним из преобладающих принципов воспитания будущих офицеров ВНГ РФ. Воинские традиции и обычаи, а так же культура поведения курсантов военных институтов не противоречат нормам общественной морали и самим интересам военной службы. В то же время, множество основополагающих принципов, сопряженных с ценностными установками курсантов и командиров военных вузов, не осваиваются будущими офицерами в процессе образования. Вместе с тем, необходимо отметить, что в ценностно-смысловом отношении курсантов ВНГ РФ к военной службе складывается единство и сплоченность не только воинского коллектива, а всей военной корпорации. По этой причине одним из главных направлений в деле обучения и воспитания курсантов в образовательном процессе военного вуза является разработка ключевых критериев ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе, а также организация подготовки командиров всех степеней, способных реализовать процесс воспитания, исходя из воинских традиций и ритуалов, складывающегося исторического опыта.

Формирование ценностей и смыслов военной службы, воинского уклада жизни осуществляется в процессе всего жизненного пути офицера, но особенно важным и сензитивным этапом к постижению духовного опыта является образовательный процесс курсанта в стенах военного института. Понимание и осознание военным специалистом ценностей военной службы, обретение смыслов родной армии и флота гарантирует ему гармоничное вхождение в социум и дает возможность ощущать собственную причастность не только лишь к военной среде, но и к самим процессам служебно-боевой деятельности. Формирование ценностно-смыслового отношения к военной службе способствует самостоятельному осмыслению курсантом мыслей

в отношении личных целей, поступков и определяет содержание и качество его жизни и службы, взаимоотношений, как с общественной средой, так и с армейским коллективом.

Проблема формирования ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе в системе подготовки кадров для войск ВНГ РФ обусловлена рядом обстоятельств:

- отсутствием специальных программ и технологий, направленных на развитие ценностно-смыслового отношения;

- низким уровнем сформированности ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе.

Исходные обстоятельства определены противоречиями, имеющими место в современной системе российского военного образования:

- между требованиями, предъявляемыми социумом к личности офицера ВНГ РФ, имеющего сформированное ценностно-смысловое отношение к военной службе и недостаточным применением воспитательного потенциала различных организаций в развитии этого качества у подчиненных;

- между провозглашением ценностей армейской службы и личностными взглядами юношей, слабой разработанностью педагогических конструкций их развития у молодежи нового поколения, особенно у курсантов военных институтов ВНГ РФ;

- между усложнением условий функционирования военно-учебного заведения в современном обществе и сравнительно медленным введением новейших методов, и форм работы по формированию ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе;

- между научными изысканиями в области формирования ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе и недостаточностью технологических разработок по вопросам его формирования.

Существующие условия и факторы, а также выявленные противоречия позволили определить проблему исследования, которая заключается в необходимости научного поиска и обоснования,

экспериментальной апробации технологических процессов развития ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе.

Возможность разрешения обозначенной проблемы в педагогике предполагает ориентацию ученых на существующие фундаментальные исследования в данной области.

Первую группу научных трудов представляют исследования общефилософского осмысления ценностей (О.Г. Дробницкий, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн и др.); сути ценностей (Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, Д.А. Леонтьев и др.); психических категорий осмысления ценностей как качества личности (Г.А. Бакиев, В.Ф. Петренко, Г.У. Солдатова и др.); значения, текстуры и содержания ценностей (А.В. Кирьякова, Л.Д. Унарова, И.В. Яковлева и др.);

Вторая группа работ связана с определением факторов развития ценностно-смыслового отношения к военной службе (О.Н. Марусенко, И.Н. Родионченко, И.И. Савич);

Третья группа исследований приурочена к научно-технологическим аспектам организации работы по формированию ценностно-смыслового отношения курсантов к военной службе (Р.А. Алексюк, Э. Кей, Я. Корчак, В.А. и др.).

Значимым теоретическим подтверждением процесса формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе считается создание комплексного подхода к обучению и воспитанию военнослужащих (А.С. Коложный, И. Грунтовский и др.); научные труды, связанные с воспитанием ответственности за исполнение воинского долга (А.В. Афанасов, С.А. Гайдук, О.Р. Карташов и др.).

В современном видении методологических оснований категории «ценность» В.И. Плотников обозначает четыре типа теорий: аксиологический антологизм, аксиологический трансцендентализм, аксиологический нормативизм, аксиологический психологизм [11, с. 194–223]. Исследователь отмечает, что главной характеристикой ценности является ее предметная определенность. Автор утверждает, что формирование ценностей на основе различных факторов: жизненного опыта индивида, опыта социума или определяется свыше.

Категория «ценность», обозначает социальное и культурное начало определенных объектов и явлений, раскрывающее их целевое и смысловое основание, ограничивающее одну из возможных предельных рамок социокультурной активности индивида [10, с. 798].

Педагогическое значение ценности, является «направляющей» на всем жизненном пути человека. В философии ценности представляются как самостоятельные сущности, как «истины», не подлежащие рассмотрению или оспариванию в силу собственной безусловности. Они предопределяются как нормы-ориентации и нормы-регламентации, определяются переживаниями человека,

наличием конкретного отношения к сформированным ценностям.

Другое значение категории «ценность» раскрывается в классической социологии. В ней преобладает принятие ценностей на уровне «идеальных типов», а ценность представляется как любой реальный или идеальный предмет, к которому индивид занимает определенную позицию оценки. В нашем исследовании мы разделяем позицию Д.А. Леонтьева и под «ценностями» будем понимать «духовный или материальный объект, имеющий определенную жизненную цену и способный удовлетворить интересы и потребности личности и общества» [7, с. 16].

Эффективная реализация аксиологического подхода в образовании предполагает не только обозначение сущностных характеристик ценности, но и их структурное наполнение. В современной педагогической науке многочисленными авторами представлены основания структуры ценностей (Е.В. Бондаревская, И.А. Захарченко, Н.И. Непомнящая, И.Б. Котова, Д.А. Леонтьев, В.И. Плотников, Э.В. Соколов, В.Т. Фоменко, Р.М. Чумичева и др.). Д.А. Леонтьев устанавливает три вида сущности ценностей: общественные идеалы, предметное воплощение ценности и личностные ценности [6].

Согласно культурологического подхода к образованию Е.В. Бондаревская среди главных ценностей определяет человека «как предмет воспитания», культуру, как среду «растящую и питающую личность», творчество как «способ развития человека в культуре». [3, с. 274]. В.Т. Фоменко предлагает разделять элементы ценностей по критериям: личностные, ценности родного очага (отец с матерью, братья, сестры, семейные взаимоотношения и т.д.); ценности малой родины (детский сад, школа, окружающее общество, природа, родная земля, край и т.д.); отечественные ценности (русская нация, любовь к родине, культура и т.д.); общечеловеческие ценности (Земля, цивилизация прошлого и т.д.).

Э.В. Соколов определяет следующие группы ценностей: эстетические, политические, интеллектуальные, нравственные [13]. И.А. Захарченко классифицирует ценности на: жизненные (объективно существующие), сопряженные с постижением человеком окружающего мира; социальные ценности (общественно-значимые), формирующие микромир близкого окружения индивида; личностные ценности (индивидуально-значимые), обусловленные постижением успеха в разных сферах деятельности, общении, соревновании, в открытии самого себя, своих навыков и умений [4].

Проанализировав разнообразные подходы к пониманию сущности и видового разнообразия ценностей, необходимо сделать вывод, что при общей концентрации внимания на личности, существует проблема терминологической неопределенности

данного понятия. Изучение сущностных характеристик понятия «ценность» приводит к необходимости детального анализа понятия «смысл».

Новейшие концепции российского ценностно-смыслового образования были созданы еще в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, начатой в ходе исследования проблемы значения и смысла, сформулированной еще в двадцатые годы прошлого века. Главным элементом уровня сознательного восприятия было определено понятие, состоящее из слова (знаковой системы) как формального компонента, предопределяющего характер рационального познания.

Среди всего многообразия человекоцентрированных подходов развития современной науки (аксиологический, культурологический, феноменологический) категория смысла и смыслообразования играет все более существенную роль. Каждый из этих подходов исследует свои определенные аспекты смысла, но на их пересечении создается интегративная область познания – общая теория смысла. На все богатство и изобилие единой теории смысла указывает формирующаяся в ней специальная терминология, раскрывающаяся в огромном множестве смылосодержащих понятий и категорий.

Категория смысла рассматривается с разных позиций и аспектов. Смысл представляется и как часть сознания, и как система значений, и как отношение к предметам окружающей реальности, как вид осознания и т.д. Содержательные характеристики смысла разнообразны (коннотационное взаимодействие, сфера смыслообразования, смысл обучения, смысловые ориентации и т.д.).

Новейшие аспекты в изучении проблемы по поиску первоисточника смысловых исследований внес Д.А. Леонтьев. По мнению автора, большинство трудов Л.С. Выготского, в которых он повествует о категории смысла, могут быть поняты двояким образом. В них можно разглядеть, или новейшее значение, употребляемое Л.С. Выготским с этим понятием, либо классическое использование самого слова «смысл» как синонима категории «значение» [7]. Детализируя проблему соотношения личностного смысла и смысла в его более широкой интерпретации, А.Н. Леонтьев утверждал, что между ними существует определенная смысловая дистанция [8].

Категория «смысл» – это всегда смысл чего-то. По этой причине смысл как бы относится к самой переживаемой сути. Соотношение смысла и значения представляют собой симбиоз важнейших «образующих» внутренней структуры сознания человека.

В своем научном труде, выполненном в современной интерпретации смысловой теории, И.В. Абакумова анализирует образовательный процесс в учебном заведении, как особую смыс-

ловую действительность, главной целью которой является смыслообразование обучающихся [1].

Другие ученые (А.Г. Смоллов, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев и др.) используют совместно с категорией «личностный смысл» понятие «смысловое образование». При этом ключевым аспектом смыслового образования является объединённая концепция личностных смыслов. Особое внимание обращают на себя те научные подходы, в которых смысл приобретает значение в личностном образовании, так как совокупность смыслов представляет собой «ядро» личности, критериальный компонент, непосредственно устанавливающий границу между личностным, внеличностным и безличностным.

Отмечаем, что ни в одном из вышеперечисленных подходов смыслы не выявляются столь существенно, как в культурологическом подходе. Для нашего научного изыскания, ставящего в центр рассматриваемой проблемы смыслообразование, наиболее значимым считается то, что смыслы в культуре представляются на нескольких уровнях, так или иначе отображающих смыслообразующие процессы. Это, прежде всего, степень поиска, созидания «ценности», материализации смыслов создателями произведений культуры; уровень существования смыслообразования в знаковой, текстовой форме. Культура, как носитель смыслов, непосредственно сопряжена с образованием, а так же представляет собой источник его смыслообеспечения. В ней необходимо отметить и другие факторы, относящиеся к смыслообразованию обучающихся, методы «отработки», усвоения, передачи ценностей, и прочие операции, поддерживающие их сущность в пространстве культуры. Она имеет свой своеобразный язык, создающий образы и представления. Личностные смыслы и ценности создаются в процессе постижения человеком внешнего мира, в различных сферах деятельности, общении. (В. Сатир, М.С. Мауковский, И.С. Якиманская и др.)

Анализ теоретических оснований категорий «ценность» и «смысл» приводит к необходимости изучения сущностных характеристик ценностно-смыслового отношения, включенного в контекст предстоящего исследования в области военной службы курсантов ВНГ РФ. Категории «отношение» и «ценностно-смысловое отношение» рассматриваются нами в качестве основополагающих в возникновении и проявлении личностных смыслов курсантов ВНГ РФ. Изучение различных теорий, концепций и подходов к определению категории «ценностное отношение», позволило нам сделать вывод о том, что это личностное образование представляет собой взаимосвязь между индивидом и свойствами того или иного объекта. Сущность и границы этой взаимосвязи обозначаются как единое смысловое поле в контексте функционирования социальных отношений (М.Г. Казакина,

А.А. Ручка, В.П. Тугаринов), и в виде сознательного отношения, развивающем бытие индивида (М.С. Каган, Р.М. Рогова, Н.З. Чавчавадзе).

Анализируя категорию «отношение», А.Н. Леонтьев пишет: «Конкретно-психологически сознательный смысл создается отражающимися в голове человека объективными отношениями того, что побуждает его действовать направленно, как на свой непосредственный результат». [8, с. 53]. То есть, смысл напрямую связан с мотивами деятельности. Поэтому личностный смысл представляет собой форму существования отношения. С.В. Стенин рассматривает отношение как позицию личности, которая базируется на разноплановой оценке объекта: свойств, принадлежности, роли смысла и значения [14]. Тем не менее, между самим отношением и отношением – личностным смыслом, имеются существенные расхождения.

Ценностно-смысловое отношение как термин, используемый в педагогических исследованиях, трактуется неоднозначно. Проблемы формирования ценностно-смыслового отношения изучались различными авторами, начиная с изучения вопросов рассмотрения сущностных характеристик данного феномена и технологических аспектов его формирования. В частности, в исследованиях, связанных с научным поиском сущности ценностно-смыслового отношения, данное понятие рассматривается, как интегративное качество личности, обладающее конкретной мировоззренческой и морально-психической установкой на принятие разнообразия норм и правил поведения (Н.А. Платошина, Н.Л. Худякова, Р.М. Чумичева и др.)

В процессе анализа научных исследований нами выявлена взаимосвязь между ценностно-смысловыми ориентациями как видом направленности действия личности и ценностно-смысловым отношением, которое является его законченным продолжением.

Ценностно-смысловым ориентациям свойственна динамичная направленность. В том случае, когда их реальное существование не поддерживается индивидом, они не проявляются, не реализуются и не актуализируются и, как следствие, постепенно исчезают. Признание и осознание ценностей – сложный и продолжительный процесс. Понимание ценностей создает ценностные представления, а на их основе формируются ценностные ориентации, которые являются осознаваемой частью системы личностных смыслов. Представления это продукт прямых контактов людей с внешней средой, которые возникают на личностном уровне. Ценностное отношение, являясь частью ценностно-смыслового отношения, может проявляться в виде системы взаимосвязанных элементов:

– ценностная конкретность как предметная основа и предпосылка смысла;

– актуальная необходимость субъекта деятельности, переживаемая как состояние неудовольствия, необходимости;

– ценность в виде компонента социальной деятельности, как период противопоставление реальности и идеала (должного);

– анализ и оценка как окончание ценностного смыслового отношения.

Соглашаясь с мнением большинства ученых, ценностно-смысловые ориентации, устанавливая центральную жизненную позицию человека, влияют на направление и содержательную основу социальной активности индивида, общий подход к окружающей среде и самому себе, определяют смысл и указывают направление деятельности индивида, формируют его поведение и поступки. С точки зрения отечественных ученых, смысл воспитания и состоит в формировании ценностного отношения к миру [5, с. 94]. Индивид стремится обрести смысл и чувствует фрустрацию или социальный дискомфорт, если это стремление и желание остается не притворенным в жизнь. В общем виде ценностно-смысловые ориентации человека, развиваются и формируются в процессе социализации. На различных стадиях социализации их развитие обуславливается факторами семейного и социального воспитания и обучения, профессиональной сферой деятельности, общественно-историческими условиями.

В педагогической практике работы с курсантами будет значимым исследование И.И. Савича, где ценностное отношение рассматривается как устойчивая, индивидуальная внутренняя позиция, которая формируется на профессиональном, высоко нравственном самосознании личности. Его коннотационную основу составляет важность той деятельности, которая порождается социальными ценностями и личностным смыслом выполняемой деятельности [12]. Данное определение является немаловажным в нашем исследовании, поскольку оно акцентирует внимание на социальном значении и роли в формировании ценностного отношения профессиональной деятельности личности.

Н.В. Максимов, рассматривая ценностное отношение к противодействию экстремизму у курсантов ВНГ РФ, трактует его как интегральное качество личности, проявляющееся в когнитивно-праксиологическом, интегративно-деятельностном, мотивационно-личностном компонентах [9]. Когнитивно-праксиологический компонент характеризует возможную поведенческую реакцию, то есть направленные действия индивида в деятельности, исходя из полученных знаний и умений, ориентированных на самосовершенствование в профессиональной деятельности. Данный компонент содержит в себе не только умения и навыки, но и учебный, а так же жизненный опыт. Действенность знаний, их применение на практике прояв-

ляются в умениях и навыках профессиональной деятельности индивида. Интегративно-деятельностный компонент выражается в способности индивида использовать полученные знания в определенных видах деятельности и определяет готовность к совместным действиям в проблемных ситуациях. Он подразумевает способность использовать приобретенный арсенал знаний не только в областях их применения, но и в межпредметных сферах, а также в ситуациях неясности и неоднозначности. Мотивационно-личностный компонент определяет активно позитивное эмоциональное отношение человека к определенному виду деятельности, систему знаний, мотивов и убеждений, образующих и направляющих волевые усилия человека, познавательную работу по овладению этими ценностями.

Ценностно-смысловое отношение к военной службе является результатом разнофакторных влияний, важнейшим из которых является целенаправленное обучение в военном вузе. Формирование ценностно-смыслового отношения к военной службе предполагает некую логически выстроенную систему, основные позиции которой представлены в исследованиях Р.А. Алексюка. Автор представляет её как «динамичный процесс, имеющий определенную логическую последовательность как по ступеням военно-профессионального образования, так и логику прохождения разных этапов внутри каждой ступени» [2]. Таким образом, формирование ценностно-смыслового отношения курсантов ВНГ РФ к военной службе представляет собой организованный динамический процесс, который направлен на становление в перспективе личностных смыслов и ценностей в системе координат, заданной пространством военного образования, воинского воспитания и условиями воинской службы и быта.

Необходимо отметить, что многие ученые успешно изучают процесс формирования ценностно-смыслового отношения и используют для этого разные методы и технологии. Вместе с тем формы его организации исследованы локально, на недостаточном уровне теоретического обоснования.

Библиографический список

1. *Абакумова И.В.* Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1989. – 267 с.
2. *Алексюк Р.А.* Основные принципы моделирования процесса формирования ценностного отношения к военной службе у курсантов военных вузов // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 463–466.
3. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.

4. *Захарченко И.А.* Дидактические основы построения системы личностного развития младшего школьника средствами иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1998. – 57 с.

5. *Коломийченко Л.В.* Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2008. – 154 с.

6. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 2000. – 497 с.

7. *Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 16–21.

8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

9. *Максимов Н.В.* Моделирование процесса формирования ценностного отношения к противодействию экстремизму у курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации // Almamater (Вестник высшей школы). – 2018. – № 6. – С. 87–92.

10. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – М.: Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 835 с.

11. *Плотников В.И.* Ценностный мир человека и его судьба // Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург: Урал. гос. юрид. акад., 1996. – С. 193–224.

12. *Савич И.И.* Формирование ценностного отношения курсантов военно-учебных заведений к педагогической деятельности офицера: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 243 с.

13. *Соколов Э.В.* Культура и личность. – Л.: Наука, 1972. – 205 с.

14. *Стенин С.В.* Аксиологический подход к воспитанию ценностного отношения человека в профессиональной подготовке будущего офицера // Актуальные вопросы гуманитарных и социально-экономических наук: сб. трудов Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х ч. Ч. 2. – Пермь: ПВИ ВНГ РФ, 2018. – С. 239–242.

References

1. *Abakumova I.V.* Lichnostnyj smysl kak pedagogicheskij faktor i ego ispol'zovanie v uchebnom processe: dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D, 1989. – 267 s.
2. *Aleksyuk R.A.* Osnovnye principy modelirovaniya processa formirovaniya cennostnogo otnosheniya k voennoj sluzhbe u kursantov voennyh vuzov // Molodoj uchenyj. – 2014. – № 5. – S. 463–466.
3. *Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V.* Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. – Rostov n/D: Uchitel', 1999. – 560 s.
4. *Zaharchenko I.A.* Didakticheskie osnovy postroeniya sistemy lichnostnogo razvitiya mladshogo shkol'nika sredstvami inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov n/D, 1998. – 57 s.

5. Kolomijchenko L.V. Social'noe vospitanie detej v kul'turologicheskoj paradigme obrazovaniya. – Perm': Perm. gos. ped. un-t, 2008. – 154 s.
6. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla. – M.: Smysl, 2000. – 497 s.
7. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj konstrukcii // Voprosy filosofii. – 1996. – № 4. – S. 16–21.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M.: Politizdat, 1975. – 304 s.
9. Maksimov N.V. Modelirovanie processa formirovaniya cennostnogo otnosheniya k protivodejstviyu ehkstremitizmu u kursantov vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii // Almamater (Vestnik vysshej shkoly). – 2018. – № 6. – S. 87–92.
10. Novejshij filosofskij slovar' / sost. A.A. Gri-canov. – M.: Izd-vo V.M. Skakun, 1998. – 835 s.
11. Plotnikov V.I. Cennostnyj mir cheloveka i ego sud'ba // Dvenadcat' lekcij po filosofii. – Ekaterinburg: Ural. gos. yurid. akad., 1996. – S. 193–224.
12. Savich I.I. Formirovanie cennostnogo otnosheniya kursantov voenno-uchebnyh zavedenij k pedagogicheskoj deyatel'nosti oficera: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2006. – 243 s.
13. Sokolov E.H. Kul'tura i lichnost'. – L.: Nauka, 1972. – 205 s.
14. Stenin S.V. Aksiologicheskij podhod k vospitaniju cennostnogo otnosheniya cheloveka v professional'noj podgotovke budushchego oficera // Aktual'nye voprosy gumanitarnyh i social'no-ehkonomicheskikh nauk: sb. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2-h ch. CH. 2. – Perm': PVI VNG RF, 2018. – S. 239–242.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена вопросам развития профессиональной компетентности в системе непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД. Поиск новых систем, в том числе, и в межкурсовой период, обусловлен стратегией развития образования, где профессионализм и компетентность являются ключевыми условиями достижения качества образования.

Автор приходит к выводам, что одним из путей обновления содержания непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД и согласования его с современными образовательными потребностями, интеграцией в европейское и мировое образовательное пространство является ориентация на приобретение компетентностей, внедрение компетентностного подхода, как важнейшего условия формирования умений и навыков противодействия преступности.

Проведение научных исследований в данном направлении позволило выработать систему непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД. Система разработана на основе компетентностного подхода с учетом принципов целостности, системности, технологичности, вариативности и представлена во взаимосвязи целевого, содержательного, технологического и контрольно-аналитического компонентов.

Ключевые слова: система управления, непрерывное профессиональное образование, профессиональные компетентности, профессиональная подготовка, компетентностный подход, сотрудники органов внутренних дел.

Глубокие структурные преобразования, происходящие в органах внутренних дел (далее – ОВД) Луганской Народной Республики, обуславливают необходимость формирования корпуса правоохранителей на новой профессиональной основе. Эти процессы традиционно связаны с определением стратегий в подготовке и повышении квалификации кадров, обеспечивающих законность и правопорядок на территории строящегося государства. Закономерно перед ведомственным образованием возникают задачи по организации системного непрерывного обучения сотрудников ОВД, предусматривающего единство ведомственной специфики и современных педагогических технологий.

В педагогической доктрине проблема непрерывной профессиональной подготовки специалистов либо отдельные ее аспекты многократно рассматривались в трудах многих авторитетных ученых. Красной нитью проведенных исследований являются авторские разработки форм, методов и средств инновационного развития непрерывного профессионального образования, а также общие направления модернизации его содержания. В то же время, фрагментарно изученным остается вопрос, касающийся системы непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД на основе компетентностного подхода. Сложившаяся ситуация не соответствует ключевым основам укрепления кадрового потенциала ОВД. Обоснование вышеуказанной системы и является целью данной работы.

Анализ литературных источников позволил установить, что в педагогической теории под непрерывным профессиональным образованием понимается образование, в основе которого заложен принцип непрерывности, направленный на

компенсацию недостающего профессионального знания у специалистов по причинам объективного отставания базового образования от потребностей динамично развивающейся практики [1, с. 66].

Руководствуясь данным определением как основным важно уточнить, что главное назначение педагогической системы – не получение нового знания о моделируемом явлении, а определение наиболее рационального алгоритма действий по решению актуальной задачи. Педагогическая система ориентирует на сами способы деятельности, создающие будущее, которое определяется целью моделирования [5, с. 159].

Таким образом, система непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД представляет собой алгоритм последовательного восполнения юридических знаний, формирование специализированных умений, а также навыков их применения в практической деятельности в соответствии с особенностями службы.

В данном контексте стоит отметить, что компетентностный подход ориентирует на единство содержания курсов повышения квалификации сотрудников ОВД и научно-методической работы в межкурсовой период, использование интерактивных, проектных технологий профессионального развития, организацию среды профессиональных коммуникаций.

Целью межкурсового периода является обеспечение развития компетенций в соответствии с вызовами времени и запросами образовательной практики. Это побуждает к предоставлению предложений по выбору различных сроков, форм обучения, модулей, разнообразного диагностического инструментария, который корректно измеряет

уровни развития отдельных компетенций и профессионализма в целом [3].

На наш взгляд, содержание непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД в свете возможностей компетентностного подхода не ограничивается лишь знаниево-ориентированным компонентом. В его основу заложено устойчивое развитие когнитивной, операционно-технической и личностной составляющих профессиональной компетентности сотрудника ОВД.

Не менее важным представляется также связь профессиональных компетенций с профессиональными стандартами сотрудников ОВД, которые рассматриваются как перечень минимально необходимых требований к профессиональному уровню с учетом качества выполняемых работ в конкретной сфере правоохранительной деятельности. В этой связи особую важность приобрела необходимость внедрения инновационных технологий обучения, прежде всего, личностно ориентированного, дифференцированного, развивающего обучения.

Преломляя указанные положения к специфике прохождения службы в ОВД, обратим внимание на то, что обучение сотрудников на основе компетентностного подхода включает:

- интеграцию профессиональных и личностных качеств, ориентацию на выполнение задач профессиональной деятельности;
- преобразование слушателя курсов повышения квалификации из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности;
- формирование готовности к постоянному повышению образовательного уровня, потребности в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способности самостоятельно приобретать новые компетентности;
- развитие собственных способностей, формирование стремления к самореализации в профессиональной деятельности;
- использование имитационно-моделирующих, проектно-исследовательских методов, контекстного обучения, принципов интеграции учебной, проектной и исследовательской деятельности;
- стандартизацию диагностических замеров с переходом от оценки знаний к оценке компетенций и определения уровня компетентности в целом.

По нашему мнению, исследуемая система наиболее эффективно реализуется на основе модульной системы в периоды курсового и межкурсового повышения квалификации сотрудников ОВД. С ее помощью образовательный процесс обеспечивает укрепление теоретических и прикладных знаний в области специализаций профессиональной деятельности сотрудников ОВД, повышение инди-

видуального восприятия основ этики и эстетики, закрепление методологических принципов, закономерностей и форм дальнейшего самообразования.

В структурном виде система непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД на основе компетентностного подхода представляет собой систему из трех блоков:

Блок I. Общие компетентности.

Блок II. Общепрофессиональные компетентности.

Блок III. Специально профессиональные компетентности.

Таким образом, исследуемая система обеспечивает формирование содержания компетентностей сотрудников ОВД.

Общие компетентности сотрудника ОВД: социальная, общекультурная, здоровьесберегающая, гражданская, информационная.

Общепрофессиональные компетентности сотрудника ОВД: функциональные, когнитивные, деятельностные, коммуникативные, личностные.

Специально-профессиональные компетентности сотрудника ОВД: специально-теоретические компетенции; специально-методические компетенции; специально-технологические компетенции.

Реализация указанной системы непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД на основе компетентностного подхода позволяет достичь следующих результатов:

- сформировать мотивы личностного профессионального саморазвития и самореализации, самоменеджмента;
- сформировать компетентности сотрудников ОВД: общие (курсовая подготовка), общепрофессиональные (самоменеджмент), специально профессиональные (андрагогический цикл в области узкоспециализированной профессиональной деятельности) [2];
- повысить уровень профессионального мастерства сотрудников ОВД;
- сформировать умения и навыки использовать учебные, учебно-методические, информационно-образовательные ресурсы в профессиональной деятельности;
- обеспечить благоприятную среду, для достижения успеха и качества в профессиональной деятельности;
- обеспечить распространение лучшего опыта работы в профессиональной сфере.

Таким образом, трехблочная система непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД на основе компетентностного подхода определяет направления инновационного развития профессиональной подготовки сотрудников ОВД в области непрерывного профессионального образования, а также способствует формированию профессионализма кадров системы ОВД.

Библиографический список

1. Белова Е.Н. Теоретико-методологические основы непрерывного и дополнительного профессионального образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 4 (26). – С. 64–68.
2. Бірюкова М.С. Модель управління якістю післядипломної освіти соціальних педагогів ЗНЗ на засадах компетентнісного підходу // Освіта на Луганщині. – 2013. – № 1 (38). – С. 137–143.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Роботова А.С. О некоторых вопросах методологии изучения феномена «непрерывное образование» // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный ежеквартальный журнал. – 2014. – Вып. 2 (6). – С. 1–15.
5. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. д-ра пед. наук. – Челябинск, 2004. – 345 с.

References

1. Belova E.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy nepreryvnogo i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. – 2013. – № 4 (26). – S. 64–68.
2. Biryukova M.S. Model' upravlinnya yakistyu pislyadiplomnoї osviti social'nih pedagogiv ZNZ na zasadah kompetentnisnogo pidhodu // Osvita na Luganshchini. – 2013. – № 1 (38). – S. 137–143.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
4. Robotova A.S. O nekotoryh voprosah metodologii izucheniya fenomena «nepreryvnoe obrazovanie» // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek: nauchnyj ehlektronnyj ezhekvertal'nyj zhurnal. – 2014. – Vyp. 2 (6). – S. 1–15.
5. YAkovleva N.O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnyh sistem: dis. d-ra ped. nauk. – CHelyabinsk, 2004. – 345 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА НАРОДНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

В данной статье рассматриваются педагогические условия процесса народно-патриотического воспитания студентов во внеучебной деятельности на примере ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» посредством приобщения обучающихся к жанрам, видам и формам русского фольклора, а также её информационное и материально-техническое обеспечение. Педагогическими условиями теоретической модели являются: актуализация мотивации обучающихся к изучению и освоению русского фольклора; наличие возможностей для студентов получения опыта участия в фольклорной патриотически ориентированной деятельности; взаимодействие участников процесса по созданию этнокультурного образовательного пространства в вузе и городе. Конечным результатом реализации педагогических условий народно-патриотического воспитания студентов должно стать воспитание истинного патриота России – личности с высокой степенью социальной ответственности, гражданского долга, умеющей сочетать общественные и личные интересы, готовой реальным вкладом приумножать национальные традиции села, города, региона, страны.

Ключевые слова: народно-патриотическое воспитание, фольклор, модель, высшее профессиональное образование, внеучебная деятельность, студенческая молодёжь.

В современном российском обществе вопросы патриотического воспитания молодёжи является особенно актуальными. Сегодня перед системой высшего профессионального образования стоит задача формирования не только профессионального и образованного специалиста, но и личности с высокой степенью социальной ответственности, гражданской зрелости, готовности к действиям во имя национальных интересов России. Приобщение студенческой молодёжи к ценностям русской традиционной народной музыки (фольклора) как части общей художественной культуры российского общества является важным направлением в патриотическом воспитании личности. В силу своей специфики и принадлежности к древним пластам российской культуры, фольклорное наследие русского народа является важнейшим средством формирования национального самосознания личности, воспитания уважения к народным традициям русской культуры, бережного отношения к природе, языку, обычаям, почитания национальных святых, героев, воинов, развития готовности трудиться на благо народа и страны в единстве с народами, проживающими в России [5].

Разработка и реализация модели народно-патриотического воспитания студентов во внеучебной деятельности на основе использования воспитательного потенциала русского фольклора требует создания необходимых педагогических условий, проведения ряда подготовительных мероприятий, а также наличия в высшем профессиональном образовательном учреждении материально-технического и информационного обеспечения. Под народно-патриотическим воспитанием студентов средствами фольклора во внеучебной деятельности мы понимаем целенаправленный процесс формирования знаний в области русской тради-

ционной народной культуры, этнокультурных традиций региона, жанров, видов и форм русского фольклора; воспитания эмоционально-положительного, уважительного отношения к подлинным произведениям русского фольклора, желания их изучать, осваивать и популяризировать; развития умений и навыков в области фольклорного исполнительства (песенного, плясового, прозаического, инструментального и пр.), способов и действий организации и проведения фольклорной патриотически ориентированной деятельности, что способствует повышению уровня сформированности народно-патриотических качеств обучающихся.

Модель народно-патриотического воспитания студентов на основе использования воспитательного потенциала жанров, видов и форм русского фольклора создана на базе единства культурологического, этнопедагогического, личностно-деятельностного и средового подходов и включает в себя три блока: целевой (определяет цель и конкретные задачи исследования), функционально-содержательный (включает условия, формы, методы и средства реализации русского фольклора во внеучебной деятельности) и критериально-результативный (раскрывает уровни, критерии и показатели сформированности народно-патриотических качеств обучающихся на основе использования патриотического потенциала жанров, видов и форм русского фольклора во учебной деятельности) [1; 2].

Эффективность использования воспитательного потенциала жанров, видов и форм русского фольклора во внеучебной деятельности студентов Вологодского государственного университета (далее ВоГУ) в качестве средства формирования народно-патриотических качеств обучающихся обеспечивается следующими педагогическими условиями: 1) актуализация мотивации обучающихся к изучению и освоению русского фольклора;

2) наличие возможностей для студентов получения опыта участия в фольклорной патриотически ориентированной деятельности; 3) взаимодействие участников процесса по созданию этнокультурного образовательного пространства в вузе и городе.

Первое условие предполагает формирование интереса молодёжи к изучению и практическому освоению разнообразных жанров, видов и форм русского фольклора в творческом объединении вуза «Молодёжная фольклорно-этнографическая студия» (далее – МФЭС). Формой реализации данного условия является учебно-образовательное направление МФЭС, осуществляемое через систему практических коллективных и индивидуальных занятий. На учебных занятиях осмысливаются и конкретизируются знания по русской традиционной народной культуре, этнокультурным традициям Вологодской области, формируются практические умения и навыки и в области фольклорного исполнительства, воспитывается эстетическое и этическое восприятие аутентичного звучания. Основу изучаемого репертуара составляют архивные материалы научно-образовательного «Центра традиционной народной культуры» вуза, собранные преподавателями и студентами вуза в ходе фольклорно-этнографических экспедиций по Вологодской области. Работа с региональными архивными источниками и непосредственное общение с народными исполнителями в собирательской деятельности являются уникальными возможностями изучения многообразия жанров, видов и форм вологодского фольклора в их подлинном виде, в контексте обрядово-праздничных традиций.

Групповые занятия подразделяются на мужской и женский песенные составы, танцевально-плясовую группу. Группу по освоению народно-песенных традиций посещают студенты, желающие научить петь или развить свои вокальные способности. Участники мужского песенного коллектива осваивают протяжные лирические, рекрутские и исторические песни, былины, духовные стихи, плясовые песни, наигрыши на народных инструментах. Целью женского песенного состава является освоение жанров материнского фольклора, традиций лирической песни, календарно-обрядового и свадебного фольклора и др. На занятиях по народной хореографии студентам предоставляется возможность осваивать формы фольклора, связанные с движением – хороводные, плясовые песни, сольные, парные и многофигурные пляски и танцы. Репертуарные программы включают различные жанры, виды и формы региональных фольклорно-этнографических традиций Вологодской области, а также отдельные фольклорные образцы из других локальных фольклорных традиций, принадлежащих к народным традициям русской культуры. Выбор произведений русского фольклора связан с осмыслением заложенного в них воспитатель-

ного потенциала, с ориентацией на диалектическое единство общечеловеческих и национальных ценностей. Важное место в учебных занятиях занимают формы фольклорного «театра» – это историческая реконструкция семейно-бытовых обрядов – свадебного и рекрутского, театра кукол «Петрушки», народной драмы «Лодка». Обрядовое игровое действие, являясь важнейшим компонентом воспитания молодёжи, становится площадкой для их проигрывания социальных ролей и образов, закреплённых в традиции. Поскольку патриотизм является интегративным социальным феноменом, то первостепенное значение приобретает духовно-нравственная основа фольклорных произведений, которая отражается в эстетике народной поэзии, роли и значении фольклорного явления в народной традиции, в её социально-культурной значимости в современные дни [3].

Реализация второго условия предоставляет студентам возможность получения опыта участия в фольклорной патриотически ориентированной деятельности. Данное условие предполагает специально организованное педагогическое воздействие, обеспечивающее гармонизацию этнокультурного и патриотического воспитания молодёжи. Формой реализации данного условия является просветительское и экспедиционное направления деятельности МФЭС. Просветительское направление реализуется как организованная система патриотических и этнокультурных проектов, мероприятий целью и результатом которых является закрепление и совершенствование полученных в учебном процессе знаний по народным традициям русской культуры, практических умений и навыков в области фольклорного исполнительства, а также формирование навыков организации и проведения этнокультурных и патриотических мероприятий.

Мероприятия проводятся согласно учебно-тематическому плану системно, с определенной периодичностью, в соответствии с концептуальной моделью, научно обоснованными рекомендациями, с соблюдением организационно-педагогических условий. Каждое мероприятие включает три обязательных блока, адекватных компонентам теоретической модели: 1) интеллектуально-эмоциональный; 2) потребностно-мотивационный; 3) деятельностно-практический. Разделение мероприятия на блоки условно, т.к. учебно-воспитательная работа проводится целостно и комплексно. Выделенные блоки взаимопроникают и дополняют друг друга. Формами воспитательной работы, позволяющими качественно реализовать данное условие выступают:

1) организация и проведение мероприятий в общежитиях вуза в рамках досугового времени студентов: (студенческие «вечерины», приуроченных к датам и праздникам народного календаря; творческих вечеров и конкурсов по традициям русской тради-

ционной народной культуры (музыкально-литературный вечер «Семья. Любовь. Родина», конкурс-выставка изделий народно-прикладного творчества, конкурс на лучшее освоение жанров народной прозы, конкурс национальной кухни) и др.;

2) тематические беседы и дискуссии («Фольклор и молодёжь: миф или реальность?», «Зачем нам нужны традиции?», «Народный праздник: традиции и современность» и др.), просмотр видеofilмов по вопросам актуальности сохранения и популяризации русской традиционной народной культуры, этнокультурных традиций Вологодской области, развитии молодёжного фольклорного движения на Вологодчине;

3) участие в фольклорных и патриотических концертах, фестивалях, конкурсах, социально значимых проектах молодёжного творчества (международных, всероссийских, межрегиональных, городских, вузовских). Например, в городском молодёжном конкурсе «Вологда – город молодых талантов», в шествии Бессмертного полка 9 мая, концертах, посвящённых Дню Победы, в благотворительных мероприятиях (выступление в Доме престарелых, организация и проведение фольклорно-игровых программ для детей из детских домов г. Вологды), в вузовских мероприятиях («Ярмарка студий», выступления в рамках студенческих конференций и т.д.).

Экспедиционное направление ставит задачей организацию и проведение фольклорно-этнографических экспедиций по Вологодской области совместно с научно-образовательным «Центром традиционной народной культуры» вуза. Полевые исследования являются эффективной формой обогащения опыта в фольклорном исполнительстве молодёжи. Полевые исследования позволяют максимально приблизиться к аутентичному фольклору, «из первых уст» услышать местный диалект, особенности народно-песенных традиций, дают возможность общения с носителями фольклора, хранящими не только фольклорные традиции, но и вековую народную мудрость. Непосредственное общение с народными исполнителями, совместное разучивание плясовых и песенных форм способствует успешному усвоению исполнительских навыков, формированию нравственных норм поведения, укреплению исторической памяти, связи поколений.

Третье условие процесса народно-патриотического воспитания студентов средствами русского фольклора во внеучебной деятельности вуза предусматривает взаимодействие участников процесса по созданию этнокультурного образовательного пространства в вузе и городе.

Под этнокультурным воспитательным пространством вуза понимается педагогически целесообразное организованное этнокультурное воспитательное пространство (внутреннее и внешнее), в котором реализуется фольклорная патриотиче-

ски ориентированная деятельность [1]. Внутреннее этнокультурное воспитательное пространство охватывает структурные подразделения вуза, имеющие свои определенные функции в процессе народно-патриотического воспитания студентов: 1) научно-образовательный «Центр традиционной народной культуры», который обеспечивает архивными материалами учебный процесс творческого объединения; 2) МФЭС реализует содержание, направления, методы и формы народно-патриотической работы во внеучебной деятельности вуза; 3) Центр воспитательной работы и молодёжной политики определяет стратегию воспитательной работы в вузе, утверждает программу и устав деятельности МФЭС, оказывает различную помощь в организации народно-патриотической деятельности среди студенческой молодёжи, координирует взаимодействие творческих объединений и кружков, студенческого совета, профсоюзной организации, руководителей общежитий в вопросах патриотического воспитания обучающихся; 4) специалисты по работе с молодёжью насыщают этнокультурным содержанием внеучебные мероприятия факультетов; 5) сайт вуза, медиа-портал «Аудитория», электронные баннеры, стенды по народно-патриотическому направлению обеспечивают наполнение информационного поля сведениями о региональных этнокультурных традициях.

Внешнее этнокультурное воспитательное пространство отражает связи и взаимодействия образовательной системы вуза с социумом. К компонентам внешнего пространства относятся: социально-экономические, культурно-образовательные, национальные факторы; система связи между различными субъектами народно-патриотического воспитания села, города, области; региональные народные традиции; социальные партнеры вуза и др. Создание этнокультурного воспитательного пространства происходит на основе сотрудничества студентов вуза с общественными, молодёжными объединениями, клубами, движениями, СМИ, некоммерческими организациями города и области с целью решения задач воспитания патриотизма и гражданственности у современной городской молодёжи, расширения молодёжного фольклорного движения в г. Вологде. Реализация данного условия осуществляется посредством воспитания готовности ориентироваться в фактах, событиях, явлениях современной социокультурной и молодёжной действительности, формировании интереса к событиям в этнокультурной жизни региона, молодёжной политики области. Формой реализации данного условия является добровольческое направление, реализуемое в деятельности МФЭС. Событийное добровольчество предусматривает привлечение к данному направлению студентов вуза не посещающих МФЭС в качестве волонтеров для организации и проведения различных этно-

культурных программ. Перед педагогом ставились задачи развития у студентов умений анализировать социальные, культурные и политические события в области, стране и мире, воспитания повышенной социальной ответственности, лидерских качеств, необходимых для проявления патриотической направленности в повседневной жизни.

Формами воспитательной деятельности являются: 1) сотрудничество с молодежными центрами и организациями г. Вологды по вопросам патриотического и этнокультурного воспитания (например, мероприятия по реализации областной программы «Во славу Отечества», «Город молодых талантов», флеш-моб на фестивале «Голос ремёсел», общие дела с Молодёжным клубом вологодского областного отделения «Всероссийское географическое общество» и региональным отделением всероссийской общественной организации «Российский фольклорный союз»); 2) организация и проведение народных праздников и гуляний с привлечением городской молодёжи (Покров день, Святки, Масленица и др.), благотворительных акций для ветеранов, людей с ограниченными возможностями, детей из детских домов; 3) педагогическое информирование и просвещение молодых людей о реформах в культурной политике страны и области, обогащение их социального опыта посредством обсуждения необходимости сохранения и возрождения ценностных основ русской традиционной народной культуры не только для представителей русского этноса, но и для всего российского многонационального общества, роли государства в развитии фольклорного движения в стране, роли личности в данном процессе; 4) встречи с представителями власти, занимающиеся вопросами культуры и молодёжной политики в области.

Разработка и реализация теоретической модели народно-патриотического воспитания студентов вуза средствами русского фольклора во внеучебной деятельности требует наличия в высшем профессиональном образовательном учреждении информационного и материально-технического обеспечения. Информационное обеспечение предполагает своевременное изучение педагогом нормативно-правовых документов по вопросам патриотического и этнокультурного воспитания, знакомство с передовым опытом работы по патриотическому воспитанию средствами народной педагогики, фольклора, систематичное извещение о результатах данной работы, достижениях студентов. Так, к законодательной и нормативной документации, в которых отражены вопросы патриотического и гражданского воспитания молодёжи, сохранения и популяризации историко-культурного наследия на уровне региональной политики Вологодской области относятся: «Стратегия социально-экономического развития Вологодской области на период до 2030 года» (с изменениями на 13 июня

2018 года)» (от 17 октября 2016 года № 920); закон Вологодской области «О патриотическом воспитании в Вологодской области» (от 10 июня 2014 года № 3385-ОЗ); закон Вологодской области «О государственной политике области в сфере сохранения и восстановления традиционной народной культуры Вологодской области» (от 26 февраля 2004 года № 1000-ОЗ); закон Вологодской области «О государственной молодежной политике на территории Вологодской области (с изменениями на 31 января 2018 года)» (от 29 ноября 2005 года № 1376-ОЗ). Важными источниками информационного обеспечения процесса народно-патриотического воспитания в вузе являются: 1) регулярное оповещение студентов о занятиях и мероприятиях МФЭС, конкретных достижениях её участников через сайт, рекламную продукцию, размещённую на афишах и баннерах вуза, интернет-ресурсы; 2) интерактивные программы по русской традиционной народной культуре в студенческих общежитиях; 3) обмен опытом между вузами и общественными организациями города при проведении молодёжных мероприятий патриотической и социально значимой направленности; 4) заседания специалистов Центра воспитательной работы и молодёжной политики по организации работы по патриотическому воспитанию во внеурочное время студентов.

С целью расширения информационно-технологического пространства в вузе приобретены компьютеры, мультимедийные проекторы, подключен Интернет, работает медиа-портал «Аудитория». Материальное обеспечение направлено на создание эффективной учебно-материальной базы, позволяющей решать задачи народно-патриотического воспитания на уровне современных требований для высших учреждений. ВоГУ для реализации народно-патриотического воспитания студентов имеет следующие материальные условия: 1) достаточное оснащение специального кабинета для занятия народным вокалом: в аудитории установлена новая мебель, приобретены видеопроектор, телевизор, компьютерная система, шкафы, зеркала; 2) специальное оборудование: музыкальные инструменты (фортепиано, гармонь, балалайка, гусли); 3) концертный зал на 200 посадочных мест для проведения занятий по народной хореографии, а также концертов, творческих вечеров, мастер-классов; 4) новые комплекты вологодской традиционной народной одежды для юношей и девушек; 5) Музей русской традиционной народной культуры, разместивший несколько экспозиции по этнографии Вологодской области; 6) фонд библиотеки, насчитывающей более 500 экземпляров литературы по русской культуре и фольклору, сборники по региональным традициям; 7) фонд архивных коллекций фольклорно-этнографических материалов, собранный в полевых экспедициях по Вологодской области и др.

Важными источниками информационного обеспечения процесса народно-патриотического воспитания в вузе являются: 1) регулярное оповещение студентов о занятиях и мероприятиях МФЭС, конкретных достижениях её участников через сайт, рекламную продукцию, размещённую на афишах и баннерах вуза, интернет-ресурсы (существуют группа в социальной сети ВКонтакте: «Молодёжная фольклорно-этнографическая студия ВоГУ», «Вологодский государственный университет»); 2) интерактивные программы по русской традиционной народной культуре в студенческих общешитиях; 3) обмен опытом между вузами и общественными организациями города при проведении молодёжных мероприятий патриотической и социально значимой направленности; 4) заседания специалистов «Центра воспитательной работы и молодёжной политики» по организации работы по народно-патриотическому воспитанию во внеурочное время студентов.

Таким образом, разработанная теоретическая модель народно-патриотического воспитания студентов средствами русского фольклора во внеучебной деятельности вуза, требует наличия в высшем профессиональном образовательном учреждении необходимого материально-технического и информационного обеспечения, а также соблюдения педагогических условий: актуализация мотивации обучающихся к изучению и освоению русского фольклора; наличие возможностей для студентов получения опыта участия в фольклорной патриотически ориентированной деятельности; взаимодействие участников процесса по созданию этнокультурного образовательного пространства в вузе и городе. Обозначенные условия тесно взаимосвязаны, дополняют и взаимообуславливают друг друга.

Библиографический список

1. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Боротко, С.Д. Поляков,

Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Слостёнина и И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

2. Гайсина Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании. – Уфа: Вагант, 2007. – 304 с.

3. Затурова Э.В. Этнокультурное воспитание детей средствами русской хоровой культуры в учреждениях дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 151–155.

4. Иванов В.Г, Исакова И.Р. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 167–172.

5. Лушников И.Д. Патриотизм как педагогическая проблема современной России // Проблемы воспитания патриотизма / под ред. И.Д. Лушникова. – Вологда: ВИРО, 2004. – С. 5–13.

References

1. Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga / I.A. Kolesnikova, N.M. Borytko, S.D. Polyakov, N.L. Selivanova; pod obshch. red. V.A. Slastyonina i I.A. Kolesnikovoj. – M.: Akademiya, 2008. – 336 s.

2. Gajsina G.I. Kul'turologicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii. – Ufa: Vagant, 2007. – 304 s.

3. Zautorova E.H.V. Ehtnokul'turnoe vospitanie detej sredstvami russkoj horovoj kul'tury v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2017. – № 4. – S. 151–155.

4. Ivanov V.G, Iskakova I.R. Professional'noe stanovlenie studentov i process professionalizacii v vuze // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2010. – № 12. – S.167–172.

5. Lushnikov I.D. Patriotizm kak pedagogicheskaya problema sovremennoj Rossii // Problemy vospitaniya patriotizma / pod red. I.D. Lushnikova. – Vologda: VIRO, 2004. – S. 5–13.

Смирнов Александр Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент

Смирнов Николай АлександровичНижегородский государственный инженерно-экономический университет
smirnov@ngiei.ru, nikolay.smirnov.ngiei@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов, а именно применение деятельностного подхода, диалектического метода познания, рассмотрение различных способов организации самостоятельной работы в различных видах занятий и т.д. В работе предложена методология и технология изучения сложного лекционного (текстового) материала, а также выявлены наиболее рациональные пути получения и усвоения теоретических знаний.

Ключевые слова: организация, процесс обучения, самостоятельная работа, теоретический материал, технология изучения.

Процесс овладения навыками и приемами рациональной умственной работы включает в себя приобретение как предметных знаний, так и систему психолого-педагогических знаний, нацеленных не на знание как результат, а на процесс его приобретения. Данный познавательный процесс осуществляется на основе следующих принципов: диалектики познания, системного метода и деятельностного подхода к обучению. Рассмотрим указанные принципы более подробно.

Известно, что основными структурными элементами любой человеческой деятельности являются: цель, мотив, действие. Действие же, в свою очередь, имеет три функции – ориентировочную, исполнительскую, контролируемую: ориентировка – восприятие, образ; исполнение – планирование, реализация; контроль – проверка, коррекция. Все эти элементы в единой форме должны присутствовать как в конкретной умственной деятельности, так и в профессиональной. Единая форма выражается в том, что большинство умственных мыслительных действий сводится студентом к одной единственной функции – формальному исполнению (иногда автоматическому), минуя основную мыслительную операцию предварительной ориентировки в ситуации. Иными словами, непосредственному выполнению любого действия должно предшествовать создание его образа, т. е. понимание.

Ориентировочный этап действия выполняет контрольную функцию и приводит исполнение в соответствие с целью. В этой связи самоконтроль студента обязательно должен сопутствовать выполнению любого задания. Типичным примером формального действия могут служить нередкие ответы студентов, когда, не вникнув в суть вопроса, дается стереотипный ответ (минуя этапы ориентировки и контроля), часто подвергающийся критике. Одним из определяющих условий повышения умственной активности студента на данном этапе является мотивация учения. Именно мотивации, прежде всего, недостает обучающемуся, а ее уси-

лению способствуют как рационализация, так и профессионализация самого обучения и, конечно же, его психологическое обеспечение, дающее студенту необходимую духовную компенсацию. Процесс получения дополнительных знаний должен быть не только мотивированным, но и целенаправленным. Постановка цели при этом – ключевой компонент продуктивной деятельности, значительно интенсифицирующий ее. Обучение под конкретную цель наиболее эффективно, так как обучение становится практически значимым для студента, подчиняя одной общей идее. Следовательно, жесткая целенаправленность всех заданий, всех видов контроля, так же, как и остальных составляющих учебного процесса (лекционные, лабораторные, консультационные занятия, самостоятельная подготовка), особенно целесообразна [1; 2].

Другим важнейшим принципом организации самостоятельной деятельности является диалектика познания, суть которой, как известно, в раздвоении единого и познании целого через его противоречивые части (закон единства и борьбы противоположностей). Однако, учитывая такое свойство материи, как движение, эти противоречия должны рассматриваться в развитии, т. е. они воспроизводятся на новом уровне (закон отрицания). Таким образом, для диалектического мышления характерна направленность на выявление противоречий объекта (статика) и на определение тенденций его изменения и развития (динамика).

Иными словами, диалектически мыслить – это значит, во-первых, в любом целом (объекте, явлении, материале, задании, вопросе) выделять отдельные его части (элементы), во-вторых, любой целый объект рассматривать в развитии, т.е. как звено, соединяющее его истоки (прошлое, известное) и перспективы (будущее). Следовательно, диалектика выступает и своей практической стороной как метод, способ познания, мышления и одновременно теоретической – как теория познания, средство углубления знания, а в конечном итоге – как инструмент преобразования мира. Раскроем несколько детальнее обе стороны диалектики.

Диалектика как метод есть не что иное, как осуществление «ленинской» формулы познания «от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике». Из этого следует, что любой процесс познания осуществляется по следующей общей схеме: цель – средства – практика. Средствами же реализации при этом выступают умственные операции – анализа и синтеза [3].

Далее обратимся к диалектике как к средству познания. Рассмотрение, изучение материала будет диалектическим только в том случае, если любое новое знание предстает как преобразованное старое, когда новые неизвестные понятия вырастают из известных, представляя тем самым новый виток развития знания. Только такое «живое» знание является единственно ценным как в смысле его переноса, а значит широкого использования, так и в плане собственного развития студента. При этом знания важны не только как прикладные (профессиональные), но и как цель развития личности, столь необходимой обществу в настоящее время. Следовательно, именно диалектическая логика требует рассмотрения всех изучаемых дисциплин в их взаимосвязи, преемственности, т. е. как движение от фундаментальных к общетехническим и от них к специальным.

Конкретным проявлением диалектического метода познания является системный анализ сложного объекта. При этом система понимается как совокупность взаимосвязанных элементов, системное изучение сложного объекта состоит в разделении, расчленении на более простые составные части (свойства, понятия, признаки), установлении связей между ними (анализ) и последующем воссоединении этих частей в конкретное целое (синтез). Подобные знания являются целью изучения, постижения реального объекта, отражающего в себе единство мира, его деление представляет собой искусственный прием без которого невозможно познание на уровне сущности.

С другой стороны, каждый изучаемый объект связан с окружающими его объектами, и в этом случае сам является элементом какой-то более широкой системы. Следовательно, системное изучение предполагает двоякое рассмотрение объекта – вглубь (отыскание сути, причин, корней через отдельные части) и вширь (учет всех других сторон новой более широкой системы), т. е. одновременно с внутренней и внешней стороны. Например, эффективная и безопасная работа транспортной сети, представляющей собой широкую систему, включающую окружающую среду (вода, почва, воздух, растительность, жилые объекты), требует конкретных производственных решений на основе сугубо профессионального подхода (вглубь), но с учетом всего комплекса воздействий (вширь). Указанный уровень знаний (трансформации) требует умения мыслить диалектически, что достигается с помо-

щью системно-деятельностного подхода. Иными словами, для получения нужного качества знаний студент должен уметь организовать собственную деятельность, при этом обязательно целенаправленную и непременно контролируруемую и реализуемую через умственные операции анализа и синтеза.

При рассмотрении основного содержания интеллектуальной (анализ, синтез) и учебной (восприятие, осмысление, запоминание) деятельности (ориентировка, исполнение, контроль), были выявлены закономерности, а также теоретические основы процессов учения и познания. Чтобы использовать эти закономерности в различных видах самостоятельной учебной деятельности (чтение, лекции, конспектирование, решение нестандартных задач, подготовка к экзаменам, общение), необходимо знать конкретные пути и способы их реализации.

Известно, что процесс получения новых знаний осуществляется как в результате индивидуальной самостоятельной работы студентов (самоорганизация, самоконтроль), так и коллективного творчества (через диалог, коллективное общение). Суть этих взаимодополняющих видов самостоятельной деятельности в том, что они конкретно воплощают основные принципы организации умственной деятельности – деятельностный подход, диалектику и системность через следующий обобщенный умственный алгоритм:

- 1) общее представление об изучаемом на уровне наблюдения, здравого смысла (ориентировка);
- 2) выделение предмета изучения, его элементов и их взаимосвязей (анализ);
- 3) свертывание информации, конкретная целостность на мыслительном уровне (синтез);
- 4) развертывание информации (контроль).

Следует отметить, что каждый из четырех компонентов умственной деятельности приобретает смысл только в случае их совместного присутствия. Иными словами, любая целесообразная умственная деятельность (чтение сложного текста, решение нестандартных задач, ответы на проблемные вопросы) проходит последовательно через все эти четыре этапа, а использование данного обобщенного алгоритма дает рациональный способ решения любых умственных задач, минуя путь проб и ошибок, что делает учение значительно более эффективным. В зависимости от вида самостоятельной работы рассмотренный алгоритм, наполняясь конкретным содержанием, будет приобретать присущие данному виду черты.

Рассмотрим такой вид самостоятельной работы, как чтение, которое является одной из ведущих форм умственной деятельности и лежит в основе самообразования человека. При этом следует различать два уровня чтения: чтение как формальный навык и чтение смысловое, содержательное, которое нуждается в специальном усвоении. Навык

смыслового чтения формируется стихийно, и поэтому большинство им не владеет.

Чтобы чтение оказалось плодотворным, следует затратить особый, сложный и притом действительно творческий труд. В чем он состоит? Прежде всего, необходимо научиться читать медленно, не считывать, а вчитываться в текст, чтобы понимать его. Такое медленное чтение, как это не звучит парадоксально, экономит время, затраченное на изучение, и значительно повышает качество знаний. Самым важным итогом подобного вида деятельности становится именно понимание текста, для чего необходимо следующее:

1) знать структурные особенности текста, выделять его основные части;

2) овладеть определенными мыслительными приемами анализа текста.

Рассмотрим последовательно оба фактора, обуславливающих процесс понимания. Начнем с того, что во всех текстах, несмотря на их разнообразие и внутреннюю цельность, можно выделить три общие составные части: рефлексивная, теоретическая, фактологическая. Действительно, в любом тексте, как известно, есть введение (рефлексивная часть), которое вводит в проблему, привлекает внимание студента к теме изложения. По сути дела в нем заключены цели и мотивы изучения данной темы.

Далее следуют раскрывающие эту тему положения, составляющие теоретическую (основную) часть текста. Кроме этих двух частей в учебном (научном) тексте обычно присутствует и третья практическая часть, которая представляет собой конкретные факты, вопросы, примеры, задачи по рассматриваемому в теоретической части материалу. При этом следует учитывать то, что эти структурные компоненты далеко не всегда располагаются в строгой последовательности и иногда перемежаются, затрудняя сам процесс понимания текста.

Знание структуры текста и осознанное выделение в нем теоретических, фактологических и рефлексивных компонентов покажет студенту, что предстоит изучить (теоретическая часть), зачем и с какой целью (рефлексивная и фактологическая части). Выявление внешней структуры текста при этом представляет собой тот первоначальный, в значительной мере чувственный уровень изучения материала и нуждается в дальнейшем углублении и осмыслении.

Чтобы осмыслить теоретическое содержание текста, необходимо проанализировать его. Прежде всего, следует найти предмет изучения, затем выделенный предмет проанализировать с точки зрения его сущности и использования (теоретического и практического). Иными словами, требуется ответить на два типа вопросов.

Первый тип вопросов требует обоснования, объяснения, доказательства изучаемого: Почему? Как это объяснить? Откуда это следует? и т.п.

Второй тип вопросов, наоборот, нацеливает на осознание того, зачем, чему служит то или иное объяснение, понятие, закон, т.е. направлен на практическое применение изучаемого материала: Зачем это нужно? Что это дает? и т.п. Такой круг вопросов охватывает практически все случаи и, следовательно, эти вопросы пригодны для анализа любого учебного текста. Ответы на данные вопросы нередко содержит сам текст, или материал, необходимый для самостоятельного нахождения ответа. Часто ответ приходится отыскивать (особенно на первый вопрос) в ранее изученном материале, обращая внимание студента на то, что даже если ответ найти не удалось, то поставленный вопрос поможет ему осознать сам факт непонимания текста, выявить конкретно, что именно не ясно. Это убедит студента в том, что только по умению воспроизводить текст нельзя судить о его понимании.

Сам факт понимания или непонимания материала можно выявить только через постановку вопросов как самим студентом, так и преподавателем (равно как и вопросов, содержащихся в учебнике, пособии, программе), при этом важность приобретают задания для самоконтроля как отдельного этапа. Совершенно очевидно, что столь серьезную самостоятельную работу с текстом нельзя выполнить, не осуществив определенных мыслительных действий по анализу и синтезу материала, составляющих суть любой умственной работы. В случае работы со сложным текстом приведенный ранее обобщенный алгоритм приобретает следующее конкретное содержание:

1. Ориентировка в содержании: знакомство с текстом. Осознание цели и предмета изучения.

2. Анализ материала:

а) выделение объекта изучения и его элементов;

б) выявление основных понятий и установление связей между ними;

в) установление связей новых понятий со старыми (имеющимися).

3. Синтез материала: теоретические выводы по теме в соответствии с целью (предметом, составление плана, схемы).

4. Проверка и коррекция:

а) рассказ по плану, схеме, модели, развертывание выводов;

б) ответы на вопросы для самоконтроля.

Рассмотрим технологию реализации каждого из познавательных этапов при работе с текстом:

1. При работе с учебником студенту можно порекомендовать вначале внимательно прочесть текст, не останавливаясь на деталях, в целях общего представления, ознакомления и с содержанием заданий для самоконтроля (если таковые имеются), не решая их, а также создания дополнительной ориентировки. Результатом этой работы должно явиться четкое осознание студентом цели и выделение, открытие для себя предмета изучения,

как начального этапа познавательной деятельности. При этом необходимо рассмотреть заглавия параграфов, тем, разделов, а также рефлексивная, вводная части текста и, конечно, методические пособия (при наличии методического пособия по изучаемой теме целесообразно начать знакомство с его материала).

Если достигнутый уровень не дает объяснения некоторым явлениям и не позволяет принять необходимое решение, возникает необходимость в более глубоком, более полном познании рассматриваемого явления, т.е. в переходе к следующему уровню знания.

2. Второй этап умственной деятельности состоит в детальном изучении материала с учетом выделенного предмета и цели его изучения. Так как объект изучения является сложным, системным, понимание его как целого определяется свойствами его взаимосвязанных составных частей. Это означает, что изучение любого материала следует начинать с выявления объекта изучения и его элементов.

Теоретические же знания об объекте (предают познания) выражаются в форме научных понятий. Очевидно, одному объекту соответствуют несколько предметов познания, т.е. объект всегда шире, чем предмет. Выделение важнейших понятий предмета, познание их сущности и составляет основную задачу студента на 2-м этапе. При этом студенту важно напомнить, что «понятие» есть научная абстракция и предостеречь его от стремления перевести любое понятие буквально на язык собственных ощущений, от попытки «потрогать» каждое понятие (например, понятие «орбиталь», ее форма является лишь абстрактной математической моделью). Чтобы проникнуть в суть понятий, студенту следует иметь в виду, что за каждым абстрактным понятием стоит какой-то реальный факт, объект, природное явление. Задача студента – увидеть эту реальность и логически увязать (соотнести) изучаемое понятие с другими взаимодействующими понятиями, понять его глубинный смысл. При этом необходимо овладеть известными мыслительными приемами, такими, как систематизация, классификация, сравнение» сопоставление, анализ и др.

Третий этап самостоятельной работы по изучению сложного текста является скрытым, так как состоит в переводе учебных действий в умственную сферу. Изучаемый материал после усвоения остается в сознании в каком-то свернутом виде, следовательно, теоретическая часть любого текста имеет внутреннюю логическую структуру. И хотя она чаще всего не дается в явном виде в самом тексте, предыдущий этап работы дает студенту возможность представить текст в виде какого-то логического каркаса, схемы, содержащей ядро материала. Эта мыслительная операция связана с обобщением

информации, ее синтезом. Безусловно, это самый тяжелый этап умственной работы, ибо он призван объединить, обобщить разрозненные, зачастую разнородные части (единство противоположностей) общего знания.

Изучение материала следует закончить его развертыванием. Для этого можно предложить студентам еще раз бегло прочесть весь текст, затем рассказать его (вслух или мысленно) по составленному плану, схеме, прокомментировать выводы. При этом язык является посредником между внутренним и внешним миром человека.

Критерием качества является практика приложения найденного знания к разрешению практических задач и ситуаций. Для этого студенту можно рекомендовать самопостановку вопросов и выполнение типовых и нестандартных заданий. Если практика апробирует результат, то можно считать, что достигнуто новое знание сущности изучаемого.

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что для глубокого усвоения материала, его осмысления студент должен всегда в любом целом видеть его части (изучение вглубь, анализ), а за любой частью видеть целое (изучение вширь, синтез). Иными словами, изучить сложный текст означает уметь ответить на 3 ключевых вопроса:

1. Что изучаем? (Восприятие).
2. Как изучаем? (Осмысление).
3. Зачем изучаем? (Результат).

Таким образом, предложенная методология и технология изучения любого сложного текста позволит студенту усвоить его предметную конкретную сторону наиболее рационально, проводя работу над текстом через следующие основные операции – целеполагание, анализ материала, его синтез и практическое использование, что и является наиболее рациональным путем получения теоретических знаний.

Библиографический список

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Е.Н. Степановой. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.

References

1. Vospitatel'nyj process: izuchenie ehffektivnosti / pod red. E.N. Stepanovoj. – M.: TC Sfera, 2003. – 128 s.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.YU. Pedagogicheskij slovar'. – M.: Akademiya, 2003. – 176 s.
3. Kolechenko A.K. EHnciklopediya pedagogicheskih tekhnologij. – SPb.: KARO, 2002. – 368 s.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В данной статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы иностранных студентов в вузе, в связи с тем, что эффективный процесс обучения вызывает серьезную озабоченность как для самих обучающихся, так и для образовательной организации. Статья раскрывает содержание понятия «самостоятельная работа», «иностранного студента». Основное внимание в статье автор акцентирует на задачах, которые ставятся перед профессорско-преподавательским составом при планировании, организации и контроле за самостоятельной работой иностранных студентов. Выделяются и описываются характерные особенности организации данного процесса с этой категорией обучающихся на аудиторных занятиях и во внеурочное время.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты-бакалавры, иностранные студенты, вуз, образовательная организация.

В настоящее время в Российской Федерации увеличивается количество высших учебных заведений, готовых принять на обучение иностранных студентов.

Иностранец студент – это «визитер», то есть лицо, прибывающее на обучение в чужую страну на определенное время, рамки которого фиксированы целью и сроком обучения. Он обучается в вузе, усваивает программный материал и после этого возвращается к себе на родину и использует накопленный опыт и знания.

Иностранцы студенты в региональных вузах центральной России по направлению подготовки «Педагогическое образование» являются представителями различных национальностей. Однако, большинство из них имеют гражданство стран бывшего СССР – Казахстана, Туркмении, Украины, Азербайджана, Таджикистана и Узбекистана.

В последнее время профессорско-преподавательский состав сталкивается с проблемой низкого уровня знания русского языка иностранными студентами, обучающихся по очной форме обучения, что затрудняет организацию процесса их самостоятельной работы.

Организация процесса самостоятельной работы иностранных студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» на современном этапе является обязательной частью учебных планов и одной из важнейших составляющих образовательного процесса, результатом которой является развитие предметных знаний, умений и навыков, рассматриваемых как интегральная характеристика готовности к решению поставленных задач.

Под самостоятельной работой иностранных студентов в высшей образовательной организации мы будем понимать целенаправленную совокупность субъективных действий обучающихся, осуществляемую под непосредственным или опосредованным управлением педагога, направленную на освоение содержания образования и развитие самостоятельности личности. Она должна сопро-

вождать все виды учебной работы. Ее эффективность обеспечивается лишь в том случае, когда самостоятельная работа организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения в вузе.

Изучение специальной литературы по данной проблеме, ретроспективный анализ деятельности отечественных высших образовательных организаций, собственный педагогический опыт позволяет констатировать, что самостоятельная работа иностранных студентов в процессе обучения направлена на решение ряда следующих задач [2, с. 331–335; 4, с. 92–95]:

- овладеть и/или усовершенствовать язык страны, в которой происходит обучение и проживание студента;
- эффективно применять базовые знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения;
- систематизировать и закрепить полученные теоретические и практические умения;
- углубить и расширить теоретические знания;
- развить познавательные способности и активность, такие как: творческая инициатива, самостоятельность, ответственность и организованность;
- сформировать самостоятельность мышления, способность к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развить исследовательские умения;
- уметь использовать материал, собранный и полученный в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к зачетам и экзаменам.

Самостоятельная работа данной категории обучающихся в соответствии с учебными планами организуется профессорско-преподавательским составом на аудиторных занятиях и во внеурочное время. Управление данным процессом диктует необходимость планирования, организации и контроля этой работы педагогами.

Самостоятельная работа иностранных студентов под непосредственным управлением педагога предполагает ее организацию и проведение в целях закрепления и углубления знаний и навыков, полученных на учебных занятиях. Самостоятельную работу в аудитории сопровождает процесс самообучения, который дополняется процессом обучения, но не заменяет его. Реализация контроля за данным процессом осуществляется через взаимодействие педагога с иностранным обучающимся, со студентом-партнером, посредством предоставленного учебного материала, который содержит ключи и инструкции, а технических средств обучения.

Важно отметить, что контроль должен осуществлять функцию стимулирования иностранных студентов к их активной самостоятельной деятельности, к формированию у них адекватной самооценки и способности к саморегуляции.

Организация самостоятельной работы иностранных студентов в высшей образовательной организации во внеаудиторное время представляет собой одну из форм учебного процесса и является его неотъемлемой частью. Она представляет собой работу обучающихся, которая выполняется самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы [1, с. 15–16].

Содержание самостоятельной работы закреплено в рабочих программах учебных дисциплин и направлено на расширение и углубление знаний по данным курсам. В рабочих программах дисциплин устанавливаются тематические блоки, ориентированные во времени, для каждого из которых определены все необходимые виды занятий, объем самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы.

Внеаудиторная самостоятельная работа иностранных студентов организуется, как правило, в читальных залах, учебно-методических и специализированных кабинетах университета. Она направлена на обеспечение следующих видов самостоятельной работы данной категории обучающихся:

– репродуктивная, предполагающая воспроизведение информации о различных свойствах изучаемого объекта посредством чтения литературы и ее конспектирования, прослушивания и просмотр аудио- и видеоматериалов, решения задач, выполнения тренировочных упражнений, тестов;

– продуктивная, требующая самостоятельного приобретения знаний, заключающегося в поиске информации в справочных изданиях, справочно-правовых системах, в выполнении графической работы, составления таблиц;

– творческая, обеспечивающая перенос знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработку гипотетического анало-

гового мышления в рамках подготовки проектов, рецензирования, подготовки к участию в конференциях, творческих конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, выполнения выпускной квалификационной работы.

Важно отметить, что значительный вклад в процесс подготовки к будущей профессиональной деятельности иностранных студентов вносит библиотека. Здесь предоставляется доступ к основному информационному образовательным ресурсам, информационной базе данных, в том числе библиографической, здесь находится литература по специальным дисциплинам, изучаемым в вузе.

Таким образом, для иностранного студента самостоятельная работа должна быть внутренне мотивированной, осознанной как свободная по выбору деятельность. Она предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм занятости, самоорганизацию в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе их выполнения.

Библиографический список

1. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

2. *Мычка С.Ю., Шаталов М.А.* Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития будущего специалиста // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2015. – С. 331–335.

3. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки / под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

4. *Шаталов М.А., Мычка С.Ю.* Самостоятельная работа студента как залог личностно-профессионального развития будущего выпускника // Самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов: сб. науч. трудов по материалам XII Междунар. молодежной науч.-практ. конф. «Культурно-досуговая самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов», 25 марта 2015. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2015. – С. 92–95.

References

1. *Esipov B.P.* Samostoyatel'naya rabota uchashchihsy na urokah. – M.: Uchpedgiz, 1961. – 239 s.

2. *Mychka S.YU., Shatalov M.A.* Samostoyatel'naya rabota studenta v sisteme lichnostno-professional'nogo razvitiya budushchego specialista // Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushchego specialista:

Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Tambov, 2015. – S. 331–335.

3. Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki / pod obshch. red. T.I. Grechuhinoy, A.V. Merenkova. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2016. – 80 s.

4. SHatalov M.A., Mychka S.YU. Samostoyatel'naya rabota studenta kak zalog

lichnostno-professional'nogo razvitiya budushchego vypusknika // Samorealizaciya lichnosti: vospitanie i samovospitanie studentov: sb. nauch. trudov po materialam XII Mezhdunar. molodezhnoj nauch.-prakt. konf. «Kul'turno-dosugovaya samorealizaciya lichnosti: vospitanie i samovospitanie studentov», 25 marta 2015. – Ekaterinburg: Ural'skij gos. ped. un-t, 2015. – S. 92–95.

К ВОПРОСУ ЗАПОМИНАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ

В настоящей статье сделана попытка разобраться с некоторыми аспектами проблемы запоминания учебной информации студентами с позиции анализа психологических особенностей этого процесса и на основе компетентностного подхода к формированию качеств специалиста. Анкетирование и опросы студентов, наблюдения автора показывают, что в последнее время наметилась тревожная тенденция снижения объема запоминаемого студентами учебного материала. Сами студенты отмечают, что испытывают трудности при запоминании основных понятий, алгоритмов решения типовых задач, требований ГОСТ и т.п. (дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика», «Инженерная и компьютерная графика»). Тестирование остаточных знаний по этим дисциплинам также свидетельствует о недостаточности объема усвоенного некоторыми студентами учебного материала. Автор попытался выявить те стороны проблемы, которые недостаточно учитываются в практике преподавания инженерной графики, а также наметить подходы к разработке эффективных мер по преодолению трудностей такого рода.

Ключевые слова: практика преподавания, инженерная графика, методика обучения, запоминание, система понятий в геометрии, мотивация, пространственное воображение.

Рассмотрение проблемы запоминания учебной информации в данной статье проводится в рамках предмета инженерной графики, относящегося к базовым дисциплинам первого года обучения в техническом вузе.

Подавляющее большинство студентов (98% опрошенных) жалуется на недостаточность объема запоминания учебной информации, на улетучивание значительной ее части в промежутке от занятия к занятию, на трудности самого процесса запоминания. Автор попытался выявить недостатки методического обеспечения учебного процесса по дисциплине, имея в виду, что внутренней стороной процесса усвоения знаний является выполнение определенных учебных действий, которые являются умственными операциями (интеллектуальными умениями). Внимательное изучение и понимание специфики этой деятельности позволяют судить о внутренней психологической активности студента: держать в поле зрения не только «что выучил», но и «как выучил».

Обучение умственным действиям, необходимым для овладения компетенциями, требует применения особых методических средств, в настоящее время недостаточно разработанных [5, с. 496], в частности, в практике преподавания такой развивающей, базовой дисциплины как инженерная графика. Мы обратили особое внимание на методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Здесь имеются резервы времени, которые можно полноценно использовать только выстроив систему способов умственной работы, формирующих у студентов интеллектуальные умения по самостоятельному добыванию, переносу и применению знаний. В структуру разрабатываемых методических пособий по нашей дисциплине, в которых традиционно приводятся содержание учебного материала, последовательность действий по выполнению заданий, алгоритмы решения задач и т.п., мы посчитали необходимым внести ре-

комендации, как этим содержанием овладеть, с помощью каких умственных действий или приемов студент может данный учебный материал эффективно усвоить. В частности, к таким мысленным действиям при чтении чертежа и решении задач на основе проекционных изображений, относятся: создание пространственного образа геометрического объекта на основе его проекционных изображений, мысленное преобразование формы этого объекта и изменение положения его относительно системы отсчета.

Вся деятельность пространственного мышления необходимо пронизана мнемическими процессами. Производя мысленные операции по созданию пространственного образа объекта на основе его проекционных изображений, студент должен одновременно удерживать в памяти две проекции и возникший пространственный образ, сопоставляя детали этих изображений, (осуществляя при этом сложную аналитико-синтетическую деятельность), уточняя и перепроверяя возникшее представление путем неоднократного возврата к подоснове.

Мы поставили цель: в рамках самостоятельной работы обучить студентов специальным приемам запоминания и затем контролировать эту деятельность с помощью выполнения ими соответствующих учебных заданий и упражнений. Были выделены базовые приемы запоминания информации: смысловая группировка материала (выделение главных смысловых единиц); определение опорных пунктов массива информации; составление плана; формирование логической схемы или алгоритма действий [5, с. 76], применительно к основным темам дисциплины.

Например, при самостоятельном выполнении задания по построению третьего вида детали по двум заданным, мы рекомендовали: 1) мысленно разбить деталь на простые геометрические тела; 2) продумать, как они пересекаются друг с другом; 3) выделить основные и второстепенные элементы

геометрической структуры детали; 4) наметить последовательность выполнения вида слева: вначале основные элементы (с учетом наличия симметрии или отсутствия ее), затем линии перехода, пересечения их; показать отверстия (решить вопрос применения разрезов, сечений); в заключение проработать изображение мелких, второстепенных элементов; 5) попытаться разработать свой алгоритм построения третьего вида и, в дальнейшем, использовать его.

Студенты отметили, что структурирование формы детали с разбивкой на простые геометрические тела, позволяет легче представить и запомнить деталь в целом; осмыслить линии пересечения ее частей; прочнее удерживать в памяти пространственный образ и мысленно «видеть» деталь с разных сторон.

Показателем эффективности применения таких приемов, на наш взгляд, является способность обучаемого быстро выполнить эскизное изображение (рисунок, набросок) детали в аксонометрии по памяти, без опоры на чертеж. Нашей целью стало: разработать, в рамках каждой изучаемой темы, систему упражнений для самостоятельной работы студента, в частности, формирующих «память геометра» на основе приемов упорядоченного наблюдения, анализа геометрической формы объекта, разложения его на простые геометрические тела и создания у студентов «шаблонов восприятия» этих базовых геометрических образов на основе их проекций. Распределив упражнения по группам, в зависимости от присущего данному студенту типа оперирования пространственным образом (самостоятельно определяемого студентом с помощью выполнения специальных диагностических заданий [6, с. 122–123]), мы создали возможность целенаправленной коррекции его учебной деятельности, в плане подбора необходимых именно данному студенту заданий. Контроль усвоения знаний, умений и навыков по данной теме становится более эффективным благодаря анализу результатов самостоятельной работы студента над темой (выполнения необходимого ему цикла упражнений).

Самостоятельное приобретение и усвоение (запоминание и воспроизведение) дополнительных знаний по теме требует также навыков активной работы с текстом, что большинство студентов делать не умеет. Самые добросовестные сводят процесс запоминания учебной информации к многократным повторениям, пассивному восприятию текста учебника, не делая опоры даже на конспект лекций, в котором как раз и выделяются основные смысловые единицы и опорные пункты темы. Мы постарались донести мысль, что простое, даже многократное, чтение учебного материала, без его активной переработки в уме, неэффективно и не дает прочного результата. Мысленная обработка текста, при овладении приемами запоминания,

способствует лучшему пониманию содержания, формированию умения работать с учебной литературой быстро и продуктивно. В процессе индивидуального консультирования студентов по учебным заданиям выяснялось, как именно происходит запоминание учебного материала и, соответственно, давались рекомендации по правильной организации этой деятельности. Такие рекомендации включены нами в методические пособия как руководство по изучению каждой темы в виде структуры действий по работе с учебником.

Форма предъявления учебного материала также существенно влияет на эффективность запоминания. Большое значение имеет соотношение в тексте объема, плотности материала (количество самостоятельных смысловых единиц на единицу материала), вида материала (словесный, графический, цифровой) [5, с. 8]. В связи с этим, организация мнемической активности при изучении тех или иных разделов курса инженерной графики различна. Тексты, содержащие основы теории построения проекционных изображений, качественно отличаются от, например, описательных, в которых поясняются требования ГОСТ и правила оформления чертежей. Соответственно и усилия, затрачиваемые на освоение качественно отличающихся разделов курса инженерной графики, приемы запоминания и время, необходимое для усвоения, будут различными. Если не учитывать эту специфику при составлении рабочих программ и календарных планов занятий, учебная нагрузка на студента будет неравномерной и может не соответствовать его возможностям усвоения.

Мы разбили материал лекций и содержание теоретической части методических указаний по каждой теме на смысловые единицы. Попутно ознакомили студентов с этим понятием и пояснили процесс обработки учебного текста с выявлением смысловых единиц. Это дало возможность оценить насыщенность изучаемого материала и трудность его запоминания, а также позволило объективно оценить количественную сторону усвоенных знаний (количество удержанных в памяти смысловых единиц).

Для того, чтобы активизировать процесс запоминания, например, при изучении темы «Положения прямой и плоскости относительно плоскостей проекций», мы предложили студентам при самостоятельной работе над темой самостоятельно выявить и сформулировать признаки соответствующих положений геометрических объектов (с помощью учебной литературы), изготовить для каждого случая карточки с изображениями, выполненными с применением различных способов проецирования, а также подобрать примеры реальных объектов, подходящих под каждую категорию (например: приоткрытая дверь – горизонтально-проецирующая плоскость и т.д.). Критерием усвоения

этой темы считали быстрое узнавание частных положений плоскости и прямой в условиях задач, а также оправданное применение таких геометрических объектов при их решении.

Мы учитывали также, что процесс запоминания опосредован мотивированностью обучаемого к данному виду учебной деятельности [1, с. 290].

Установка на запоминание, если она формируется у студента (первокурсника в особенности) стихийно, чаще всего сводится к формуле: «сдать и забыть», что и наблюдается с печальным постоянством. Наличие массивов информации в интернете создает у студентов бессознательную установку на избавление от «избыточной» с их точки зрения информации, так как «все есть в гугле». Мы способствуем формированию продуктивной мотивации, обучая приемам умственных действий и раскрывая психологическую структуру учебной деятельности. Студенты начинают осознавать, что структуры мышления складываются при удержании в памяти двигательных, тактильных, эмоциональных, образных и словесных компонентов. В процессе решения задачи память сохраняет преемственность и взаимопроникновение этапов решения, способствуя образованию динамической структуры, в которой предыдущие этапы сохраняются в контексте последующих, обеспечивая возможность возврата к каждому из них [4, с. 234]. Забывается то, что не включено в активную деятельность субъекта. Так, например, поставив цель формирования конкретных умений и навыков, необходимых при выполнении чертежа, мы создаем у студента мотив развития личностных качеств, необходимых будущему специалисту – строителю. Следует отметить, что установка на развитие близка большинству студентов, (что часто отмечают при опросах); информация о тех процессах, которые являются внутренним содержанием учебных действий, воспринимается с большим интересом, способствуя улучшению мотивации к изучению дисциплины. С первых занятий мы знакомим студентов с содержанием профессиональных компетенций, которыми им необходимо овладеть, формулируя конкретные цели учебной работы над предметом.

Необходимо особо отметить некоторые частные моменты проблемы запоминания. Студенты часто жалуются на трудности запоминания терминов и понятий начертательной геометрии, прежде всего относящихся к классификациям по пространственным положениям геометрических объектов. Основная причина, с нашей точки зрения, в том, что студенты медленно овладевают произвольным изменением направления проецирования, привычной является бессознательная ориентация «я – экран», жестко закрепившаяся ориентация по схеме тела. Поэтому вместо двух проекций отрезка прямой в системе ортогональных плоскостей проекций видят два отрезка и т.п.

Понятия начертательной геометрии вводятся с опорой на уже сформированные понятия стереометрии, но на другой графической основе (эпюр Монжа). Трудности запоминания связаны, в частности, с отрывом словесной формулировки понятия от графической стороны, в которой представлен образ, соответствующий этому понятию [3, с. 69]. Студенты с большим трудом овладевают процессом перехода от изображений, выполненных в двух проекциях на эпюре Монжа к аксонометрическим проекциям тех же объектов, на основе мысленно созданного пространственного образа [2, с. 3]. Отсюда и трудности с запоминанием понятий, вводимых на непривычной графической основе (две или три проекции). Так, некоторые студенты, после нескольких месяцев изучения дисциплины, не могут узнать на эпюре Монжа горизонталь, фронталь, горизонтальную, фронтальную плоскость, не отличают следы плоскости от двух проекций прямой и т.д.

Заключение. Переработка учебных программ по графическим дисциплинам с раскрытием объема знаний, умений, навыков, трудовых действий обучаемого, входящих в индикаторы владения компетенциями, потребовала, в частности, искать новые подходы к осмыслению внутренней стороны учебных действий и управлению ими. Данная статья является попыткой сформировать на базе практического опыта преподавания инженерной графики некоторые подходы к решению одной из существенных проблем процесса обучения – активного запоминания учебного материала в контексте формирования компетенций будущего специалиста. В частности, представлены наши первые шаги и соображения по структурированию методических пособий к практическим занятиям и самостоятельной работе, прежде всего, с позиции возможностей руководства внутренней интеллектуальной деятельностью студентов и возможностей объективного измерения ее результатов.

Пространственное мышление как психологическая основа деятельности по составлению и чтению чертежей, выполненных с применением различных видов проекционных изображений, развивается и осуществляется на основе мнемической активности обучаемых. Поэтому понимание преподавателем психологической структуры процесса запоминания и применение методически грамотных способов совершенствования и развития этой стороны учебной активности студентов является тем резервом оптимизации учебного процесса по инженерной графике, который используется пока недостаточно.

Библиографический список

1. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 302 с.

2. Пеклич В.А. Упражнения и задачи по начертательной геометрии. – М.: Изд-во Ассоц. стоит. вузов. – 2002. – 331 с.

3. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике. – Киев.: Радянська школа, 1983. – 192 с.

4. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни. – М.: Академический Проект, 2001. – 540 с.

5. Якиманская И.С. Педагогическая психология: Основные проблемы. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 648 с.

6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

Referenses

1. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – М.: Izd-vo politicheskoy literatury, 1975. – 302 s.

2. Peklich V.A. Uprazhneniya i zadachi po nachertatel'noj geometrii. – М.: Izd-vo Assoc. stoit. vuzov. – 2002. – 331 s.

3. Slepkan' Z.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike. – Kiev.: Radians'ka shkola, 1983. – 192 s.

4. Starovojtenko E.B. Sovremennaya psihologiya: formy intellektual'noj zhizni. – М.: Akademicheskij Proekt, 2001. – 540 с.

5. YAkimanskaya I.S. Pedagogicheskaya psihologiya: Osnovnye problemy. – М.: Izd-vo MPSI, 2008. – 648 s.

6. YAkimanskaya I.S. Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov. – М.: Pedagogika, 1980. – 240 s.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КУРСА – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье проведен анализ содержательных характеристик социального интеллекта как фактора успешной адаптации обучающихся первого курса – будущих учителей к новым учебно-воспитательным условиям. На основании проведенного теоретического анализа работ отечественных ученых была предпринята попытка исследовать особенности адаптивных способностей обучающихся с разным уровнем развития социального интеллекта, определить роль социального интеллекта в адаптации к новым учебно-воспитательным условиям. По результатам исследования были обнаружены некоторые особенности адаптивных способностей и адаптации первокурсников со среднесильным, средним и среднеслабым социальным интеллектом. Анализ результатов исследования показал, что социальный интеллект может играть одну из главных ролей в процессе адаптации обучающихся к новым учебно-воспитательным условиям. Развитие социального интеллекта у обучающихся, осваивающих профессию учителя в вузе может быть важно для будущей успешной профессиональной адаптации и реализации педагогической деятельности на высоком уровне.

Ключевые слова: адаптивные способности, адаптация, социальный интеллект, будущий учитель.

Адаптация в настоящее время рассматривается как процесс и результат приспособления человека к изменяющимся внешним и внутренним условиям [4, с. 15]. Основной задачей адаптации является сохранение равновесия в системе «человек – среда» на физиологическом, психологическом и социальном уровнях [2, с. 82]. Физиологический аспект адаптации заключается в оптимальном формировании личностных, психодинамических, нейродинамических соотношений и сохранение соматического здоровья [2, с. 82]; психологический – в приспособлении человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями социума и собственными потребностями, мотивами и интересами; социальный – в приспособлении индивида к условиям социальной среды [4, с. 15–17]. Социальная адаптация является интегративным показателем состояния человека, отражает его возможности адекватно воспринимать социальную действительность, способность трудиться, обучаться, организовывать досуг и отдых, взаимодействовать и общаться с семьей и коллективом, вести себя в соответствии с ролевыми ожиданиями [4, с. 17].

В связи с этим безусловный интерес представляет изучение адаптивных способностей обучающихся первого курса – будущих учителей и факторов адаптации к новым учебно-воспитательным условиям, среди которых ученые выделяют социальный интеллект.

Согласно М.И. Бобневой, социальный интеллект является неординарной способностью понимать сложные отношения в социальной сфере, обеспечивающую адекватность поведения личности в социальной среде [1]. На основании исследований М.И. Бобневой социальный интеллект можно рассматривать как ключевую способность личности, обуславливающую успешную социальную адаптацию и социализацию.

По мнению Д.В. Ушакова, социальный интеллект представляет отдельный вид, а в ряду с другими видами интеллекта образует способность к высшей познавательной деятельности. Представленные данные Д.В. Ушакова позволяют говорить о том, что социальный интеллект содержит познавательный, когнитивный и поведенческий аспекты, влияющие на среду. Следовательно, социальный интеллект не просто способность познавать и понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и способность, обеспечивающая управление ими и адаптацию к ним [3, с. 17–18].

Е.С. Михайлова в своих исследованиях раскрыла социальный интеллект как сложную интегральную способность, одновременно характеризующую человека как субъекта деятельности и как личность в системе ее коммуникации, установила связь функционирования социального интеллекта и работы защитных механизмов личности [5, с. 240–241]. Е.С. Михайлова делает акцент на том, что люди, обладающие высоким теоретическим интеллектом, оказываются беспомощными и не вполне адаптированными в решении жизненных проблем, в частности в сфере общения. Она отметила, что социальный интеллект, выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, представляет особую направленность на поиск и достижение взаимопонимания между людьми, обеспечивает успешную социально-психологическую адаптацию личности, а так же успешную ее социализацию [5, с. 112, 240–241].

На основании проведенного теоретического анализа научной литературы была предпринята попытка исследовать адаптивные способности и адаптацию обучающихся первого курса – будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта, определить роль социального интеллекта в процессе адаптации обучающихся к новым учебно-воспитательным условиям.

В исследовании приняли участие 146 обучающихся первого курса, осваивающих педагогическую

профессию в вузе. Возраст испытуемых находился в пределах от 18 до 22 лет. Экспериментальное исследование проводилось в ЕГУ им. И.А. Бунина.

Оценка уровня социального интеллекта и его особенностей у испытуемых производилась с помощью теста социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Саливена (российская адаптация теста Е.С. Михайловой). Для исследования особенностей адаптационных способностей обучающихся применялся многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина.

По результатам исследования уровня развития социального интеллекта выявлено: социальным интеллектом *выше среднего (среднесильным)* обладает 5% испытуемых; *средним социальным интеллектом (средневыборочной нормой)* – 50%; социальным интеллектом *ниже среднего (среднеслабым)* – 45%.

Далее был проведен анализ низких, средних и высоких результатов испытуемых по всем шкалам многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» в соответствии с разным уровнем развития социального интеллекта. Результаты представлены в таблице 1.

Анализ результатов исследования показал, что в группе испытуемых с социальным интеллектом, развитым на уровне *выше среднего (среднесильном)*, 71% обладает средней нервно-психической устойчивостью и регуляцией поведения. По результатам у них адекватная самооценка и объективное восприятие действительности. У 29% обнаружен высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. Для них характерна высокая адекватная самооценка и так же объективное восприятие окружающей действительности. Коммуникативные особенности у 43% испытуемых развиты на среднем уровне. Эти испытуемые достаточно хорошо устанавливают контакты, мало-конфликтны. У 57% коммуникативные способности развиты на высоком уровне. Можно сказать, что они общительны, быстро и легко устанавливают контакты с окружающими преподавателями и сверстниками. Все испытуемые со среднесильным социальным интеллектом объективно оценивают свою роль

в коллективе, ориентируются в нормах и правилах поведения в обществе, соблюдают их. По результатам исследования для испытуемых характерна высокая и нормальная адаптация. Они легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро устанавливают контакты с людьми, легко ориентируются в ситуации межличностного общения, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

В группе испытуемых с социальным интеллектом, развитым на *среднем уровне (среднестатистической норме)*, у 80% нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция находится на среднем нормальном уровне. У 20% испытуемых – на высоком уровне. Коммуникативные особенности у 58% средние, а у 42% – высокие. Для большинства испытуемых (88%) этой группы характерна высокая и нормальная адаптация. Они, как и испытуемые предыдущей группы, успешно адаптируются к условиям окружающей среды, легко устанавливают межличностные контакты, мало-конфликтны. Однако по результатам исследования обнаружено, что 12% испытуемых этой группы могут иметь небольшие сложности в процессе адаптации к новым условиям социальной среды, так как их адаптивные способности развиты на удовлетворительном уровне.

В группе испытуемых с социальным интеллектом, развитым на *уровне ниже среднего (среднеслабом)*, выявлено следующее. У 74% испытуемых нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция находится на среднем уровне, у 18% – на высоком уровне. Для них характерна адекватная самооценка, нормальная поведенческая регуляция и объективное восприятие действительности. У 8% испытуемых выявлена низкая нервно-психическая и поведенческая регуляция. Для этих испытуемых характерна склонность к нервно-психическим срывам. У них может быть низкая самооценка. Коммуникативные способности у 47% испытуемых развиты на среднем уровне, а у 6% – на высоком, у 12% коммуникативные способности выявлены низкие. Испытуемые с коммуникативными способностями, развитыми на низком уровне, могут иметь затруднения в межличностном общении, быть агрессивными и кон-

Таблица 1

Оценка степени выраженности адаптивных способностей обучающихся первого курса – будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта, в %

№ п/п	Уровень развития интеллекта	Наименование шкал											
		Адаптивные способности (АС)			Нервно-психическая устойчивость (НПУ)			Коммуникативные особенности (КО)			Моральная нормативность (МН)		
		низ	сред	выс	низ	сред	выс	низ	сред	выс	низ	сред	выс
1.	Выше среднего (среднесильный)	0	0	100	0	71	29	0	43	57	0	43	57
2.	Средний (средневыборочная норма)	0	12	88	0	80	20	0	58	42	0	47	53
3.	Ниже среднего (среднеслабый)	0	21	79	8	74	18	12	47	6	3	46	51

фликтными, что может обуславливать трудности в общении и взаимодействии с преподавателями и сверстниками. По результатам обнаружено, что 3% испытуемых из этой группы могут неадекватно оценивать свое место и роль в группе, нарушать нормы и правила поведения. Они с большей вероятностью могут попадать в сложные жизненные ситуации. Адаптивные способности у 79% испытуемых этой группы развиты на нормальном и высоком уровне. У 21% выявлены удовлетворительные адаптивные способности. Успех адаптации у испытуемых с удовлетворительными адаптивными способностями зависит от внешних условий среды. Они требуют индивидуального подхода и внимания со стороны окружающих.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют определить некоторые особенности адаптивных способностей обучающихся первого курса – будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта.

Для обучающихся с социальным интеллектом, развитым на уровне выше среднего (среднесильном), характерны высокие и нормальные адаптивные способности. Адаптация к новым учебно-воспитательным условиям нормальная и высокая.

Для большинства (88%) обучающихся с социальным интеллектом, развитым на среднем уровне (среднестатистической норме), так же характерны высокие и нормальные адаптивные способности. Однако небольшая часть (12%) обучающихся обладает удовлетворительными способностями к адаптации. Эти обучающиеся требуют внимания со стороны преподавателей.

Для большинства (79%) обучающихся с социальным интеллектом, развитым на уровне ниже среднего (среднеслабом), как и в предыдущих группах, характерны нормальные и высокие адаптивные способности, нормальная адаптация к новым учебно-воспитательным условиям. Однако часть (29%) испытуемых обнаруживает удовлетворительные адаптивные способности, что требует внимания к этим обучающимся со стороны преподавателей, индивидуального подхода.

Согласно Е.С. Михайловой, лица с высоким и средним социальным интеллектом способны извлечь достаточно информации о поведении людей, быстро ориентируются в невербальном общении, успешно прогнозируют поведенческие реакции партнеров по общению, проявляют дальновидность в отношениях, что способствует успешной адаптации. Лица с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения с окружающими и адаптацию [5, с. 112–113].

Отсюда следует, что социальный интеллект, развитый у обучающихся первых курсов на уровне ниже среднего (среднеслабый социальный интеллект), по-видимому, и объясняет удовлетворительные адаптивные способности и адаптацию к новым учебно-воспитательным условиям.

В заключении необходимо отметить следующее.

Проблема социального интеллекта будущего учителя является актуальной и представляет интерес в аспекте организации эффективного учебно-воспитательного процесса в вузе и повышения качества высшего педагогического образования.

Социальный интеллект может играть одну из главных ролей в адаптации обучающихся первых курсов к новым учебно-воспитательным условиям. Развитие социального интеллекта будущего учителя важно для будущей успешной адаптации к профессиональной деятельности и ее реализации на достаточно высоком уровне.

Исследование уровня развития социального интеллекта обучающихся – будущих учителей может позволить скорректировать его уровень в ходе правильно организованных педагогических условий и социально-ориентированного обучения.

Библиографический список

1. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
2. Казин Э.М. Теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптации человека. – Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2010. – 118 с.
3. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект: Теории, измерения, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004 – 176 с.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-Еврознак, ОАО ВКТ Владимир, 2008. – 490 с.
5. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 266 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2004. – 672 с.

References

1. Bobneva M.I. Social'nye normy i regulyaciya povedeniya. – M.: Nauka, 1978. – 311 s.
2. Kazin E.M. Teoreticheskie i prikladnye aspekty problemy adaptacii cheloveka. – Kemerovo: Kemerovskij gos. un-t, 2010. – 118 s.
3. Lyusin D.V., Ushakov D.V. Social'nyj intellekt: Teorii, izmereniya, issledovaniya / pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004 – 176 s.
4. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Sovremennyy psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. – SPb.: PRAJM-Evroznak, OAO VKT Vladimir, 2008. – 490 s.
5. Mihajlova E.S. Social'nyj intellekt: koncepcii, modeli, diagnostika. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007. – 266 s.
6. Rajgorodskij D.YA. Prakticheskaya psihodiagnostika: Metodiki i testy. – Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2004. – 672 s.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.8

Акимова Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет

Титова Елена Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
ulrih@list.ru, ermelenka@rambler.ru

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Данная статья затрагивает одну из актуальных проблем: формирование прочной системы знаний у студентов. Она повествует о преимуществе применения визуализации на занятиях по математике, направленной на получение повышенного интереса к предмету, наглядной демонстрации материала, а также к системному виду. Рассказывается о самой проблеме визуализации и ее исследовании в педагогической науке. Выделяются положительные факторы ее использования в формировании математических знаний у студентов. Из всего многообразия представленных программных средств визуализации выбран сервис для создания схем, чертежей, диаграмм Gliffy. С помощью него приводятся примеры визуализации по теме «Ряды».

Ключевые слова: визуализация, формирование системы знаний, математика в вузе, применение программных средств Gliffy.

В современных экономических условиях повышается роль подготовки специалистов в специализированных вузах, в том числе технических и строительных специальностей. Высшая школа нуждается в новых образовательных технологиях, которые будут способствовать развитию у обучающихся творческой самостоятельности и активности, интегрировать изучаемые дисциплины для их более эффективного усвоения, развитию профессиональных компетенций в целом. Одним из таких методических инструментариев нам видится технология визуального мышления.

Проблема визуализации, использования визуального мышления давно стоит перед современной методической наукой. Такие авторы, как Р. Арнхейм, П.Я. Гальперин, Р.М. Грановская, Р. Грегори, У. Джеймс, Б.Б. Коссов, В.А. Крутецкий, А.К. Тихомиров, А.Р. Лурия, М.С. Шехтер, Н.А. Резник и др. в своих трудах рассматривают педагогические и психологические проблемы обнаружения новых закономерностей психической деятельности человека, связанных со зрительным восприятием и позволяющих расширить возможности активной работы учащихся.

Анализ публикаций по данной теме позволяет обнаружить многообразие взглядов на заявленную проблему, множество определений и подходов к задаче формирования визуального мышления. Стоит отметить работы таких авторов как С.Г. Ихсанова, С.Р. Ихсанова, которые отмечали что визуальные образы являются конечным проявлением самого мышления [5]. В.И. Жуковский, М.В. Тарасова также декларируют широкий взгляд на проблему визуализации знаний, раскрывая его онтологические функции: «именно визуальное мышление наделяет продукты вербального мышления экзистенциаль-

ными свойствами» [3]. С.А. Бешенков, И.В. Акимова предлагают под визуальным мышлением понимать порождение новых образов, их свойств, взаимосвязей, с целью дальнейшего оперирования и преобразования, в результате чего происходит поиск и появление новых значимых для человека графических образов, их взаимосвязей [1]. Среди положительных сторон использования визуального мышления авторы отмечают максимальное приближение информации к форме, в которой ее воспринимает человек, обеспечение синхронности развития студентов с различными типами мышления. Обычно гуманитарии лучше воспринимают слово, а «технари» – символы. Работа с визуальной информацией позволяет сгладить эти различия.

Особо стоит отметить важность формирования визуального мышления при обучении математике. Именно математика как никакой другой предмет в базовой подготовке студентов вузов требует от студентов особого понимания, так как математический аппарат затем находит свое применение и во многих предметах профессионального цикла. Поэтому от успешности применения визуального метода в математике будет зависеть и дальнейшая успешность визуализации в других вузовских предметах.

В.А. Далингер, отталкиваясь от реализации принципа наглядности в математике, предлагает взглянуть на проблему шире, так как «наглядные образы выполняют важные функции: приобретение, хранение и репродуцирование информации; создание упреждающей программы поведения; эталонная функция; регулирование действий и т. д.» [2]. Когнитивно-визуальный подход используется автором для воспитания «математического зрения». Для накопления визуального опыта полезны специальные задачи – визуализированные.

Стоит отметить активность зарубежных авторов в области изучения визуализации. Исследования в области использования визуализации в обучении, в частности в обучении математике, ведут свое начало от 80-х г.г. прошлого века. Ряд исследований указывают на положительный эффект использования визуальных диаграмм при обучении математики студентов, которые испытывают проблемы в обучении [8; 10; 13]. Но Siew Yin, отмечая положительное влияние визуализации, указывает и ряд возникающих проблем: нарисованная визуальная диаграмма слишком мелкая, непонятная, изображена неудачно – нет места для ее продолжения [11]. Возникает необходимость использования информационных технологий при построении схем, – на что указывает Norma Presmeg в своей обзорной статье «Research On Visualization In Learning And Teaching Mathematics» [14].

При переходе к реализации визуализации при обучении математике необходимо выбрать средства её выражения. Здесь также можно отметить несколько сложившихся в психолого-педагогической литературе подходов.

Н.А. Резник в своих исследованиях особенностей визуального мышления на примере математических дисциплин, предлагает следующие средства визуального представления информации:

- чертеж, который представляет собой самое жесткое средство геометрического способа представления информации;
- формульный способ, который также предлагается отнести к визуальной форме, хотя мало ассоциируется с наглядными представлениями студентов;
- символически-наглядные средства, то есть условные знаки, которые своими начертаниями дают возможность визуального восприятия их смысла [7].

В диссертационном исследовании И.В. Ижденева «Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов» в качестве средства визуализации выбрана ментальная карта, под которой автор понимает графическое представление связанных между собой семантическими отношениями понятий изучаемых объектов, их свойств, других параметров, визуализирующее структуру знаний предметной области с использованием образных ассоциаций (картинок, символов, знаков) в виде радиантной схемы [4, с. 56].

Стоит также отметить учебное пособие Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой, Н.А. Неудахиной «Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов», в котором предлагается подробный обзор вариантов наглядного представления учебной информации, таких как графы, продукционная модель, логическая модель, семантическая сеть, схемоконспект или конспект-схема, опорный конспект, карта памяти и т.д. [6].

R. Lenger, M.J. Eppler составили так называемую Периодическую таблицу методов визуализации для управления, систематизировав более 100 методов визуализации [12]. В таблице описано 100 методов визуализации, среди которых ментальные карты, диаграммы Венна, различного вида диаграммы, семантические сети и т.д.

В работе О.Н. Шиловой из материалов мастерской «Использование ИКТ в условиях реализации ФГОС ОО» на основе таблицы R. Lenger, M.J. Eppler описана сводная таблица интернет-сервисов – ИКТ-инструментов педагогической и учебной деятельности. В ней описаны такие инструменты, как ментальные карты Mindmeister, визуальный словарь <https://www.thebrain.com/>, создание схем, кластеров Bubbl.us, ленты времени Dipity, Class Tools, Timerime и т.д.

Нами был проведен сравнительный анализ представленных средств. Наш выбор пал на сервис для создания схем, чертежей, диаграмм Gliffy <https://www.gliffy.com/>. Данный сервис предоставляет следующие возможности: создавать блок-схемы, поэтажные планы, чертежи, диаграммы Венна и многое другое. Предоставляется возможность экспорта Gliffy-документа в SVG (Visio), Gliffy XML, JPG и PNG формат, сохранения для офф-лайн доступа. Также стоит отметить такие преимущества сервиса, как простота в использовании, обширная библиотека форм, широкие возможности форматирования, быстрая публикация.

Рассмотрим использование визуализации при изучении математики в техническом вузе. Согласно учебным планам, изучение данной дисциплины выпадает на первые курсы обучения. Студентам первых курсов особо сложно сориентироваться в потоке новой информации, методики изложения, а также воспринимать большие, в отличие от школы, объемы знаний. На наш взгляд, применение на занятиях визуализации при изучении математических закономерностей, формул, методов вычисления, формулировки основных определений особо значимо и приносит высокий результат. Знания обучающихся становятся более систематизированными, осознанными, а также наглядная картинка сохраняется в памяти и ведет к быстрому выбору правильного решения и получения ответа. В этом и состоит важная методическая роль визуализации в обучении математике студентов: она дает возможность оперирования наглядными образами, преобразование вербальной математической информации в более привычный вид схем, графиков, рисунков.

Приведем пример непосредственного использования визуализации на занятиях по математике, при изучении темы «Ряды». Данная тема содержит множество разновидностей рядов со своими методами исследования, теоремами и различными примерами. Поэтому наглядная картинка всего со-

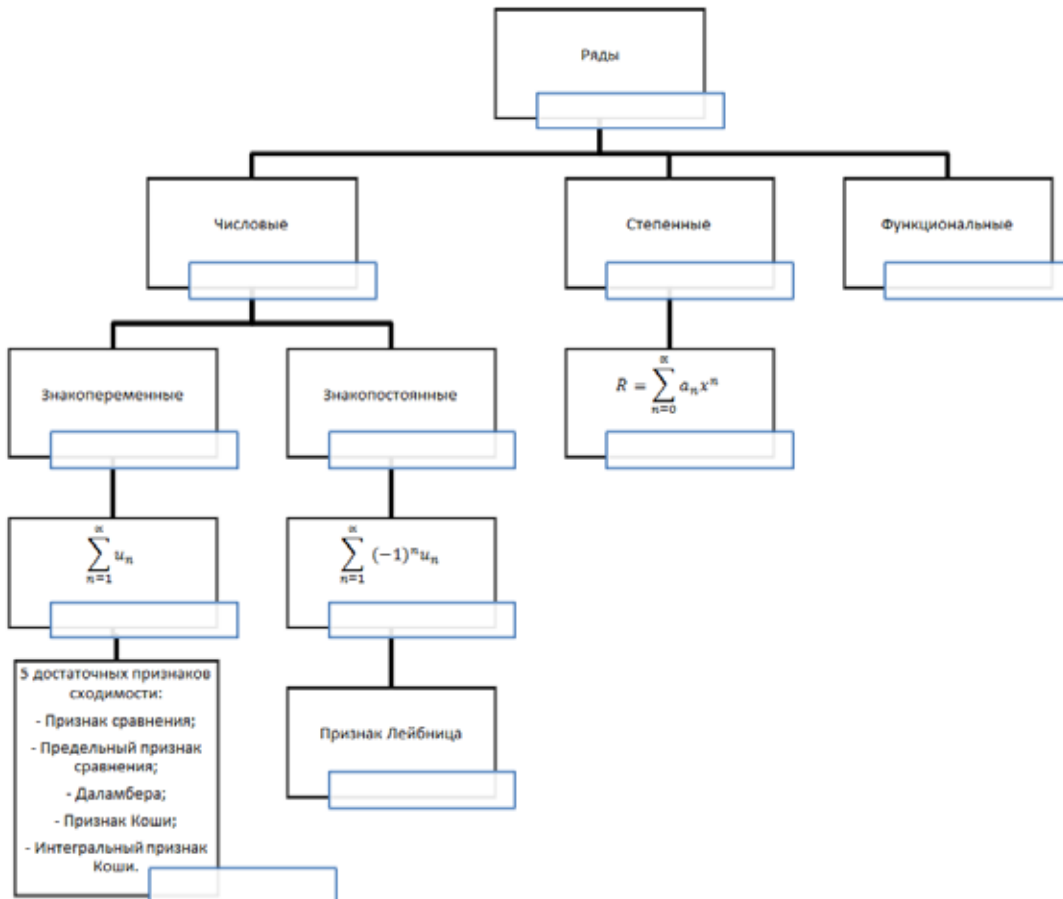


Рис. 1. Визуальная схема «Ряды»

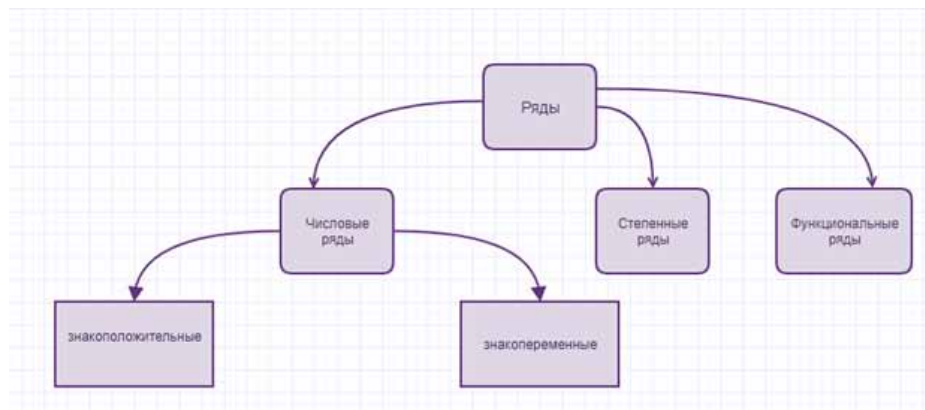


Рис. 2. Фрагмент построения визуальной схемы в сервисе Gliffy

ставляющего и наиболее важного, что пригодится при дальнейшем изучении, очень помогает студентам понять всю суть и связь. Преподаватель может предложить визуальную схему теоретической составляющей темы (рис. 1).

Построение данной схемы может быть выполнено и в выбранном сервисе Gliffy (рис. 2).

Данную схему студент может расширить, добавив в нее, например, детальный разбор признака Лейбница, преобразовать ее в другой вид, согласно своим визуальным представлениям. Преподаватель может также предлагать частично заполненную схему, схему с пропусками в качестве контроля теоретического усвоения темы.

Визуальные схемы находят свое применение и при решении практических задач по теме «Ряды». Так, например, преподаватель может предложить визуальную схему исследования знакоположительных рядов (рис. 3).

Студентам также можно предложить самостоятельно построить данную схему перед решением практических задач, или также заполнить пропуски в частично заполненной схеме.

Нами также были предложены визуальные схемы и при изучении других тем курса математики. Затем предпринимались попытки обобщения метода визуализации и на другие предметы профессионального цикла, например «Химия». Совместно с преподава-



Рис. 3. Фрагмент визуальной схемы исследования сходимости знакопостоянных рядов

телями студенты также строили визуальные схемы, что нашло у них положительный отклик.

Применяя на занятиях по математике визуализацию, нами были достигнуты высокие результаты, в виде сформированных математических знаний у студентов технических вузов. В группах, где использовалась визуализация, получены более высокие оценки, тратилось меньше времени на поиски пути решения задач. Это наблюдалось и при проведении срезов по остаточным знаниям пройденных тем, свидетельствующих о том, что задачи решались с большей легкостью, повысилась математическая грамотность. Знания были систематизированы и студенты имели полное представление о способе их применения. Все это говорит о целесообразности и эффективности применения визуализации при изучении математики в вузе.

Библиографический список

1. Бешенков С.А., Акимова И.В. Визуализация как метод обучения программированию // Информатика и образование. – 2017. – № 10. – С. 11–15.
2. Далингер В.А. Когнитивно-визуальный подход и его особенности // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-151.pdf> (дата обращения: 12.10.2018).
3. Жуковский В.И., Тарасова М.В. Роль визуального мышления в высшем образовании // Искусство и образование. – 2013. – № 03 (83). – С. 7–16.
4. Ижденева И.В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2015. – 207 с.
5. Ихсанова С.Г., Ихсанова С.Р. Инфографический метод в преподавании психологических дисциплин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – № 2. – С. 126–132.
6. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудачина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2004. – 232 с.

7. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 500 с.

8. Ainsworth S., & Th Loizou A. The effects of self-explaining when learning with text or diagrams // Cognitive Science. – 2003. – N 27 (4). – P. 669–681.

9. Bishop A.J. A review of research on visualization in mathematics education // In A. Borbás (Ed.). Proceedings of the 12th PME International Conference, 1. – 1988. – P. 170–176.

10. Cheng P.C. Why diagrams are (sometimes) six times easier than words: benefits beyond locational indexing. In Diagrammatic Representation and Inference // Springer Berlin Heidelberg. – 2004. – Pp. 242–254.

11. Ho Siew Yin. Seeing the value of visualization // SingTeach. – 2010 – 22. – URL: <http://hdl.handle.net/10497/4380>.

12. Lengler R. & Eppler M. Towards a Periodic Table of Visualization Methods for Management // IASTED Proceedings of the Conference on Graphics and Visualization in Engineering (GVE 2007). – Clearwater, Florida, USA, 2007.

13. Pedone R., Hummel J.E. & Holyoak K.J. The use of diagrams in analogical problem solving // Memory & Cognition. – 2001. – N 29 (2). – Pp. 214–221.

14. Presmeg N. Research on visualization in learning and teaching mathematics // Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future. – UK, 2006. – 49 p.

References

1. Beshenkov S.A., Akimova I.V. Vizualizaciya kak metod obucheniya programmirovaniyu // Informatika i obrazovanie. – 2017. – № 10. – S. 11–15.
2. Dalinger V.A. Kognitivno-vizual'nyj podhod i ego osobennosti // Elektronnyj nauchnyj zhurnal «Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta». – 2006. – Rezhim dostupa: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-151.pdf> (data obrashcheniya: 12.10.2018).

3. Zhukovskij V.I., Tarasova M.V. Rol' vizual'nogo myshleniya v vysshem obrazovanii // *Iskusstvo i obrazovanie*. – 2013. – № 03 (83). – S. 7–16.
4. Izhdeneva I.V. Metodika mental'no-kontekstnogo obucheniya informaticheskimi disciplinami budushchih pedagogov-psihologov: dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2015. – 207 s.
5. Ihsanova S.G., Ihsanova S.R. Infograficheskiy metod v prepodavanii psihologicheskikh disciplin // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. – 2008. – № 2. – S. 126–132.
6. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudahina N.A. Innovacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov. – Barnaul: Izd-vo Altajskogo gos. un-ta, 2004. – 232 s.
7. Reznik N.A. Metodicheskie osnovy obucheniya matematike v srednej shkole s ispol'zovaniem sredstv razvitiya vizual'nogo myshleniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 1996. – 500 s.
8. Ainsworth S., & Th Loizou A. The effects of self-explaining when learning with text or diagrams // *Cognitive Science*. – 2003. – N 27 (4). – P. 669–681.
9. Bishop A.J. A review of research on visualization in mathematics education // In A. Borbás (Ed.). *Proceedings of the 12th PME International Conference*, 1. – 1988. – P. 170–176.
10. Cheng P.C. Why diagrams are (sometimes) six times easier than words: benefits beyond locational indexing. In *Diagrammatic Representation and Inference* // Springer Berlin Heidelberg. – 2004. – Pp. 242–254.
11. Ho Siew Yin. Seeing the value of visualization // *SingTeach*. – 2010 – 22. – URL: <http://hdl.handle.net/10497/4380>.
12. Lengler R. & Eppler M. Towards a Periodic Table of Visualization Methods for Management // *IASTED Proceedings of the Conference on Graphics and Visualization in Engineering (GVE 2007)*. – Clearwater, Florida, USA, 2007.
13. Pedone R., Hummel J.E. & Holyoak K.J. The use of diagrams in analogical problem solving // *Memory & Cognition*. – 2001. – N 29 (2). – Pp. 214–221.
14. Presmeg N. Research on visualization in learning and teaching mathematics // *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. – UK, 2006. – 49 p.

**ОБУЧЕНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ**

В данной статье обосновывается обучение иллюстрации как средство развития творческого мышления студентов художественно-графического факультета, будущих художников-педагогов. Художнику-педагогу творческое мышление помогает решать педагогические задачи, разрабатывать новые методики и творчески переосмысливать старые, проявлять находчивость, предприимчивость, мыслить нешаблонно. Целью нашего исследования является описание этапов работы над иллюстрацией, которые дают возможность развить творческое мышление. Обучение иллюстрации является учебно-творческой деятельностью, в процессе которой обобщаются и интегрируются знания, умения и навыки, полученные студентами на предыдущих курсах. В результате проделанной работы мы смогли проследить процесс развития параметров творческого мышления на каждом этапе работы над иллюстрацией. Также в статье описывается роль параметров творческого мышления в профессиональной деятельности художника-педагога.

Ключевые слова: иллюстрация, творческое мышление, художник-педагог, обучение, методика, изобразительное искусство, педагогика.

Преподавание изобразительного искусства достаточно сложная творческая деятельность. Она требует от художника-педагога знаний не только своего предмета, методики преподавания, но и развития творческого мышления. Развитие творческого мышления у будущего художника-педагога играет важную роль в дальнейшей успешной педагогической деятельности. Преподавание изобразительного искусства строится не только на сообщении учебного материала и выработке определенных умений и навыков. Для того чтобы учащиеся успешно овладевали знаниями, умениями и навыками изобразительного искусства, педагогу приходится решать ряд педагогических задач, которые сложно предусмотреть на стадии подготовки к занятию. Опытные педагоги знают, что каждая группа учащихся настолько уникальна, что то, что сработало с одной группой, не всегда также успешно работает с другой. В связи с этим одно лишь владение каким-либо набором приемов решения педагогических задач становится не целесообразным. Успешному решению возникающих в ходе занятия педагогических задач способствует развитое творческое мышление художника-педагога. Творческое мышление позволяет художнику-педагогу проявлять находчивость, предприимчивость, мыслить нешаблонно. Таким образом, развитие творческого мышления будущих художников-педагогов приобретает особую актуальность.

Проблема развития творческого мышления разрабатывалась в науке многими учеными, исследования затрагивали разные аспекты научного знания. Центром нашего исследования является иллюстрация как средство развития творческого мышления. Иллюстрация – это изображение, созданное художником на основе его жизненного опыта, поясняющее или рассказывающее что-либо. В современном мире иллюстрация это не только картинка в книге, это и педагогический рисунок на

доске или листе бумаги, изображения в инструкциях, иконки на экране электронных гаджетов и т.д. Сложно назвать сферу деятельности, где сегодня не используют иллюстрацию.

В нашем исследовании за основу мы взяли следующее определение понятия «творческого мышления»: «Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию» [5].

При развитии творческого мышления средствами иллюстрации, особое знание имеют его параметры. Изучая творческое мышление, исследователи выделили следующие основные параметры: беглость (количество идей), гибкость (способность находить новые идеи и умение эффективно использовать исходный материал), оригинальность (умение производить идеи) и разработанность (умение совершенствовать идею и доводить ее до завершённого вида). Обучение иллюстрации дает стимул для включения в деятельность всех перечисленных параметров [1]. Особенностью творческого мышления является то, что выработанные в процессе развития творческого мышления способы решения поставленных задач в одной конкретной деятельности, могут использоваться студентом для решения проблемных задач в любой другой деятельности.

Обучение иллюстрации является учебно-творческой дисциплиной, в результате освоения которой студент применяет все знания, умения и навыки, приобретенные в ходе всего процесса обучения. Процесс работы над иллюстрацией является очень сложным творческим процессом, и прежде всего это связано с перенесением реального трехмерного вида предмета в двухмерную плоскость листа бумаги. Данный процесс не возможен без творческого мышления. Именно поэтому обучение иллюстрации открывает широкие возможности для

развития творческого мышления у будущих художников-педагогов.

Творческое мышление развивается стихийно в течение всей жизни человека, но этим процессом можно управлять. Обучение иллюстрации создает более благоприятные условия для развития творческого мышления студентов. Данное утверждение обусловлено, тем, что любая деятельность есть процесс творческий, но в творческой деятельности мыслительные процессы, связанные с творческими параметрами мышления задействованы активнее. Именно поэтому обучение иллюстрации позволяет не только активизировать творческое мышление, но и развивать его как в целом, так и каждый параметр в отдельности. Проявление творческой активности студента мы наблюдаем в его увлеченной работе, в стремлении к самостоятельности и новизне. Благодаря этому студент стремится к оригинальности композиционного решения и разработанности изображения, путем поиска нужных средств выражения и техник исполнения. Задача педагога активизировать учебно-творческую деятельность студента посредством стимулирования познавательной деятельности. Процесс творческого мышления не возникает на пустом месте. Студент, начиная работу над иллюстрацией, старается припомнить свои впечатления, зрительные образы предметов и людей, полученные им из прошлого опыта, размышляет и делает определенные выводы.

Важное значение для развития творческого мышления будущего художника-педагога приобретает обучение иллюстрации, когда мы говорим об иллюстрировании художественного произведения. Развитие творческого мышления непосредственно связано с познавательной активностью студента, т.е. чем больше студент читает, рассматривает репродукции разных художников, чем больше и разнообразнее информации он получает, тем активнее развивается творческое мышление.

Методика организации занятий направленных на развитие творческого мышления должна предусматривать подготовку к целевой установке, осознание путей решения задачи, вдохновение (возбуждение эстетической потребности), поиск более выразительных средств изображения, обобщение всей проделанной работы [3, с. 11].

Побудителем к творческой деятельности у художника является динамичная эстетическая потребность. Исходным моментом для вдохновения художника служит его эстетическое отношение к действительности [3, с. 14]. Обучение иллюстрации позволяет пробудить потребность к творческой деятельности.

Первым этапом работы над иллюстрацией является выбор темы. Обычно для иллюстрирования студенты выбирают темы, которые им близки. Это может быть художественное произведение или просто рассказ о себе в виде изобразительной книги.

Пробуждая в студентах эстетическую потребность в творчестве, педагоги добиваются того, что студенты начинают мыслить, пытаются найти пути более яркого выражения «себя» в изобразительном виде. Именно с этого момента мы можем говорить о целенаправленном развитии творческого мышления.

Приступая к творческой деятельности, студент должен решить, как лучше раскрыть идейное содержание задуманной иллюстрации (или серии иллюстраций), какие средства выражения, какую технику исполнения применить в данной ситуации. Здесь начинается второй этап работы над иллюстрацией. Это выполнение поисков, эскизов и набросков [2]. Работа над эскизом – это поиск идеи. Обычно первые результаты не дают желаемого результата. Первоначально студент может сделать некоторое количество зарисовок с натуры, однако рисование по памяти и по представлению содержит больше элементов творческой деятельности, чем рисование с натуры. Рисование по памяти и по представлению заставляет студента активно и самостоятельно использовать полученные ранее знания и навыки, опираясь на память, на образное представление и воображение [4, с. 17]. Вся поисковая работа, которую проделывает студент, пытаясь четко сформировать свою идею, развивает беглость мысли. Педагогу-художнику беглость мысли помогает видеть множество путей решения педагогических задач, разнообразные варианты объяснения учебного материала, помогает находить индивидуальный подход к ученикам и т.д.

Необходимым моментом в работе над эскизами является изучение иллюстраций известных художников по выбранной теме. Сбору наглядного материала стоит уделить особое значение. Следует потратить некоторое время на разбор иллюстраций, которые понравились и не понравились студенту. Определить, что произвело в работах художников на студента больше впечатления, а что меньше. Это может быть разбор композиционной схемы, стилистики образов, общий стиль иллюстрации, техника выполнения и т.д.

Продлав большую подготовительную работу, которая включает выполнение эскизов и поисков, сбор наглядного материала, анализ иллюстраций художников, формируются определенные границы (рамки), в которых студент будет продолжать работу над иллюстрацией. Создавая определенные границы при работе над иллюстрацией, мы получаем возможность развивать гибкость мысли. Гибкость мышления позволяет педагогу максимально быстро находить выход из сложных ситуаций и способы решения трудных задач.

На следующем этапе работы над иллюстрацией студент приступает к созданию образов и среды. На этом этапе творческое рисование ведется на основе уже приобретенных знаний и навыков с целью создания нового и оригинального [4, с. 20].

На основе собранного материала и проделанной подготовительной работы у студента рождается ясное виденье своей идеи (замысел), которую он собирается воплотить в изобразительном виде. С этого момента прекращается хаотическая работа в разных направлениях, так как теперь все подчиняется одной цели.

Для получения зрительного образа персонажа или среды студент соединяет несоединимое, реальный зрительный образ творчески перерабатывается до образа художественного. Типизация, обобщение и стилизация зрительного образа ведется сознательно, путем изменения пропорций, сомасштабности отдельных элементов и т.д. Эти приемы преобразуют реальный образ в изобразительную форму, при этом сохраняется основной характер предмета и он остается узнаваемым [1].

На данном этапе работы у студента развивается такой параметр творческого мышления как оригинальность. Оригинальность позволяет не только создавать и разрабатывать новые идеи, а так же развивать уже существующие. Так для успешного осуществления педагогической деятельности педагог должен уметь разрабатывать новые методики, формы и приемы или творчески перерабатывать известные, а так же умело и оригинально их сочетать.

Четвертый этап работы над иллюстрацией – это поиск композиции. При работе над эскизами композиций, при поисках вариантов решений сюжетов, выполнении подготовительных материалов происходит наиболее значительная по содержанию и объему творческая работа студентов. В ходе этой работы возможно решение многих важных задач художественной подготовки студентов, создаются весьма благоприятные предпосылки для развития их творческих способностей, тренировки памяти и воображения [3, с. 163].

Работу над композицией можно начинать, лишь имея замысел. Композиционно-творческая задача студента заключается в том, чтобы через типизацию и обобщение ярче выразить главное, приглушить или вообще изъять несущественные детали [7, с. 11]. Главная задача студентов на данном этапе работы, используя правила, приемы и средства композиции общие для всего изобразительного искусства, создать оригинальную композиционную схему и довести свой замысел до законченного вида.

Выбрав наиболее удачную композицию, мы переходим к завершающему этапу работы над иллюстрацией – это выполнение итоговой работы, т.е. иллюстрации.

Для более полного выражения творческого замысла на плоскости листа студент должен выбрать технику для выполнения иллюстрации. Выбирая технику, студент должен опираться на свою профессиональную подготовленность. Свобода

и виртуозность владения языком искусства дает возможность студенту всецело отдаваться творчеству, осуществлению творческих замыслов и добиваться необходимого эффекта [3, с. 49]. Работа над иллюстрацией позволяет эффективно развивать творческое мышление, так как студент превращает плоскость белого листа в воображаемое пространство, делая умственные усилия, ищет удачную композицию, наполняет изображение деталями, выбирает технику исполнения и доводит ее до завершения.

В современном мире успешная учебная и профессиональная деятельность не представляются возможными без элемента творчества [6]. Иллюстрация, являясь результатом творческого труда художника, способствует эффективному развитию творческого мышления. Творческое мышление необходимо педагогу для более эффективной и успешной профессиональной деятельности. Оно проявляется в способности педагога импровизировать, в усвоении чужого опыта путем творческого переосмысления, переработке и органичном включении его в собственную теорию и практику. Творчески мыслящий педагог постоянно стремится повышать свой профессиональный уровень. Ему свойственна самоорганизация, творческая самореализация, профессиональное развитие, самообразование, которые способствуют овладению новыми знаниями, умениями, методами деятельности и т. д. [8].

Итак, нами были сопоставлены основные этапы работы над иллюстрацией с процессом развития параметров творческого мышления. Стоит акцентировать внимание на то, что процесс работы над иллюстрацией является единым цельным творческим процессом, хотя мы и можем выделить определенные этапы. Так же и процесс развития творческого мышления – это единый цельный процесс. Несомненно, что творческая деятельность, которая осуществляется на определенном этапе работы над иллюстрацией, в большей степени влияет на развитие конкретного параметра творческого мышления, но в то же время другие параметры так же развиваются, но в меньшей степени. Весь процесс работы над иллюстрацией неразрывно связан с развитием творческого мышления, причем развитие получают все параметры творческого мышления. Отсюда следует, что обучение иллюстрации способствует эффективному развитию творческого мышления у студентов художественно-графических факультетов, будущих художников-педагогов.

Библиографический список

1. Виданова Е.А. Обучение иллюстрации как средство развития творческих способностей учащихся художественных школ // Научные меридианы – 2016: сб. материалов V междунар. науч.-практ. конф. – Новороссийск, 2016. – С. 51–54.

2. Виданова Е.А., Сеничкина Е.В. Роль набросков и зарисовок в развитии профессиональных навыков студентов ХГФ // Наука и перспективы. – 2017. – № 3. – С. 66–71.

3. Ростовцев Н.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.

4. Ростовцев Н.Н. Учебный рисунок. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.

5. Тихомиров О.К. Общая психология [Электронный ресурс] // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru/v13718/?cc=1&page=11> (дата обращения: 18.11.18).

6. Харченко А.А., Саяпина Е.И. Проблемы развития творческих способностей студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/63PDMN217.pdf> (дата обращения: 18.11.18).

7. Шорохов Е.В., Козлов Н.Г. Композиция. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

8. Щербак Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. – Уфа, 2013. – С. 21–25. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/> (дата обращения: 18.11.2018).

References

1. Vidanova E.A. Obuchenie illyustracii kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej

uchashchihhsya hudozhestvennyh shkol // Nauchnye meridiany – 2016: sb. materialov V mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Novorossiisk, 2016. – S. 51–54.

2. Vidanova E.A., Senichkina E.V. Rol' nabroskov i zarisovok v razvitii professional'nyh navykov studentov HGF // Nauka i perspektivy. – 2017. – № 3. – S. 66–71.

3. Rostovcev N.N. Razvitie tvorcheskih sposobnostej na zanyatiyah risovaniem. – М.: Prosveshchenie, 1987. – 176 s.

4. Rostovcev N.N. Uchebnyj risunok. – М.: Prosveshchenie, 1985. – 256 s.

5. Tihomirov O.K. Obshchaya psihologiya [EHlektronnyj resurs] // Psihologicheskij leksikon. EHnciklopedicheskij slovar': V 6 t. / red.-sost. L.A. Karpenko; pod obshch. red. A.V. Petrovskogo. – М.: PER SEH, 2005. – Rezhim dostupa: <http://nashaucheba.ru/v13718/?cc=1&page=11> (data obrashcheniya: 18.11.18).

6. Harchenko A.A., Sayapina E.I. Problemy razvitiya tvorcheskih sposobnostej studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov [EHlektronnyj resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». – 2017. – Т. 5. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/63PDMN217.pdf> (data obrashcheniya: 18.11.18).

7. SHorohov E.V., Kozlov N.G. Kompoziciya. – М.: Prosveshchenie, 1978. – 159 s.

8. SHCHerbakova T.N. Tvorchestvo v deyatel'nosti sovremennogo pedagoga [EHlektronnyj resurs] // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. – Ufa, 2013. – S. 21–25. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/> (data obrashcheniya: 18.11.2018).

СТУДЕНТ В РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

Статья посвящена описанию преимуществ метода peer teaching, то есть обучение силами студентов, в процессе подготовки учителей иностранного языка. Использование этой методики позволяет подготовить студентов к прохождению различных практик, а также сформировать у них компетенции, связанные с автономностью обучающегося, развитием навыков самосовершенствования и профессионального саморазвития. Автор рассматривает причины, по которым предлагаемый метод снова становится актуальным в современном вузе, а именно использование компетентностной модели обучения и специфику школьного образования в России. Применение метода позволяет студентам развить уверенность в своих профессиональных качествах, а также научиться планированию и исправлению ошибок, то есть тем навыкам, которые вызывают у современного студента – будущего учителя иностранного языка, наибольшие трудности.

Ключевые слова: концепция peer teaching, автономность обучающегося, педагогические компетенции, специальные компетенции, учебная практика, профессиональное саморазвитие, самосовершенствование.

Концепция peer teaching, то есть обучение силами студентов, не нова, и с различной степенью успешности применялась во многих образовательных системах всего мира. В последнее время интерес к этому методу в его модифицированной версии возрос, поскольку автономность обучающегося, а также саморазвитие и самосовершенствование всё чаще упоминаются в качестве компетенций, которым обязательно должен овладеть выпускник вуза. Что касается студентов педагогических специальностей, эти компетенции, наряду с некоторыми другими профессиональными компетенциями, требуются им задолго до получения диплома.

Наша статья основана на практической работе с обучающимися по образовательной программе «Педагогическое образование: Иностранный язык с дополнительной специальностью» Костромского государственного университета (пятилетний бакалавриат), но мы полагаем, что наши выводы и рекомендации применимы и к другим педагогическим специальностям.

К методу обучения силами студентов (далее – метод) нас заставил обратиться ряд особенностей профессиональной подготовки учителей. Школьная практика для студентов вышеуказанного направления начинается на третьем курсе. Это так называемая практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, то есть первичная практика, в ходе которой студент работает помощником учителя, а также должен провести внеклассное мероприятие. Фактически, получаемые навыки не всегда можно отнести к собственно профессиональным. Школьные учителя зачастую просят студентов найти в Интернете информацию, сделать наглядное пособие (это задание обычно сводится к нахождению в том же Интернете соответствующего постера или инфографики), выставление оценок в «бумажную» версию журнала. Другими словами, студент выполняет роль

технического персонала. Что касается подготовки и проведения внеклассного мероприятия, то загруженность учителей не всегда позволяет им помочь практикантам разработать план. Методист кафедры, в свою очередь, может дать лишь общие советы без учёта конкретного класса, в котором будет проводиться мероприятие: не представляя ни уровень детей, ни особенности их характера, детально продумать мероприятие очень сложно. Поэтому подготовка практикантов часто ограничивается скачиванием готового плана тематического урока из Интернета. Таким образом, к началу педагогической практики на четвёртом курсе, когда студент уже должен вести уроки, минимального опыта работы у него в большинстве случаев нет, как и практического опыта планирования урока, работы с классом, коммуникативных профессиональных навыков. Предполагается, что это всё можно сформировать во время педагогической практики. Однако дефицит учителей иностранного языка приводит к тому, что на студентов падает обязанность заменить отсутствующих учителей, и на практикантов сразу падает огромная нагрузка.

Одним из способов, позволяющих повысить уверенность студента в своих силах, приобрести начальный опыт планирования занятия и подбора материала, повысить уровень ответственности будущих практикантов, и является метод вовлечения студента в учебный процесс в качестве преподавателя специальных предметных дисциплин, на которые в учебном плане отведено много часов. В нашем случае это практика устной и письменной речи, практикум по культуре речевого общения, практическая грамматика и некоторые другие. Суть метода заключается в том, что под руководством преподавателя студент разрабатывает и проводит 20–30 минутный фрагмент занятия, в ходе которого либо закрепляется пройденный материал, либо отработывается речевое умение. Студент также может составить разработку к тексту или аудио/видеома-

териалу, провести игру, даже объяснить новый материал, например, грамматическое явление.

Метод способствует развитию компетенций как студентов, так и самих преподавателей, хотя сначала может показаться, что преподаватель просто перекладывает на студентов часть своей нагрузки. Если это действительно так, то ни о каком профессиональном развитии речи идти не может. Подготовка студента к занятию, сам ход занятия, а также обязательный разбор должны тщательно контролироваться преподавателем. Также не следует использовать этот метод на каждом занятии.

При успешном использовании данного метода преимущества очевидны. Метод позволяет повысить ответственность студента, его автономность, способствует его профессиональному развитию. Это особенно важно для российской системы образования. С введением ЕГЭ обучение иностранному языку в школе стало в большей степени ориентировано на успешную сдачу экзамена. Поскольку ЕГЭ является так называемым экзаменом высоких ставок, в учебном процессе учащиеся чаще всего выбирают модель поведения, когда они просто принимают минимум знаний или навыков, требующийся для экзамена. Особенно это заметно на уроках иностранного языка, где при подготовке к ЕГЭ учащиеся заучивают огромное количество клише и шаблонов, не особенно заботясь о заполнении этих готовых конструкций смыслом. Однако умение воспроизвести шаблон не является показателем владения иностранным языком. Поступив в вуз, бывшие школьники понимают, что шаблона далеко недостаточно. Именно здесь и выявляется проблема автономности обучающегося: привыкнув получать в школе готовый минимум, студенты ожидают от преподавателя превращения этого минимума в максимум и при этом не хотят или не могут прилагать к этому больших усилий, поскольку не умеют самостоятельно найти материал, изучить тему, выйти за пределы минимума. Поэтому преподавателю приходится изыскивать дополнительные возможности для развития у студентов умения учиться.

Ещё одно преимущество предлагаемого метода состоит в следующем: компетентностная модель, по которой работает современное отечественное образование, имеет ряд существенных недостатков, одним из которых является «привязка» компетенций к предметам. В результате у студентов часто не имеется целостного представления о профессии преподавателя. Зарубежные модели также предполагают деление компетенций на общепедагогические и специальные группы. Например, Шульман [4, с. 7] делит все компетенции (в его терминологии «знания») педагога на семь групп: знание предмета, общепедагогические знания, знание учебных планов, знание методики преподавания предмета, знание особенностей учащихся, знание

образовательного контекста, знание целей и ценностей образовательного процесса. Другие исследователи, например, Бриггз [1, с. 257–260], полагают, что помимо всего вышеуказанного, будущие педагоги должны владеть основами экономики образования и служить созданию конкурентоспособности своего учебного заведения. Конструктивистские модели (например, Овандо или Ниemi) предполагают развитие компетенций, направленных на развитие автономности обучаемого, чтобы он смог учиться и после окончания учебного заведения, и, в свою очередь, обучать этому своих будущих учеников. В результате, сбалансированная модель подготовки педагога остаётся моделью, потому что в любой из существующих моделей наблюдается перекос либо в сторону педагогического контента, либо предметного.

Предлагаемый нами метод не может устранить такие перекосы, но сгладить их – вполне посильная задача, так как компетенции формируются комплексно, наблюдается их преемственность.

В большинстве случаев (как на основе наших наблюдений, так и зарубежных исследователей, например, Гу [2, с. 19].) студенты положительно относятся к идее выступить в роли преподавателя.

Нами был проведён опрос, по результатам которого были выявлены аргументы «за» и «против». В опросе приняли участие 24 студента (выпуск 2018 года) и 16 студентов (выпуск будущего, 2019 года). Среди аргументов «за» наиболее часто встречались следующие:

– *Это необычно, можно разнообразить типичное занятие.*

– *Начинаешь лучше понимать материал, когда объясняешь его другим (этот аргумент особенно актуален для студентов, которые уже пробуют заниматься педагогической деятельностью, например, репетиторством).*

– *Помогает научиться планировать материал.*

– *Позволяет познакомиться с новыми ресурсами (имеются в виду Веб-ресурсы для учителей, новое программное обеспечение).*

Аргументы «против» не так многочисленны, мы выделили два наиболее часто встречающихся ответа:

– *Вдруг я не справлюсь?*

– *Чему меня может научить N, у которого в каждом предложении ошибки?*

Первый аргумент напрямую связан со степенью уверенности студентов в своих силах. С этой проблемой относительно просто справиться, так как студенты понимают, что все находятся в одинаковом положении, а также видят, что преподаватель помогает им разработать и провести урок.

Вторая проблема более серьёзна. Следует ли в группах, неоднородных по академической успеваемости, поручать ведение фрагмента занятия только сильным студентам? Как поступить с энер-

гичными и уверенными студентами, которые, тем не менее, допускают в речи небрежность? Фактически же, при правильном подходе ошибка может послужить отличным методическим инструментом. В ходе школьных практик часто выясняется, что практиканты не поправляют ошибок школьников, потому что не слышат их и не умеют быстро и тактично на них реагировать, а также не всегда понимают, какую ошибку исправлять следует обязательно, а исправлением какой можно пренебречь. Предлагаемый нами метод служит отличной тренировкой исправления ошибок. Следует заранее договориться, что при разборе фрагмента урока внимание будет уделено и ошибкам «преподавателя». Можно раздать студентам оценочные листы, где они будут фиксировать свои впечатления и критику, а также ошибки. Это приучает студентов, выступающих в роли преподавателя, не только быть аккуратнее в речи, но и правильно реагировать на критику. Использование оценочных листов применялось нами на занятиях по деловому английскому и полностью оправдало себя.

Данный метод полезен не только студентам как будущим практикантам и педагогам. Вольно или невольно, студенты часто копируют преподавателя, на занятиях которого этот метод используется. Поэтому преподаватель может увидеть себя со стороны и понять, что следует исправить в собственной манере ведения занятия. Также студенты могут продемонстрировать владение новыми обучающими технологиями, найти новые Интернет-ресурсы и программное обеспечение, которое могут освоить вместе с преподавателем.

Подводя итоги, нужно ещё раз отметить, что периодичность занятий такого типа зависит от количества часов, выделяемых на дисциплину, но злоупотреблять этим методом не следует, так как у студентов должно быть достаточно времени на подготовку.

Библиографический список

1. *Briggs S.* Changing roles and competencies of academics [Электронный ресурс] // *Active Learning in Higher Education*. – 2005. – Vol. 6 (3). – Pp. 256–268. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/>

doi/abs/10.1177/1469787405057753 (дата обращения: 30.12.2018).

2. *Gu Jing.* Peer Teaching in College English Classes: An Action Research to Promote Learner Autonomy [Электронный ресурс] // *Cross-Cultural Communication*. – 2017. – Vol. 13. – No. 2. – Pp. 16–20. – Режим доступа: <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/9442/10214> (дата обращения: 30.12.2018).

3. *Niemi H.* Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools // *Teaching and Teacher Education*. – 2002. – Vol. 18 (7). – Pp. 763–780.

4. *Ovando M.N.* Teacher's Perception of a learner-centered teacher evaluation system // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. – 2001. – Vol. 15 (3). – Pp. 213–231.

5. *Shulman L.* Knowledge and teaching: foundations for the new reform // *Harvard Educational Review*. – 1987. – Vol. 57 (1). – Pp. 1–22.

References

1. *Briggs S.* Changing roles and competencies of academics [Электронный ресурс] // *Active Learning in Higher Education*. – 2005. – Vol. 6 (3). – Pp. 256–268. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787405057753> (дата обращения: 30.12.2018).

2. *Gu Jing.* Peer Teaching in College English Classes: An Action Research to Promote Learner Autonomy [Электронный ресурс] // *Cross-Cultural Communication*. – 2017. – Vol. 13. – No. 2. – Pp. 16–20. – Режим доступа: <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/viewFile/9442/10214> (дата обращения: 30.12.2018).

3. *Niemi H.* Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools // *Teaching and Teacher Education*. – 2002. – Vol. 18 (7). – Pp. 763–780.

4. *Ovando M.N.* Teacher's Perception of a learner-centered teacher evaluation system // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. – 2001. – Vol. 15 (3). – Pp. 213–231.

5. *Shulman L.* Knowledge and teaching: foundations for the new reform // *Harvard Educational Review*. – 1987. – Vol. 57 (1). – Pp. 1–22.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ИЗУЧЕНИИ КОЛЕБАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В КУРСАХ ФИЗИКИ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ

В статье обсуждается общность и различия подходов курсов физики и теоретической механики к изучению колебательного движения. Учитывая достаточную распространенность инженерных задач, связанных с колебательными процессами, поднимается вопрос о необходимости включения данного раздела в программу курса теоретической механики для инженеров. При переходе от начальных представлений о колебательных движениях, полученных в курсе физики к изучению их на теоретическом уровне, в рамках Лагранжева формализма, целесообразно для начала сформировать у студентов умения и навыки составлять и решать уравнения движения на основе второго закона Ньютона. Соблюдение принципа преемственности и применение компьютерных программ, будет способствовать повышению эффективности обучения. Для этого предлагается решение конкретных видов задач с использованием онлайн программы WolframAlpha.

Ключевые слова: колебательное движение, физика, теоретическая механика, преемственность в обучении, программа WolframAlpha.

Курс теоретической механики в учебном плане для бакалавров инженерного направления входит в цикл общепрофессиональных дисциплин и является логическим продолжением раздела механики курса общей физики, где студенты изучают виды механического движения и их характеристики, знакомятся с фундаментальными законами механики, получая тем самым представление об естественно-научной картине мира. Рассматривая простые задачи на движение, путем решения математических уравнений, знакомятся с примерами приложения математики в физике.

В курсе теоретической механики эти знания углубляются и обобщаются. Задачей изучения дисциплины является приобретение практических навыков анализа и решения задач статики, кинематики и динамики механических систем, формирование умения облекать конкретные физические задачи в абстрактную математическую форму т.е. строить модели движения механических систем и рассчитать их. Поэтому главным условием в преподавании вышеуказанных курсов является соблюдение принципа преемственности, обеспечивая последовательное углубление и расширение материала, перехода от формирования у будущих инженеров общекультурных компетенций к формированию профессиональных.

Несмотря на то, что колебательные процессы, имеют очень широкое распространение как в природе, так и в технических устройствах, и инженерные задачи связанные с ними встречаются довольно часто, не всегда программа курса теоретической механики включает в себя данный раздел. Сегодня особенно актуальным является изучение явления резонанса в различных колебательных системах.

Колебательные движения представляют собой переменное движение в самом общем виде, поэтому рассматриваются в заключительной части механики, где студенты получают сведения о видах меха-

нических колебаний, решают задачи на определение физических свойств колебательных систем.

Свободные колебания обусловлены действием на колебательную систему некоторой упругой $F_{\text{упр}} = -kx$ или квазиупругой силы. Тогда из второго закона Ньютона вытекает следующее уравнение

$$\frac{d^2x}{dt^2} = -\omega_0^2 x, \quad (1)$$

где $k/m = \omega_0^2$. Из теории дифференциальных уравнений известно, что уравнению (1) удовлетворяют решения следующего вида

$$x = A \cos(\omega_0 t + \alpha) \text{ или } x = A \sin(\omega_0 t + \alpha). \quad (1a)$$

Колебания имеют затухающий характер, если кроме упругой силы на систему действует сила сопротивления, пропорциональная скорости движения с обратным знаком $F_{\text{сопр}} = -rv$

$$\frac{d^2x}{dt^2} = -\omega_0^2 x - 2\beta \frac{dx}{dt}, \quad (2)$$

где $k/m = \omega_0^2$ и $r/m = 2\beta$. Решение в этом случае представляет собой периодическую функцию, с убывающим по времени коэффициентом, что соответствует с физической точки зрения, экспоненциально убывающей по времени амплитуде колебаний

$$x = A_0 e^{-\beta t} \cos(\omega t + \alpha). \quad (2a)$$

Если на систему извне будет действовать периодическая сила $F = F_0 \cos \omega t$, то мы имеем дело с вынужденными колебаниями, описываемыми следующим уравнением

$$\frac{d^2x}{dt^2} + 2\beta \frac{dx}{dt} + \omega_0^2 x = \frac{F_0}{m} \cos \omega t. \quad (3)$$

В курсе физики изучение колебательного движения ограничивается задачами связанными с уравнениями смещения (1a) и (2a), а также с расчетом резонансной амплитуды вынужденных колебаний.

В теоретической механике имеет место обобщение и усложнение материала, где малые колебания изучаются в рамках Лагранжева формализма, явля-

ющего более общим подходом и предполагающего решение уравнения Лагранжа второго рода,

$$\frac{d}{dt} \left(\frac{\partial L}{\partial \dot{q}_j} \right) - \frac{\partial L}{\partial q_j} = -Q_j(t), \quad (4)$$

где L – функция Лагранжа, являющаяся разностью кинетической T и потенциальной U энергий колебательной системы

$$L = T - U = \frac{dq^2}{2} - \frac{cq^2}{2}.$$

Но прежде чем приступить непосредственно к решению уравнения Лагранжа, следует освежить и закрепить знания студентов, полученные в курсе механики. Будущему инженеру целесообразно научиться, опираясь на второй закон Ньютона, составлять уравнения движения подобные (1–3), рассчитать его постоянные коэффициенты и определить начальные условия. Практика с такими задачами позволяет осуществить постепенный переход от простого к сложному, обеспечить последовательность и преемственность в изучении колебательных движений. Такой класс задач можно найти в задачнике В.И. Мещерского [3, с. 235–257]

В работе [1, с. 1–9] были рассмотрены примеры решения подобных задач на колебательное движение в курсе теоретической механики и даны рекомендации по применению онлайн программы WolframAlpha, как эффективного инструмента для решения математических уравнений. Мы воспользовались этими рекомендациями и рассмотрели другие примеры из того же задачника, и на практике убедились в полезности такого подхода.

Привлечение компьютерных программ в обучении, позволяет получить дополнительный резерв времени, избавляя нас от рутинных вычислений, активизировать интеллектуальную деятельность обучаемых и наладить оперативную обратную связь с ними [2, с. 181]. В открытом доступе имеется большой выбор готовых пакетов программ, охватывающих широкий спектр математических и инженерных задач. Программа WolframAlpha очень проста и удобна в использовании. С ее помощью можно решать уравнения, неравенства, упрощать, раскладывать на множители функции и различные математические выражения, строить графики, находить пределы, производные и интегралы [4].

Рассмотрим несколько задач на разные виды колебаний и решим их с помощью программы WolframAlpha.

Задача на свободные колебания 32.16

Тело массы m находится на наклонной плоскости составляющей угол α с вертикалью (рис. 1). К телу прикреплена пружина жесткость которой c . Пружина параллельна наклонной плоскости. Найти уравнение движения тела, если в начальный момент было прикреплено к концу нерастянутой пружины и ему сообщена начальная v_0 скорость

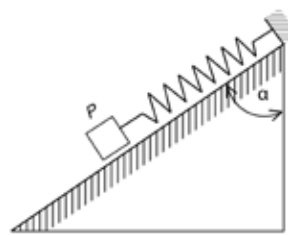


Рис. 1. Рисунок к задаче 32.16

WolframAlpha® Computational Intelligence™

Input:
 $\left\{ m x''(t) + c x(t) = 0, x(0) = -\frac{m g \cos(\alpha)}{c}, x'(0) = v_0 \right\}$

Autonomous equation
 $m x''(t) = -c x(t)$

ODE classification:
 second-order linear ordinary differential equation

Alternate forms:
 $\left\{ c x(t) + m x''(t) = 0, \frac{g m \cos(\alpha)}{c} + x(0) = 0, v_0 = x'(0) \right\}$
 $\left\{ c x(t) + m x''(t) = 0, x(0) = -\frac{e^{-i\alpha} g m}{2c} - \frac{e^{i\alpha} g m}{2c}, x'(0) = v_0 \right\}$

Alternate form assuming c, g, m, t, v0, and alpha are positive:
 $\{ c x(t) + m x''(t) = 0, c x(0) + g m \cos(\alpha) = 0, v_0 = x'(0) \}$

Differential equation solution:

$$x(t) = \frac{\sqrt{c} \sqrt{m} v_0 \sin\left(\frac{\sqrt{c} t}{\sqrt{m}}\right) - g m \cos(\alpha) \cos\left(\frac{\sqrt{c} t}{\sqrt{m}}\right)}{c}$$

Рис. 2. Решение задачи 32.16

направленная вниз по наклонной плоскости. Начало координат взять в положении статического равновесия.

После ввода в программу для дифференциальных уравнений по ссылке [5], всех необходимых данных, было получено решение, приведенное на рисунке 2.

Задача на затухающие колебания 32.72

Груз массы 100 г, подвешенный к концу пружины движется в жидкости. Коэффициент жесткости пружины $c = 19,6$ Н/м. Сила сопротивления движению пропорциональна первой скорости груза: $R = av$, где $a = 3,5$ Нс/м. Найти уравнение груза если в начальный момент груз был смещен из положения равновесия на $x=1$ см и ему сообщена начальная скорость 50 см/с, в направлении противоположном смещению.

Исходя из условия задачи, рассчитаем постоянные коэффициенты дифференциального уравнения, сформулируем начальные условия, и введем их в программу. В итоге получили результат в виде решения уравнения и графиков (рис. 3).

Задача на вынужденные колебания 32.103

Тело массы 0,1 кг прикреплено к пружине с коэффициентом жесткости 5 кН/м, действует сила

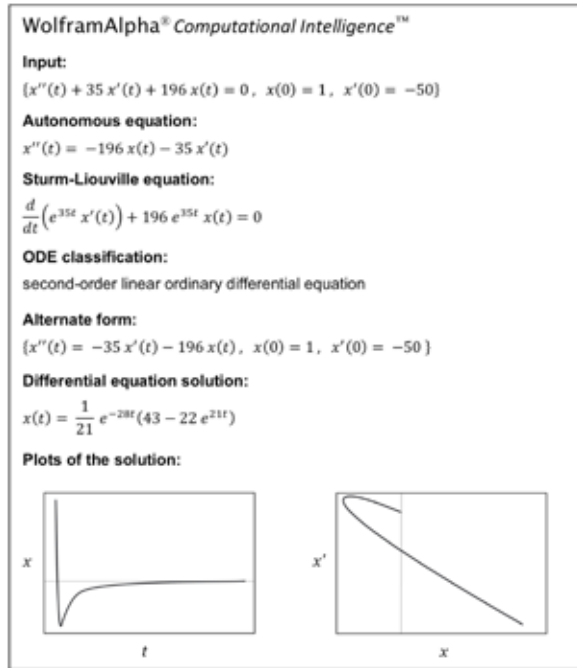


Рис. 3. Решение задачи 32.72

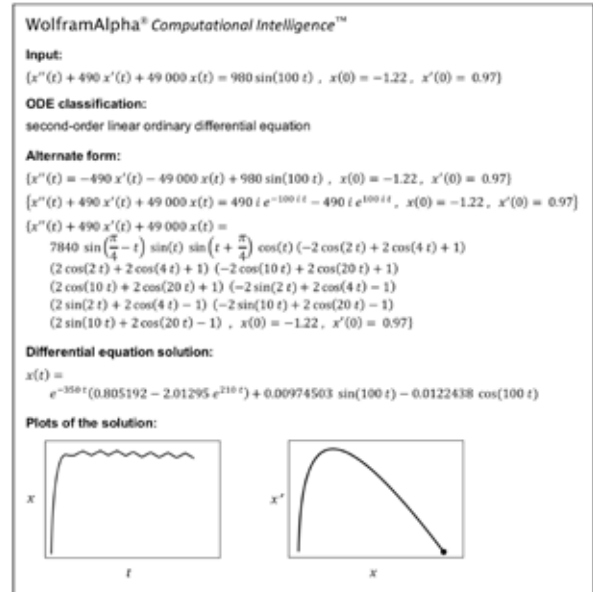


Рис. 4. Решение задачи 32.103

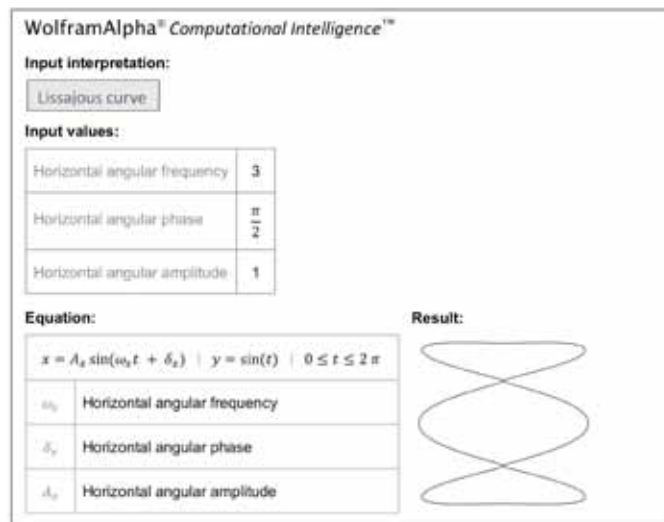


Рис. 5. Расчет фигур Лиссажу

$S = H \sin pt$, где $H=100$ Н, $p=100$ рад/с, и сила сопротивления $R=v\beta$ где $\beta=49$ Нс/м. Написать уравнение вынужденных колебаний и определить значение частоты p , при котором амплитуда колебаний будет максимальной.

Поскольку в данной задаче мы имеем дело с неоднородным дифференциальным уравнением второго порядка, программа в отличие от [3], в ответе выдает решение в виде суммы однородного и неоднородного уравнений (рис. 4).

Что касается резонанса, то тут при условии $n) \frac{k}{\sqrt{2}}$; ($n = 500; k/\sqrt{2} = 158$), максимума амплитуды не существует.

Другим немаловажным аспектом изучения колебательного движения является анализ сложных колебаний, поскольку на практике таковые встре-

чаются чаще. В WolframAlpha имеется специальная программа, где задавая частотное и амплитудное соотношение исходных колебаний, можно рассчитать и наглядно продемонстрировать вид результирующего колебания (фигуры Лиссажу). Данная программа позволяет, не вдаваясь в подробности расчета, анализировать результаты сложения различных колебаний.

При дальнейшем изучении колебательного процесса с помощью уравнения Лагранжа (4) также можно пользоваться программой WolframAlpha, с целью активизации практической части обучения.

Таким образом, предлагаемый нами подход в изучении колебательного движения способствует формированию целостного представления о механических системах и приобретению студентами необходимых навыков и умений для решения ин-

женерных задач, поскольку знания по моделированию механических колебаний служат основой для изучения других видов колебательных процессов. Программы подобные WolframAlpha позволяют проводить численные эксперименты с целью изучения влияния коэффициентов уравнений различных видов механических колебаний на их решения, помогая тем самым усилить методическую составляющую преподавания данного раздела.

Библиографический список

1. Клоков А.С., Сорокин А.Н. Изучение теории колебаний в курсе теоретической механики с использованием базы знаний WolframAlpha [Электронный ресурс] // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № 4 (7). – Режим доступа: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/491-00236>
2. Медведева Л.В. Формирование профессиональных компетенций в образовательной среде естественно-научной дисциплины // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. – 2015. – № 1. – С. 178–185.

3. Мещерский И.В. Сборник задач по теоретической механике. – М.: Наука, 1986. – 448 с.

4. Официальный сайт WolframAlpha [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wolframalpha.com>

References

1. Klokov A.S., Sorokin A.N. Izuchenie teorii kolebanij v kurse teoreticheskoj mekhaniki s ispol'zovaniem bazy znanij WolframAlpha [EHlektronnyj resurs] // EHlektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. – 2016. – № 4 (7). – Rezhim dostupa: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/491-00236> (data obrashcheniya 10.09.2018).
2. Medvedeva L.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij v obrazovatel'noj srede estestvenno-nauchnoj discipliny // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MCHS Rossii. – 2015. – № 1. – S. 178–185.
3. Meshcherskij I.V. Sbornik zadach po teoreticheskoj mekhanike. – М.: Nauka, 1986. – 448 с.
4. Oficial'nyj sajt WolframAlpha [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.wolframalpha.com> (data obrashcheniya 10.09.2018).

АВТОМАТИЗАЦИЯ ИНТЕРПОЛЯЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ В ПРОГРАММЕ MATHCAD КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВКР

В статье приводится характеристика проведения учебных занятий с использованием авторской методики, направленной на освоение студентами теоретического анализа результатов исследования с использованием компьютерных технологий. Рассматривается применение прикладной программы Mathcad для выполнения интерполяции данных в исследовательской части выпускной квалификационной работы при помощи программного блока. Приводится пример решения, алгоритм программы для проведения интерполяции и графические зависимости. Автором отмечается положительный результат проведения анализа данных с помощью программного блока, в связи с ускорением получения результатов и исключения ошибок обработки данных, а также универсальность методики для различного вида экспериментов.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, практическое занятие, основы научного эксперимента, обработка экспериментальных данных, интерполяция, программный блок, компетенция.

Квинтэссенцией обучения студента в высшем учебном заведении является написание выпускной квалификационной работы (ВКР) – итогового научно-исследовательского труда, в процессе написания которого отражаются знания, накопленные за годы учебы на различных ступенях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). При выполнении ВКР формируются компетенции – заданные нормы образовательной подготовки по соответствующему направлению (профилю).

Чаще всего ВКР состоит из разделов, одним из которых является исследовательская глава, в ходе работы над которой проводится обработка результатов активного эксперимента. При этом формируются общекультурные и профессиональные компетенции, направленные на освоение теоретического анализа результатов исследования с использованием компьютерных технологий.

Знания, необходимые для успешного написания исследовательской части ВКР, даются при изучении дисциплины «Основы научного эксперимента». В рамках данного предмета изучаются этапы исследований, виды экспериментов и способы обработки экспериментальных данных.

Анализ результатов исследований может состоять из следующих этапов:

1. Определение значений функции на интервале $[a, b]$ с определенным шагом – интерполяция экспериментальных данных.

2. Прогнозирование поведения функции за пределами экспериментально исследованного интервала значения аргумента – экстраполяция экспериментальных данных.

3. Подбор аналитического уравнения (математической модели), которое описывает характер изменения функции в зависимости от аргумента с достаточной степенью адекватности.

4. Оценка коэффициентов полученной математической модели, выявление значимых и удаление

незначимых, теоретическое обоснование значений коэффициентов уравнения.

Каждый этап исследования можно и нужно проводить при помощи специальных пакетов программ для облегчения и ускорения расчетов. Первые два этапа не требуют от исследователя глубокого теоретического анализа.

Одной из тем дисциплины «Основы научного эксперимента» является тема «Интерполяция экспериментальных данных», цели занятия: понятие интерполяции, способы интерполяции, применение прикладных пакетов программ для проведения интерполяции. Рассмотрим механизм проведения первого этапа обработки экспериментальных данных – интерполяции – в математической системе Mathcad по авторской методике.

Интерполяция – определение значения функции по определенным в результате эксперимента ее величинам или ранее известным (Y_1, Y_2, \dots, Y_n) в опорных точках аргумента (x_1, x_2, \dots, x_n), то есть внутри интервалов $x_1 - x_2$; или $x_2 - x_3$ и т.д. для аргумента x_j .

В графическом виде линейная интерполяция представляется следующим образом (рис. 1) то есть отрезок функции на каждом интервале описывается уравнением прямой: $y = k \cdot x + b$, где x – аргумент, k – угловой коэффициент, b – свободный коэффициент.

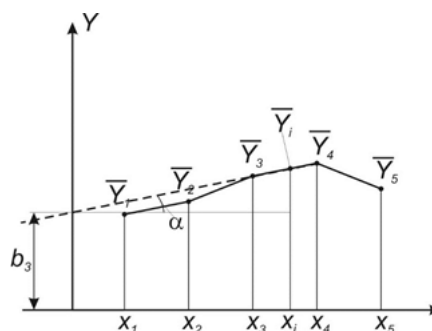


Рис. 1. Графический вид интерполяции

$$Y_i = \text{tg}\alpha \cdot x_j + b_3$$

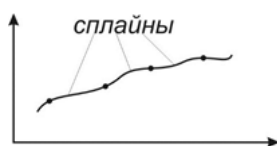


Рис. 2. Сплайны

Для проведения интерполяции в системе Mathcad существует встроенная функция $linterp(Vx, Vy, x)$, где Vx – вектор, в котором определены опорные значения аргумента, Vy – вектор, в который занесены значения функции в опорных значениях аргумента, x – аргумент, в котором требуется определить значение функции.

Также в системе Mathcad существуют встроенные функции для проведения сплайновой интерполяции, то есть отрезок функции между опорными точками описывается нелинейным уравнением (рис. 2). Встроенные функции для проведения сплайновой интерполяции:

- линейной интерполяции: функция $lspline(Vx, Vy)$;
- параболической интерполяции: функция $pspline(Vx, Vy)$;
- кубической интерполяции: функция $cspline(Vx, Vy)$.

Mathcad, выполняя сплайновую интерполяцию, приравнивает значения первых и вторых производных соседних сплайнов в узловых точках.

Указанные функции для осуществления сплайновой интерполяции возвращают вектор вторых производных при приближении графиков в опорных точках к полиномам 1-й, 2-й или 3-й степени соответственно. Следующим необходимым этапом сплайновой интерполяции является применение функции: $interp(Vs, Vx, Vy, x)$, где Vs – результат действия функций $cspline(Vx, Vy)$, $lspline(Vx, Vy)$, $pspline(Vx, Vy)$, то есть вектор вторых производных, x – значение аргумента, для

которого определяется величина y . В программе Mathcad есть возможность замены значения x на вектор, ранжированную переменную или всю числовую прямую.

Для нахождения интерполированного значения Y с определенным шагом (построение таблиц значений) удобно применять расчет по авторской методике при помощи программных блоков, для автоматизации и соответственно упрощения процедуры проведения интерполяции, который отличается от стандартной процедуры без использования языка программирования.

Применение интерполяции при помощи программных блоков позволило сократить количество ошибок и время обработки данных.

Введение авторской методики в практическое занятие рассмотрено на следующем примере. Обучаемым рассказывается ход эксперимента, предлагаются исходные данные, которые они вводят вручную, далее строят графические зависимости, анализируют их, затем используют имеющийся программный блок для выполнения поставленной задачи в ходе практического занятия, получают результат, делают выводы.

Пример проведения интерполяции в программе Mathcad: проведен эксперимент, в ходе которого изучалось влияние концентрации вещества (C , мг/мм²) и температуры окружающей среды ($t_{окр}$, °C) на температуру замерзания раствора вещества (t_z , °C). После статистической обработки данных получены значения функции и факторов, которые введены в программу Mathcad в виде векторов (рис. 3).

Графические зависимости температуры замерзания от концентрации вещества и температуры окружающей среды приведены на рисунке 4.

Поставлена задача определить значение функции на интервале $C \in [50, 75]$ с шагом 1.

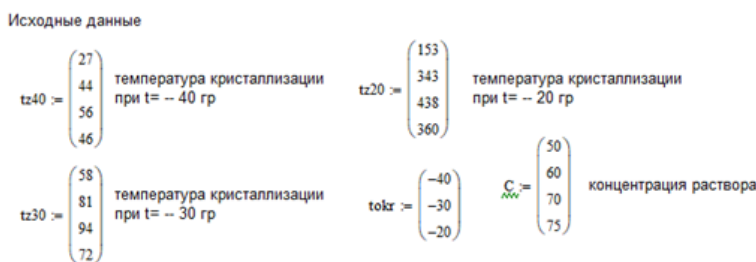


Рис. 3. Исходные данные для проведения интерполяции

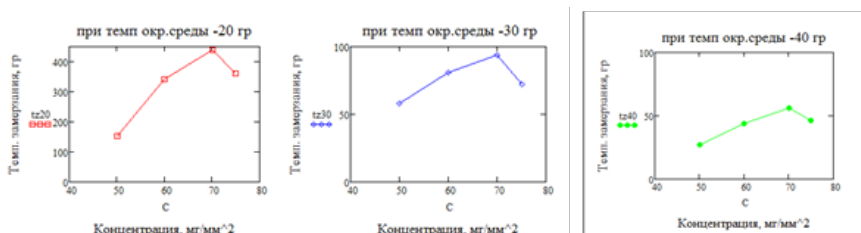


Рис. 4. Графические зависимости влияния аргументов на функцию

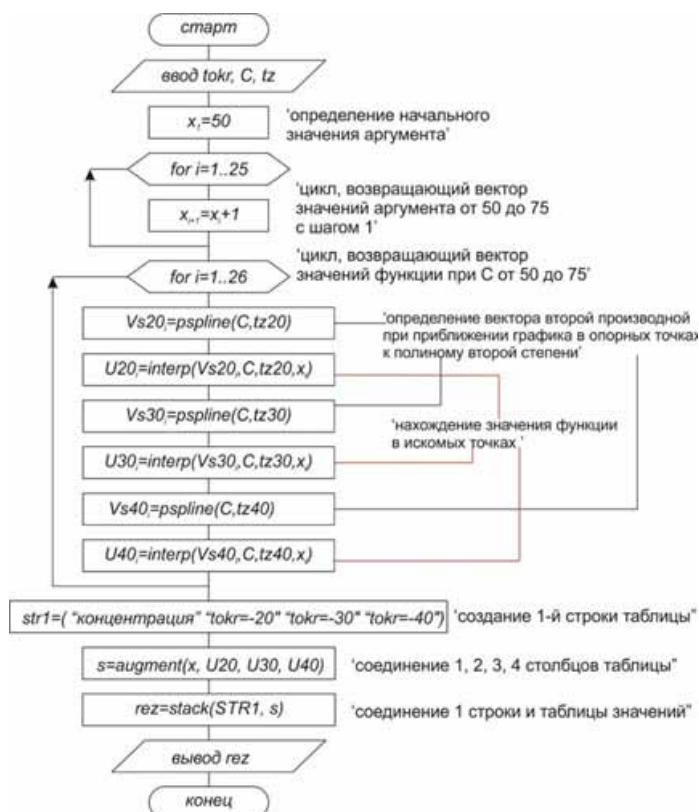


Рис. 5. Алгоритм проведения интерполяции в программном блоке

Интерполяция данных (поиск значения температуры замерзания от C=60 до 75 с шагом 1)

```

R :=
x₁ ← 50
for i ∈ 1..25
  x_{i+1} ← 50 + i
for i ∈ 1..26
  VS20_i ← pspline(C, tz20)
  U20_i ← interp(VS20_i, C, tz20, x_i)
  VS30_i ← pspline(C, tz30)
  U30_i ← interp(VS30_i, C, tz30, x_i)
  VS40_i ← pspline(C, tz40)
  U40_i ← interp(VS40_i, C, tz40, x_i)
STR1 ← ("концентрация" "tzam-20" "tzam-30" "tzam-40")
S ← augment(x, U20, U30, U40)
stack(STR1, S)
    
```

Рис. 6. Программный блок для проведения интерполяции

Алгоритм решения поставленной задачи приведен на рисунке 5. Результатом программы (рис. 6) является таблица интерполированных значений функции на заданном интервале при разной температуре окружающей среды (рис. 7).

Графический вид интерполированных значений по экспериментальным данным представлен на рисунке 8, где экспериментальные данные изображены в виде квадратов сплошной заливки, значения, полученные в результате интерполяции, изображены в виде полых ромбов.

Методика интерполяции может быть применена для любого количества экспериментальных точек и на любом интервале, то есть является уни-

версальной для большинства однофакторных экспериментов.

В результате проведения педагогического эксперимента, в ходе которого были проведены практические занятия у двенадцати групп обучаемых разных ступеней образования, были получены следующие результаты (табл.). Для проведения практического занятия по классической методике было отведено несколько занятий.

Анализируя результаты эксперимента, полученные на диаграммах (рис. 9–10), видно, что, применяя программные блоки, резко сокращается время выполнения интерполяции экспериментальных данных (в среднем в 5,3 раза) и сводится практиче-

	1	2	3	4
1	"концентрация"	"tzam-20"	"tzam-30"	"tzam-40"
2	50	153	58	27
3	51	173.334	59.94	28.463
4	52	193.371	61.96	29.978
5	53	213.112	64.06	31.546
6	54	232.556	66.24	33.167
7	55	251.705	68.5	34.841
8	56	270.556	70.84	36.567
9	57	289.112	73.26	38.346
10	58	307.371	75.76	40.178
11	59	325.334	78.34	42.063
12	60	343	81	44
13	61	360.305	83.722	45.98
14	62	376.921	86.416	47.951
15	63	392.456	88.974	49.851
16	64	406.519	91.288	51.619
17	65	418.716	93.25	53.193
18	66	428.656	94.752	54.512
19	67	435.947	95.686	55.514
20	68	440.196	95.944	56.137
21	69	441.011	95.418	56.319
22	70	438	94	56
23	71	430.836	91.6	55.127
24	72	419.455	88.2	53.691
25	73	403.855	83.8	51.691
26	74	384.036	78.4	49.127
27	75	360	72	46

Рис. 7. Результирующая таблица проведения интерполяции экспериментальных данных

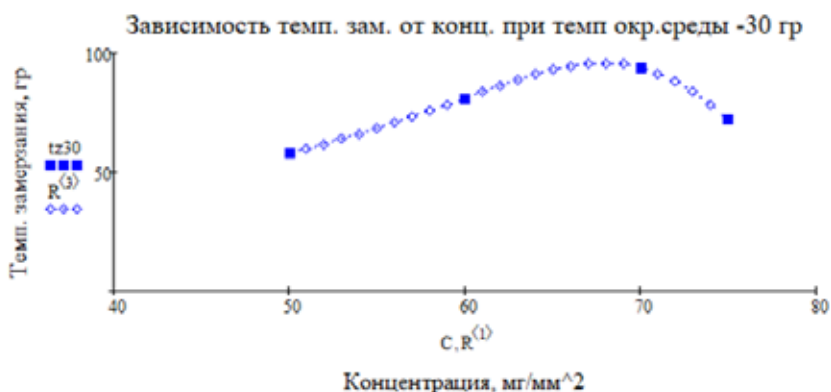


Рис. 8. Графическое представление интерполяции экспериментальных данных

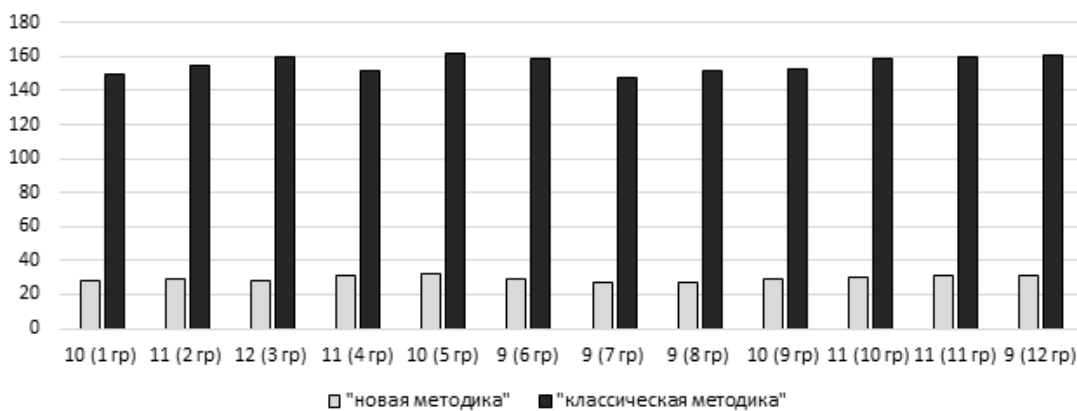


Рис. 9. Сравнительная диаграмма результатов времени обработки

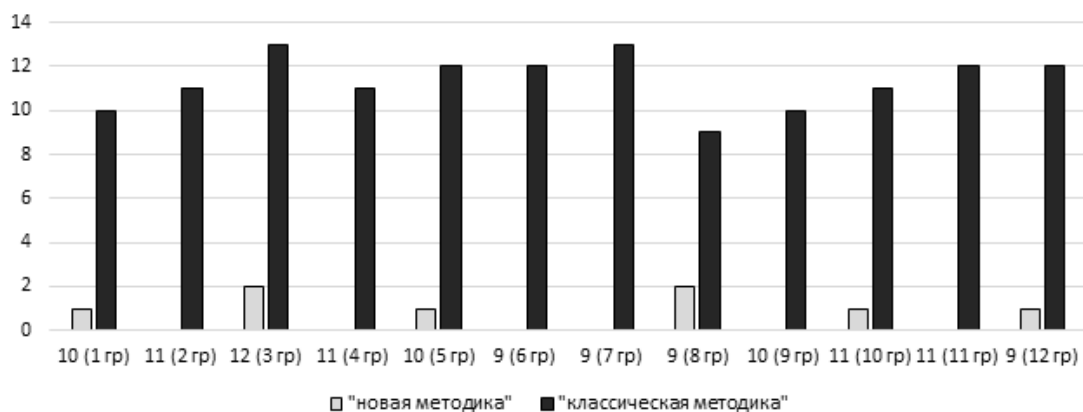


Рис. 10. Сравнительная диаграмма результатов ошибок обработки

Таблица

Распределение результатов практических занятий

	год	Количество проверяемых	Время, затраченное на проведение обработки данных (среднее для группы), мин	Количество ошибок (в одной работе может быть несколько ошибок)
Занятие проведено с использованием новых методик	2017	10 (1 гр)	28	1
		11 (2 гр)	29,2	0
		12 (3 гр)	28,5	2
		11 (4 гр)	31,3	0
		10 (5 гр)	32,1	1
		9 (6 гр)	29	0
	2018	9 (7 гр)	27	0
		9 (8 гр)	27,5	2
		10 (9 гр)	29,4	0
		11 (10 гр)	30	1
		11 (11 гр)	31	0
		9 (12 гр)	31,1	1
Занятие проведено с использованием классической методики	2017	10 (1 гр)	150	10
		11 (2 гр)	155	11
		12 (3 гр)	160	13
		11 (4 гр)	152	11
		10 (5 гр)	162	12
		9 (6 гр)	159	12
	2018	9 (7 гр)	148	13
		9 (8 гр)	152	9
		10 (9 гр)	153	10
		11 (10 гр)	159	11
		11 (11 гр)	160	12
		9 (12 гр)	161	12

ски к нулю ошибки обработки данных. Все ошибки, допущенные обучаемыми на занятиях по новой методике, являлись ошибками ввода исходных данных, а не ошибками в расчете значения функции. Следовательно, целесообразно проводить практические занятия по освоению навыков осуществления интерполяции, применяя программные блоки.

Выводы:

1. Применение методики автоматизированного способа проведения интерполяции существенно сокращает время обработки экспериментальных данных и позволяет увеличить объем теоретических и практических вопросов, рассматриваемых в процессе преподавания дисциплины «Основы научного эксперимента».

2. Изучение методики обработки данных, рассмотренной в работе, позволяет обучаемым овладеть необходимыми профессиональными компетенциями, которые должны быть освоены студентами при выполнении ВКР.

Библиографический список

1. *Беляев А.А.* Обработка и аппроксимация экспериментальных данных в математическом пакете Mathcad // Ступени роста – 2017: тезисы 69-й межрегион. науч.-практ. конф. молодых ученых,

Кострома, 10–26 апр. 2017 г. / сост. и отв. ред. Л.А. Исакова. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017 – С. 28–29.

2. *Макаров Е.Г.* Инженерные расчеты в Mathcad 15. – СПб.: Питер, 2011. – 435 с.

3. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/25> (дата обращения: 23.12.2018).

References

1. Belyaev A.A. Obrabotka i approksimaciya ehksperimental'nyh dannyh v matematicheskom pakete Mathcad // Stupeni rosta – 2017: tezisy 69-j mezhregion. nauch.-prakt. konf. molodyh uchenyh, Kostroma, 10–26 apr. 2017 g. / sost. i otv. red. L.A. Isakova. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2017 – S. 28–29.

2. Makarov E.G. Inzhenernye raschety v Mathcad 15. – SPb.: Piter, 2011. – 435 s.

3. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/25> (data obrashcheniya: 23.12.2018).

КОНСТРУКТИВИСТСКИЕ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ, ЗАЛОЖЕННЫЕ В РАЗРАБОТКУ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается контекстный подход как общепризнанная теория в зарубежном и отечественном педагогическом обществе. Считается, что данный подход предлагает конструктивные решения проблем познания, профессионального самоопределения и самоактуализации личности в процессе обучения. Поиски философско-педагогических оснований, позволяющих более обстоятельно и всесторонне интерпретировать контекстный подход к обучению иностранным языкам, обусловили необходимость обращения к основным зарубежным конструктивистским теориям и методикам, которые легли в основу разработки данного подхода. В статье анализируются элементы конструктивизма (активное усвоение знаний, ситуативность, автономность и контекстнообусловленность обучения, моделирование профессиональной деятельности и др.), которые контекстный подход продуктивно использует в современных условиях. Раскрывая смысл и значение теорий (радикальный, когнитивный, социокультурный конструктивизм) и методик («якорная методика преподавания», модель «когнитивного ученичества», методика «когнитивной гибкости»), отмечается их эффективность в плане повышения качества обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: контекст, контекстный подход, теория конструктивизма, «якорная методика преподавания», модель «когнитивного ученичества», методика «когнитивной гибкости», конструктивистская методика обучения иностранным языкам.

Растущий динамизм общественных преобразований и экономических изменений требует компетентного специалиста, способного самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия. Современное общество заинтересовано в совершенствовании подготовки молодежи к будущей жизни, и в этом процессе особое значение приобретает повышение качества знаний по всем дисциплинам. Не является исключением усиление внимания к улучшению преподавания иностранных языков.

В стремлении соответствовать современным требованиям система иноязычного образования оценивает новые подходы в обучении и воспитании, что отвечает насущным потребностям общества, в целом, и индивида, в частности. Кроме того, совершенствование образования, вызванное требованием повышения качества знаний студентов, характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традиционными и инновационными процессами в обучении иностранным языкам.

В настоящее время контекстное обучение становится все более востребованным в образовательной практике не только вузов, но и общеобразовательных школ. Это не случайно, поскольку контекстный подход (как утверждает его автор А.А. Вербицкий), обладает рядом достоинств, позволяющих осуществлять подготовку подрастающего поколения более планомерно и профессионально. С опорой на контекстную теорию возможно сформировать профессиональную направленность обучения иностранным языкам средствами использования учебной, профессиональной и учебно-профессиональной форм деятельности студентов [1].

Рассматривая контекстный подход как инновационное явление, нельзя не отметить его интегративную сущность, которая выражается в том, что данный подход включает элементы зарубежных конструктивистских теорий и методик, что дает возможность новой его интерпретации, идентификации, предполагает его изучение в системе сложившихся мировых философско-педагогических традиций.

Признавая особую роль контекстного подхода в организации процесса обучения иностранным языкам, необходимо рассмотреть конструктивистские теории и методики, которые легли в его основу. Это поможет по-новому взглянуть на современные тенденции в образовании и сформулировать задачи на будущее.

Контекстный подход к образованию как педагогический феномен имеет длительную историю и создан на основе общепризнанных подходов и теорий. В современных философских теориях (критический рационализм, педагогическая антропология, герменевтика и др.) акцентируется внимание на определенных моментах педагогического знания и, одновременно, образовательного процесса, решают вопросы, связанные с жизнедеятельностью человека. В содержании представленных философских теориях не отражаются вопросы активного познания мира через изучение языка.

В конструктивистских же теориях делается акцент на активное усвоение знаний. Для конструктивизма знание – это не просто отображение внешней действительности, а функция процесса познания. Теория конструктивизма основывается на положении: активная интерпретация познающего субъекта представляет собой конструктивный процесс, имеющий смысл и значение. Знание существует в тесной связи с обучающимся, созда-

ется им и не может быть передано без тщательной реконструкции.

Как радикальный [2; 3; 4], так и социокультурный конструктивизм [5] исходят из того, что индивид имеет только косвенный доступ к экстеральному миру. Познание – это не зеркальное отражение реальной действительности, а познание в учебном процессе – это не просто отражение изучаемого материала. Оно представляет собой комплексную, самоорганизующуюся деятельность, в процессе которой учащиеся конструируют действительность, так что для них она «вариативна» [6, с. 237]. Оба направления критикуют дидактику «Нюрнбергской воронки» (Nürnberger-Trichter-Didaktik), основанную на механическом запоминании. Конструктивизм находит решение проблемы в создании обширных, мультимодальных, ориентированных на коммуникацию контекстов.

На основе конструктивизма создается модель обучения, при которой обучающиеся получают знания в результате приобретенного опыта, апробации идей к новой ситуации, интегрировании знаний в новые интеллектуальные конструкции. Заключенные в теориях конструктивизма положения, которые касаются обучения и усвоения знания, противоречат постулатам рациональной дидактики, где передача знаний понимается традиционно только как трансферт информации. Восприятие и познание – это ментальные операционные процессы, которые реализуются индивидуально обучающимся на основе предшествующего знания. Согласно конструктивизму, познание – это личностный процесс, а не простая передача опыта. Присвоение знания зависит от условий его применения, а также факторов, которые протекают неосознанно, из-за чего они трудно контролируемы.

Поскольку процесс обучения развивается в действии, а действия совершаются в социальных ситуациях, он (процесс) ситуативен и контекстно обусловлен ("situated learning" или "situated cognition"). Задача преподавателя – создать ситуации, при которых учащийся побуждается к поисковой деятельности и проявляет интерес к учебному материалу.

Приобретение готового к переносу знания и действия зависит от организации учебного процесса, от контекста и от того, каким образом приобретается знание.

В течение последних лет разрабатывались различные методики, которые поставили цель: на основе конструктивистских учебных теорий найти пути, способствующие применению знания. Так возникли методики, работающие над комплексной постановкой проблемы, – концептуализация ситуативного контекста в обучении.

1. «Якорная методика преподавания». Метод обучения, о котором идет речь, разрабатывался исследовательской группой в Образовательном технологическом центре университета Вандер-

билд («Cognition and Technoloy Group at Vanderbilt University»). В основе исследования лежит положение о том, что необходимо фиксировать («ставить на якорь») процесс обучения в таких учебных ситуациях, которые включают аутентичный контекст для решения проблем. Успех обучения зависит от того, насколько учащиеся самостоятельны в принятии решения и как они используют опосредованно-прикладные связи. Так накапливается опыт, служащий в дальнейшем экспертным знанием.

2. Модель «когнитивного ученичества» [7] представляет собой еще один пример концептуализации ситуативного контекста в обучении. Данная модель основана на моделировании профессиональной деятельности. Имитация трудового процесса в обучении предполагает, что ученик не только приобретает специфические для профессии знания и навыки, но и учится планировать рабочий процесс самостоятельно, направлять его и оценивать. Модель «когнитивного ученичества» – многоэтапное обучение, включающее моделирование, инструктаж, совместную деятельность, вербализацию проблемы, рефлексии и исследование.

3. Методика «когнитивной гибкости» [8] основана на положении о возможности переноса знаний и навыков за пределы первоначального учебного контекста. Под «когнитивной гибкостью» понимается способность к реконструированию собственного знания, а именно его адаптация к постоянно меняющейся ситуации. Знание должно включаться в различные контексты. По мнению ученых (Спиро, Фелтович, Якобсон и Коулсон), нужно стремиться не к упрощению учебного контекста, а к повышению его сложности, подчеркиванию его нерегулярности, добиваясь в итоге множественности представления знания. Данная методика базируется на следующих принципах: 1) принцип «обучения действием» дает множественные перспективы для содержательного наполнения знания; 2) принцип видения перспективы знания и принцип «опережающего знания»; 3) принцип построения занятия по прецедентам и соблюдения этапов формирования знаний; 4) принцип интеграции источников получения знания в комплекс на основе тесного взаимодействия между собой.

4. В основе конструктивистской методики обучения иностранным языкам лежит анализ знаковых систем и теории усвоения языка. Особое внимание уделяется такому факту: знаки указывают не на определяемые объекты, а только на представления о них [9, с. 368]. Между тем о понимании следует говорить не как о заимствовании смысла, а как о наделении смыслом, базирующимся на сконструированных с опорой на опыт значениях, т.е. на коннотативных значениях.

Иностранный язык есть конструкция действительности, учащиеся усваивают его индивидуально в контексте занятия или коммуникации. Таким

образом, процесс конструирования определяют личностные факторы и рамочные условия. Отмечается связь владения языком с постоянной проверкой конструкций, созданных разумом, на их приемлемость в жизненном мире [10, с. 85].

Со стимулированием речевой деятельности в конструктивистской методике обучения иностранным языкам связана разработка многообразных «поводов» для конструкций действительности: ассоциогамм, открытых ситуаций, ролевых игр. Они формируют потребность в дополнительных речевых средствах, расширяющих возможности выражения мыслей в условиях реальной коммуникативной деятельности. К числу «поводов» для развития умений речевой деятельности следует отнести билингвальный урок, а также различные формы обучения в команде.

Использование в обучении активных и интерактивных методов, различных форм самоорганизации, основывающихся на принципах прагматического конструктивизма, создание обучающей среды говорят о приоритетности инноваций в образовании. В настоящее время большое внимание уделяется преимуществу смешанных форм обучения, использованию многообразия методов и подходов к обучению, отдается предпочтение педагогической эклектике, рассматриваемой как взаимопроникновение разных подходов (методов), взаимодополнение одних другими.

Несмотря на все вышесказанное, конструктивизм сам по себе не является целостной разработанной технологией обучения, а рассматривается, в первую очередь, как философское понятие, отражающее сущность образования. Однако идеи данной теории используются многими подходами, в частности, контекстным [11, с. 186].

Таким образом, контекстный подход как объект исследования давно занимает в зарубежных работах приоритетные позиции, о чем свидетельствует факт непрерывного роста публикаций по этой теме. Он основывается на теориях и методиках конструктивизма, где акцентируется внимание на значимости применения контекста учебного предмета и дидактического контекста, ведущих к повышению эффективности обучения. Подчеркивается важность поиска таких контекстов, которые «содержательно» наполнят занятия по иностранным языкам, а также определения механизмов их включения в процесс обучения. В последние годы зарубежные педагоги разработали различные методики в целях концептуализации ситуативного контекста в обучении, среди которых следует назвать «якорную методику преподавания», модель «когнитивного ученичества», методику «когнитивной гибкости», конструктивистскую методику обучения иностранным языкам.

Зарубежные исследования показывают, что ориентация на контекст в организации занятия обеспечивает комплексность и системность обуче-

ния, что ведет к повышению его качества. Кроме того, с помощью контекстов можно достичь тематической аспектуализации определенной области профессиональной деятельности.

В контекстном подходе реализуются следующие конструктивистские решения, связанные с проблемами обучения:

1. Учащийся включает знания в различные отношения и приобретает их в ситуациях.

2. Учебные контексты должны быть по возможности аутентичными, т.е. не использующими искусственные изолированные проблемы.

3. Учащийся должен обладать навыками работы с ситуациями (изменять ситуацию, упрощать ее, находить новые подходы к решению, рассматривать альтернативные варианты, переформулировать проблемы), вследствие чего приобретаются эвристические и стратегические качества, оперативное мышление и действия.

4. Учащийся должен вычленять из особенностей реальной ситуации посредством абстрагирования и обобщения основополагающие правила, структуры и идеи.

5. Приобретенные стратегии должны использоваться учащимся в похожих реальных ситуациях и по возможности переноситься в незнакомые ситуации.

6. Учащийся должен самостоятельно добывать знание и конструировать его на основе собственного опыта.

7. Учащийся должен видеть перспективы решения проблем, включать разнообразный контекст их рассмотрения.

Вместе с тем надо сказать, что иностранные авторы склоняются в большей степени к определению механизмов включения контекста в процесс обучения. Контекстный подход в отечественном образовании не просто заимствует конструктивистские решения проблемы реконструкции знания и его включения в контекст профессиональной деятельности, но и является методологическим ориентиром развития педагогической науки, новым философским ее основанием, поскольку рассматривает проблему сущности и путей формирования человека в процессе образования.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
2. *Maturana H.R., Varela F.J.* Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 3. Auflage. – Berlin; München; Wien, 1991. – 280 s.
3. *Schmidt S.J.* Der Radikale Konstruktivismus: ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 4. Auflage. – Frankfurt/M., 1991. – S. 15–18.

4. Foerster H., Glasersfeld E. Wie wir uns empfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. – Heidelberg, 1999. – 332 s.

5. Reich K. Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool (Beltz Pädagogik) Taschenbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. – 309 s. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_46. (дата обращения: 22.02.2018).

6. König E., Zedler P. Theorie der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. 262 s. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tocs.ub.uni-mainz.de/pdfs/105787620>. (дата обращения: 23.01.2018).

7. Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.) Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dixieching.wordpress.com/2009/10/18/cognitive-apprenticeship-collins-brown-newman> (дата обращения: 08.02.2018).

8. Spiro R.J., Coulson R.L., Feltovich P.J., & Anderson D. Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (ed.), Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1988. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.instructionaldesign.org/theories/cognitive-flexibility.html>. (дата обращения: 05.01.2018).

9. Kock W.K. Kognition-Semantik-Kommunikation. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 4. Auflage. – Frankfurt/M., 1991. – S. 133-158.

10. Wendt M. Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. – Tübingen: Narr, 1996. – 120 s.

11. Пояганова Е.И. Конструктивизм и сознательно-коммуникативный метод обучения иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2007. – № 3 (3): в 3-х ч. Ч. III. – С. 185–188.

References

1. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: problemy integracii. – M.: Logos, 2009. – 336 s.

2. Maturana H.R., Varela F.J. Der Baum

der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 3. Auflage. – Berlin; München; Wien, 1991. – 280 s.

3. Schmidt S.J. Der Radikale Konstruktivismus: ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 4. Auflage. – Frankfurt/M., 1991. – S. 15–18.

4. Foerster H., Glasersfeld E. Wie wir uns empfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. – Heidelberg, 1999. – 332 s.

5. Reich K. Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool (Beltz Pädagogik) Taschenbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. – 309 s. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_46. (дата обращения: 22.02.2018).

6. König E., Zedler P. Theorie der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. 262 s. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tocs.ub.uni-mainz.de/pdfs/105787620>. (дата обращения: 23.01.2018).

7. Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.) Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dixieching.wordpress.com/2009/10/18/cognitive-apprenticeship-collins-brown-newman> (дата обращения: 08.02.2018).

8. Spiro R.J., Coulson R.L., Feltovich P.J., & Anderson D. Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (ed.), Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1988. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.instructionaldesign.org/theories/cognitive-flexibility.html>. (дата обращения: 05.01.2018).

9. Kock W.K. Kognition-Semantik-Kommunikation. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 4. Auflage. – Frankfurt/M., 1991. – S. 133–158.

10. Wendt M. Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. – Tübingen: Narr, 1996. – 120 s.

11. Poyaganova E.I. Konstruktivism i soznatel'no-kommunikativnyj metod obuchenija inostrannym yazykam // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – Tambov: Gramota, 2007. – № 3 (3): в 3-х ч. Ч. III. – С. 185–188.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРАВИЛАМ ОБРАЗОВАНИЯ СТЕПЕНЕЙ СРАВНЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА ОСНОВЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА

Автор считает методически необходимым анализировать грамматические явления иностранного языка в сравнении с эквивалентными явлениями в родном языке обучаемого для того, чтобы выявить, к каким потенциальным ошибками может привести межъязыковая интерференция и как можно преодолеть её влияние. В данной статье рассмотрена тема степеней сравнения английских прилагательных на предмет того, какие трудности она может вызвать у русскоговорящих учащихся ввиду её структурных отличий от правил построения предложений со степенями сравнения русских прилагательных.

В ходе анализа выявлены две основные трудности, обусловленные межъязыковой интерференцией: пропуск слова than в английском предложении с двумя сравниваемыми объектами, а также корректное построение предложений со словами, указывающими на меру сравнения. Автор анализирует, насколько полно представлены разъяснения по этим нюансам в современных УМК по английскому языку и учебниках по английской грамматике. Также предложены авторские разъяснения и тренировочные задания, направленные на обработку выявленных грамматических трудностей.

Ключевые слова: обучение английской грамматике, сопоставительный принцип, степени сравнения прилагательных, межъязыковая интерференция.

Обучение школьников английскому языку на основе коммуникативного подхода небезосновательно завоевало популярность в России в последние десятилетия: изучение языка стало иметь практическую значимость, языковые единицы в учебниках максимально приблизились к аутентичным, иностранный язык стал рассматриваться как полноценный инструмент коммуникации. Однако иноязычная языковая среда создаётся для учащегося в подавляющем большинстве случаев лишь на соответствующих уроках, тогда как языком повседневной коммуникации остаётся родной язык, и этот факт не позволяет при планировании процесса обучения сбрасывать со счетов влияние межъязыковой интерференции. Современные методисты всё больше говорят о когнитивно-коммуникативном подходе [3; 7], предполагающем аналитическую деятельность, поиск сходств и различий, опору на аналогии. Этот подход позволяет учащимся «где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или наоборот, выявить различия, чтобы избежать интерференции» [3, с. 18–19]. Такой подход соответствует современному ФГОС, где регламентирована необходимость формирования универсальных учебных действий в рамках каждого преподаваемого предмета [5]. Считаем, что при таком подходе целесообразно во многом опираться на сопоставительный принцип, компаративный анализ, когда вычленяются схожие явления родного и изучаемого иностранного языка с целью сравнить логику их строения с тем чтобы в процессе обучения можно было опираться на похожие модели, а тем языковым нюансам, которые не совпадают в рассматриваемых языках, уделять особое внимание и разрабатывать специальные тренировочные задания.

В своей статье мы рассмотрим грамматическую тему степеней сравнения английских прилагательных и проанализируем этот языковой феномен с точки зрения тех трудностей, которые он может представлять для русскоязычного учащегося. Определим, какие стороны этого явления не совпадают с нюансами образования степеней сравнения в русском языке, ввиду чего учащиеся делают языковые ошибки, проанализируем существующие варианты введения и закрепления этой темы в современных учебниках по английскому языку, а также предложим ряд приёмов и упражнений, направленных на преодоление выявленных трудностей.

Как правило, сам процесс формирования степеней сравнения английских прилагательных не вызывает затруднений у русскоговорящих учащихся: им достаточно легко запомнить прибавление суффиксов *-er / -est* к односложным прилагательным и двусложным прилагательным, оканчивающимся на *-ow, -er* и *-y*, а также подстановку слов *more / most (less / least)* к многосложным прилагательным:

Small – smaller, happy – happier, smart – smartest, expensive – more expensive и т. п.

Если сравнивать аналогичное явление в русском языке, заметим, что в для сравнительной и превосходной степени также используются как фиксированные суффиксы (*-e (-ee) / -ийш (-ейш)*), так и служебные слова (более (менее) / самый):

Сложный – сложнее – сложнейший, дешёвый – более дешёвый – самый дешёвый.

Практически никогда не вызывают затруднения и супплетивные формы образования степеней сравнения (*good – better – the best / bad – worse – the worst*). Школьники не склонны ошибочно пытаться добавить суффикс *-er / -est*, либо слово *more / most* к начальной форме таких прилагатель-

ных по аналогии с основными правилами. Учащимся легко выучить эти формы как самостоятельные лексические единицы. Заметим, что в русском языке соответствующие прилагательные *хороший* и *плохой* также образуют степени сравнения супплетивным способом: *хороший – лучше – лучший; плохой – хуже – худший*.

Согласно нашим наблюдениям за выпускниками общеобразовательных школ – студентами вуза – одной из распространённых ошибок, касающихся степеней сравнения английских прилагательных, является пропуск слова *than* (*чем*) в предложениях с прилагательными в сравнительной степени:

I am taller my brother вместо *I am taller than my brother*.

Анализируя корни таких ошибок, замечаем, что в русском языке в предложениях со сравнительной степенью прилагательных далеко не всегда употребляется эквивалентное английскому *than* слово *чем*, часто вместо него используется дополнение в родительном падеже:

Он моложе своих коллег. Их проект дороже нашего. Нет ничего вкуснее её пирожков.

Таким образом, считаем, что к ошибке, связанной с пропуском слова *than* в английском предложении с прилагательным в сравнительной степени ведет экстраполяция заученной русскоязычной структуры, когда вместо слова *чем* в предложении употребляется дополнение без какого-либо предлога. Будем рассматривать этот феномен как первую выявленную трудность, которую степени сравнения английских прилагательных представляют для русскоязычных учащихся.

Следующая трудность также обуславливается влиянием межъязыковой интерференции и связана с языковым оформлением предложения, содержащим меру сравнения:

Он старше меня на два года. Виктор на сантиметр выше своего друга.

Ввиду того, что в подобных русских предложениях используется предлог (*на*), русскоговорящие учащиеся зачастую при переводе таких высказываний на английский язык пытаются найти и использовать эквивалентный английский предлог (часто *on*), тогда как по правилам английской грамматики в таких предложениях предлог не нужен:

He is two years older than me. Victor is a centimeter taller than his friend.

Также в русских предложениях, содержащих меру сравнения, выражение этой меры может стоять как перед прилагательным в сравнительной степени, так и после него (*старше на два года, на сантиметр выше*). В результате, наблюдая за тем, как учащиеся переводят такие предложения, часто замечаем зависимость конструкции полученного английского предложения от конструкции исходного русского предложения: в построенном учащимся английском предложении место тех

слов, что указывают на меру, зачастую копирует их место в русском предложении. Между тем, их правильная позиция в английском предложении – перед прилагательным в сравнительной степени.

Итак, вторая выявленная трудность, которую степени сравнения английских прилагательных представляют для русскоговорящих учащихся, – это корректное построение предложения с указанием меры сравнения.

Есть ещё одна языковая ошибка, которая не связана с влиянием межъязыковой интерференции, но, тем не менее, встречается у школьников едва ли реже, чем описанные нами выше. Речь идёт о грамматической избыточности, когда для образования сравнительной или превосходной степени учащийся использует и служебное слово (*more / most*) и соответствующий степени суффикс (*-er / -est*). Вот пример, взятый из демонстрационных материалов на сайте ФИПИ:

Besides, I am convinced that if you and your friend have the same sport activity, you become more closer [6].

Такая невнимательность учащихся связана с отсутствием автоматизированного навыка употребления степеней сравнения английских прилагательных. Считаем, что её преодоление может быть достигнуто тренировочными упражнениями, представленными в любом школьном УМК по английскому языку, либо в специальных пособиях по английской грамматике, а также упражнениями, связанными с развитием аналитических способностей, внимательности, познавательных и регулятивных УУД, таких как: выполнить тест на множественный выбор, составить тест на множественный выбор, найти ошибку в тексте, проконтролировать ответ одноклассника, выполнить клоуз-тест, где пропущены только прилагательные в разных степенях сравнения и т. п.

Итак, мы выявили две основные трудности рассматриваемой грамматической темы, которые связаны с межъязыковой интерференцией: пропуск союза *than* в предложениях с прилагательными в сравнительной степени и построение английских предложений с указанием меры сравнения. Проанализируем, акцентируется ли на них внимание в популярных современных УМК и пособиях по английской грамматике.

1. Баранова К.М. и др. Starlight 5.

Через примеры прилагательных в специальной таблице наглядно демонстрируется прибавление суффиксов сравнительной и превосходной степеней для коротких прилагательных (*short adjectives*) и употребление служебных слов *more / most* для образования соответствующих степеней длинных прилагательных (*long adjectives*). При этом продемонстрированы орфографические изменения, связанные с прибавлением суффиксов (удвоение конечной согласной буквы в прилагательных с закрытым типом слога, изменение буквы “у” и др.),

а также приведены формы прилагательных *good*, *bad*, *much* / *many* (*irregular*).

При демонстрации предложений с прилагательными в сравнительной степени выделены суффикс *-er* и слово *than* (*Dennis is shorter than Michael*). При демонстрации предложений с прилагательными в превосходной степени выделен артикль *the*, суффикс *-est* и предлоги (*Ann is the shortest of all*, *Ann is the shortest in her class*) [1, с. 17].

Ничего не говорится о предложениях, которые содержат меру сравнения.

2. Биболетова М.З. и др. Enjoy English 4.

Объясняется правило о прибавлении суффиксов *-er* / *-est* к прилагательным, «состоящим из одного или двух слогов», правила орфографических изменений, связанных с прибавлением этих суффиксов, правило о прибавлении слов *more* / *most* к прилагательным, «состоящим из трёх и более слогов», а также перечисляются исключения (*good*, *bad*, *many* / *much*, *little*). Не приводятся примеры предложений, демонстрирующие перечисленные правила, не упоминается слово *than*, ничего не сказано о позиции слов, выражающих меру сравнения [2, с. 124].

3. Дроздова Т.Ю. English Grammar: Reference and Practice.

Приводится таблица с формулировкой и примерами правил образования степеней сравнения: односложные и некоторые двухсложные прилагательные, оканчивающиеся на *-y*, *-er*, *-ow*, *-le* прибавляют *-er* в сравнительной степени и “*the... + -est*” в превосходной степени; прилагательные из двух и более слогов имеют форму “*more / less + ...*” в сравнительной степени и “*the most / least + ...*” в превосходной степени. Приводится ряд исключений (*good*, *bad*) и прилагательных, имеющих два варианта степеней сравнения (*old*, *far*). Приводятся орфографические нюансы формирования степеней сравнения, даётся ряд прилагательных, которые могут образовывать степени сравнения как короткие и как многосложные прилагательные, а также объясняется разница форм *further* / *farther*, *older* / *elder*, *last* / *latest* [4, с. 253–254].

В правила не вынесена необходимость употребления слова *than* в предложениях с прилагательными в сравнительной степени. Слово *than* употреблено без выделения только в примерах, разъясняющих правила орфографии и в правилах на разграничение прилагательных *elder* / *older* и др. Нигде не упомянуто, как правильно выразить меру сравнения: нет ни специального правила, ни примеров.

4. Evans V., Dooley J., Kondrasheva I. New Round-Up 2.

В таблице с правилами прилагательные делятся на односложные, двусложные и многосложные. К первым двум типам прибавляются *-er than* / *the... -est*, к последнему типу – *more... than* / *the most*.

Специальный акцент делается на употребление слова *than*: «После прилагательного в сравнительной степени идет слово **than**» [8, с. 124]. Примеров, либо правила, демонстрирующего, как корректно обозначить меру сравнения, в учебнике нет.

Таким образом, замечаем, что во многих, но не во всех учебниках обращается внимание учащихся на необходимость употребления союза *than* при сравнении объектов. То есть, так или иначе, освещается правило, связанное с первой из выявленных нами трудностей, которые степени сравнения английских прилагательных представляют для русскоязычных школьников. Считаем необходимым чёткое разъяснение по поводу употребления союза *than* включать во все учебные пособия, предлагающие к изучению тему степеней сравнения английских прилагательных, а также организовывать учебную деятельность по автоматизации навыка употребления этого союза. Этим целям могут служить упражнения на сравнение объектов, на воспроизведение диалогов на сравнение, на нахождение в учебном тексте ошибок, связанных, в частности, с пропуском слова *than*, на перевод русских предложений с прилагательными в сравнительной степени.

Что касается второй трудности, а именно использования в английских предложениях слов, выражающих меру сравнения, то эта тема вообще не затрагивается в учебных пособиях, следствием чего, по нашим наблюдениям, является неспособность выпускников школ корректно построить английское предложение с подобной моделью: есть тенденция употребить предлог *on* (по аналогии с русским «на»: *на десять лет*, *на два метра*), а также затруднение в определении места, где должны стоять слова, выражающие меру сравнения (русск.: *Эта дорога на два метра длиннее.* = *Эта дорога длиннее на два метра.* Англ.: *This road is two meters longer*).

В связи с этим, считаем целесообразным в грамматическую тему о степенях сравнения английских прилагательных включать разъяснения по поводу построения предложений, в которых говорится о мере сравнения двух объектов. Правило, к примеру, может быть сформулировано следующим образом: “When we want to indicate how exactly the two objects are different, we put the words of measure before the adjective in the comparative degree (Если мы хотим обозначить, насколько точно два объекта разные, мы ставим слова, указывающие меру, перед прилагательным в сравнительной степени): *This house is one meter lower than that one. She is six years younger than her brother*”.

В качестве тренировочных упражнений могут быть предложены следующие:

Make sentences putting the words in the correct order:

– *than Smolensk 284 is Moscow older years.*

– *in temperature July degrees is the 15 in than higher October.*

– *five cheaper rubles the shop this in are than potatoes in one that.*

– *890 farther Paris is kilometers Berlin from than Moscow.*

– *longer frogs 5 live years cats than.*

Read the data about the two people / objects and compare them.

Krasnodar

Founded in 1793; population: 900 000 people; size 339 km².

Kazan

Founded in 1005; population: 1 250 000 people; size 525 km².

Draw pictures the following:

– *Ann's doll, which is three inches tall, and Kate's doll, which is two inches taller;*

– *a good watch, which shows the right time, and my old watch, which shows seven minutes more than the good one;*

– *a ten-year-old Mary, and her elder sister Helen, who is twelve years older than Mary;*

– *a simple one-storeyed house for a small family, and a big cottage, one thousand pounds more expensive than the first one.*

Подводя итоги, отметим основные полученные выводы:

1. В результате наблюдений и анализа мы выявили три наиболее распространённые языковые ошибки, связанные с употреблением в речи степеней сравнения английских прилагательных. Две из них связаны с влиянием межъязыковой интерференции: пропуск в английском предложении союза *than* при сравнении объектов (обусловлено тем, что в русских подобных предложениях эквивалентный союз «чем» может пропускаться, а его значение передаётся постановкой слова, выражающего объект, с которым сравнивают, в родительный падеж: *чем твоя сестра = твоей сестры*) и некорректное построение предложений со словами, выражающих меру сравнения (обусловлено тем, что в русских подобных предложениях, в отличие от английских, требуется предлог (*на*), а слова, выражающие меру, могут стоять как перед прилагательным в сравнительной степени, так и после него, тогда как в английском языке они предшествуют прилагательному). Третья языковая ошибка (употребление и суффикса сравнительной / превосходной степени и слова *more / most* для построения сравнительной / превосходной степени прилагательного) не связана ни с межъязыковой интерференцией, ни с недостаточной освещённостью этой грамматической темы в учебных пособиях и может быть преодолена упражнениями, связанными с развитием внимания, аналитических способностей и других УУД, а также упражнениями на автоматизацию навыка корректного построения степеней сравнения английских прилагательных.

2. Не все современные учебные пособия, освещающие тему степеней сравнения английских прилагательных, заостряют внимание учащихся на обязательности употребления слова *than* в предложениях, содержащих сравнение объектов. Считаем, что разъяснение по этому поводу целесообразно прописывать отдельным правилом и проводить целенаправленную тренировку в употреблении союза *than* в разных видах условно-речевых и речевых упражнений.

3. Ни в одном из проанализированных пособий не освещена тема того, как грамматически правильно строить предложения, в которых есть слова, выражающие меру сравнения (на два года, на десять сантиметров и т. п.). Ввиду этого выпускники школ зачастую не могут корректно сформулировать перевод предложений, типа: *Мой брат старше меня на два года* и др. Нами предложена формулировка правила на эту тему, а также разработан ряд упражнений, тренирующих школьников в построении подобных предложений.

Библиографический список

1. Баранова К.М. «Starlight 5»: Английский язык. 5 класс / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 112 с.

2. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Английский язык: Английский с удовольствием 4 Enjoy English. – Обнинск: Титул, 2009. – 144 с.

3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку. – Обнинск, 2001. – 46 с.

4. Дроздова Т.Ю., Маилова В.Г., Берестова А.И. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. – СПб.: Антология, 2012. – 424 с.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения 27.11.2018).

6. Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf> (дата обращения 17.11.2018).

7. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–11.

8. Evans V., Dooley J., Kondrasheva I. New Round-Up 2. Grammar Practice Student's Book. Russian Edition. – «Pearson», 2010. – 190 p.

References

1. Baranova K.M. «Starlight 5»: Anglijskij yazyk. 5 klass / K.M. Baranova, D. Duli, V.V. Kopylova i dr. – M.: Express Publishing: Prosveshchenie, 2012. – 112 s.

2. Biboletova M.Z., Denisenko O.A., Trubaneva N.N. Anglijskij yazyk: Anglijskij s udovol'stvиеm 4 Enjoy English. – Obninsk: Titul, 2009. – 144 s.

3. Bim I.L. Konceptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku. – Obninsk, 2001. – 46 s.

4. Drozdova T.YU., Mailova V.G., Berestova A.I. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. – SPb.: Antologiya, 2012. – 424 s.

5. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://fgos.ru> (data obrashcheniya 27.11.2018).

6. Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://>

www.fipi.ru/ege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf (data obrashcheniya 17.11.2018).

7. SHCHepilova A.V. Kognitivnyj princip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii // Inostrannye yazyki v shkole. – 2003. – № 2. – S. 4–11.

8. Evans V., Dooley J., Kondrasheva I. New Round-Up 2. Grammar Practice Student's Book. Russian Edition. – «Pearson», 2010. – 190 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ И МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ, ГДЕ ОБУЧАЮТСЯ ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ

В статье представлены результаты анализа использования приемов и методик изучения английского языка в смешанных группах, где обучаются иностранные студенты. Выявлены трудности с объяснением грамматического материала на русском языке, что осложняет восприятие информации для иностранца, для которого русский язык является также иностранным. Обсуждается специфика преподавания иностранного языка и методы его изучения среди студентов, для которых русский язык не является родным. Обобщается практический опыт при получении результатов обучения и анализируется воздействие различных методик на восприятие информации на иностранном языке.

Ключевые слова: образовательные технологии, методики преподавания, лингвосоциокультурная компетенция, коммуникативный подход, дифференциация.

В последние годы в сфере образовательных технологий появилось множество предложений по различным приемам и методикам изучения иностранного языка. В современных реалиях, когда появляется много смешанных групп в вузе, где среди студентов представлены самые разные национальности (туркмены, узбеки, арабы, китайцы, чехи), поднимается проблема выбора методики преподавания иностранного языка. Большое количество таких групп показывает заинтересованность у студентов в повышении уровня образования и культуры употребления иностранного языка в деловых и жизненных ситуациях. Озадаченный абитуриент или студент сталкивается со сложностями обучения иностранному языку в смешанной группе. Неожиданные трудности с объяснением грамматического материала на русском языке, который является родным для основной массы студентов осложняют восприятие информации для иностранца, что рождает сомнения в полученных результатах обучения. Возникает вопрос, какие современные технологии могут помочь студентам-иностранцам освоить изучение английского языка в вузе? Стоит ли использовать на практических занятиях методическую классику «Бонк», «Eckersley» или «Headway», или испытывать постоянно появляющиеся новые технологии?

Стоит признать тот факт, что в конце прошлого столетия произошли значительные изменения в методах преподавания английского языка. Если раньше главной целью стояло изучение грамматики, заучивание новых слов, чтение и перевод текстов, то сейчас все чаще требования предъявляются прежде всего к развитию навыков разговорной речи. Как правило, овладение языком осуществлялось посредством долгого кропотливого труда. На занятиях предлагались однотипные задания, среди которых традиционно присутствовали пересказ, упражнения по тексту, сочинение или диктант, заучивание устных тем плюс работа над фонетикой. Таким образом, упор при изучении иностранного языка делался только на его информативную функцию.

В современных реалиях, связанных с расширением географии обучаемых студентов в вузе,

устаревшие методики не дают необходимого результата, прежде всего развития коммуникативных навыков. По мнению лингвиста и методиста в сфере методики преподавания иностранного языка С.Г. Тер-Минасовой, повышенный спрос в изучении иностранных языков, особенно английского, потребовал повышенного предложения [3]. «Изучение иностранного языка – это эффективный путь к обеспечению взаимопонимания между людьми, принадлежащим к разным культурам» [4, с. 18]. Студенты, получающие высшее образование в Костромском государственном университете отмечают, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально, теперь знания английского языка стало просто орудием производства во всех сферах жизнедеятельности и в различных областях науки и культуры. Современных иностранных студентов не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно в качестве средства реального общения с представителями других национальностей, в том числе при обучении в вузе.

Возникает закономерный вопрос – каким должно быть содержание курса «Иностранный язык», его структура и методики обучения для группы, где присутствуют студенты разных национальностей. Преподавание языка в современном мире приобрело прикладной характер, в то время как раньше оно было скорее теоретизированным. Еще Аристотель вывел замечательную формулу преподавательской этики, которая как нельзя лучше соотносится с современными требованиями: логос – качество изложения, пафос – контакт с аудиторией, этос – отношение к окружающим. Функции преподавателя в образовательном процессе претерпели большие изменения. Если раньше это был преподаватель «ментор», то сейчас это преподаватель «организатор» [2]. В связи с возросшим объемом количества часов для самостоятельной работы, преподаватель должен организовать учебный процесс таким образом, чтобы студент иностранец мог самостоятельно изучать язык, что требует от педагога обучения такого студента методике изучения иностранного языка. Несмотря на то, что личность

преподавателя в данных обстоятельствах не является первостепенной, ее влияние на студенческую аудиторию тем не менее возрастает. Во многих современных вузах преподаватель иностранных языков непосредственно является организатором группового взаимодействия используя методику коммуникативного общения. Из практики можно сделать вывод, что группа из 10–12 человек максимально эффективно общается между собой.

Таким образом, произошедшие изменения в преподавании английского языка студентам-иностранцам также связаны и с инновационными разработками в психологии при работе со студентами в группе. В современном обществе происходят заметные изменения в сознании людей и развитие нового мышления, возрастает потребность в самоактуализации и самореализации. Психологический фактор в изучении иностранных языков выдвигается на первый план: конструктивные отношения с преподавателем, обоснованные требования, уважение свободы, аутентичность общения все эти факторы становятся очень важными в студенческой среде. На занятиях с иностранными студентами преподаватель выбирает методики и средства обучения – от игр и тренингов до различных типов перевода. Преподаватель не ограничивается рекомендованными учебными изданиями, но и активно привлекает издательскую продукцию Оксфорда и Кембриджа.

Использование фундаментальной методики тем не менее остается популярным. Но при объяснении грамматического материала или особенностей произношения, преподаватель часто опирается для сравнения на подобные правила в русском языке, что вызывает сложности восприятия у иностранных студентов (это может быть как одна языковая группа, так и совершенно противоположные, например, когда на занятии присутствуют представители туркменской национальности и арабской). Это старая и традиционная методика позволяет опереться на шифр фонетики и наглядные синтаксические конструкции. На фундаментальную методику серьезно стоит опираться при изучении языка в магистратуре. Таким образом, студенты могут следуя классическому методу разбирать грамматически и лексически большие объемы научных источников и литературы.

Классическая методика изучения языков больше подходит для иностранных студентов – бакалавров. Чаще всего она предполагает изучение языка с основы, так как уровень владения английским языком у студентов из бывших социалистических республик очень низкий. Преподаватель вынужден в первую очередь заниматься такими традиционными аспектами, как постановка произношения, формирование грамматических навыков, преодоление языкового барьера, то есть теми факторами, которые влияют на возможность общения на иностранном языке. Но если цели классического фун-

даментального подхода остаются прежними, то методы приходится использовать более современные.

Сущность любого подхода в изучении иностранного языка заключается в использовании его как средства полноценного общения, соответственно состоящем из всех аспектов присущих разговорной речи. Таким образом, особое внимание на занятиях должно уделяться прослушиванию аудио и видео записей, развитию навыков аудирования, без которых полноценное общение представить невозможно. Такой комплексный подход необходим, для того чтобы развивать у студентов коммуникативную компетенцию, с целью приобретения навыков понимания и осознанного говорения, с использованием грамматических правил. И хотя студенты-иностранцы изучают английский язык с русскоговорящими преподавателями, такой подход нельзя назвать негативным, так как преподаватель, не являющийся носителем языка, имеет возможность анализировать и сопоставлять две языковые системы, сравнивать конструкции, лучше доносить информацию, пояснять грамматические правила, предупреждать возможные ошибки.

Наиболее эффективным методом изучения языка среди студентов-иностранцев можно назвать лингвосоциокультурный, который обогащает теоретические знания таким важным и интересным для студентов компонентом, как социальная и культурная среда. Изучение менталитета страны изучаемого языка, традиций и обычаев часто помогает правильно строить грамматические конструкции и позволяет правильно понимать изречения, фразеологические обороты и юмор. Несоответствие идиом в разных языках часто искажает речь и может приводить к непониманию содержания выражения. Например, вопросы *Don't you want to go?* и *Would you like to go?* правильно составлены грамматически, но разница в их значении для носителя языка принципиальна. Подобные конструкции вызывают сложность при восприятии иностранными студентами, так как нужно учитывать при объяснении и разницу в восприятии между их родным языком, русским как иностранным и английским как изучаемым.

Лингвосоциокультурный метод учитывает тот факт, что примерно половина ошибок при разговоре на иностранном языке совершаются под влиянием родного языка, и только часть из них находятся внутри изучаемого. Поэтому формируя правильную речь с точки зрения грамматики, важно следить за ее содержательностью. Необходимо обращать внимание студента на смысл передаваемой информации, то есть коммуникативный уровень, потому что конечная цель общения – быть понятым. Лингвосоциокультурный метод предусматривает не только языковое общение, но и межкультурное, так как основные два понятия которые лежат в его основе это – язык и культура. Некоторые иностранные студенты из бывших социалистических республик владеют русским языком как

вторым, так как в некоторых семьях или школах по традиции сохранилось общение на русском языке. Или в школах преподавали русские учителя, использующие свой родной язык для объяснения материала. В связи с этим можно наблюдать на занятиях в университете явление бикультурности и билингвальности. Такие студенты, легко ориентирующиеся в национальных особенностях, истории, культуре, обычаях двух стран, цивилизаций, как правило, показывают и более высокий уровень владения английским языком как иностранным. Они владеют лингвосоциокультурной компетенцией – способностью рассматривать язык под микроскопом культуры. В свою очередь, студенты, изучавшие русский язык как иностранный, такой компетенцией не обладают и изучение фактически второго иностранного (английского) языка у них вызывает затруднения.

Западные лингвисты понимают язык как некую систему общения, которая состоит из определенных фрагментов и набора правил, использующихся с целью коммуникации. Очень важное отличие западного лингвистического мышления от российского – понимание языка не только в связи с определенным государством, но и с определенной частью страны, штатом, районом и т.д. При таком подходе язык непосредственно впитывает культуру части страны или региона, демонстрируя идеи и обычаи определенной группы людей или общества.

Целью использования лингво социокультурного метода при обучении студентов-иностранцев является стремление объединить языковые структуры (грамматику, лексику, фонетику) с внеязыковыми факторами. Используя мировоззрение студентов в национальном масштабе и языке, то есть своего рода способе мышления, а студенты думают на языке той страны, которой принадлежат, мы можем видеть рождение богатого мира языка [1]. Через многообразие языка для студентов открывается богатство и многообразие мира. В основе лингвосоциокультурной методики лежат структуры социокультурные. Таким образом, студенты имеют возможность познавать мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользоваться языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия.

Также данный метод помогает облегчить понимание собеседника, сформировать восприятие речи на интуитивном уровне. Выбор такого целостного подхода позволяет относиться к изучаемому языку, как к зеркалу, в котором отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество.

Еще одна методика, завоевавшая особую популярность среди западных и российских преподавателей и направленная именно на возможность общения, используемая при обучении иностранных студентов – это коммуникативный подход [5]. Как правило, практическое занятие по иностранному

языку состоит из 4-х обязательных компонентов – это чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух, но при использовании коммуникативного подхода особое внимание уделяется устной речи. На таких занятиях, как правило, в заданиях употребляется простая лексика, неосложненные грамматические и синтаксические конструкции. Используя такой метод при обучении студентов необходимо учитывать, что устная речь достаточно сильно отличается от письменной. Однако не стоит полагать, что коммуникативный метод предназначен только для обучения первичным навыкам общения. Те студенты, которые хотя профессионально развиваются в какой-либо сфере, участвуют в международных конференциях, публикуют статьи на иностранном языке, а также читают профессиональную литературу по своей тематике. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержание беседы с иностранными коллегами на ту же тему часто вызывает затруднения. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, развивать навыки общения. Человек, владеющий даже небольшим словарным запасом, сможет легко найти общий язык в незнакомой стране. Однако такой подход не развивает все навыки, необходимые для полноценного общения. Минусами такого метода являются заученные фразы, бедный лексический запас и большое количество грамматических ошибок.

Как показывает практика, преподаватели вузов предпочитают использовать традиционные методики, особенно при обучении иностранных студентов. Но также существуют и методы, разработанные зарубежными коллегами Оксфорда и Кембриджа. Оксфордский и кембриджский подходы, используя фундаментальные методы в изучении английского языка, интегрируют их в современный коммуникативный метод, так называемый «английский в использовании» или *English grammar in use*. Данная методика считается одной из лучших для обучения иностранному языку на профессиональном уровне, но и в случае преподавания в смешанных группах она оправдывает себя. Она предполагает глубокое включение студента в языковую практику, так как использование родного языка в данном случае сводится к нулю. Главная задача этого подхода – обучить студента изъяснять свои мысли на иностранном языке и только потом усваивать грамматические и синтаксические правила. Данная методика предполагает практически полное отсутствие упражнений на одно изучаемое правило, но активно использует игровые ситуации, диалоговую работу, задания на поиск ошибок, что позволяет развивать память, логику, умение мыслить аналитически и образно. Такая работа с иноязычными студентами позволяет создать англоязычную среду, которая помогает преодолеть психологический языковой барьер. Так как изучение языка невозможно без апелляции к культуре и традициям, то занятия как правило,

включают в себя также и страноведческий аспект, что расширяет кругозор студента.

Стоит упомянуть, что при обучении иностранных студентов преподаватель вынужден уделять особое внимание при подготовке к зачетам и экзаменам. Для этого во время занятий активно используются различные виды тестирований. Тесты подразделяются по уровням, и методика подготовки зависит, прежде всего, от базы знаний студента. Преподаватель должен принимать во внимание, что тесты не дают никаких дополнительных знаний, а только проверяют усвоенные навыки. Таким образом, тестовые методики не служат для изучения языка, их задача помочь студенту ориентироваться при подготовке к экзамену, повторить те разделы грамматики и лексики, которые не были достаточно усвоены во время занятий.

Прежде всего тестирование проводится при отборе иностранных студентов в группу, определяющее уровень владения языком. Кроме того, в рамках любой методики обучения английскому языку стоит применять текущие контрольные тесты. Они подразделяются на грамматические и лексические, контролирующие усвоение и понимание пройденного материала и страноведческие, призванные оценить культурологические знания. Помимо этого, преподаватель может предложить и любой другой тест – к примеру, на проверку лексики урока.

Непосредственно на занятиях в смешанных группах уместнее использовать совокупность методик, позволяющих облегчить студенту овладение иностранным языком. Как правило, каждое практическое занятие состоит из нескольких частей. В начале занятие обычно посвящается развитию навыков разговорной речи, анализу грамматических конструкций, выполнению письменного задания, составлению диалогов на предложенные темы, прослушиванию аудио-записи, а также закреплению и повторению материала, пройденного на предыдущих занятиях. Обязательная часть практического занятия включает в себя работу с текстом и выполнение лексико-грамматических упражнений. «Перевод может быть хорошим помощником при обучении иностранному языку. Ни один курс обучения иностранному языку не может быть начат без помощи перевода» [6, с. 195]. Такая работа дает возможность ориентировать студента на извлечение информации, мотивирует интерес к чтению иностранной литературы. Особое внимание стоит уделять правилам произношения, так как часто сложно провести аналогию с русским языком, в связи с тем, что в родном для иностранного студента языке могут отсутствовать те или иные звуки, с которыми обычно проводится сравнение для остальных студентов.

Таким образом, дифференциация по смешанным группам и многоуровневый подход дают возможность обучить студента необходимым навыкам, влияющим на мировоззрение, систему ценностей, самоидентификацию, умение мыслить.

Индивидуальный подход становится необходимым для выполнения сложной задачи – обучения на иностранном языке. И хотя в основе любой методики находятся четыре основных навыка: чтение, письмо, говорение и аудирование, больший акцент делается на использование аудио-, видео- и интерактивных ресурсов. Благодаря разнообразию методических приемов, в числе которых одно из ведущих мест занимают языковые технологии, практические занятия для иностранных студентов в смешанных группах способствуют формированию знаний, необходимых человеку в современной деловой жизни (умение делать доклад, проводить презентации, вести переговоры и переписку и т.д.).

Библиографический список

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.
2. *Герасимчук А.С.* Методика преподавания иностранных языков. Английский язык. Профессиональная лексика. – Минск: РИПО, 2014. – 179 с.
3. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 164 с.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Проблемы перевода: MissionImpossible? // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 2.
5. *Трубичина О.И.* Методика обучения иностранному языку. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 384 с.
6. *Шепелева Н.Ю.* Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 193–197.

References

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. YAzyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. – M.: Rus. yaz., 1983. – 269 s.
2. Gerasimchuk A.S. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov. Anglijskij yazyk. Professional'naya leksika. – Minsk: RIPO, 2014. – 179 s.
3. Ter-Minasova S.G. YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – M.: Slovo, 2000. – 164 s.
4. Ter-Minasova S.G. Problemy perevoda: MissionImpossible? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2012. – № 2.
5. Trubicina O.I. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku. – M.: Izd-vo YUrajt, 2016. – 384 s.
6. SHepeleva N.YU. Osobennosti prepodavaniya inostrannyh yazykov v magistrature gumanitarnogo vuza // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetyka. – 2015. – T. 21. – № 4. – S. 193–197.

Максимова Ольга Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

Митюшина Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет
maximovant@gmail.com, nataliamityushina@gmail.com

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривает такой важный аспект, как домашнее чтение, и его роль в формировании речевых умений учащихся на иностранном языке и понимании иноязычной культуры. Авторы раскрывают понятие домашнего чтения, дают обобщенную характеристику типов текстов, используемых для него. В статье анализируются задания на базе прочитанного и целевые задания, направленные на обсуждение прочитанного. Высказывается мнение, что усложнение заданий в старших классах должно идти по линии углубления содержания обсуждаемых вопросов и введения литературоведческого анализа. На его основе происходит обучение одному из важнейших видов устной речевой деятельности: устной неподготовленной речи. Авторы приходят к выводу, что работа над домашним чтением положительно влияет на естественную мотивированность речевых поступков в ходе дискуссий, а обсуждение морально-этических проблем вызывает большой интерес учащихся.

Ключевые слова: домашнее чтение, художественная литература, бессловарное понимание, беседы по прочитанному, целевые задания, литературоведческий анализ, неподготовленная речь.

Домашнее чтение является одной из важнейших сторон языковой подготовки учащихся. Данный тип чтения не должен восприниматься как довесок к классным занятиям. Это органическое включение в содержание всего цикла уроков, важный элемент в образовании учащихся, во многом определяющий его качественный уровень владения языком, т.к. «изучить язык вне языковой среды можно только при условии регулярного, ежедневного и обильного чтения» [7, с. 190].

Именно чтение адаптированной художественной литературы играет ведущую роль в понимании иноязычной культуры, в поддержании интереса к изучению иностранного языка учащимися. Домашнее чтение дает, таким образом, «много сведений, необходимых для общего развития и повышения уровня культуры каждого человека, для обогащения его родного языка, для его лингвистического и филологического образования» [6].

Не каждое чтение дома является домашним чтением. Понятие «домашнее чтение» четко определено в методической науке уже с конца XIX века, а применительно к нашим условиям это определение могло бы гласить так: домашнее чтение – внеклассное самостоятельное чтение сравнительно объемных произведений художественной литературы, построенных (за исключением небольшого процента незнакомой лексики) на пройденном материале в новых контекстуальных комбинациях, как правило, тематически не связанных с учебником. Домашнее чтение представляет собой комплексный вид работы по обучению беспереводному чтению, устной речи, лексике и грамматике. Обучение беспереводному пониманию текстов практически невозможно, если в них встречается значительный процент незнакомой языкового материала.

Работа по домашнему чтению должна превратить самостоятельное чтение в привычку и в потребность учащихся, что также невозможно, если понимание будет серьезно затруднено. Специальное развитие способностей бессловарного понимания текстов (семантизация без словаря и так называемое «поверхностное понимание» – оставление некоторых языковых единиц несемантизированными) не входит в функции домашнего чтения. Эти стороны обучения чтению должны осуществлять специальные тексты (в том числе и газетные статьи), развивающие такие умения, как понимание по контекстуальной догадке, по словообразовательным элементам [5]. Между тем, количество незнакомых лексических единиц в текстах для домашнего чтения может постепенно возрастать, поскольку у учащихся должна развиваться способность бессловарного понимания текстов на основании языковой догадки. Обучение устной речи в домашнем чтении должно базироваться на обсуждении проблемных ситуаций, обозначенных в содержании произведения, и соотношении их с действительностью.

Именно домашнее чтение является тем аспектом, который дает возможность практически решать сложную задачу, диктуемую программными требованиями: обучать учащихся идейному и художественному анализу. Решение этой задачи возможно на занятиях по домашнему чтению, когда проводится работа с целым художественным произведением (рассказом, новеллой, пьесой и т.д.) на основе целевых заданий [7, с. 191].

Основным способом закрепления новой лексики домашнего чтения является ее включение в разговорные упражнения, в первую очередь в беседы по прочитанному. Этот способ в свое время встречал определенные возражения некоторых методистов, в частности Э.П. Шубина, который считал,

что обсуждение прочитанного на иностранном языке нецелесообразно, так как такое обсуждение не может быть без множества ошибок и замедления темпа речи. Однако эти отрицательные моменты могут быть устранены, если в домашнем чтении предусмотреть специальные подготовительные или, сохраняя терминологию М. Уэста, «целевые задания», в процессе выполнения которых учащиеся будут дома готовиться к обсуждению прочитанного [9]. Одновременно с заданием прочесть определенное количество страниц учащиеся получают листок с целевыми заданиями, такими как: ответьте на вопросы по прочитанному (выберите правильный ответ из предложенных), расположите данные предложения в правильном порядке, подтвердите или опровергните следующие тезисы, откорректируйте следующие утверждения, дайте краткую аннотацию, используя ключевые слова, переведите с русского на английский краткое содержание прочитанного (упражнение на повторение времен и пройденной лексики) и т.д. Для повторения грамматики и лексики можно использовать множество упражнений на базе прочитанного материала: раскройте скобки, соедините два предложения в одно с правильным употреблением тех или иных видо-временных конструкций, поставьте вопрос к определенному заданному предложению из текста и т.п.

Целевые задания могут быть специально направлены на закрепление конкретного языкового материала (лексики, изредка грамматических конструкций), но в таком случае они – за исключением некоторых лексических и фразеологических упражнений – должны носить характер бесед по прочитанному [1].

Как правило, при обсуждении прочитанного на занятиях по домашнему чтению учащиеся получают задания двух видов:

1) связанные с воспроизведением непосредственного содержания прочитанного, например:

– расскажите классу все, что вы узнали из прочитанного о...

– расскажите о главных событиях прочитанных 7 глав на базе предложенных картинок и т.п.

2) уводящие учащихся от непосредственного содержания текста. К ним относятся следующие задания:

а) задания на соотнесение некоторых моментов в тексте с собственным жизненным опытом учащихся, например задание на выражение отношения к прочитанному, на высказывание оценки события, явления, факта (Согласны ли вы, что...?). Задания такого типа бывают проблемными [8, с. 43] и непоблемными.

б) задания, основанные на внесении в обсуждение прочитанного элементов фантазии, например: какие вопросы вы могли бы задать герою (имя, где родился, образование, куда поехал, почему...)

в) задания, связанные с раскрытием авторского замысла. Они содержат мыслительные задачи, основанные на оперировании непосредственным содержанием, при наличии необходимости выявить в нем связи. Каждое новое предложение надо соотносить с предыдущим. Такие задания определяют связи текста, выраженные имплицитно, например:

– расскажите о всех опасных ситуациях в жизни главного героя (их 6). Начните с...

г) задания на определение причинности. Это цепь вопросов, цель которых – вскрыть причины того или иного факта, поступка или события, например:

– почему главный герой поступил подобным образом?

Однако следует помнить, что ответы учащихся на вопросы, вопреки расхожему мнению, не помогают собрать факты воедино, а наоборот, расщепляют содержание прочитанного. Поэтому, особенно вначале, следует подкреплять предполагаемые ответы подсказками (в частности, ключевыми словами). Домашняя подготовка обеспечивает нормальный речевой темп и минимальное количество ошибок в аудиторном обсуждении отрывка.

Домашнее чтение в старших классах должно идти по линии углубления содержания обсуждаемых вопросов, которые должны стимулировать и активизировать мыслительную деятельность учащихся. Этому призвано способствовать внедрение литературоведческого анализа читаемых произведений [4].

Литературоведческий анализ, целью которого является постижение идейного содержания художественного произведения, предполагает последовательное осмысление его непосредственного содержания. Это означает, что процесс интерпретации произведения базируется на интенсивной мыслительной деятельности учащихся. Задача состоит в том, чтобы проанализировать текст с точки зрения характера решаемых мыслительных задач, путей их усложнения и возможностей проблемного обучения домашнему чтению. Что касается особенностей обучения устной неподготовленной речи при обсуждении художественного текста на основе литературоведческого анализа, то П.Б. Гурвич [2; 3], называя мышлением «любую психическую деятельность, осуществляемую преимущественно средствами языка», считает, что «обучение речи есть обучение решению мыслительных задач с выходом во внешнюю речь». На младшей ступени обучения мыслительные задачи должны быть простыми, допускающими краткое решение. Затем задачи должны постепенно усложняться, приобретая все больше черты проблемных вопросов абстрактно-теоретического характера, где требуется четкое осознание самой задачи и преодоление серьезных трудностей на пути ее решения с помощью развернутого рассуждения во внешней речи.

По мнению П.Б. Гурвича, неподготовленная речь – такой уровень владения иноязычной речевой коммуникацией, при которой говорящий в состоянии без подготовки во времени и без прямых побуждений собеседника к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях [2]. Обучение неподготовленной речи заключается в последовательном развитии трех умений:

- умения новокомбинирования (установления новых речевых связей с использованием уже знакомых речевых единиц);
- умения инициативного говорения;
- умения быстрой речевой реакции.

Новокомбинирование считается наиважнейшим умением, так как от него зависят и два других. Поэтому центральным вопросом обучения неподготовленной речи вообще, а также устной речи при обсуждении прочитанных текстов для домашнего чтения в частности, считается развитие умения комбинирования.

Путь к достижению уровня экспромтной, неподготовленной речи начинается с подготовленной речи, которая, последовательно включая в себя элементы неподготовленности, постепенно становится неподготовленной речью в единстве всех трех ее характеристик.

Умения устной неподготовленной речи развиваются на основе работы с целевыми заданиями, например:

- I. 1) Задания на передачу содержания
 - анализ структуры повествования (на сколько частей/абзацев можно разделить текст;
 - как можно озаглавить каждую часть;
 - отделить важные события от второстепенных и т.п.
- 2) задания на составление упрощенного и сокращенного пересказа;
- 3) задания на аннотирование прочитанного (изложить суть прочитанного в 1–2 предложениях);
- 4) задания на составление небольших сообщений по заглавным вопросам (доказательство определенных тезисов);
- 5) задания для характеристики основных персонажей:
 - изложение событий с точки зрения рассказчика (основных героев произведения);
 - изменение обстановки, места и времени повествования и т.п.

II. 1) Задания на выявление творческих замыслов автора (вопросы можно задавать по всему произведению, если ученики читали его на русском языке или смотрели фильм):

- указать причины произошедших событий;
- выявить последствия событий, сопоставив определенные моменты текста;
- какие события явились неожиданными для читателей, и какие они могли ожидать и т.п.

III. 1) Задания на оценку и высказывание личного отношения к прочитанному (сопоставление его с окружающей действительностью):

- высказывание общего мнения (понравился ли текст, было ли что-либо подобное в вашей жизни и т.д.);

2) полемическое обсуждение спорных вопросов по содержанию прочитанного;

3) задания на внесение фантазийных изменений и дополнений:

- сочинение предыстории и продолжений;
- догадки о содержании последующих глав;
- задания на изменение хода событий;
- сочинение рассказов, похожих на прочитанный и т.д.

Таким образом, домашнее чтение может стать мощнейшим стимулом и подспорьем в формировании умений и навыков устной речи при обучении учащихся иностранному языку. Оно положительно сказывается на естественной мотивированности речевых поступков обучаемых в дискуссиях и вызывает большой интерес при обсуждении морально-этических проблем.

Библиографический список

1. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 92–98.
2. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. – Владимир, 1974. – 175 с.
3. Гурвич П.Б., Шрамова А.П. Домашнее чтение в старших классах // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 1. – С. 2–12.
4. Кирсанова С.В. Обсуждаем прочитанное (пособие по домашнему чтению на английском языке). – М.: Высшая школа, 1991. – 127 с.
5. Маркина М.И. Обучение языковой и контекстуальной догадке при чтении в процессе профподготовки учителя иностранного языка средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987. – 16 с.
6. Мухаева Т.В. Методика проведения синтетического домашнего чтения на английском языке в 5 классе: дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 1974. – 193 с.
7. Севрюгина Л.В. Задачи домашнего чтения и его роль при обучении иностранному языку на старших курсах // Проблемы обучения иностранным языкам. Т. VII. – Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1973. – С. 190–196.
8. Трубицына Н.А. Развитие умений самостоятельных творческих высказываний студентов на материале чтения художественных текстов при обучении английскому языку как второй специальности // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности. – Владимир: ВГПИ, 1988. – С. 39–49.
9. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. – М.: Просвещение, 1966. – 116 с.

References

1. Buhbinder V.A. O sisteme uprazhnenij // Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: hrestomatiya. – M.: Russkij yazyk, 1991. – S. 92–98.
2. Gurvich P.B. Osnovy obucheniya ustnoj rechi na yazykovyh fakul'tetah. – Vladimir, 1974. – 175 s.
3. Gurvich P.B., SHramova A.P. Domashnee chtenie v starshih klassah // Inostrannye yazyki v shkole. – 1965. – № 1. – S. 2–12.
4. Kirsanova S.V. Obsuzhdaem pročitannoe (posobie po domashnemu chteniyu na anglijskom yazyke). – M.: Vysshaya shkola, 1991. – 127 s.
5. Markina M.I. Obuchenie yazykovej i kontekstual'noj dogadke pri chtenii v processe profpodgotovki uchitelya inostrannogo yazyka srednej shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – L., 1987. – 16 s.
6. Muhaeva T.V. Metodika provedeniya sinteticheskogo domashnego chteniya na anglijskom yazyke v 5 klasse: dis. ... kand. ped. nauk. – Vladimir, 1974. – 193 s.
7. Sevryugina L.V. Zadachi domashnego chteniya i ego rol' pri obuchenii inostrannomu yazyku na starshih kursah // Problemy obucheniya inostrannym yazykam. T. VII. – Vladimir: VGPI im. P.I. Lebedeva-Polyanskogo, 1973. – S. 190–196.
8. Trubicyna N.A. Razvitie umenij samostoyatel'nyh tvorcheskih vyskazyvanij studentov na materiale chteniya hudozhestvennyh tekstov pri obuchenii anglijskomu yazyku kak vtoroj special'nosti // Problemy metodiki prepodavaniya vtorogo inostrannogo yazyka v kachestve special'nosti. – Vladimir: VGPI, 1988. – S. 39–49.
9. Uehst M. Obuchenie anglijskomu yazyku v trudnyh usloviyah. – M.: Prosveshchenie, 1966. – 116 s.

Поляков Евгений Артурович

кандидат педагогических наук, доцент

Дзержинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
p_e_art@list.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ЛАБОРАТОРИИ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ

В статье рассматриваются аспекты использования виртуальных лабораторных установок в гуманитарных ВУЗах. Приводятся цели использования компьютеров и смартфонов в качестве лабораторного оборудования в образовательной практике. Производится обоснование использования виртуальных лабораторных как необходимой части информационных и коммуникационных технологий в образовательной деятельности. Рассматривается порядок разработки и проектирования интерактивного модуля «Виртуальная лаборатория безопасности жизнедеятельности» для бакалавриата, а также организация с его помощью смешанного (комбинированного) обучения в гуманитарном ВУЗе. Описаны варианты образовательных сценариев, используемых при проектировании модуля, отдельных его составляющих, применения ПО для смартфонов, возможных вариантов переходов при самостоятельном или групповом изучении материала для достижения образовательных целей. Представлены теоретико-эмпирические результаты проектирования и пробной эксплуатации модуля «Виртуальной лаборатории безопасности жизнедеятельности» в составе курса «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: виртуальное лабораторное оборудование, смартфон, компьютер, проектирование образовательного сценария.

Для системы образования в России, как и во всем мире, сейчас характерны масштабные преобразования. При этом дифференциация и индивидуализация обучения позволяют учесть потребности обучающихся и обеспечить адаптивность процесса обучения. Именно сочетание образовательных методик, доступных преподавателю, и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обуславливает широкий выбор моделей обучения. В основе наиболее удачных моделей лежит принцип интерактивности, индивидуализации образовательной траектории и совместной деятельности, позволяющий, при выборе соответствующего образовательного сценария преподавателем, получать гарантированные результаты не только при индивидуально-групповом, но и при массовом обучении [7].

Гибкость электронного обучения (ЭО, e-learning), его преимущества позволяют выбирать разнообразные формы обучения, построенные на смешанных моделях. Одной из таких моделей является организация обучения с использованием программного обеспечения, моделирующего лабораторное оборудование и учитывающего вариативные модели ЭО. В последнее время большое распространение в странах Европы, США, Канады получает комбинированная (смешанная) форма обучения (КФ, blended learning), при которой технологии ЭО совмещаются с традиционным преподаванием в аудитории [2].

В ВУЗах, обучение в которых ориентировано в основном на гуманитарные направления подготовки, наблюдается явный недостаток станков, инструментов и другого оборудования, необходимого для проведения лабораторных и практических занятий по естественнонаучным дисциплинам. Обучение по этим дисциплинам основано на наблюдении

физических процессов, исследовании свойств окружающей среды и т.д. В тоже время большинство студентов даже первого курса в состоянии продуктивно работать в сети Интернет с использованием компьютера и смартфона. Это наблюдение позволило автору приступить к разработке, проектированию и пробной эксплуатации лабораторного комплекса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» для бакалавриата, для которой уже создан и апробирован интерактивный курс в среде ИОС Дзержинского филиала РАНХ и ГС [5].

Применение сочетания компьютера и смартфона в лабораторном комплексе позволяет использовать их в целях:

- информационных – он должен содержать наиболее важные справочные материалы по исследуемому явлению, описание работ, систему тестов для самоконтроля с возможностью моделирования конкретных практических действий и достижения образовательных задач;

- обработки и анализа собранной студентом экспериментальной информации с помощью математического приложения, упрощающего визуализацию результатов;

- многофункционального физического прибора, способного (в рамках технических характеристик наиболее распространенных моделей смартфонов) частично или полностью заменить реальный диагностическо-измерительный комплекс.

Такой лабораторный комплекс выступает в качестве поддержки преподавателя при осуществлении рутинных образовательных операций – постановка задачи практикума, знакомство с физическими свойствами изучаемого явления или процесса, порядком использования лабораторного оборудования, регистрации данных и т.д. Кроме того, он позволяет производить контроль

базовых знаний студента с помощью автоматизированного контроля тестовых заданий по предмету и практических заданий лабораторной работы.

В процессе подготовки к выполнению лабораторной работы, помимо изучения теоретического материала и методики выполнения работы, с помощью такого комплекса студент решает несколько специально спроектированных заданий. Они носят исследовательский характер и подобраны таким образом, чтобы подвести студента к выполнению экспериментального задания, которое запланировано в данной лабораторной работе.

Лабораторный практикум делится на два цикла: вводный и комплексный. Цель вводного цикла показать студентам как проводить измерения и пользоваться датчиками смартфона, с которыми они будут работать при выполнении общего практикума. После выполнения первого цикла студенты переходят к выполнению комплексного, в котором ставятся уже более сложные задачи исследовательского характера.

Для формирования исследовательских умений студентам предлагается самостоятельно или в группе выполнить исследовательскую зачетную работу экспериментального характера. Работа выполняется самостоятельно студентами в течение всего занятия, а преподаватель оказывает помощь в виде консультаций тем студентам, которым это требуется. Таким образом, решается проблема с теми учащимися, которые в силу разных причин не успевают самостоятельно выполнить задание в отведенное для этого время. Самостоятельная работа, а так же выполненные досрочно или в установленный срок задания лабораторной работы, поощряются преподавателем дополнительными баллами, которые учитываются при промежуточной аттестации. Также может быть поощрена

исследовательская работа студента, выполненная к интерактивному семинару, с описанием методики которой можно ознакомиться самостоятельно [3].

Созданная «Виртуальная лаборатория безопасности жизнедеятельности (БЖД)» является логическим продолжением спроектированного автором «Интерактивного курса БЖД», что позволяет исследовать хотя и упрощенные, но реальные явления и объекты окружающего мира. Для этого используется прецизионная точность и разнообразие аппаратных датчиков современного смартфона в комплекте с имеющимся в репозиториях программным обеспечением для них [5]. Лаборатория позволяет спланировать экспериментальную работу студента так, чтобы он сам смог перейти от реальной задачи к ее модели. Электронные материалы для виртуальной лаборатории спроектированы в виде web-модулей, собраны в формате SCORM для совместимости со средой «Moodle» и использования в ИОС филиала.

Среди лабораторных работ, реализованных в «Виртуальной лаборатории БЖД», представлены такие работы, как «Исследование производственного шума», «Оценка вибрационного воздействия на рабочие места», «Исследование искусственного освещения рабочего места», «Исследование естественного освещения рабочего места». Таким образом, «Виртуальная лаборатория БЖД» предоставляет студентам возможность без наличия специализированных технических и измерительных установок иметь полное представление об изучаемых физических процессах, производить инструментальные измерения, собирать и анализировать данные в ходе выполнения лабораторных работ, готовить отчеты и делать соответствующие выводы. В качестве программного обеспечения подойдут

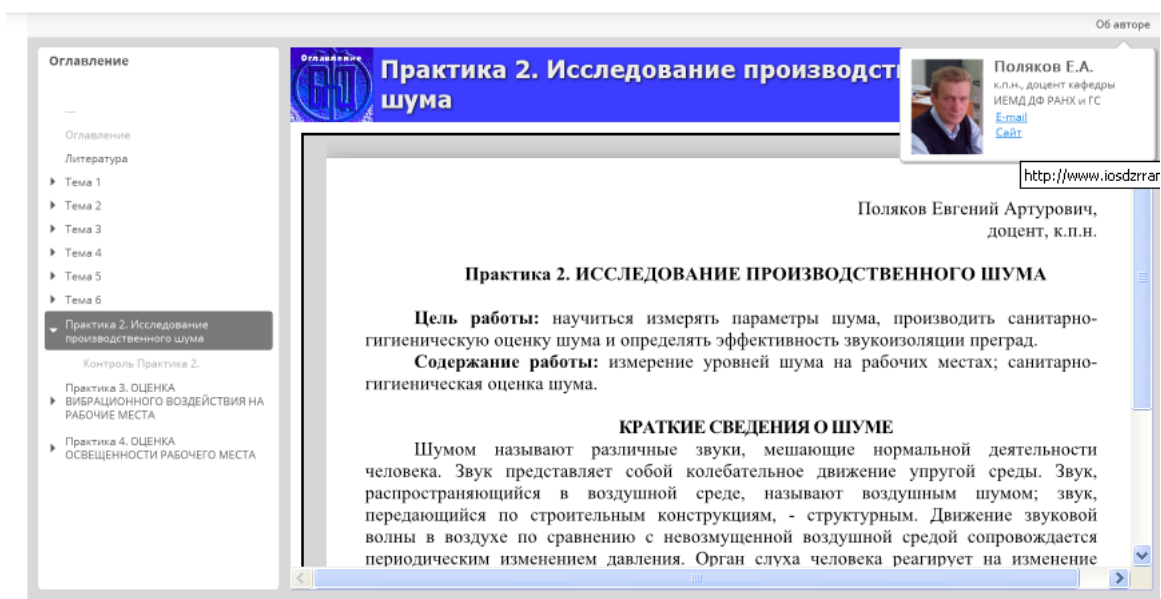


Рис. 1. Экранная форма темы виртуальной лаборатории с встроенной web-страницей и поддержкой гиперссылок, мультимедиа контентом и т.д.



Рис. 2. Пример экранной формы для самостоятельной (групповой) работы с ПО и лабораторной установкой

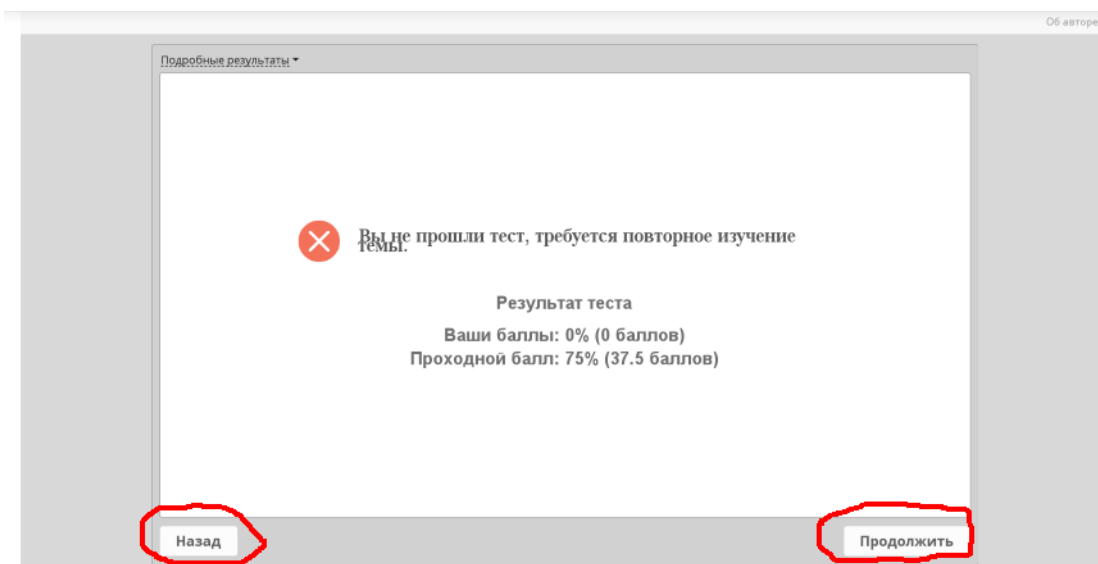


Рис. 3. Пример организации условного перехода.

Кнопка «Назад» – переход к началу изучения раздела,
«Продолжить» – переход к началу теоретической части темы лабораторной работы

любые программные средства, позволяющие снимать данные с датчиков смартфона. На рисунке 2 приведен пример андроид-версии AudioTool, который позволяет производить анализ шума с разбивкой по октавам, соответствующим нормативным документам, автоматически снимать и фиксировать данные окружающего звука в dB, использовать децибел-метра IIR фильтры и экспоненциальное усреднение для расчета плоскости на разных скоростях от медленной до самой быстрой [6]. Для iPhone существуют подобное ПО, которое способно приводить датчики смартфона к единому уровню (производить калибровку), снимать показания в нужных единицах измерения, выводить данные через фиксированные или настраиваемые проме-

жутки времени и т.д.. При этом для учебных целей совсем не требуются профессиональные версии, которые отличаются расширенным функционалом, например генерацией создания автоматизированных отчетов и выгрузкой данных в файл совместимого формата, например Excel.

Каждая лабораторная работа спроектирована по примерному сценарию, который можно менять в зависимости от образовательных целей и задач, (примеры см: [4]):

1. Самостоятельное (или групповое) ознакомление с теоретической частью лабораторной работы с контролем максимального времени на изучение и условными переходами к началу темы или к тестовому заданию.

2. Индивидуальный тестовый контроль теории с использованием условных переходов в зависимости от результатов теста.

3. Самостоятельное (или групповое) изучение лабораторной установки, порядка первичной настройки и работы с ней, загрузки ПО для лабораторной установки по теме работы. (см. рис. 2)

4. Индивидуальный тестовый контроль знания порядка и особенностей работы с лабораторной установкой с использованием условных переходов в зависимости от результатов теста (см. рис. 3).

5. Самостоятельная (или групповая) работа с лабораторной установкой, настройка оборудования, замер и снятие параметров, занесение их в отчет, математический и графический анализ результатов лабораторного эксперимента, подготовка выводов и заключения с использованием нормативных документов, оформление и сдача отчета.

Пункты 1–4 сценария работы автоматизированы по тем условиям, который заранее задает преподаватель. Их можно вариативно изменять в зависимости от образовательных целей. Например, можно включать/выключать подсказки при ознакомлении с теорией, включать/выключать подсказки в тестовом контроле, варьировать методику подсчета баллов для прохождения следующего условного перехода и т.д.

Отчет по работе (пункт 5) добавляется средствами «Moodle» студентом в формате *.docx или в виде простого текста с изображениями, проверяется преподавателем, есть возможность взаимной компарации файлов, что позволяет контролировать самостоятельность подготовки отчета студентами. Такой сценарий позволяет более эффективно использовать аудиторную работу преподавателя, при этом почти полностью исключить рутинные процессы его образовательной деятельности. Появляется возможность уделять большего количества времени студентам, которые требуют дополнительного внимания без ущерба для тех, кто более способен к самостоятельной работе.

Образовательный модуль «Виртуальная лаборатория БЖД» дополняет теоретический раздел «Интерактивного курса БЖД» практикумом и лабораторными работами (см.: Поляков Е.А., Организация электронного обучения с использованием Информационной образовательной среды [5]). Семинары по предмету «Безопасность жизнедеятельности» в курсе спроектированы по авторскому образовательному сценарию и методике оценки, с ними можно ознакомиться в работе (см. [3]).

В 2017–2018 году модуль «Виртуальной лаборатории БЖД» был включен в состав «Интерактивного курса БЖД» и с его помощью проведен педагогический эксперимент по обучению контрольной и экспериментальной групп студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» бакалавриата. Результаты экспериментального обучения фиксировались средствами ИОС филиала (СДО Moodle), были собраны данные о результатах контроля по всем темам курса, результатах промежуточной аттестации (зачете), о числе попыток решения тестовых заданий, временных параметрах изучения отдельных тем, практических заданий, лабораторных работ и другой статистики (см. рис. 4).

Можно отметить, что студенты контрольной группы (проходившие обучение по традиционной методике) сдавали зачет по предмету БЖД в том же порядке, что и студенты экспериментальной группы. По итогам испытаний из 28 человек 7 студентов не смогли сдать зачетный тест даже со второй попытки, при этом 78% студентов экспериментальной группы смогли выполнить образовательный минимум (теоретическую часть курса) досрочно. Лабораторный практикум был выполнен студентами в отведенное расписанием время в 83 % случаях, а остальные работы были выполнены самостоятельно во внеучебное время.

В следующем семестре, после завершения обучения по предмету «БЖД», студенты контрольной и экспериментальных групп прошли контрольное

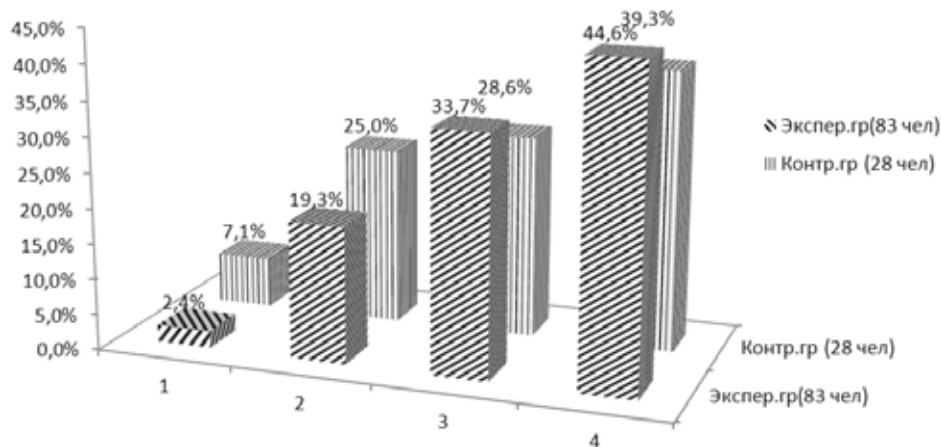


Рис. 4. Сравнение уровней обученности групп по методике ФЭПО, дисциплина «БЖ»

тестирование по материалам ФЭПО [1]. Результаты контрольной и экспериментальных групп были сведены в таблицу, на рисунке 4 приведен графический анализ этих результатов.

Из диаграммы видно, что результаты экспериментальной группы явно выше (уровни 3 и 4); особенно это прослеживается при измерении способности студентов решать нестандартные практико-ориентированные задания (уровень 4). Это, по методике ФЭПО, свидетельствует о высокой степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент по использованию методики преподавания интерактивного курса «Безопасность жизнедеятельности» с модулем «Виртуальная лаборатория БЖД» показал, что такая методика обучения положительно сказывается на всех аспектах учебной деятельности, увеличивает мотивацию студентов, положительное отношение к овладению знаниями, интерес к научной деятельности. При этом независимая методика по определению уровней обученности продемонстрировала статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе.

Библиографический список

1. Модель ПИМ. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fepo.i-exam.ru/node/155> (дата обращения: 30.11.2018).
2. Подберезкина А. Blended Learning: переход к смешанному обучению за 5 шагов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-k-smieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov> (дата обращения: 01.12.2018).
3. Поляков Е.А. Организация интерактивных семинаров в среде СДО «Moodle» при очной форме обучения студентов ВПО – Электронный журнал «Интерактив плюс», № 01-2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-20150122-6273.pdf> Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0) (дата обращения: 01.12.2018).
4. Поляков Е.А. Особенности построения дистанционных курсов средствами Flash-технологий при подготовке специалистов нормативно-технических специальностей // Дистанционные образовательные технологии: Внутривузовский семи-

нар. – Иваново: ИГПС МЧС России, 2010. – С. 205.

5. Поляков Е.А. Организация электронного обучения с использованием Информационной образовательной среды // Вестник Костромского государственного университета: Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 143–148.

6. Google Play (LITE) [Электронный ресурс]. – URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.julian.apps.AudioTool&hl=ru> (дата обращения: 05.12.2018).

7. KIPP Comienza Community Prep (5 – 8). 6720 Miles Avenue Huntington Park, CA 90255 [Электронный ресурс]. – URL: www.kippla.org/comienza/location (дата обращения: 10.12.2018).

References

1. Model' PIM. Federal'nyj internet-ehkzamen v sfere professional'nogo obrazovaniya (FEPO) [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fepo.i-exam.ru/node/155> (data obrashcheniya: 30.11.2018).
2. Podberezkina A. Blended Learning: perekhod k smeshannomu obucheniyu za 5 shagov [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-k-smieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov> (data obrashcheniya: 01.12.2018).
3. Polyakov E.A. Organizaciya interaktivnyh seminarov v srede SDO «Moodle» pri ochnoj forme obucheniya studentov VPO – EHlektronnyj zhurnal «Interaktiv plyus», № 01-2015 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-20150122-6273.pdf> Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0) (data obrashcheniya: 01.12.2018).
4. Polyakov E.A. Osobennosti postroeniya distancionnyh kursov sredstvami Flash-tekhnologij pri podgotovke specialistov normativno-tehnicheskikh special'nostej // Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii: Vnutrivuzovskij seminar. – Ivanovo: IGPS MCHS Rossii, 2010. – S. 205.
5. Polyakov E.A. Organizaciya ehlektronnogo obucheniya s ispol'zovaniem Informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta: Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – S. 143–148.
6. Google Play (LITE) [EHlektronnyj resurs]. – URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.julian.apps.AudioTool&hl=ru> (data obrashcheniya: 05.12.2018).
7. KIPP Comienza Community Prep (5 – 8). 6720 Miles Avenue Huntington Park, CA 90255 [EHlektronnyj resurs]. – URL: www.kippla.org/comienza/location (data obrashcheniya: 10.12.2018).

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

УДК 378:33

Данько Ольга Александровна
кандидат педагогических наук, доцент

Еныгин Дмитрий Викторович
кандидат педагогических наук, доцент

Мидова Венера Олеговна
кандидат психологических наук, доцент

Минасян Ева Тиграновна
кандидат филологических наук, доцент

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
Midova.VO@rea.ru, Enygin.dv@rea.ru, Danko.OA@rea.ru, Minasyan.ET@rea.ru

ПРИНЦИП ДИАЛОГА КУЛЬТУР В МОДЕРНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики высшей школы – обоснованию принципов модернизации иноязычной профессиональной подготовки. При помощи метода научного абстрагирования, авторы определяют данное понятие с учетом специфики профессиональной подготовки будущего экономиста; посредством применения анализа и синтеза, показывают, что среди разнообразия методологических принципов в педагогике, диалог культур является ведущим, учитывая текущие цивилизационные процессы в обществе и экономике; на основе сравнительно-исторического сопоставления определяют связь указанного методологического принципа с принципом культуросообразности в педагогике. Также в статье обсуждаются пути внедрения данного принципа в процесс преподавания иностранного языка в неязыковом вузе; категориальная база теории и методики профессионального образования приобретает свое развитие за счет введения дополнительного аспекта (профессионально-ориентированного) интеграции принципа диалога культур в иноязычное образование.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная подготовка, педагогические принципы, профессиональная подготовка будущих экономистов.

В современном мире практически не осталось статичных понятий, которые бы не нуждались в процессах постоянного преобразования. Эта идея может показаться философски диалектичной, но, тем не менее, в образовательной практике последних лет можно отметить ускорение темпов развития отечественной педагогики и системы образования. Данные изменения обусловлены эволюционными особенностями развития нашего общества, его политической, экономической и социальной систем. Сегодня все более остро ощущается необходимость в специалистах новой когорты, готовых работать в изменившихся профессиональных условиях, адаптивных, мобильных, открытых к новому, а главное обладающих умениями осуществления своей профессиональной деятельности на мировой арене, что особенно актуально для экономистов, в виду усилившейся и ускорившейся международной интеграции отечественных компаний.

Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости преобразования, модернизации иноязычной профессиональной подготовки таких специалистов с целью формирования у них вышеупомянутых умений.

Для начала определимся с понятием модернизации иноязычной профессиональной подготовки, для этого проанализируем термины «модернизация» и «модернизация образования». Отметим, что в научном плане мы разделяем такие дефиниции дан-

ных понятий соответственно: модернизация – это преобразование, с целью усовершенствования, приведения в соответствие с современными требованиями [7]. Говоря о модернизации образования, отметим как особенно актуальную точку зрения академика Э. Днепров [4], который понимал под данным концептом комплексное и многостороннее обновление всех уровней образовательной системы и всех областей педагогической деятельности в соответствии с требованиями, которые выдвигает современная жизнь с учетом сохранения и умножения лучших традиций отечественной образовательной системы.

Опираясь на вышеприведенные дефиниции, под модернизацией иноязычной профессиональной подготовки будущих экономистов понимаем систему фронтального пересмотра принципов функционирования системы иноязычного образования в нефилологическом вузе с целью проектирования их изменений на уровне содержания, технологий и организации учебного процесса в соответствии с современными требованиями к специалисту в области экономической деятельности.

Принципы модернизации иноязычной профессиональной подготовки будущих экономистов выполняют ряд взаимосвязанных функций: выступают в роли ориентира при организации иноязычной образовательной деятельности, ее регулятивами и основой; выполняют интегративную функцию [3], обобщают, систематизируют и формулируют основополагающие идеи иноязычного образования эко-

номического профиля, отражающие закономерности образовательного процесса в неязыковом вузе; обеспечивают научно-обоснованный отбор содержания иноязычной профессиональной подготовки, выбор форм, методов и средств изучения иностранного языка в неязыковых вузах; дают возможность разработать критерии оценки сформированности иноязычных умений будущих экономистов.

Исходя из цели данной статьи, отметим, что принцип диалога культур является ключевым. Исторически он связан с принципом культуросообразности, который соответствует идее об организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с определенными внешней, внутренней и общественной культурами. Автором данного принципа считают великого педагога Дистервега [5], который открыл его в ходе работы над концепцией развивающего обучения. Разрабатывая методологические основания данного принципа, Дистерверг ориентировался в первую очередь на воспитание, говоря о том, что для эффективного воспитания необходимо учитывать условия места и времени рождения человека, а также место и время, в которых человеку предстоит жить и работать. В профессиональной подготовке данный принцип подразумевает контакт с разными слоями лично-профессиональной культуры будущего специалиста: предметно-содержательной культурой; культурой профессиональной деятельности; культурой профессионального мышления; культурой личностного, делового, профессионального общения.

Этот принцип модернизации иноязычной профессиональной подготовки предполагает организацию рефлексии учебной, социальной и профессиональной деятельности будущего специалиста в среде его лично-профессионального становления. Владение нормами современной культуры ценно и значимо для будущего специалиста, осваивающего основы своей профессии, пути и средства достижения профессионального мастерства, соответственно культурный аспект является ключевым не только в содержании иноязычного образования в экономическом вузе, но и в методах и формах работы.

Анализируя принцип диалога культур в иноязычной профессиональной подготовке будущего экономиста, отметим, что современная система профессионального образования призвана прививать будущим специалистам умения толерантности, уважения к многонациональности и многоконфессиональности общества в нашей стране. Принцип диалога культур становится особенно актуальным, принимая во внимание геополитическую и социальную ситуации [5], и ориентирован на создание образовательной системы нового типа – мультикультурной, которая является частью гуманистической парадигмы в педагогике и выделяет диалог как важнейшую составляющую современного образования.

В целом, данные идеи в обучении и воспитании не новы, но проблема в том, что во многих технологиях они сводятся только к коммуникации. Принцип же диалога культур определяет диалог не только как средство, но и как сущностную характеристику образовательных технологий. В основе данного принципа лежат идеи М. Бахтина [1] о культуре как диалоге, теория внутренней речи Л.С. Выготского [3] и философская логика культуры В. Библера [2], который в дальнейшем разработал «Школу диалога культур».

Данный принцип особенно актуален для иноязычного образования, которое как раз и направлено на формирование коммуникативной компетенции со всеми составляющими ее умениями. Для начала определим понятие «диалог». Отметим, что мы вполне разделяем понимание данного понятия, приведенное в работах В. Библера [2], который видит его как двустороннее информационное и смысловое взаимодействие. Автор делит диалог на несколько типов – внутриличностный, межличностный диалог и диалог культурных смыслов, на основе которого и выстраивает концепцию диалога культур, которую можно признать предельно гармоничной и продуктивной для иноязычного образования.

Принцип диалога культур предполагает такое взаимодействие между ними, которое будет направлено на сохранение своей целостности и получение возможности для взаимообогащения и более полного понимания не только другой культуры, но культуры собственной. Так как в ходе организации диалога культур ставятся новые вопросы иной культуры, которые прежде не поднимались в ней самой, и осуществляется попытка посредством сравнения лучше понять собственную культуру [2].

Отметим, что диалог культур может происходить в двух направлениях – по горизонтали и вертикали. Горизонталь предполагает географически одновременное пространство. В такой диалог культур вступают представители различных национальностей, которые живут на современном этапе на определенной территории [7]. Вертикаль подразумевает диалог во времени – диалогическое общение культурно различных исторических эпох. Следовательно, в первую очередь иноязычная профессиональная подготовка должна быть ориентирована на подготовку будущего экономиста к диалогу культур по горизонтали, так как взаимодействие такого типа более распространено с учетом особенностей организации профессиональной деятельности специалистов данного профиля.

С точки зрения принципа диалога культур, приобщение к новой культуре происходит в четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и образовательном. То есть в процессе иноязычной подготовки будущий специалист должен получить знания о культуре народа и о языке – как части культуры (познавательный аспект),

развить речевые и общие умения, психические функции (развивающий аспект), усвоить совокупность эстетических, нравственных и моральных норм (воспитательный аспект) и овладеть речевыми навыками (учебный аспект) [3].

На наш взгляд, актуальным будет выделить пятый аспект – профессионально-ориентированный, который предполагает овладение культурными особенностями организации профессиональной деятельности на международной арене в целом, а также в ходе организации делового взаимодействия с представителями отдельных культур в частности. Исходя из этого, будущий экономист в ходе иноязычной профессиональной подготовки должен выработать определенный универсальный алгоритм профессионального взаимодействия с представителями любой культуры. Не лишним будет заметить, что для успешного иноязычного профессионального общения необходимо не только владение одинаковыми языковыми средствами собеседника, но и схожими по содержанию знаниями о мире, которые называют фоновыми (background knowledge).

Принимая во внимание приведенные выше обоснования, а также технологию создания ситуации диалога В. Серикова [7], выделим такие особенности применения принципа диалога культур в иноязычной профессиональной подготовке будущего экономиста: диагностика готовности студентов к вступлению в диалог культур на профессиональном уровне (владение базовыми знаниями об особенностях организации экономической деятельности в разных культурах и на межкультурном уровне, наличие межкультурного коммуникативного опыта, а также сформированность установок на толерантное восприятие иных профессиональных точек зрения); наличие опорных мотивов – в содержании своей иноязычной подготовки будущие экономисты должны ощущать наличие вопросов, которые актуальны для них в профессиональном смысле и явно пригодятся в будущей деятельности; репрезентация учебных материалов в виде системы реальных проблемно-конфликтных (в мультикультурном аспекте) ситуаций из будущей профессиональной деятельности экономиста и использование средств иностранного языка для их разрешения; понимание диалогичности как качества культуры, необходимое для приема чужого опыта.

Таким образом, принцип диалога культур призван целенаправленно развивать умения и готовность к профессиональному диалогу личностей.

При соответствующей организации иноязычной профессиональной подготовки вовлеченность в такой диалог культур обеспечит не только формирование универсальных речевых, но и интеллектуальных умений, а самое главное – личностных и профессиональных качеств, востребованных

в профессиональном общении на любом языке. Из этого можно сделать вывод о том, что при профессионально ориентированном обучении иностранному языку необходимо не просто применение коммуникативных технологий, а технологий, развивающий речемыслительную деятельность.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Развитие личности. – 2008. – № 4. – С. 75–79.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М.: Мариос, 2011. – 456 с.
5. Дистервег А.О. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193–197.
6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.
7. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 540 с.

References

1. Bahtin M.M. K metodologii gumanitarnykh nauk // Razvitie lichnosti. – 2008. – № 4. – S. 75–79.
2. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya) // Voprosy filosofii. – 1989. – № 6. – S. 31–42.
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. – M.: Pedagogika-Press, 1996. – 536 s.
4. Dneprov E.H.D. Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki. – M.: Marios, 2011. – 456 s.
5. Disterveg A.O. O prirodosobraznosti i kul'turosoobraznosti v obuchenii // Narodnoe obrazovanie. – 1998. – № 7. – S. 193–197.
6. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatelnostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – T. 19. – № 3. – S. 105–126.
7. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost': Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. – M.: Logos, 1999. – 540 s.

Яблочкина Ирина Валерьевна

доктор исторических наук, профессор

Бузина Юлия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Аласания Елена Павловна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

YablochkinaIV@rea.ru, BuzinaYN@rea.ru, AlasaniyaEP@rea.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Статья посвящена комплексному исследованию методов обучения навыкам и умениям использования языка как средства межкультурного общения в различных сферах экономики и бизнеса на примере работы с деловыми ситуациями. Особое внимание в статье уделено использованию интерактивных и дискуссионных методов обучения в процессе освоения студентами курса «Межкультурные и деловые коммуникации на иностранном языке» для магистерских программ в ВУЗе экономического профиля. Авторы сосредотачивают внимание на анализе процесса интеграции проектного метода и метода решения ситуационных задач в традиционный подход к изучению иностранных языков в неязыковых ВУЗах. Оба метода требуют серьезной регулярной подготовки к занятиям со стороны и студентов, и преподавателя, и, кроме того, последний должен понимать, по крайней мере, основные бизнес-реалии, чтобы быть готовым к управлению дебатами и принятием решений по экономическим и финансовым вопросам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, навыки владения, иностранный язык, метод проектов, взаимодействие, этикет, мотивация, деловая практика.

Переход к рыночным отношениям, интеграция нашей экономики в мировую, знание и соблюдение деловой этики очень важны для успешного продвижения на внешний рынок.

Демократические изменения в нашем обществе и доступ России к международному сотрудничеству требуют изменений в подходе к изучению иностранных языков в высшей школе. Понятие, лежащее в основе образования как одного из компонентов, должно предполагать реальное овладение выпускником иностранным языком. Решение этой проблемы возможно, если имеется: а) осознание необходимости владения языком со стороны обучения; б) наличие методов и инструментов для выполнения задачи.

Современный аспирант, а также нынешний студент – это устоявшаяся личность, и они занимают определенное место в обществе и в профессиональном сообществе. В настоящее время, когда студенты работают в частных и небольших компаниях, фирмах и других коммерческих организационных структурах, у них появляется мотивация и повышенный интерес к изучению иностранного языка как средства общения с иностранными посредниками, агентами и другими пользователями языка. Этот факт следует учитывать в программе обучения иностранным языкам, в том числе межкультурному и деловому общению на курсе иностранных языков, поскольку он, по всей вероятности, будет иметь ключевое значение для модификации программы. Какой бы специальности студенты не обучались, программа по-прежнему будет ассоциироваться с такими понятиями, как рынок, маркетинг, контракты, соглашения, договорные обязательства, торговая реклама, методы рекламы и т. д.

Например, этикет – от греческого «обычай» – свод правил, касающихся внешних проявлений отношения к людям, поведения в общественных местах, форм обращений и приветствий, манер и одежды, также включенных в программу дисциплины как неотъемлемая часть межкультурного образования. Важно обучать будущих специалистов таким относительно простым вещам, как язык тела, правила приветствия, особенности взаимодействия с противоположным полом, поведение на приеме, во время переговоров, официальных встреч. Они могут показаться мелочами, но все их полезно знать и помнить, поскольку нюансы имеют большое значение в деловом мире, правительственных кругах, посольствах и в повседневной жизни.

Контактирование в деловой практике обычно строится и поддерживается исключительно на основе взаимного интереса и полезности. Для этого люди встречаются, рассматривая процесс переговоров как обычную повседневную работу. Существуют так называемые переговоры по протоколу или визиты вежливости. Они проводятся не для обсуждения или решения конкретной проблемы, а для установления личных контактов или для выражения внимания партнеру.

Главной особенностью делового этикета является вежливость, как неотъемлемая черта этикета. Предотвращение грубости и вульгарности во всех ее проявлениях, правила приветствия по старшинству, уважение к званию и положению также имеют жизненно важное значение.

В образовательной среде проблема эффективной организации аудиторной и самостоятельной работы по-прежнему занимает особое место в силу ряда факторов. Среди них следует отметить, в первую очередь, возросшую долю использования

новых информационных технологий, что связано с внешней структурой образовательного процесса, и необходимые составляющие деятельности субъекта обучения. Другим важным фактором является дидактическая парадигма, определяющая статус студенческих характеристик с учетом взаимосвязи и взаимозависимости основных участников учебного процесса, другими словами, учителя и ученика. Эмпирические исследования показывают, что позиция студента с точки зрения реализации своих индивидуальных способностей, даже при оптимальном учебном курсе, часто бывает обдуманной и достаточно определенной. Это обстоятельство связано с тем, что концепция процесса обучения до недавнего времени включала выполнение множества разнообразных упражнений и заданий, что приводило к достижению заранее определенной (обычно преподавателем) конкретной цели. Важно подчеркнуть, что сама цель и путь к ее достижению не должны указываться учителем. Они могут быть результатом самостоятельного принятия решения со стороны студента.

Особо интересной и не очень развитой областью в методике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе является введение курса «Межкультурные и деловые коммуникации на иностранном языке» для преподавания устной речи в группах магистратуры. Студенты магистратуры часто возобновляют изучение иностранного языка после длительного перерыва, и перспектива обучения оценивается ими очень скептически. Однако из года в год число студентов, желающих посещать факультативный курс, растет. По объективным причинам курс может длиться не более 30 часов в течение учебного года. Реальность такова, что курс основан на изучении материалов курса, но студентов привлекает, прежде всего, возможность развития устных коммуникативных навыков.

В таких условиях в обучающий курс было решено добавить изучение реальных деловых ситуаций, возникающих в различных сферах бизнеса. Целью работы над разбором конкретных бизнес-ситуаций (тематический анализ) является предоставление студентам (уровня владения иностранным языком ниже среднего и среднего уровня) навыков владения речью, чтением, письмом и аудированием на иностранном языке, а также расширение их знаний об экономике и финансах других стран. Метод анализа деловых ситуаций широко используется в бизнес-школах и корпоративных учебных курсах, а также был выбран кафедрой иностранных языков № 1 (РЭУ им. Г.В. Плеханова), поскольку он дает возможность не только передавать студентам информацию о языке и стране, но и активно вовлекать обучающихся в процесс решения проблем, поиск емких формулировок и убедительных аргументов, а также способствует исправлению грамматических, лексических и этических ошибок в процессе

обсуждения (например, русские студенты склонны злоупотреблять модальным глаголом «must», который может звучать грубо для представителей англоговорящей культуры). Все виды деятельности, упомянутые выше, являются неотъемлемой частью повседневной деловой жизни. И эти виды деятельности позволяют нам максимально использовать полученные теоретические знания и применить их для решения конкретных проблем [1, с. 109].

Таким образом, основой метода является вовлечение учащихся в реальную деловую ситуацию. Их активное участие в этом процессе является решающим фактором в улучшении их знаний в области специальности и развития языкового материала. Если метод применяется и учителем, и учениками, относящимися к заданию внимательно и аккуратно, результаты могут быть весьма впечатляющими – ученик получает возможность дискутировать и даже думать на иностранном языке, а также лучше изучать механизмы рыночной экономики. Другое преимущество анализа кейсов состоит в том, что многие учащиеся снимают внутренний психологический барьер для своей активной речи, а участие в занятиях с упражнениями привлекает внимание к любой языковой ошибке. Это тем более важно в ходе межкультурных и деловых коммуникаций, где акценты в основном ставятся не на грамматической и лексической структуре языка, а на культурных аспектах. Хорошо известно, что грамматическая ошибка (если, конечно, не вводит в заблуждение) имеет менее долгосрочные последствия, чем культурная. «Благодаря работе в группах преподаватель дает учащимся возможность непосредственного участия в коллективной работе, развивает социальные и личные навыки, учит, работая в команде, принимать решения сообща и уважать различные точки зрения, тем самым выявляя лидерские качества» [2, с. 202].

Кроме того, существует важная переориентация – теперь главная ответственность за успех ложится на учеников, а не на учителя, по той причине, что учитель переходит от контрольной и надзорной функции к функции собеседника, поэтому мотивация исходит не от преподавателя, а от самих учащихся, что делает большинство занятий на языке специальности во время обсуждения деловых ситуаций на иностранном языке гораздо более эффективными.

Более того, метод исследования конкретных случаев хорошо используется в процессе оценивания. Поскольку традиционный экзамен является стрессовым для студентов, особенно для студентов с высоким уровнем тревожности, тематические исследования могут помочь им чувствовать себя непринужденно даже во время экзамена и избежать высокого уровня стресса, что делает результаты экзамена более объективными и точными.

По причине ограниченного времени, выделяемого на дисциплину в рамках программы, весь

ма интересным также является метод проектов, который все прочнее внедряется в курс изучения иностранного языка. Как известно, работа над проектом состоит из нескольких этапов: постановка проблемы, планирование, сбор информации, мозговой штурм, презентация проекта. И вполне разумно часть из этих этапов вынести из аудитории на автономную работу. В принципе, так и происходит работа над проектами в реальной бизнес практике, когда, например, этап сбора информации выполняется автономно каждым из членов команды, а затем вся команда собирается на непродолжительное время для мозгового штурма и выработки окончательной концепции проекта.

В принципе, оба описанных в статье метода (проектов и анализа деловых ситуаций) являются вариациями практически идентичного метода обучения – максимального приближения к реальной профессиональной деятельности.

При работе над проектом или в процессе анализа деловой ситуации необходимо иметь в виду, что с учетом национальных особенностей в процессе межкультурной коммуникации большое значение имеют такие факторы, как: форма приветствия, сдержанность, недопустимость фамильярности, самоконтроль в трудных ситуациях; мягкость манер, умение спорить, чувство достоинства, национальная гордость, умение говорить «да» и «нет»; а также национальные особенности в споре, уважение к женщинам, недопустимость давления чужой властью во время спора и терпимость.

К сожалению, представители иностранного бизнеса отмечают, что в некоторых случаях их российские коллеги недостаточно хорошо владеют правилами делового этикета, что затрудняет достижение желаемых бизнес-результатов, что приводит к нарушению существующих соглашений, и существенным задержкам в процессе переговоров.

Практическая ценность данного исследования заключается в возможности использования метода проектов и метода анализа бизнес-кейсов в рамках обучения межкультурной коммуникации в российском контексте, а также использования подходящего языкового материала в качестве основы для выбора содержания обучения межкультурной коммуникации в процессе разработки учебной программы.

Его можно использовать как отдельно, так и вместе с электронным практикумом по межкультурной коммуникации, разработанным в РЭУ им. Г.В. Плеханова. Практикум должен стать частью виртуальной образовательной среды, охватывающей все три уровня высшего образования. Представленный в форме проекта с целью сделать окончательную презентацию, практикум предоставляет как точные инструкции для самостоятельной работы с текстами, так и интерактивные упражнения и методы самоконтроля. Этот электронный учебный материал использует методы обучения, которые позволяют

учащимся овладеть языковыми навыками, а также навыками общения и межкультурного общения. Он может быть использован на любом факультете университета как в программах бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, так и в программах дополнительного образования [3, с. 17].

Выбор и постановка задач лексического и грамматического материала в методических пособиях и ориентационных занятиях со студентами, а также организация занятий актуальны и не решены до сих пор. Одним из способов улучшить преподавание иностранных языков и повысить его эффективность является обновление и уточнение лексического материала, подлежащего обязательному усвоению. Отсутствие списка словарного запаса в конкретных контекстах обучения оказывает негативное влияние на решение проблемы дозирования слов по ступеням, модулям и отдельным занятиям.

Вопрос в том, в какой форме этот баланс представлен в методических пособиях и ориентационных сессиях, очень важно поддерживать и развивать мотивацию студентов в обучении чтению текстов и эффективному общению в повседневной практике. Это может быть решено путем целенаправленного отбора деловых ситуаций, которые могут вызвать интерес из-за актуальности и оригинальности содержания и уровня потребностей учащихся, а также упражнений для развития речи и тематических исследований, предлагаемых студентам.

Метод отбора и дальнейшего использования тематических исследований прошел апробацию в ФГУП по дисциплине «Межкультурное и деловое общение на иностранном языке» в течение 2013–2018 гг.

Подводя итог, можно сказать, что анализ языковых потребностей не может быть ограничен только изучением реальных языковых потребностей учащихся, он должен включать в себя сочетание факторов, характеризующих целевую ситуацию использования иностранного языка в профессиональном межкультурном контексте. Лучше начать с введения новых слов и фраз, подкрепленных иллюстрациями или аудиозаписью, решений, предлагаемых для ситуаций на профессиональные темы, и небольших информативных текстов. Кроме того, важно создать базовый словарный запас, который может стать отличной поддержкой в мониторинге и оценке студентов. Поскольку на ознакомительные занятия отводится небольшое количество часов, учитель должен рационально и тщательно разработать методы преподавания, чтобы студенты могли получить максимальную лингвистическую информацию в своей специальности и профессиональной деятельности. Исправление ошибок должно быть сведено к разумному минимуму (коммуникативному и осмысленному), чтобы избежать нарушения логической связи в обсуждении. В идеале один кейс можно использовать для двух

классов, два академических часа отводятся для общего обсуждения и работы с языковыми реалиями, а два оставшихся – просто для работы с форматом кейса, который студенты готовят дома. Если решение кейса оформляется как проект, то подготовка финальной презентации тоже готовится вне аудиторной работы.

Предлагаемые методы являются насущной необходимостью в разработке современных, конкурентоспособных образовательных услуг в области обучения межкультурным коммуникациям, поскольку традиционные языковые навыки и умения обучающихся не позволяют глубоко анализировать языковые реалии профессиональной среды общения, зачастую игнорируя потребности целевого объекта коммуникации. Использование интерактивных и дискуссионных методов позволяет провести всесторонний анализ языковых потребностей всех участников межкультурной и профессиональной языковой коммуникации и выводит их на новый уровень общения.

Библиографический список

1. Аласания Е.П. Использование кейсового метода и веб-проектов в курсе изучения иностранного языка профессионального общения // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы IV Междунар. науч.-практ. заоч. интернет-конф. – М., 2016. – С. 108–112.
2. Бернацкая М.В., Муратова О.А. Плюсы и минусы использования интерактивных технологий при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 05. – С. 201–205.
3. Бузина Ю.Н. Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г.В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «PEARSON»: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во PEARSON, 2016. – С. 16–20.
4. Пригожина К.Б. Методика формирования межкультурной компетенции у участников коммерческих переговоров (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 260 с.
5. Ярославская И.И. Предпосылки использования информационных технологий в процессе обучения // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VI Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – М., 2018. – С. 88–91.
6. Семенова Г.Н., Синяева Н.И. Практикум для развития навыков чтения на английском языке на основе финансовой терминологии. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016.
7. Тутаева Д.Р. Междисциплинарное сотрудничество в вузе как важный фактор повышения эффективности качества образовательного процесса /

Д.Р. Тутаева, Л.Б. Андриющенко, Е.А. Гаврилова, К.В. Тростина // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12. – С. 35–36.

8. Фридлянская Е.А. Культурологический аспект в преподавании языка профессионального общения (на примере английского языка) / Е.А. Фридлянская, И.Г. Фролова, Е.В. Калибердина // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы V Междунар. науч.-практ. заоч. интернет-конф. В 2-х т. – М., 2017. – С. 379–383.

References

1. Alasaniya E.P. Ispol'zovanie kejsovogo metoda i veb-proektov v kurse izucheniya inostrannogo yazyka professional'nogo obshcheniya // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze: Materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. zaoch. internet-konf. – М., 2016. – S. 108–112.
2. Bernackaya M.V., Muratova O.A. Plyusy i minusy ispol'zovaniya interaktivnyh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov // Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept». – 2015. – № 05. – S. 201–205.
3. Buzina YU.N. Prepodavanie inostrannykh yazykov v neyazykovykh vuzakh // Povyshenie akademicheskoy mobil'nosti prepodavatelej i studentov, v ramkah sotrudnichestva REHU im. G.V. Plekhanova s mezhdunarodnoj obrazovatel'noj korporaciej «PEARSON»: sb. nauch. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – М.: Izd-vo PEARSON, 2016. – S. 16–20.
4. Prigozhina K.B. Metodika formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii u uchastnikov kommercheskih peregovorov (anglijskij yazyk): dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2012. – 260 s.
5. YARoslavskaya I.I. Predposylki ispol'zovaniya informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze: Materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. – М., 2018. – S. 88–91.
6. Semenova G.N., Sinyayeva N.I. Praktikum dlya razvitiya navykov chteniya na anglijskom yazyke na osnove finansovoj terminologii. – М.: REHU im. G.V. Plekhanova, 2016.
7. Tutaeva D.R. Mezhdisciplinarnoe sotrudnichestvo v vuze kak vazhnyj faktor povysheniya ehffektivnosti kachestva obrazovatel'nogo processa / D.R. Tutaeva, L.B. Andryushchenko, E.A. Gavrilova, K.V. Trostina // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2018. – № 12. – S. 35–36.
8. Fridlyanskaya E.A. Kul'turologicheskij aspekt v prepodavanii yazyka professional'nogo obshcheniya (na primere anglijskogo yazyka) / E.A. Fridlyanskaya, I.G. Frolova, E.V. Kaliberdina // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze: Materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. zaoch. internet-konf. V 2-h t. – М., 2017. – S. 379–383.

Година Джамиля Хасяновна

Кардович Ирина Кимовна

кандидат филологических наук

Коробова Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук

Ярославская Ирина Игоревна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Godina.DK@rea.ru, Kardovitch.IK@rea.ru, Korobova.EV@rea.ru, YAroslavskaya.II@rea.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье приведены основные характеристики проектной технологии в обучении иностранному языку в экономическом вузе. Обосновывается эффективность использования метода проектов для формирования профессиональных иноязычных навыков. Выделяются и описываются характерные особенности классификации и типологии методов проектов. Авторы приходят к выводу, что модель может быть расширена сегодня творческими методами, являющимися предметом исследования креативной педагогики, в рамках которой разрабатывается также идея об обеспечении учебной проектной деятельности методическим сопровождением в виде дополнительной информации и продуктивных знаний (стратегий, тактик, методов, приемов). Анализируются взаимосвязи с технологиями «деятельностного подхода», понятием «критическое мышление», лингвокультурным подходом к изучению иностранного языка. Сформулированы основные характеристики проектной технологии в обучении иностранному языку и их интеграция в образовательный процесс в экономическом вузе.

Ключевые слова: метод, деятельностный подход, технологии, инновация, иностранный язык, проект.

Современные тенденции в преподавании в настоящее время связаны не только с серьезным пересмотром парадигм в методике преподавания, но также с техническим и технологическим обновлением процесса обучения в вузе, внедрением новых педагогических технологий, что позволяет качественно совершенствовать образовательную систему в целом, повысить ее эффективность.

В Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова в образовательном процессе широко применяется проектное обучение или так называемый «метод проектов», что обусловлено необходимостью формирования у обучающихся профессиональных навыков, востребованных в будущей профессиональной деятельности. В частности, в 2018 г. студенты факультета дистанционного обучения принимали участие в международной студенческой бизнес-неделе «Busidays Ghent 2018», г. Гент, Бельгия, которая проводилась под девизом «Sports Marketing: the next level!». Студенты участвовали в научно-исследовательском проекте по созданию новой маркетинговой модели для продвижения бельгийского спортивного журнала. Были поставлены три задачи: 1) вывести национальный журнал на международный уровень; 2) привлечь молодежную аудиторию; 3) разработать принципиально новую концепцию рекламы спортивного журнала. Результаты работы над проектом были представлены в форме презентации перед жюри, состоящим из преподавателей Arteveldehogeschool и РЭУ им. Г.В. Плеханова, а также главного редактора спортивного журнала Bahamontes, заказчика проекта [1, с. 35–36].

Проектное обучение как педагогический метод появилось во второй половине XIX века в шко-

лах США (Дж. Дьюи, У. Килпатрик), а внимание русских исследователей привлекло в начале XX века (И.А. Зимняя, Б.А. Сластенин, Н.В. Чекалова и др.), и, начиная с 1905 года, стало внедряться в существующую практику преподавания в России (С.Т. Шацкий). В обучении иностранным языкам метод проектов стал особенно активно применяться в конце 80-х годов XX века, когда ведущие издательства США и Европы начали масштабно выпускать методические пособия по использованию проектов в преподавании иностранных языков. В отечественной практике преподавания иностранных языков метод проектов вошел в образовательный процесс с конца 90-х годов прошлого века, и сейчас наблюдается тенденция к его масштабному распространению.

Первоначально метод проектов был известен как «метод проблем» или «метод целевого акта». Данные названия демонстрируют суть деятельности, заключающейся в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач (проблем) преимущественно с коммуникативно-профессиональной направленностью [3, с. 90–97], которые требуют интеграции сведений из различных предметных областей (Дж. Дьюи, У. Килпатрик) с обязательной презентацией результатов проведенной деятельности. Для достижения этой цели предполагается применение определенной совокупности учебно-познавательных, исследовательских, поисковых приемов и проблемных методов, творческих в своей основе, где студенты могут самостоятельно или в группах искать необходимую им информацию, что способствует формированию положительной мотивации и серьезного отношения к постановке целей, планированию результата,

иными словами, приводит к развитию критического мышления, под которым понимается совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры обучающегося, его способностей к оценке и самооценке.

Очевидным является то, что образовательные проектные задания должны опираться на общие закономерности когнитивной деятельности обучающихся. В процессе реализации проекта возникают условия, способствующие развитию коммуникативной, лингво- и социокультурной компетенций. Однако, говоря об обучении иностранным языкам, следует добавить, что когнитивная деятельность обучающегося в проекте помимо всего прочего должна быть направлена на овладение иноязычной культурой как семиотической системой и отличаться специфическими особенностями такими, как: использование иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; отбор языкового материала; реализация связей между иностранным языком и собственным миром обучающегося и др. [4, с. 39–44].

Типология проектной деятельности по форме, способу, методу ее внедрения в процесс формирования иноязычной компетенции многоаспектна. Это связано с тем, что данный метод обучения воссоздает самостоятельную когнитивную деятельность человека и позволяет решать как образовательные, так и коммуникативные задачи.

Наиболее распространены следующие виды проектов:

1) Внеаудиторная работа (конкурсы, круглые столы, исследовательская игра, и др.);

2) Аудиторная работа:

– Интеграция в качестве дополнительного ресурса в основной курс (индивидуальные, деловая игра, парные, групповые творческие исследовательские задания, кейс-метод, метод «лестница» и др.);

– Альтернативный способ организации основного курса (весь необходимый языковой материал изучается в рамках реализации конкретного проекта).

Тем не менее, вне зависимости от того, в каком качестве проект организуется, в структуре его проведения должны быть соблюдены следующие этапы:

1. Создание ситуаций, которые дают возможность выявить проблемы по конкретной тематике: изучение словарного состава, грамматических структур, активация материала в лексических и грамматических упражнениях.

2. Поиск и обоснование возможных путей решения проблемы.

3. Определение способов верификации путей решения проблемы, преимущества и недостатки каждого из них.

4. Распределение задач, ролей: формирование творческих групп.

5. Работа над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу, по-

иск и подбор материала в различных источниках, использование аутентичного материала (не менее одного) для большей достоверности данных.

6. Защита проектов с оппонированием со стороны всех присутствующих.

7. Прогнозирование новых проблем.

Метод проектов позволяет превратить аудиторские занятия по иностранному языку в своего рода исследовательский клуб, в котором обсуждаются и решаются интересные, актуальные, практически значимые для обучающихся проблемы, ориентированные на реальный практический результат, с учетом особенностей страны изучаемого языка и своей культуры.

Также с точки зрения обучения иностранному языку важно, что многие виды проектной деятельности носят не столько индивидуальный, сколько ярко выраженный коллективный характер, в связи с чем «актуальными для ее осуществления оказываются приемы коллективного взаимодействия из арсенала методов прогнозирования, метода структуризации, метода «мозгового штурма», метода составления «дерева целей», метода «сценариев», графического метода, морфологического метода, метода ролевой игры, метода тестирования, экспертного метода и др.» [5, с. 87–93].

Между участниками проекта, руководителем и исполнителями, наблюдается педагогическое взаимодействие, что достигается путем:

1) признания обучающегося центральной действующей фигурой образовательного процесса;

2) реализации дифференцированного подхода как к уровню сложности материала, который необходимо подготовить в зависимости от уровня студентов, так и к способности его усвоения;

3) подготовки преподавателя к созданию адекватной образовательной среды.

При применении проектного метода преподавателю отводится роль тьютора, наставника, эксперта, дополнительного источника информации. Преподаватель направляет и координирует обучающихся, поддерживает вариативный ход урока, помогает в поисках альтернативных источников адекватной информации, поощряет в обучающихся стремление к лидерству, сотрудничеству, взаимодействию, созданию и размещению собственной информации как результата их самостоятельной познавательной деятельности. Он стремится укреплять атмосферу любознательности, брейнсторминга, проблемности, открытых вопросов, не отделяя знание от процесса поиска, развивает навыки осуществления публичных выступлений, адекватной коммуникации с партнерами по дискуссии в условиях вербального и невербального общения, формулирует задания в коммуникативно-деятельностном, функциональном ключе, подключает инновационные формы оценки, стимулирует ясное и логичное изложение обучающимися до-

Таблица 1

Показатели студентов, задействованных в проектной деятельности

Год	Курс	Компетенции	Формы обучения	Типы обучения	Процент эффективности
2016	Деловой английский	Чтение Говорение	Очная	Групповая / индивидуальная	42
2017	Деловой английский	Чтение Говорение	Очная	Групповая / индивидуальная	56
2018	Деловой английский	Чтение Говорение	Очная	Групповая / индивидуальная	70

стигнутых результатов, постоянно вводит элементы прагматики, концентрирует внимание учащихся на функциональности их активности для будущей профессионально-ориентированной деятельности, карьеры, жизни.

Таким образом, соответствующие компетенции активно формируются в процессе обучения, и в современных учебных программах делается особый акцент на том, как именно будет использоваться полученная информация, а не только на ее содержании. Переход от центрирующихся на содержании учебных программ к основывающимся на компетенциях тесно связан с переходом от «преподавательско-центрированных» форм обучения к «студенто-центрированным», что и ведет в конечном итоге к получению нового образовательного результата – становлению компетенций, в основе которых лежит, с одной стороны, комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, а с другой стороны – готовность к творчеству.

Результативность использования метода проектов в процессе формирования иноязычной компетенции была протестирована в ходе эксперимента. Были выделены две группы студентов: экспериментальная группа и контрольная группа. В экспериментальной группе на занятиях по иностранному языку активно использовался метод проектов. В контрольной группе акцент был сделан на традиционные методы обучения. В ходе исследования выяснилось, что показатели сформированности иноязычной компетенции у студентов, которые были привлечены к проектной деятельности, в среднем оказались на 25–30% выше, чем у студентов контрольной группы. В таблице представлены показатели студентов, задействованных в проектной деятельности. Акцент был сделан на двух компетенциях (чтение, говорение).

Таким образом, можно сделать вывод, что применение метода проектной деятельности на занятиях по иностранному языку имеет огромный педагогический потенциал и может успешно применяться наравне с традиционными методами обучения.

Библиографический список

1. Андрющенко Л.Б. Междисциплинарное сотрудничество в вузе как важный фактор повышения эффективности качества образовательного процесса / Л.Б. Андрющенко, Е.А. Гаврилова,

К.В. Тростина, Д.Р. Тутаева // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12. – С. 35–36.

2. Бернацкая М.В., Муратова О.А. Interactive multimedia technologies in language learning at non-linguistic universities // Повышение индивидуального рейтинга и конкурентоспособности преподавателей иностранных языков в современных условиях: Материалы XVIII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. – М., 2017. – С. 8–14.

3. Калашиникова Н.А. Формирование и развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в процессе проектной деятельности // Гуманитарное образование в экономическом вузе. – М., 2015. – С. 90–97.

4. Калашиникова Н.А. Компетентностный подход в подготовке магистров // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе: Материалы XVII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. – М., 2016. – С. 39–44.

5. Руденко-Моргун О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития. – М.: РУДН, 2006. – С. 87–93.

6. Сергеева В.П., Ярчак И.Л. Технология интерактивного обучения бакалавров деловому общению на иностранном языке // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 8. – С. 34–38.

7. Улитко Е.Н. Особенности подходов к обучению иностранному языку в неязыковых вузах // Сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. 3 апреля 2014 г. Ч. 1. – Уфа, 2014. – С. 176–180.

8. Ярославская И.И. Психолого-педагогические основы самостоятельной учебной деятельности с использованием информационных технологий // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – С.499–502.

9. Яковлева Г.П., Кардович И.К. Язык и перевод // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы V Международной науч.-практ. заоч. интернет-конф. 20 октября – 30 ноября 2016 г. Т. 2. – М., 2017. – С. 417–421.

References

1. Andryushchenko L.B. Mezhdisciplinarnoe sotrudnichestvo v vuze kak vazhnyj faktor povysheniya

- ehffektivnosti kachestva obrazovatel'nogo processa / L.B. Andryushchenko, E.A. Gavrilova, K.V. Trostina, D.R. Tutaeva // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2018. – № 12. – S. 35–36.
2. Bernackaya M.V., Muratova O.A. Interactive multimedia technologies in language learning at non-linguistic universities // Povyshenie individual'nogo rejtinga i konkurentosposobnosti prepodavatelej inostrannyh yazykov v sovremennyh usloviyah: Materialy XVIII SHkoly povysheniya kvalifikacii prepodavatelej inostrannyh yazykov vuzov ehkonomicheskogo profilya. – M., 2017. – S. 8–14.
3. Kalashnikova N.A. Formirovanie i razvitie professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov napravleniya «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu» v processe proektnoj deyatel'nosti // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze. – M., 2015. – S. 90–97.
4. Kalashnikova N.A. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke magistrrov // YAzykovye i professional'nye kompetencii prepodavatelej i studentov v ehkonomicheskom vuze: Materialy XVII SHkoly povysheniya kvalifikacii prepodavatelej inostrannyh yazykov vuzov ehkonomicheskogo profilya. – M., 2016. – S. 39–44.
5. Rudenko-Morgun O.I. EHlektronnyj uchebnik russkogo yazyka: istoriya i perspektivy razvitiya. – M.: RUDN, 2006. – S. 87–93.
6. Sergeeva V.P., YArchak I.L. Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya bakalavrov delovomu obshcheniyu na inostrannom yazyke // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2016. – № 8. – S. 34–38.
7. Ulitko E.N. Osobennosti podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovyh vuzah // Sb. statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 3 aprelya 2014 g. CH. 1. – Ufa, 2014. – S. 176–180.
8. YAroslavskaya I.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij // European Social Science Journal. – 2017. – № 5. – S. 499–502.
9. YAkovleva G.P., Kardovich I.K. YAzyk i perevod // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze: Materialy V Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. zaoch. internet-konf. 20 oktyabrya – 30 noyabrya 2016 g. T. 2. – M., 2017. – S. 417–421.

Миронова Дина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Коробова Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Кардович Ирина Кимовна

кандидат филологических наук, доцент

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

dina_mironova@mail.ru, ekkorobova@yandex.ru, ik_125212@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Новейшие инфокоммуникационные технологии (ИКТ) занимают все большее место в нашей жизни. Их использование для развития иноязычной профессиональной компетенции студентов экономических вузов помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, преодолеть психологический барьер на пути использования иностранного языка как средства общения, повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся. В статье описаны педагогические условия и педагогические эффекты применения инфокоммуникационных технологий для развития иноязычной профессиональной компетенции студентов экономических вузов, сформулированы психолого-педагогические и методические основы их использования.

Ключевые слова: *инфокоммуникационные технологии (ИКТ), профессиональная иноязычная компетентность, иностранный язык, студенты-экономисты.*

В настоящее время существенно повысилась интенсивность международных связей во всех областях жизни и в экономике, в частности. Этим обусловлено повышение внимания в высшем образовании к формированию профессиональной иноязычной компетентности будущих экономистов. Помимо изучения иностранного языка на занятиях, студенты РЭУ им. Г.В. Плеханова также слушают лекции и участвуют в семинарах, проводимых иностранными учеными и практиками. Студенты активно принимают участие в программах студенческой мобильности – учатся за рубежом (длительность обучения – от одного семестра и более) – и в других программах университета, предполагающих высокий уровень владения иностранным языком.

Однако, как показал проведенный на базе РЭУ им. Г.В. Плеханова анализ алгоритма формирования профессиональной иноязычной компетентности, такой аспект профессиональной подготовки как применение инфокоммуникационных технологий в развитии профессиональной иноязычной компетенции обучающихся в экономических вузах не получил должного научно-теоретического и методического обоснования.

Для совершенствования применения ИКТ в целях развития профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов, нами были сформулированы и описаны педагогические аспекты их применения в экономических вузах.

ИКТ – это термин, появившийся в начале этого века, он связан с новым этапом развития информационного общества. Информатизация и связь в настоящее время, объединенные понятием «инфокоммуникация» и базирующиеся на последних достижениях науки и техники, играют огромную роль в социально-экономическом развитии стран,

в национальном, региональном и глобальном развитии, содействуют открытому информационному обмену между странами. В результате внедрения инфокоммуникационных технологий во все сферы деятельности общества реализуется возможность обеспечения полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно-значимых видах человеческой деятельности [1].

Вследствие происходящих процессов, одной из актуальных задач современной педагогики является подготовка человека к жизни в глобальном информационном обществе, что предполагает обучение его новым видам деятельности и новым видам грамотности (читательской, информационной, компьютерной и медиа грамотности), развитие умения ориентироваться в огромном потоке информации, правильно использовать ее в своей деятельности.

В контексте изучения иностранного языка новые цифровые технологии открывают новые возможности для более качественного и быстрого усвоения предмета.

Обучение иностранному языку будущего экономиста должно быть направлено на то, чтобы научить его пользоваться иностранным языком в практической профессиональной деятельности, дать возможность молодому специалисту знакомиться с новейшими достижениями в профессиональной сфере, устанавливать контакты с зарубежными коллегами, полноправно интегрироваться в поликультурную профессиональную среду.

Поэтому организация учебного процесса по иностранному языку в экономических вузах должно иметь профессиональную направленность, а также максимально учитывать потребности, интересы и личностные особенности студентов.

Главная цель обучения иностранному языку будущих экономистов – это формирование профессиональной иноязычной компетенции на основе деятельностного подхода, предполагающего выработку определенных навыков и умений в разных видах речевой деятельности [7; 9].

Современные ИКТ предоставляют быстрый доступ к базам данных и информационно-поисковым системам, библиотечным каталогам. Будущие экономисты могут работать с англоязычными сайтами, где размещена разнообразная актуальная аутентичная информация, в том числе и профессиональной направленности. Для обучения аудированию можно использовать словари с озвученными текстами словарных статей, есть возможность слушать лекции известных ученых и успешных практиков на иностранном языке, участвовать в обсуждении прослушанного материала. Компьютерные энциклопедии являются источником профессиональной информации и включают наряду с подробной статьей иллюстрации, фотографии, звуковые и видео фрагменты, географические карты, хронологические таблицы.

При обучении с использованием ИКТ студент интегрируется в реальную языковую среду и тем самым существенно ослабляет языковой барьер практического использования иностранного языка в этой среде, поскольку обмен информацией происходит между сверстниками, содержание материалов отражает мысли, чувства и идеи, реальные жизненные ситуации современников, этот материал актуален и интересен студентам.

ИКТ имеют большой образовательный потенциал и представляются перспективными для развития профессиональной иноязычной компетенции у обучающихся в экономических вузах, так как позволяют погружать обучаемого в реальную языковую среду через общение с носителями языка, приобщать обучаемого к языковой предметно-коммуникативной деятельности. Обучение с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей позволяет студентам общаться с носителями языка и изучать иностранный язык, находясь в реальной жизненной ситуации общения, не создавая ее искусственно, возникает возможность включения иностранного языка непосредственно в квази-профессиональную деятельность студентов-экономистов.

Мы считаем, что обучение иностранному языку в вузе с применением ИКТ является перспективным направлением развития высшего образования, так как рациональное использование ИКТ в образовательном процессе позволяет осуществить принципиально новый подход к обучению будущих экономистов, связать обучение с реальной жизнью, делать его интересным и продуктивным.

Основными инфокоммуникационными технологиями, используемыми в развитии иноязычной профессиональной компетенции студентов-эконо-

мистов в РЭУ им. Г.В. Плеханова являются: ресурсы интернета (тексты, видео и аудио материалы, социальные сети, форумы, электронная почта, чаты, телеконференции); электронные образовательные ресурсы, созданные сотрудниками кафедры иностранных языков.

Применение ИКТ в учебном процессе вуза имеет психолого-педагогические и методические основы, ряд необходимых педагогических условий.

Ниже сформулированы психолого-педагогические и методические основы использования инфокоммуникационных технологий в развитии иноязычной компетенции обучающихся в экономических вузах.

К психолого-педагогическим основам относятся следующие:

1. Применение инфокоммуникационных технологий в процессе изучения иностранных языков активизирует познавательную деятельность студентов.

2. Использование ИКТ в учебном процессе повышает мотивацию студентов к освоению иностранного языка, к формированию профессиональной иноязычной компетенции.

3. Владение инфокоммуникационными технологиями, умение рационально использовать информационные ресурсы общества являются компонентами информационной культуры человека.

4. Инфокоммуникационные технологии позволяют максимально индивидуализировать процесс обучения, давая возможность выбирать оптимальные объем и скорость усвоения материала.

5. Инновационные инфокоммуникационные технологии снимают такой отрицательный психологический фактор, как боязнь ответа. На традиционных аудиторных занятиях различные факторы (межличностные отношения в группе, неточности произношения, страх ошибки, неумение четко формулировать свои мысли вслух и т.п.) мешают многим студентам показать свои реальные знания. Использование ИКТ уменьшает влияние выше перечисленных факторов на коммуникацию студента.

6. Использование ИКТ в процессе обучения иностранному языку позволяет расширить временные и пространственные рамки, организовать общение с реальными собеседниками.

7. Работа в информационно-образовательной среде стимулирует участие студентов в новых видах коммуникации, ориентированных на деятельностный характер поведения и способствует повышению информационной компетентности личности.

К методическим основам применения инфокоммуникационных технологий обучения для развития иноязычной компетенции будущих экономистов можно отнести следующее:

– многоаспектность представления учебной информации, которая позволяет реализовывать различные типы наглядности и задействовать разные

органы чувств студентов для получения и обработки данной информации;

– доступность информации и динамичность переходов от одной учебной информации к другой;

– возможность получения и сохранения информации об академических результатах образовательной деятельности, учета учебных достижений и ошибок;

– многоканальность получения и передачи учебной информации;

– сочетание в обучении традиционной отработки иноязычных навыков с творческой, познавательно-поисковой деятельностью;

– ориентированность на аутентичную квази-профессиональную среду.

Успешное применение ИКТ в учебном процессе предполагает соблюдение ряда педагогических условий, среди которых мы выделяем:

– целеполагание: определение целей, задач и порядка применения средств ИКТ для развития профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов;

– обоснованный отбор программных продуктов и средств инфокоммуникации, методов и подходов к их применению в процессе формирования профессиональной иноязычной компетенции;

– формирование готовности, как преподавателей, так и обучающихся к использованию инфокоммуникационных технологий;

– рациональное включение ИКТ в структуру образовательного процесса;

– последовательное и постоянное использование ИКТ на занятиях и во внеучебной деятельности студентов.

Применение инфокоммуникационных технологий для развития иноязычной профессиональной компетенции будущих экономистов способствует качественному совершенствованию образовательного процесса в вузе за счет следующих эффектов:

– повышение мотивации обучающихся;

– индивидуализация процесса обучения;

– устранение или уменьшение негативных факторов и психологических барьеров в процессе обучения.

С учетом рассмотренных педагогических аспектов, развитие профессиональной иноязычной компетенции обучающихся в экономических вузах с применением инфокоммуникационных технологий представляет собой многоаспектный процесс последовательной и систематической выработки профессиональной иноязычной компетенции. Развитие профессиональной иноязычной компетенции осуществляется на аудиторных занятиях по иностранному языку и во внеаудиторной работе (участие в научных конференциях, конкурсах, викторинах, олимпиадах и др.).

Интеграция России в международное экономическое сообщество делает необходимым взаимо-

действие с зарубежными партнерами во всех сферах деятельности. В этих условиях главной задачей преподавания иностранных языков в высшей школе становится развитие профессиональной иноязычной компетенции, обеспечивающей вхождение в поликультурную среду информатизированной практической профессиональной деятельности. Важнейшим средством формирования и развития иноязычной профессиональной компетенции будущих экономистов являются ИКТ, обеспечивающие реализацию интерактивных форм и методов обучения и способствующие повышению мотивации обучения. В целом, можно сделать вывод, что применение инфокоммуникационных технологий может качественно преобразовать процесс обучения иностранным языкам в экономических вузах при условии учета выделенных в данной статье педагогических аспектов их использования.

Библиографический список

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.

2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании: (К освоению компетентностного подхода). – Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

3. Гаврилова Е.А., Тростина К.В. Интеграция мобильных устройств в виртуальную среду обучения иностранным языкам // Повышение индивидуального рейтинга и конкурентоспособности преподавателей иностранных языков в современных условиях: сб. материалов XVIII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля. – М., 2017. – С. 34–42.

4. Гузев В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В. Гузев, А.Н. Дахин, Н.В. Кульбеда, Н.В. Новожилова // Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Пед. поиск», 2004. – 96 с.

5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2005. – 215 с.

6. Кайсина Т.В. Инфокоммуникационные технологии как средство профессионального становления студента: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – Оренбург, 2008. – 23 с.

7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

8. Миронова Д.А. Использование современных информационных технологий в преподавании иностранного языка // Языковая компетентность как компонент профессионального мастерства: Материалы науч.-практ. конф. – М.: РЭА им. Г.В. Плеханова, 2008. – С. 72–74.

9. Рожина Л.В. Дидактические основы подготовки пользователей новых информационных технологий в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2000. – 25 с.

10. Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2006. – 199 с.

11. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference / Council of Europe. – Strasbourg, 1996.

References

1. Abdeev R.F. *Filosofiya informacionnoj civilizacii*. – M.: VLADOS, 1994. – 336 s.

2. Bajdenko V. *Kompetencii v professional'nom obrazovanii: (K osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda)*. – Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11. – S. 3–13.

3. Gavrilova E.A., Trostina K.V. *Integraciya mobil'nyh ustrojstv v virtual'nyu sredu obucheniya inostrannym yazykam // Povyshenie individual'nogo rejtinga i konkurentosposobnosti prepodavatelej inostrannyh yazykov v sovremennyh usloviyah: sb. materialov XVIII SHkoly povysheniya kvalifikacii prepodavatelej inostrannyh yazykov vuzov ehkonomicheskogo profilya*. – M., 2017. – S. 34–42.

4. Guzeev V.V. *Obrazovatel'naya tekhnologiya XXI veka: deyatel'nost', cennosti, uspekhi* / V.V. Guzeev, A.N. Dahin, N.V. Kul'beda,

N.V. Novozhilova // *Obrazovatel'naya tekhnologiya XXI veka: deyatel'nost', cennosti, uspekhi*. – M.: Centr «Ped. poisk», 2004. – 96 s.

5. Zeer E.H.F. *Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod* / E.H.F. Zeer, A.M. Pavlova, E.H.EH. Symanyuk. – M.: Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo in-ta, 2005. – 215 s.

6. Kajsina T.V. *Infokommunikacionnye tekhnologii kak sredstvo professional'nogo stanovleniya studenta: avtoref. dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk*. – Orenburg, 2008. – 23 c.

7. Lerner I.YA. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. – M.: Pedagogika, 1981. – 185 s.

8. Mironova D.A. *Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tekhnologij v prepodavanii inostrannogo yazyka // YAzykovaya kompetentnost' kak komponent professional'nogo masterstva: Materialy nauch.-prakt. konf.* – M.: REHA im. G.V. Plekhanova, 2008. – S. 72–74.

9. Rozhina L.V. *Didakticheskie osnovy podgotovki pol'zovatelej novyh informacionnyh tekhnologij v vysshej shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. – Ulan-Udeh, 2000. – 25 s.

10. Smolyaninova O.G. *Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii v kontekste ispol'zovaniya mul'timedia*. – Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gos. un-t, 2006. – 199 s.

11. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference / Council of Europe. – Strasbourg, 1996.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Работа посвящена вопросу целесообразности применения информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения будущих бакалавров-маркетологов иностранному языку профессионального общения. Проведенное исследование доказывает, что электронная среда расширяет возможности преподавателя в использовании форм, методов и стилей обучения, с применением компетентностного подхода, активизирует знания, умения и навыки студента, способствующие его профессиональному становлению. Также автор приводит практические примеры применения учебно-методических и программно-технологических разработок, оказывающих непрерывную поддержку учебного процесса. Результаты исследования могут быть применены при совершенствовании учебных курсов и в дальнейших исследованиях в сфере высшего образования.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, интерактивность, визуализация, многоаспектность, Интернет-ресурс, информационно-коммуникативные технологии.

Необходимо отметить, что в последние годы, в рамках модернизации высшего образования России, уже сформирована серьезная база информационно-коммуникативной инфраструктуры, в рамках которой:

– апробированы и введены в действие автоматизированные системы дистанционного обучения («Электронный университет», «Прометей», «Web Tutor», «Moodle» и др.);

– проведено повышение квалификации работников высших учебных заведений в сфере информационно-компьютерных технологий;

– разработан ряд электронных образовательных ресурсов, прошедших экспериментальную проверку.

Несмотря на серьезную работу, проведенную в этой сфере, многие специалисты отмечают негативное влияние информационных технологий на процесс обучения. Отмечается использование электронных ресурсов ради самого факта применения [5, с. 6]. Ряд задач, поставленных перед студентами, сводится только к выполнению автоматических действий по нахождению готового ответа или полному копированию информации, с целью выдать ее за результат собственной деятельности. Конечно, такой подход приводит к негативным результатам и не способствует развитию соответствующих компетенций. Также многие исследователи обращают внимание на ограниченные возможности применения электронных ресурсов в процессе изучения иностранного языка.

Автор исследования пытается доказать, что информационно-коммуникативная база создает условия для оптимального применения учебно-методических, научно-педагогических и программно-технологических разработок; оказывает непрерывную поддержку учебного процесса и способствует развитию соответствующих компетенций студента в процессе изучения иностранного языка профессионального общения.

Так, например, в последнее время в РЭУ им. Г.В. Плеханова, с целью повышения эффективности образовательного процесса университета, ведется масштабная работа по организации,

разработке и внедрению информационно-образовательных ресурсов и электронных средств обучения по всем формам, специальностям и направлениям подготовки. В сентябре 2014 года на базе РЭУ им. Г.В. Плеханова был создан Центр развития электронного обучения с целью внедрения комплексного методического, организационного и информационного сопровождения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в учебный процесс [3]. По состоянию на 28.11.2018 г. в каталог ЭОР Центра развития электронного обучения входит 517 курсов по разным направлениям профессиональной подготовки, из них 496 собственных ресурсов вуза [4], 120 из которых прошли проверку и зарегистрированы в фондах электронных ресурсов, таких как «Наука и Образование» и Роспатент.

Необходимо отметить, что все больше преподавателей вводят в практику преподавания своих курсов информационно-образовательные ресурсы в качестве основного средства обучения или как отдельные элементы образовательного процесса. Преподаватели кафедры иностранных языков № 1 делились своим опытом в разработке электронных ресурсов для обучения студентов иностранному языку профессионального общения в рамках XIX Зимней Школы, которая проходила в январе 2018 года. Свою методику работы с электронными ресурсами на занятиях по иностранному языку представили шесть преподавателей кафедры. На VII международной научно-практической очно-заочной конференции «Гуманитарное образование в экономическом вузе» [2], октябрь 2018 года, организованной кафедрой иностранных языков № 1, было представлено уже 11 докладов по теме применения электронных обучающих курсов по иностранному языку профессионального общения.

Анализ работ преподавателей кафедры показал, что использование электронных ресурсов как средства профессиональной подготовки позволяет активизировать деятельность студента и преподавателя. На основе реализации возможностей средств информационных технологий студент вовлекается в электронную среду, принимая непосредственное

участие в составлении контента электронного ресурса. Такие ресурсы содержат как аутентичные материалы, отобранные преподавателями, так и работы, выполненные студентами, а именно эссе, презентации, проекты, видео, а также ссылки на внешние ресурсы, привлекательные с точки зрения студентов и преподавателей.

Например, электронный образовательный ресурс по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (авторы Н.А. Калашникова, Д.А. Миронова и Л.А. Вовси-Тиллье), разработанный для будущих бакалавров, обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью», имеет очень понятную и простую структуру, но предоставляет студентам многогранные возможности в реализации их потенциала и формировании профессиональной компетенции. Курс состоит из трех основных разделов: «Теория», «Самоконтроль» и «Практика». Если говорить о разделе «Теория», то он включает в себя теоретический материал, представленный как в традиционной текстовой форме, так и в инновационной форме – аутентичные видео-лекции ведущих зарубежных специалистов в области рекламы и маркетинга. Раздел самоконтроля предоставляет студентам возможность отработать изученную лексику, выполняя упражнения в онлайн форме. В рамках этого раздела студентам предлагаются специально разработанные задания по отработке и закреплению профессиональной лексики с помощью таких Интернет-ресурсов как Learningapps и Quizlet.

Раздел «Практика» предлагает студентам применить и закрепить полученные знания, работая в парах, малых группах. Студенты обсуждают реальные бизнес-кейсы, готовят презентации, работают над проектами, с использованием таких учебных мультимедийных ресурсов как hotlist, multimedia scrapbook, subject sampler и webquest. С одной стороны все эти ресурсы помогают студентам овладеть навыками профессионального общения на иностранном языке, так как первостепенное значение отдается коммуникативной, интерактивной и аутентичной направленности изучения иностранного языка в контексте профессионального общения. С другой стороны такие виды деятельности мотивируют студента, вовлекая его в решение актуальных, реалистичных профессиональных задач [6, с. 35], и формируют общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Кроме того, такой подход к применению информационно-коммуникационных средств полностью исключает выполнение автоматических действий по нахождению готового ответа, что и является основной проблемой применения электронных средств в процессе обучения.

С точки зрения автора, применение информационно-коммуникационных технологий позволяет совершенствовать содержание курса, методов, средств

и форм профессионального обучения, методик контроля и оценки уровня знаний, что создает возможность моментальной корректировки процесса обучения и учебно-методического сопровождения, ориентируясь на применение индивидуальной траектории обучения с учетом возможностей, особенностей и потребностей студентов [1, с. 592]. В свою очередь, современные курсы, основанные на информационно-компьютерных технологиях, мотивируют студента активно участвовать в процессе обучения. Все это способствует освоению навыка решения профессиональных задач на иностранном языке, что влияет на формирование умения студента самостоятельно приобретать и применять теоретические знания при осуществлении поиска, отбора, обработке, передаче, хранении информации и знания. Такой подход позволяет преподавателю развивать профессиональный потенциал студента, и обеспечивает готовность выпускников к успешной профессиональной деятельности [1, с. 593]. Информационные технологии с применением всех необходимых компонентов, с правильно подобранными технологиями обучения и активными методами обучения становятся базой современного образования, способствующей обеспечению необходимого уровня качества, многоаспектности, индивидуализации и дифференциации обучения. По мнению А.В. Соловова, информационно-компьютерные технологии «должны и могут существенно помочь в совершенствовании учебно-образовательного процесса, стать истинным помощником педагога» [7, с. 105].

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение электронных средств и информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс имеет положительный эффект на процесс преподавания, а именно:

- способствует обновлению методов, средств, форм и технологий реализации образовательных программ;
- создает условия обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме;
- способствует реализации компетентностного подхода;
- исключает выполнение автоматических действий по нахождению готового ответа, что в свою очередь мотивирует студента активно и самостоятельно участвовать в процессе обучения.

Библиографический список

1. Корнилов Ю.В. Использование информационных технологий в формировании единой образовательной среды вуза // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 3-3. – С. 591–594.
2. Материалы VII международной научно-практической очно-заочной конференции «Гуманитарное образование в экономическом вузе» [Электрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/conference/eheu2018/Pages/conference-papers.aspx> (дата обращения: 20.01.2019).

3. Перечень зарегистрированных электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/managementselectedu/Pages/about.aspx> (дата обращения: 16.01.2019).

4. Перечень ЭОР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/managementselectedu/Documents/EOS/ЭОР%20перечень.pdf>, (дата обращения: 18.01.2019).

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

6. Сергеева В.П., Ярчак И.Л. Технология интерактивного обучения бакалавров деловому общению на иностранном языке // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 8. – С. 34–38.

7. Соловов А. Об эффективности информационных технологий // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 100–107.

References

1. Kornilov YU.V. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v formirovanii edinoj obrazovatel'noj

sredy vuza // Fundamental'nye issledovaniya. – 2012. – № 3-3. – S. 591–594.

2. Materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj ochno-zaochnoj konferencii «Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.rea.ru/ru/conference/eheu2018/Pages/conference-papers.aspx> (data obrashcheniya: 20.01.2019).

3. Perechen' zaregistrirovannyh ehlektronnyh obrazovatel'nyh resursov [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.rea.ru/ru/org/managementselectedu/Pages/about.aspx> (data obrashcheniya: 16.01.2019).

4. Perechen' EHOR [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.rea.ru/ru/org/managementselectedu/Documents/EOS/EHOR%20perechen'.pdf>, (data obrashcheniya: 18.01.2019).

5. Robert I.V. Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya. – М.: ИО РАО, 2010. – 140 с.

6. Sergeeva V.P., YArchak I.L. Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya bakalavrov delovomu obshcheniyu na inostrannom yazyke // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2016. – № 8. – С. 34–38.

7. Solovov A. Ob ehffektivnosti informacionnyh tekhnologij // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 1997. – № 4. – С. 100–107.

Бернацкая Марина Владимировна
Муратова Ольга Анатольевна

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
Bernatskaya.MV@rea.ru, Muratova.OA@rea.ru

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В данной статье авторы рассматривают необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к быстрой адаптации в условиях геополитической нестабильности и успешному взаимодействию с деловыми партнерами-представителями разных культур в условиях цифровой экономики. Статья подчеркивает важность формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции и способности к критическому мышлению у студентов экономических профилей в процессе обучения иностранному языку для успешной интеракции в реальной, цифровой и виртуальной среде. Авторы акцентируют внимание на различных методах, средствах и приемах, способствующих развитию данных ключевых компетенций в аудитории и за ее пределами. Авторы делятся практическим опытом преподавания иностранного языка в контексте межкультурной и деловой коммуникации в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова.

Ключевые слова: цифровая экономика, неопределенность, развитие критического мышления, социокультурный аспект, межкультурная коммуникация, интерактивность, интерактивный онлайн-курс.

Сегодня выбранный курс на реализацию национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденной Правительством РФ в марте 2017 года [2], требует значительных изменений во всех сферах национальной активности. Имплементация цифровой экономики в традиционную подразумевает наличие у специалистов определенных знаний, умений и навыков для работы и коммуникации в ежедневной цифровой среде. Таким образом, задачей современных экономических университетов является принятие данного вызова с последующим развитием своих собственных информационных технологий и подготовкой высококвалифицированных кадров, способных к эффективному взаимодействию в новом формате. Это включает в себя ряд образовательных программ, нацеленных на формирование и развитие ключевых компетенций своих выпускников с последующим предоставлением возможности активно участвовать во всех сферах социоэкономической деятельности внутри цифровой экосистемы. Трансформации, обусловленные переходом на цифровые носители информации, несомненно, влияют на образовательные и учебные процессы в экономических институтах. Они подталкивают преподавателей к использованию инновационных методов и подходов в процессе обучения и созданию образовательных моделей, подготавливающих молодых специалистов к быстрой адаптации и успешному выполнению профессиональных обязанностей в сегодняшней цифровой экономической среде.

Несомненно, ключевая роль при подготовке специалистов отводится преподавателям иностранных языков, поскольку они обязаны помочь будущим выпускникам в приобретении языковых и кросс-культурных навыков и умений, необходимых для интеракции с бизнес-партнерами в новом для России формате. В связи с тем, что основной целью программы является согласованное разви-

тие цифровой экономики на территории стран – участниц Евразийского экономического союза, будущий специалист должен уметь выстраивать взаимовыгодные отношения с партнерами на европейском и азиатско-тихоокеанском направлениях в форматах Шанхайской организации сотрудничества и БРИКС, быть готовым к изменениям и принятию целесообразных решений в целях гармонизации отношений с международными, региональными и отраслевыми компаниями с учетом интересов Российской Федерации [2]. Следовательно, преподаватель должен организовать процесс обучения иностранному языку, направленный на формирование особых коммуникативных способностей для полноценного функционирования и для реализации данной цели.

Помимо коммуникативных умений, следует отметить важность и необходимость развития критического мышления у студентов в процессе обучения иностранному языку. Среди основных ключевых компетенций XXI века, представленных в докладе на мировом экономическом форуме, критическое мышление занимает основную позицию, наряду с коммуникацией, креативностью и коммуникабельностью [6]. Необходимость формирования данных компетенций обусловлена тем, что «в условиях растущей нестабильности человечество сталкивается с задачей выработки эффективной «повестки действий» в изменившейся глобальной ситуации и через призму рациональности и экономической сообразности ищет пути реагирования экономического субъекта социальных систем на различные изменения, кодируемые как переход от SPOD-мира (S – Steady – устойчивый; P – Predictable – предсказуемый; O – ordinary – простой; D – definite – определенный) к VUCA-миру (V – volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность; U – uncertainty – неопределенность; C – complexity – сложность; A – ambiguity – двусмысленность, неоднозначность, амбивалентность» [1].

В условиях неопределенности и нестабильности экономист должен обладать когнитивными умениями, включающими интерпретацию, анализ, заключение, оценку и объяснение факторов для формулирования саморегулируемого целенаправленного и упорядоченного суждения для правильного выбора речевой стратегии в процессе общения с представителями иных культур. Данному специалисту необходимо обладать следующими качествами: любознательностью, хорошей осведомленностью, уверенностью в себе, самостоятельностью, гибкостью, смелостью в высказывании мысли и свободного выражения мысли. Он должен иметь аналитический склад ума, быть активным, без предубеждений, последовательным и здравомыслящим. Следовательно, для принятия правильных решений и быстрого реагирования в случае непредсказуемости в процессе общения с партнерами экономист должен обладать способностью к критическому мышлению, так как указанные выше качества являются компонентами критического мышления [7].

В связи с тем, что умение мыслить критически, толерантность, эмпатия, отрицание и неприятие этноцентризма и национальных стереотипов являются залогом успешной межкультурной коммуникации, вузы для реализации программ по подготовке экономистов делают акцент на формирование ключевых компетенций, тех качеств, которые обеспечат выработку эффективных действий в условиях неопределенности, сложности и разнообразия экономических отношений [3, с. 97].

Таким образом, создание модели преподавания, нацеленной на развитие ключевых навыков посредством иностранного языка, становится настоятельной потребностью для современного мира. Ученые акцентируют внимание на необходимости создания и использования таких учебных пособий, целью которых станет обучение учащихся деловой коммуникации и интеракции в условиях нестабильности и мировой неопределенности. Переход к цифровой экономике побуждает университеты к созданию собственных интерактивных продуктов и онлайн-ресурсов для повышения своей конкурентоспособности.

Так преподаватели Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова используют в своей работе собственный интерактивный электронный практикум, а также онлайн-курс, позволяющий студентам сравнивать и соотносить собственную и иноязычную культуры, интерпретировать и анализировать их сходства и различия, самостоятельно приходиться к непредвзятому умозаключению, которое позволит достичь положительного исхода в деловых переговорах.

Данный онлайн-курс был имплементирован в процесс обучения дисциплине «Деловые и кросс-культурные коммуникации на иностран-

ном языке». Курс включает в себя два модуля для самообучения и завершается проектной работой по социокультурному развитию потенциальной международной компании. В первом модуле студентам предлагаются специализированные тексты с интерактивными заданиями, целью которых является развитие компетенций межкультурной коммуникации в деловом бизнес-пространстве. В процессе выполнения упражнений формируется интерес к чужой культуре и образу жизни, уважение к другим народам и культурам и умение общаться с представителями других культур [4]. Второй модуль представляет вариативные тексты, способствующие проверке ранее приобретенных знаний и подготовке к имплементации вышеупомянутой проектной работы. Неоспоримым преимуществом данного курса является возможность его использования в процессе самостоятельной работы, автоматически увеличивая потенциальное количество академических внеаудиторных часов, предоставляемых на эту дисциплину. Применение различных способов современных коммуникационных технологий – таких, как Skype и WhatsApp – дает дополнительную возможность продуктивного общения вне класса, оттачивает навыки кросс-культурной коммуникации, а также служит залогом успешного сотрудничества с потенциальными бизнес-партнерами в реальном, цифровом и виртуальном пространстве. Данные технологии создают глобальное коммуникационное пространство, обеспечивающее эффективное взаимодействие людей [5].

Вышеупомянутый пример подчеркивает необходимость использования продвинутых обучающих методов, способствующих развитию межкультурных компетенций и способностей критически оценивать деловые ситуации. Основой организации данных методов обучения является использование самостоятельного решения виртуальных проблем в учебном процессе.

Данный пример подчеркивает необходимость использования таких учебных методов, которые будут направлены на развитие межкультурной компетенции и способностей к критическому мышлению. Вследствие этого, интегральной частью развития этих компетенций становятся анализ деловых ситуаций, рассмотрение различных бизнес-дилемм и тщательное исследование релевантных деловых ситуаций. Эта тактика основана на нахождении нестандартного подхода к методу решения кейсов через приобретенные навыки отбора и сопоставления большого объема информации и развитие способностей критической переоценки деловых ситуаций. В результате, изучение иностранного языка становится тесно связанным с детальными аспектами различных мировых практик ведения бизнеса. Через анализ бизнес-ситуации изучение делового иностранного языка происходит естественно и логично. Поскольку каждый

аспект бизнес-лексики, грамматики, чтения и говорения взаимно коррелирует, процесс обучения проходит в максимально естественной среде. Сегодня авторы современных учебных пособий тесно сотрудничают с бизнес-консультантами, тренерами и практикующими специалистами, чтобы создать продукт, который поможет студентам не только избежать различных языковых ошибок, но содействует успешной адаптации к постоянно изменяющейся деловой среде.

При изучении бизнес-лексики огромное значение уделяется наиболее часто употребляемым словосочетаниям и словообразовательным моделям, грамматический материал изучается в контексте. Данная модель помогает воспринимать и усваивать пройденный лексический материал. Раздел темы, направленный на совершенствование навыков говорения, базируется на оттачивании использования пройденного грамматического и лексического материала. Как правило, учащемуся следует найти оптимальное и осуществимое решение представленной бизнес-дилеммы, подкрепив свое решение различными примерами, свидетельствами и фактическим материалом.

Тщательно рассматривая и изучая модели бизнес-корреспонденции, составляя виртуальные контракты и коммерческие предложения, доклады и отчеты, студенты оттачивают свое мастерство в деловой переписке. Умение создавать персональный информационный продукт в форме письменных текстов на иностранном языке становится одной из наиболее важных частей процесса формирования общей коммуникативной компетенции.

Прорабатывая аутентичные статьи из экономических журналов и газет в интернет-пространстве (The Economist, The Financial Times) и участвуя в тематических дискуссиях, студенты развивают и совершенствуют навыки критического мышления. Статьи, как правило, затрагивают проблемы глобальных макро- и микроэкономических изменений в мировом пространстве.

Помимо заданий, которые предоставляют возможность учащимся проверить свое понимание пройденного материала, студенты практикуют и улучшают свои языковые навыки, аргументируя и подтверждая свои суждения выдержками из проработанных статей. Они вправе согласиться или не согласиться с позицией автора, но подсознательно используют недавно освоенные словарные и грамматические модели, защищая свое видение проблемы, вследствие чего изучение языка проходит последовательно и естественно.

В дополнение к вышесказанному, преподаватели иностранного языка могут использовать моделирующие игры и ситуационные модели, требующие сравнительного анализа культурных различий участников игры. Мы склонны рассматривать их в качестве полезных методов формирования ког-

нитивного и аффективного компонента кросс-культурной компетенции. Успешному развитию навыков критического мышления также способствуют групповые веб-проекты на определенную тему. Таким образом, студенты устанавливают связи между фактической информацией и суждениями, учатся выбирать надежные источники информации, просеивать и исследовать эту информацию, грамотно рассуждать и четко формулировать свои идеи.

Подводя итог, отметим что, переход на цифровую экономику и неизбежность взаимодействия, налаживания контактов и сотрудничества с деловыми партнерами из разных стран в контексте экономики нового формата уже сформировал спрос на высококвалифицированных специалистов с развитой профессиональной межкультурной компетенцией и способностью мыслить критически. В ответ на данные требования экономические вузы вносят коррективы в программы по подготовке специалистов данной области и тем самым обязывают преподавателей вносить изменения в процесс обучения дисциплинам, в том числе в изучение иностранного языка. Из этого следует, что современный преподаватель иностранного языка должен быть в постоянном поиске новых методов и подходов, которые позволят снабдить будущих специалистов ключевыми и жизненно-необходимыми навыками и умениями для последующей успешной деловой межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Гонки за будущим: и вот наступило потом // Учительская газета. – 2017. – № 23. – 6 июня.
2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).
3. *Тарева Е.Г., Тарев Б.В.* Роль и назначение компетентностного подхода к языковой/лингвистической подготовке современных специалистов // Вестник Бурятского государственного университета. Серия 8: Методика преподавания. – 2006. – № 11. – С. 95–112.
4. *Фридлянская Е.А., Фролова И.Г., Калибердина Е.В.* Культурологический аспект в преподавании языка профессионального общения (на примере английского языка) // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы V междунар. науч.-практ. заоч. интернет-конф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29016010> (дата обращения 20.01.2019).
5. *Ярославская И.И.* Предпосылки использования информационных технологий в процессе обучения // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы VI междунар. науч.-практ.

интернет-конф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32417030>, (дата обращения 20.01.2019).

6. New Vision for Education. World economic forum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (дата обращения: 20.01.19).

7. Peter A. Facione Critical Thinking: What It Is and Why It Counts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.insightassessment.com/> (дата обращения: 20.01.2019).

References

1. Asmolov A.G. Gonki za budushchim: i vot nastupilo potom // Uchitel'skaya gazeta. – 2017. – № 23. – 6 iyunya.

2. Programma «Cifrovaya ehkonomika Rossijskoj Federacii» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (data obrashcheniya: 20.01.2019).

3. Tareva E.G., Tarev B.V. Rol' i naznachenie kompetentnostnogo podhoda k yazykovoj/lingvisticheskoy podgotovke sovremennyh specialistov // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo

universiteta. Seriya 8: Metodika prepodavaniya. – 2006. – № 11. – S. 95–112.

4. Fridlyanskaya E.A., Frolova I.G., Kaliberdina E.V. Kul'turologicheskij aspekt v prepodavanii yazyka professional'nogo obshcheniya (na primere anglijskogo yazyka) // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze: Materialy V mezhdunar. nauch.-prakt. zaoch. internet-konf. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29016010> (data obrashcheniya 20.01.2019).

5. YAroslavskaya I.I. Predposylki ispol'zovaniya informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya // Gumanitarnoe obrazovanie v ehkonomicheskom vuze: Materialy VI mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32417030>, (data obrashcheniya 20.01.2019).

6. New Vision for Education. World economic forum [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (data obrashcheniya: 20.01.19).

7. Peter A. Facione Critical Thinking: What It Is and Why It Counts [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.insightassessment.com/> (data obrashcheniya: 20.01.2019).

Сизова Юлия Сергеевна

кандидат экономических наук

Лаврентьева Екатерина Александровна

Российский экономический университет им Г.В. Плеханова

Sizova.YS@rea.ru, Lavrenteva.EA@rea.ru

К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТОМ НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена актуальной проблеме использования аутентичных текстов научных статей в процессе обучения английскому языку для специальных целей студентов неязыкового вуза. Авторы рассматривают плюсы и минусы использования аутентичных научных статей в обучении студентов неязыковых вузов и приводят доводы к необходимости введения данных текстов в образовательный процесс по английскому языку на более ранних этапах обучения с учетом особенностей профессиональной подготовки учащихся. Также в работе представлены три модели обучения, на базе которых может быть осуществлена работа с аутентичными научными текстами со студентами неязыкового вуза. В статье на базе проведенного исследования-опроса приводятся конкретные обоснования необходимости включения аутентичных текстов научных статей в учебный процесс.

Ключевые слова: аутентичность, критерии отбора аутентичных материалов, языковая картина мира, социокультурная направленность, лингвистическая аутентичность, модели работы с аутентичными текстами, лингводидактический подход, мотивация.

Лексическая единица «аутентичность», этимологически своим происхождением связанная с латинским языком, становится в настоящее время популярной во многих отраслях научного знания, т.е. в научно-профессиональных языках для специальных целей. В контексте преподавания английского языка определение данного понятия является комплексным и может означать как происхождение языкового материала, так и личный опыт обучающегося.

Интересным является тот факт, что идея применения аутентичных материалов при обучении иностранным языкам появилась еще в конце XIX века, а в 70-х годах XX столетия языковеды обратили уже более пристальное внимание на понятие «аутентичность». Причиной тому явилась коммуникативная направленность в изучении иностранных языков. Аутентичные тексты стали в то время популярными, так как они показывали не только грамматическую структуру предложений «живого» языка, но и были направлены на необходимую коммуникативную цель при изучении иностранного языка.

В настоящее время благодаря стремительному развитию информационных технологий появилась возможность внедрить достаточно большое количество аутентичных текстов в учебный процесс обучения английскому языку для профессиональных целей и сделать коммуникацию более аутентично направленной. Это означает, что на данный момент аутентичные материалы находятся в открытом доступе и могут составить конкуренцию традиционным языковым материалам.

Поскольку каждая научная отрасль знания имеет свой определенный только ей присущий набор профессиональных понятий, то в каждой из них лексема «аутентичность» наполняется своим смыслом. Поэтому каждый исследователь, использующий данную лексему в своей работе, старается

объяснить, в каком из значений он ее употребляет. Так, например, Ю. Бюндгенс-Костен считает, что «аутентичность ссылается на понятие подлинности и правды происхождения» [11, с. 458]. П. Бэрлунд разделяет в своем исследовании «лингвистическую аутентичность и аутентичность обучения» [8, с. 159]. Лингвистическая аутентичность в его понимании, относится к языковому учебному материалу, который создан непосредственно носителем языка. С другой стороны, он рассматривает аутентичность, как процесс обучения, основанный на опыте обучающихся, как в формальном, так и в неформальном контексте. Важным является не сам лексический материал, а каким образом занятия по английскому языку соответствуют потребностям и интересам обучающихся [8, с. 162].

Интересным является мнение Ф. Мишен о том, что необходим «симбиоз аутентичных материалов и аутентичной активности в обучении» [14, с. 547].

П. Кайкконен в своей работе особо обращает внимание на «аутентичность обучения», чем на «языковую аутентичность», «аутентичность не является качеством языка, а состоит из намерения говорящего и интерпретации слушателя» [13, с. 369].

Сегодня дискуссия о понятии «аутентичности» на занятиях по английскому языку разворачивается, в первую очередь, в сфере лингвистической аутентичности, то есть аутентичности языковых текстов, представленных как в письменной, так и в устной форме. Если в 70-х годах XX столетия в рамках педагогической науки был сделан акцент на целевую языковую коммуникацию, то сегодня аутентичные тексты рассматриваются не только в контексте коммуникации, а также в социокультурной направленности. Тем самым сокращается самый разрыв между аудиторией и языковой реальностью, а также средой, в которую попадает студент после окончания вуза.

Таким образом, коммуникативная адаптация выпускника к будущей профессиональной деятельности, как в иноязычной среде, так и в среде родного языка происходит быстрее, что повышает конкурентоспособность бывшего студента на современном рынке труда [7, с. 230].

Необходимо обратить внимание, что преподавание такой дисциплины как английский язык в условиях специфики неязыкового вуза, в первую очередь, опирается на личностно-ориентированный и компетентностный подходы: «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 248].

На кафедре иностранных языков в Университете им. Г.В. Плеханова первостепенно важной задачей является формирование у студентов коммуникативной компетентности, имеющей социокультурную направленность и формирующую у студентов понятие языковой картины мира. Данная задача может быть решена только при использовании корректной, точной, емкой по содержанию и образной с точки зрения лексики и фразеологии речи в рамках работы с аутентичными текстами научных статей в выбранной профессиональной области.

Процесс иноязычного чтения является сложным и многоаспектным, поскольку для анализа информации, представленной в тексте, студенты, изучающие английский язык для специальных целей, должны применить знания, умения и навыки, должны уметь формулировать тему, заявленную в тексте, использовать навык компенсации недостатка в понимании отдельных частей текста, опираясь на контекст и т.д. Важно отметить, что языковая практика обучения профессионально ориентированному чтению позволяет сформировать у студентов информационную культуру – умение ориентироваться в иноязычной информационной среде, что, в свою очередь, позволит расширить информационную основу своей будущей профессиональной деятельности. В связи с этим одной из главных задач, стоящей перед преподавателем, является тщательный отбор текстов – опор, нацеленных на обучение профессионально ориентированному чтению, способствующему формированию профессионально коммуникативной информационной культуры.

В данном контексте стоит обратить внимание на аутентичные тексты научных статей, включающие в себя не только коммуникативные единицы, но и социокультурную направленность. Под аутентичностью при этом понимается оригинальность и подлинность источников, созданных самими носителями языка. Студенты должны иметь возможность погрузиться в иноязычную действительность – аутентичность текста должна быть представлена как в языковом, так и в композиционном плане посредством наличия целостности текста,

его логической связанности, особенности структурирования предложений, присущих научному стилю речи.

При этом необходимо отметить, что использование аутентичных текстов при продуктивных видах деятельности играют важную роль при подготовке студентов к международным экзаменам для специальных целей, что соответствует Европейской шкале требований к уровню овладения иностранным языком.

Важность использования аутентичных научных текстов в выбранной профессиональной области для обучения студентов неязыкового вуза отмечают как отечественные, так и иностранные исследователи.

Так, О.Ю. Ольшванг отмечает, что использование аутентичных научных текстов – это «эффективная организация самостоятельной работы студентов, помогающая им найти индивидуальную стратегию успешного понимания аутентичных неподготовленных текстов и будущей профессиональной коммуникации» [5, с. 20]. Такого же мнения придерживаются К. Брантмейер, К. Гаскойгне и Г. Браун. [9, с. 11; 12, с. 157; 10].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин замечают, что «при обучении иностранному языку главная задача – формирование навыков и умений, которые обеспечивают практическое владение иностранным языком для решения личных, межкультурных, профессиональных вопросов», которая может быть выполнена при работе с аутентичными текстами [1, с. 157].

Следует обратить внимание на тот факт, что без понимания лексического компонента, знания терминологических реалий и фразеологических оборотов студент не сможет полноценно и эффективно осуществлять профессиональную коммуникацию с носителями языка. Различные коммуникативные ситуации будут требовать от обучающихся знаний основ профессиональной иноязычной коммуникации, соответственно, студент должен знать не только лексический минимум, но и овладеть минимальными профессионально – терминологическими речевыми оборотами, включающими в себя фразеологические единицы, общенаучную лексику, что позволит ему, не столько применять их в речи, сколько понимать своего собеседника. Перечисленные факторы обуславливают необходимость использования аутентичных текстов научных статей для студентов неязыковых вузов.

Как уже упоминалось выше, методика преподавания английского языка в неязыковом вузе опиралась преимущественно на лексический пласт, необходимый для эффективной коммуникации в определенной речевой ситуации. Например, студент должен был уметь заказать себе обед в ресторане, отправить открытку на почте, купить что-то в магазине, т.е. лексика изучалась часто в отрыве

от профессионального и социокультурологического аспекта и практики живого использования, и, таким образом, изучение лексики способствовало освоению языка в структурно-семантическом аспекте. Однако сейчас ситуация диктует необходимость обучения стратегиям информативного профессионально ориентированного чтения, а это невозможно без аутентичной составляющей языка, представленной в научных статьях.

Нам представляется важным выделить ряд интересных методов, используемых на кафедре иностранных языков РЭУ им Г.В. Плеханова, при работе с аутентичными текстами научных статей:

- изучение аутентичных лексических единиц как основы для эффективного ведения межкультурного профессионального диалога;
- использование аутентичной общенаучной лексики, профессиональной терминологии и фразеологии;
- учет «национальной профессиональной картины мира» и ее специфичности, представленной в изучаемых лексических единицах;
- представление информации в денотативном аспекте семантики высказывания в виде определенных лексических и фразеологических единиц;
- принятие во внимание коннотативной характеристики при нарушении восприятия семантики профессиональных текстов, т.е. содержание дополнительных смысловых семантических слоев для сгруппированных определенным образом номинативных лексических единиц.

Сюда же можно отнести «явление консубстанциональности, при котором слово проявляет свои способности к функционированию в разных подсистемах национального языка», которое особенно проявляется в аутентичных научных профессионально ориентированных текстах [4, с. 223]. Например, часто в аутентичных текстах научных статей можно встретить употребление заимствованной лексемы «концепт», которая одновременно сосуществует в нескольких отраслях знания (философии, логике, истории, когнитологии, лингвистики и т.д.), имеет в каждой из них собственное значение, и, пройдя процесс детерминологизации, употребляется в общеупотребительном контексте, формируя базу для использования, как «концептуальная спальня», «концептуальный театр», «концептуальная картина мира». Работа студентов с подобного рода языковыми явлениями позволит им более эффективно формировать профессиональную коммуникативную картину мира.

Однако в работе с аутентичными текстами научных статей существует и ряд минусов – это, в первую очередь, необходимость базовой лексической подготовки, без которой студент неязыкового вуза не сможет выработать эффективную стратегию общего понимания аутентичного неподготовленного научного текста. Поэтому на данном этапе

обучения студентов неязыкового вуза мы считаем целесообразным введение сначала базовой лексики, а затем – изучение лексики, необходимой для коммуникации с носителем языка, далее – ввод общенаучной лексики, терминологии и фразеологических единиц, и только потом – изучение специализированной (профессиональной) лексики, которая позволяет работать с аутентичными научными текстами.

Рассмотрение нами плюсов и минусов использования аутентичных научных статей в обучении студентов неязыковых вузов приводит к необходимости методического обоснования введения таких текстов в образовательный процесс по английскому языку на более ранних этапах обучения с учетом особенностей профессиональной подготовки учащихся.

Практический опыт обучения профессионально ориентированному чтению через введение в учебный процесс общенаучных лексических и фразеологических единиц, а также терминологической лексики, позволило нам внедрить в обучающий процесс три базовые модели, на базе которых может быть осуществлена работа с аутентичными текстами научных статей.

В центр первой модели мы поместили сам текст. Студент в рамках данной модели выступает в качестве переводчика в сфере профессиональной коммуникации, однако, данная модель требует от студента знания профессиональной иноязычной терминологии и общего понимания основ составления научного текста. Студент при работе с аутентичным текстом просто осуществляет перевод каждого слова, каждого предложения в линейном порядке, а затем, исходя из своего объема знаний и понимания английской речи, специфики ее использования в научной сфере своей профессиональной подготовки, будет предполагать смысл текста. Важно заметить, что при использовании данной модели должен быть учтен тот факт, что в научном аутентичном тексте в определенной профессиональной области слова будут иметь единую семантику, и точный перевод будет иметь некий универсальный фиксированный вариант. Необходимо отметить, что использование подобного рода модели будет порождать ошибки восприятия семантики терминологического пласта лексики и профессиональных фразеологических оборотов.

Вторая модель, предлагаемая нами, основывается на приобретенных знаниях студентов, которые ориентируются непосредственно на навык ознакомительного и просмотрового чтения, и предполагает общую идею текста, которую студенты должны подтверждать или опровергать по ходу работы с аутентичным научным текстом. С нашей точки зрения, данная модель является более перспективной для обучения студентов неязыковых специальностей, поскольку позволяет начать работу с аутен-

тичными научными текстами в профессиональной сфере уже на первых этапах изучения английского языка. При использовании данной модели в ходе практических занятий нам удалось выявить ряд недочетов – это своего рода игра на угадывание, при которой студенты часто формируют неверную стратегию понимания текста, как основу ментальной репрезентации аутентичных текстов, на формирование которой тратят большое количество времени при работе с данными текстами.

Аутентичные тексты способствуют также повышению мотивации обучающихся – поиск точек соприкосновения между обсуждаемым текстом и профильным предметом, что способствует познавательной активности. В связи с этим нам представляется наиболее интересной предложенная нами третья модель. Смысл данной модели состоит в том, что студент выступает в роли читателя и автора одновременно, то есть использует весь свой комплекс знаний, умений и навыков при работе с аутентичным текстом на занятиях по английскому языку – это ознакомительное чтение, просмотровое чтение, чтение – догадка, чтение – прогнозирование, чтение – гипотеза, повторное прочтение слов, предложений и целых отрывков, активация общих и фоновых знаний, логические выводы, дедуктивные и индуктивные умозаключения, типологизация, обобщение и т.д.

Таким образом, с нашей точки зрения, третья модель работы с аутентичным текстом позволяет выработать комплексный подход для формирования профессиональной коммуникативной компетенции, а аутентичный текст в данной модели – основа, поскольку в аутентичных текстах встречается естественная лексическая избыточность, структурированный дискурс и тема, концептуальная вариативность, лексические повторы, профессионализмы, терминологические и фразеологические единицы, неологизмы и другая специфика живого научного профессионального языка.

К тому же следует учитывать тот факт, что в научном аутентичном тексте проявляется отражение автором своей «ментальной картины мира», специфика культуры посредством языка. Материальная, духовная и социальная культура и ее специфические особенности имеют отражение в лексических и фразеологических единицах, показывая иноязычному коммуниканту многообразие национально-культурного опыта и традиций этноса изучаемого языка.

Именно поэтому, при работе с научными аутентичными текстами крайне важно обращать внимание на лексическую, фразеологическую и терминологическую составляющую, что поможет обучающимся сформировать правильное представление о профессиональной картине мира носителей языка, осознать ее культуроспецифические аспекты.

Однако практика преподавания английского языка в неязыковом вузе показывает, что еще не достаточно разработана модель изучения комплекса общенаучной лексики, профессиональной терминологии и фразеологии при работе с аутентичными текстами научных статей.

Перед тем как выявить и обозначить лексический и фразеологический минимум, нам представляется необходимым систематизировать фразеологический пласт языка с точки зрения эффективной коммуникации. Так, один лексический языковой пласт и фразеологические единицы используются чаще всего в повседневной речи, другие реже, третьи специфичны для определенной профессиональной коммуникативной ситуации. Пока такого уровня изученности и классификации фразеологические единицы в современной лингвистике английского языка не имеют. Также следует учитывать и то, какую цель преследуют студенты при изучении английского языка – это необходимый лексический минимум для обучения и жизни в стране изучаемого языка, это изучение языка с целью осуществления минимального делового общения или изучение языка для полноценной коммуникации в своей профессиональной сфере.

С точки зрения систематизации социокультурной и профессионально-научной информации, сложно организовать обучение лексическим и фразеологическим единицам, встречающимся в аутентичных научных текстах. В настоящий момент лексический пласт сгруппирован по тематическим блокам, а фразеологические единицы встречаются в текстах фрагментарно. В результате студенты испытывают сложности в освоении профессиональной терминологической лексики и фразеологии английского языка, что отражается в отсутствие коммуникативной направленности и законченности при построении высказывания, в отсутствие умения точно определить коммуникативную задачу в конкретной языковой ситуации, в отсутствие умения планировать процесс коммуникации в соответствии с ее целью и задачами. Также студенты при стандартном освоении лексики не могут понять контекст диалога, и, как следствие, возникает межкультурный коммуникативный барьер.

В связи с этим, следует дифференцированно подходить к вопросу отбора, организации и подачи общенаучного лексического и фразеологического материала студентам, организации процесса закрепления лексического материала и дальнейшего построения процесса обучения, что, на наш взгляд, будет эффективно отражаться на подборе аутентичных научных текстов в определенной профессиональной сфере.

Практика преподавания английского языка в неязыковом вузе показывает, что наиболее интересным, помимо профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций, для студентов

становится обсуждение общечеловеческих ценностей, политических тем, культуры, разницы в социокультурных практиках учащихся и носителей языка, поэтому отобранный лексический материал (профессионализмы, термины) и фразеологические единицы типизируются преподавателем в смысловые блоки, внутри которых разделяется на подразделы в зависимости от темы и типичных ситуаций коммуникации.

Также используется лингводидактический подход при работе с аутентичными текстами научных статей – студенты учатся строить профессиональные речевые конструкции, обладающие стилистической выверенной структурой, точностью, изяществом, что достигается посредством выполнения комплекса упражнений.

В ходе работы над статьей нами было проведено опрос-исследование среди студентов магистерских программ, касательно важности использования аутентичных текстов научных статей при обучении профессионально ориентированному иноязычному чтению на занятиях по английскому языку. В ходе исследования нам удалось выявить ряд важных факторов, которые студенты выделяют в качестве приоритетных при работе с аутентичными текстами:

1) аутентичные тексты научных статей являются прекрасным инструментом для овладения языком профессионального общения в рамках курса «Английский язык для профессиональных целей»;

2) работа с аутентичными текстами позволяет студентам более фундаментально подготовиться к защите магистерской диссертации, посредством использования стратегий информативного профессионально ориентированного чтения;

3) повышается познавательная активность и мотивация;

4) аутентичные тексты научных статей – информационная основа собственной профессиональной деятельности;

5) главенствующая роль аутентичных текстов – подготовка к международным экзаменам по английскому языку для специальных целей.

К результатам исследования хотелось бы отнести следующие размышления.

Понятие «аутентичность» по причине своей многогранности – достаточно сложное и интересное для изучения явление, поэтому исследователи по-разному трактуют данную лексему в своих научных работах.

Необходимо отметить, что помимо коммуникативной составляющей, аутентичные тексты научных статей приобрели социокультурную направленность, формирующую у студентов понятие «профессиональной языковой картины мира» изучаемого языка.

Аутентичная общенаучная лексика, терминологический и фразеологический пласт изучаемого

языка, явление консубстанциональности составляют неотъемлемую базу аутентичных научных текстов, связанных с профессиональными задачами (концептами) обучающихся.

В ходе исследования были предложены три модели, на базе которых может быть осуществлена работа с аутентичными текстами научных статей, подразумевающих, с одной стороны, наличие специального учебного и содержательного контекста, а с другой, – развитие продуктивных видов речевой деятельности и формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Тщательный отбор аутентичных текстов научных статей призван создать базовый материал общенаучного лексического пласта, профессиональной терминологии и фразеологической лексики для обучения студентов профессионально ориентированному чтению.

В ходе проведенного исследования-опроса среди студентов магистерских программ удалось выявить, что студенты проявляют активный интерес к работе с аутентичными текстами научных статей, что способствует формированию языковой компетенции в собственной профессиональной среде.

Библиографический список

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков). – СПб.: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2009. – 300 с.
3. *Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л.* К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении (CLIL) // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 8. – С. 9–13.
4. *Лаврентьева Е.А.* К вопросу о консубстанциональности лексических единиц // Термины в коммуникативном пространстве: Материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Астрахань, 2017. – С. 223–228.
5. *Ольшанг О.Ю.* Стратегии чтения аутентичного текста в неязыковом ВУЗе // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 5. – С. 18–21.
6. *Ростовцева П.П., Тарасова Л.Ю.* Текст как средство обучения иностранному языку студента неязыкового ВУЗа // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 3. – С. 65–68.
7. *Сизова Ю.С.* Модель современного выпускника вуза в рамках компетентностного подхода и место в ней лингвистического компонента // Профессиональное лингвообразование: Материалы шестой междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород, 2012. – С. 230–238.
8. *Bärlund P.* Lehren ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht // GFL Journal. – 2012. – № 2-3. – Pp. 157–184.

9. Brantmeier C. Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability // *The Reading Matrix*. – 2002. – № 2 (3). – Pp. 1–13.

10. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. – New York: Addison Wesley Longman, 2001.

11. Bundegns-Kosten J. Authenticity // *ELT Journal*. – 2004. – 68 (4). – Pp. 457–459.

12. Gascoigne C. Documenting the initial second language reading experience: The readers speak // *Foreign Language Annals*. – 2002. – № 35 (5). – Pp. 554–560.

13. Kaikkonen P. Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. – Hamburg: Verlag Dr. Kovach, 2006. – Pp. 368–375.

14. Mishan F. Designing authenticity into language learning materials // *Intellect Books Journal*. – Bristol, 2005. – № 82 (4). – Pp. 545–562.

References

1. Azimov E.H.G., SHCHukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov: (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. – SPb.: «Zlatoust», 1999. – 472 s.

2. Artemov V.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam*. – M.: Prosveshchenie, 2009. – 300 s.

3. Zaripova R.R., Salekhova L.L. K voprosu o lingvisticheskikh i kognitivnykh preimushchestvah integrirovannogo predmetno-yazykovogo podhoda v obuchenii (CLIL) // *Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya*. – 2015. – № 8. – S. 9–13.

4. Lavrent'eva E.A. K voprosu o konsubstancional'nosti leksicheskikh edinic // *Terminy v kommunikativnom prostranstve: Materialy nauch.-*

prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Astrahan', 2017. – S. 223–228.

5. Ol'shang O.YU. Strategii chteniya autentichnogo teksta v neyazykovom VUZe // *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. – 2015. – № 5. – S. 18–21.

6. Rostovceva P.P., Tarasova L.YU. Tekst kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku studenta neyazykovogo VUZa // *Mir pedagogiki i psihologii*. – 2018. – № 3. – S. 65–68.

7. Sizova YU.S. Model' sovremennogo vypusknika vuza v ramkah kompetentnostnogo podhoda i mesto v nej lingvisticheskogo komponenta // *Professional'noe lingvoobrazovanie: Materialy shestoj mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – N. Novgorod, 2012. – S. 230–238.

8. Bärlund P. Lehren ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht // *GFL Journal*. – 2012. – № 2-3. – Pp. 157–184.

9. Brantmeier C. Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability // *The Reading Matrix*. – 2002. – № 2 (3). – Pp. 1–13.

10. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. – New York: Addison Wesley Longman, 2001.

11. Bundegns-Kosten J. Authenticity // *ELT Journal*. – 2004. – 68 (4). – Pp. 457–459.

12. Gascoigne C. Documenting the initial second language reading experience: The readers speak // *Foreign Language Annals*. – 2002. – № 35 (5). – Pp. 554–560.

13. Kaikkonen P. Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. – Hamburg: Verlag Dr. Kovach, 2006. – Pp. 368–375.

14. Mishan F. Designing authenticity into language learning materials // *Intellect Books Journal*. – Bristol, 2005. – № 82 (4). – Pp. 545–562.

Зарудная Мария Владимировна
Коробова Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Кардович Ирина Кимовна

кандидат филологических наук, доцент

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
 maria_zarudnaya@mail.ru, ekkorobova@yandex.ru, ik_125212@mail.ru*

ПРОБЛЕМА НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Объективное оценивание знаний учащихся является одной из важнейших, но не до конца разработанных педагогических проблем. В статье описаны подходы к независимой и объективной оценке знаний студентов по иностранному языку на основе выработки критериев и дескрипторов для оценивания знаний. Дается авторское определение понятия независимой оценки знаний. Выделены основные условия объективной независимой оценки знаний – грамотно разработанные контрольно-измерительные материалы, критерии выставления оценки, сформированная компетентность экзаменатора по проведению независимой оценки знаний. На основе сравнительного анализа опыта оценивания знаний при проведении международных экзаменов по иностранному языку разработаны и описаны критерии и дескрипторы для независимого и объективного оценивания знаний по иностранному языку у студентов экономического вуза на заключительном устном экзамене (по дисциплине «Иностранный язык. Часть 3»).

Ключевые слова: независимая оценка, объективная оценка, критерии, дескрипторы, иностранный язык, контрольно-измерительные материалы.

Оценивание знаний учащихся является одним из важнейших аспектов педагогической работы. На протяжении всего процесса становления и развития педагогики как науки ученые и практики неоднократно занимались разработкой объективной системы оценки результатов педагогической деятельности. Существуют разные методы, методики и подходы к измерению и оцениванию полученных знаний. Все они претендуют на объективность, но до сих пор не существует единой и четкой системы оценивания знаний учащихся. Остается неразработанным понятие независимой оценки. Этим обусловлена актуальность проведенного исследования – дать определение независимой оценки знаний; рассмотреть проблемы связанные с ее разработкой и внедрением на примере оценивания знаний студентов по иностранному языку; наметить возможные пути решения проблем.

В XXI веке, в связи с интеграцией России в единое общеевропейское образовательное пространство (после подписания Болонской декларации в 2003 году) Россия взяла на себя обязательства по созданию системы высшего образования, сопоставимой с европейской. Это означало не только переход на двухуровневую систему высшего образования – бакалавр – магистр и внедрение компетентностного подхода, но также разработку и внедрение объективной системы оценки результатов обучения студентов.

К настоящему времени в данном направлении сделано довольно много. В частности, в российских вузах введена балльно-рейтинговая система оценки знаний. Это позволило не только сделать итоговую оценку менее зависимой от субъективного мнения преподавателя, но и повысить мотивацию студентов на протяжении всего процесса обучения.

Тем не менее, вопрос о субъективности оценки знаний в высшей школе остается актуальным. Многие преподаватели и исследователи указывают на наличие предвзятости при оценке знаний студентов [6], о невозможности избежать «элемента субъективности» [2] при проведении текущего и рубежного контроля.

Значит ли это, что объективное независимое оценивание знаний невозможно в современной высшей школе? Для ответа на данный вопрос следует, прежде всего, определиться с понятием независимой оценки знаний; понять, по каким критериям будет проводиться оценка; определить роль преподавателя на экзамене.

Цель данной работы – разработать методические требования для независимой и объективной оценки иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов на основе изучения имеющегося опыта выставления оценки при проведении международных экзаменов по иностранному языку, а также уточнить само понятие независимой и объективной оценки знаний. Авторы иллюстрируют принципы создания критериев и их дескрипторов для независимой и объективной оценки знаний студентов по иностранному языку в экономическом вузе на примере экзаменационного материала на заключительном экзамене по дисциплине «Иностранный язык. Часть 3» в РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Прежде всего, необходимо определить само понятие независимой оценки знаний, так как до сих пор оно не имеет в педагогике однозначного толкования. Проанализировав существующие подходы к рассмотрению феномена независимой оценки знаний в образовательном процессе [1; 4; 5; 6], мы предлагаем собственное определение независимой оценки знаний – это объективная оценка, данная

экспертом в конкретной области знаний, знакомым с критериями оценки и имеющим опыт использования данных критериев. Исходя из данного определения, мы считаем, что проведение независимой (и максимально объективной) оценки знаний базируется на трех основных условиях: тщательно разработанные контрольно-измерительные (экзаменационные) материалы, которые дают возможность оценить полученные знания по критериальной оценочной шкале; разработанные критерии оценки знаний с подробными дескрипторами; наличие соответствующей компетенции у эксперта (внешнего или внутреннего), производящего оценку знаний.

Далее мы последовательно рассмотрим все три необходимые условия независимой оценки знаний на примере оценивания знаний по иностранному языку у студентов-экономистов. Мы также рассмотрим имеющийся опыт оценивания знаний по иностранному языку при проведении международных экзаменов.

Первое условие – единые требования к заданиям контрольно-измерительных материалов для рубежного/текущего контроля. Мы выделяем следующие требования к экзаменационным вопросам для проведения устного экзамена.

1. Задания, получаемые студентами, должны быть либо равноценными, либо сопоставимыми по уровню сложности и требуемому объему ответа.

2. Все студенты должны получать абсолютно одинаковые инструкции по выполнению задания.

3. Всем студентам должно быть предоставлено одинаковое время на подготовку к ответу.

4. Текстовые задания должны быть одинакового объема и примерно одинаковой сложности.

5. Всем студентам должно быть предоставлено одинаковое время для ответа на вопросы.

Вторым важным составляющим элементом проведения независимой оценки знаний студентов является готовность самого экзаменатора к выставлению объективной оценки. Подготовка экзаменатора осложняется тем, что при оценке устной иноязычной речи студентов, преподаватель выполняет сразу две функции – осуществляет процедуру экзамена и выставляет баллы за ответ. (В международной практике эти две роли чаще всего разделены – один экзаменатор общается с кандидатом, задает вопросы, ведет дискуссию; другой занимается только оценкой ответа кандидата).

Роль экзаменатора должна быть четко регламентирована. Для гарантии объективности и непредвзятости при проведении экзамена почти на всех международных экзаменах существуют утвержденные инструкции и вопросы, которые экзаменатор имеет право задавать при работе с экзаменуемым. Также определены четкие временные рамки ответа, имеются инструкции по проведению дискуссии с кандидатом. Для повышения объективности процедуры оценивания вся

устная часть экзаменов PTEGeneral и Englishfor Business любого уровня, а также устные ответы на ЕГЭ по иностранному языку фиксируются аудиозаписью и оцениваются дистанционно (в случае с PTEGeneral и Englishfor Business, имеется два уровня оценки – во время экзамена и в записи).

Если ответ кандидата длится меньше установленного времени, экзаменатор может задать вопрос(ы) для стимуляции дальнейшего ответа, но они лишь должны показать экзаменуемому, что еще осталось время и вопрос не был раскрыт полностью. Например, «Could you be more specific?», «Please, add some more details». Подобные вопросы не могут повлиять на оценку экзаменуемого.

Все вышесказанное приводит к выводу, что объективность и непредвзятость оценки студентов во время рубежного контроля зависит не только от наличия критериев оценки и правильно составленных контрольно-измерительных материалов, но и от подготовки преподавателей и владения ими сценарием проведения экзамена. Для повышения уровня независимости оценки представляется целесообразным приглашать для проведения экзамена преподавателей, которые хорошо знакомы с программой, но не вели занятия у экзаменуемых.

Далее рассмотрим принципы создания критериев и их дескрипторов для независимой и объективной оценки знаний студентов по иностранному языку в экономическом вузе.

В процессе преподавания английского языка как иностранного накоплен огромный теоретический и практический опыт оценивания знаний, разработаны критерии объективной оценки знаний при проведении устной части известных международных экзаменов (BECVantage, IELTS, FCE, PTEGeneral (Level 3) и Englishfor Business (Level 2) [8; 9]. При всем многообразии международных экзаменов и надежных, разработанных профессионалами, критериев для оценки иноязычных знаний, умений и навыков все же сохраняется необходимость для уточнения критериев независимой и объективной оценки знаний студентов российских вузов. Это связано с тем, что в российской высшей школе оцениваются те общекультурные компетенции, которые должны быть сформированы у студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО для бакалавров экономики, менеджмента, рекламы и других направлений. А при разработке критериев для оценки ответов на международных экзаменах, используются перечень навыков, отраженный в Общеввропейской шкале языковых компетенций. Хотя во многом требования ФГОС ВО [7] опираются на Общеввропейскую шкалу языковых компетенций, все же присутствует специфика, которую нельзя игнорировать. Более того, критерии для различных уровней владения иностранным языком в Общеввропейской шкале языковых компетенций не привязаны к какой-либо

узкой аудитории, а разработаны для всех, изучающих иностранный язык. Следовательно, для более объективного результата при разработке критериев необходимо учитывать специфику российского экономического вуза.

Во-вторых, несмотря на схожесть заданий, устная часть финального экзамена по дисциплине «Иностранный язык» включает в себя работу с текстом – лексико-семантический анализ, краткое изложение текста, анализ описанной деловой ситуации – что, по сути, является комбинированным заданием по чтению и говорению. Ни один из рассматриваемых международных экзаменов не включает такое задание. Похожее задание есть только в экзамене English for Business (Level 2), где кандидаты выполняют комбинированное задание «чтение-письмо».

Для разработки критериев необходимо понимать, какие именно знания, умения и навыки студентов мы собираемся оценивать. Согласно программе дисциплины «Иностранный язык», «в результате изучения иностранного языка по данной программе студент должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в области профессионального общения, владеть всеми видами чтения оригинальных несложных прагматических текстов экономической направленности, понимать на слух монологическую и диалогическую речь в сфере профессионального общения, уметь принимать участие в беседе, выражая необходимый объем коммуникативных намерений и соблюдая правила речевого этикета в интернациональной деловой среде» [3].

Таким образом, на устном экзамене будет проверяться следующее:

- умение полно и точно понимать текст профессиональной направленности;
- умение воспроизвести, оценить, прокомментировать полученную информацию;
- умение анализировать найденную информацию и делать требуемые выводы;
- умение принимать обоснованное решение;
- умение донести свою точку зрения до собеседника.

Для оценки иноязычных умений и навыков на устном зачете/экзамене были разработаны следующие критерии.

1. *Содержание* – данный критерий включает в себя полноту и релевантность ответа. Необходимо учитывать насколько полно и точно ответил студент на поставленный вопрос. Например, если вопрос звучит «Speak about methods of entering a foreign market» предполагается, что студент должен осветить как минимум 2 способа, которые компании могут использовать для выхода на международный рынок. В то же время, следует учитывать,

что материал, который студенты изучали в течение года, включал пять различных способов выхода на рынок. Это означает, что если ответ включает название всех 5 способов выхода на рынок, то он будет полным; а если студент даст разъяснения, относительно каждого из методов (в задании прописано – «speak about»), то ответ будет еще и развернутым.

2. *Связность высказывания*. Ответ студента, претендующего на высокий балл, должен быть логичным и связным. Экзаменатору должна быть понятна логика ответа и динамика развития мысли. Данный критерий также предполагает оценку адекватного использования лексических и грамматических средств связи как между, так и внутри предложений.

3. *Лексико-грамматическое наполнение* может быть рассмотрено как два отдельных критерия – лексическое наполнение и грамматическое наполнение ответа. При оценке грамматической точности ответа – насколько правильно используются грамматические структуры – следует не только снижать оценку при наличии ошибок, но и повышать балл за попытку использования более сложных или более точных конструкций. Ответ студента, который не содержит грамматических ошибок, но при этом построен с использованием только базовых грамматических конструкций не может быть оценен более высоко, чем ответ, включающий более сложный грамматический материал, но содержащий отдельные ошибки. Подобный подход следует применять и при оценке лексического наполнения ответа. Использование тематического вокабуляра, терминологии является обязательным требованием для получения положительной отметки.

4. *Беглость и фонетическое оформление*. Данный критерий позволяет оценить правильность интонационного рисунка ответа студента, его/ее умение правильно расставлять логические и смысловые паузы; при этом быстрый темп речи не будет являться первоочередным приоритетом. При оценке фонетического оформления ответа следует учитывать не столько фонетические, сколько фонематические ошибки, которые могут затруднять понимание слов, а иногда и исказить их значения.

Нами были разработаны следующие дескрипторы к выделенным выше критериям оценки устного ответа студента на заключительном экзамене по дисциплине «Иностранный язык. Часть 3» (монологическая речь).

Описанным выше образом предлагается разрабатывать дескрипторы для всех аспектов ответа на экзамене.

Заключение. Оценка иноязычных компетенций студентов – актуальная задача практической и теоретической педагогики. В данной статье было дано определение независимой оценки знаний и показано, как при соблюдении ряда усло-

Дескрипторы критериев оценивания знаний

Критерий \ Балл	20–15	14–10	9–5	4–0
1. Содержание	– высказывание содержит полные ответы на все вопросы, сформулированные в задании; – студент демонстрирует хорошее знание материала программы; – приведены релевантные примеры.	– в целом высказывание содержит ответы на вопросы, сформулированные в задании; – студент знает основное содержание программного материала, хотя и не может его уверенно использовать; – примеры не всегда точно иллюстрируют идеи.	– дан ответ только на одну из частей вопроса; – студент демонстрирует фрагментарное знание материала; – студент не может проиллюстрировать свой ответ примерами, где того требует задание.	– студент в ответе не использует программный материал; – ответ студента не соответствует заданию.
2. Связность высказывания	– высказывание имеет четкую структуру (вступление, основная часть, заключение); – в ответе правильно используются средства логической связи; – материал излагается последовательно.	– в целом соблюдается структура высказывания; – студент использует средства логической связи, хотя и не всегда правильно; – возможны отдельные нарушения в последовательном изложении материала.	– ответ слабо структурирован, отсутствует деление высказывания на части; – средства логической связи не используются или используются неправильно; – материал излагается фрагментарно, что затрудняет восприятие.	– связность высказывания отсутствует
3. Лексическое оформление	– студент демонстрирует хорошее владение тематическим вокабуляром – ключевые слова и термины используются правильно, студент не заменяет терминологию объяснениями.	– студент демонстрирует знание тематического вокабуляра, хотя возможны некоторые неточности в использовании терминов и ключевых слов.	– студент демонстрирует слабое знание ключевых слов и терминов; – возможно неправильное использование терминов.	– большое количество неправильно использованных слов затрудняет восприятие материала.
4. Грамматическое оформление	– в ответе используются разнообразные грамматические структуры; – возможно незначительное количество грамматических ошибок (1–5) при использовании сложных грамматических структур.	– в ответе студент уверенно использует базовые грамматические структуры; – имеющиеся грамматические ошибки не затрудняют восприятие материала.	– в ответе используются базовые грамматические структуры; – многочисленные грамматические ошибки в ответе студента.	– грамматические ошибки затрудняют понимание ответа.
5. Беглость и фонетическое оформление	– речь хорошо понятна; – не допускаются фонематические ошибки; – практически все звуки произносятся правильно; – соблюдается правильный интонационный контур; – поддерживается равномерный темп на протяжении всего высказывания; – отсутствуют долгие, незаполненные паузы	– в целом речь понятна; – возможны отдельные фонетические и фонематические ошибки, что может частично затруднять восприятие; – возможны нарушения интонационного контура; – заранее заготовленные фразы и клише произносятся в более быстром темпе, чем неподготовленные; – большое количество неоправданных пауз	– речь плохо воспринимается на слух из-за большого количества фонематических ошибок и неправильного произношения многих звуков; – не соблюдены нормы интонационного оформления речи; – отсутствует беглость речи;	– речь не имеет беглости, большие паузы и повторы мешают восприятию речи.

вий можно добиться независимой и объективной оценки профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов. В первую очередь, независимая оценка может выставляться при наличии тщательно разработанных критериев оценки каждого вида речевой деятельности студента. Критерии должны сопровождаться дескрипторами для каждого оцениваемого аспекта. Поскольку дескрипторы носят описательный характер, важно,

чтобы экзаменаторы прошли обучение/тренинг по работе с ними. Следующим важным шагом являются корректные задания и инструкции к ним, которые должны обеспечить равные условия для всех студентов. И, безусловно, процесс объективной и независимой оценки должен быть последовательным, постоянным и непрерывным для мониторинга прогресса студентов в процессе освоения учебной дисциплины.

Библиографический список

1. Базарбаева Ж.М., Ермакбаева Д.К., Есимситова З.Б. Объективность оценки знаний студентов – необходимое условие повышения качества подготовки специалистов // International journal of applied and fundamental research. – 2012. – № 7. – С. 156–159.
2. Гребнев Л.С. Российское высшее образование в Болонском измерении // Проблемы вхождения России в Европейское образовательное пространство: Материалы зонального совещания 18–20 октября 2004 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – С. 13–24.
3. Курс иностранного языка для студентов Факультета Маркетинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа; <https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/in yaz1kaf/Pages/subjects-marketing-faculty.aspx> (дата обращения: 15.09.2018).
4. Независимая оценка знаний студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spbstu.ru/media/news/education/results-experiment-independent-evaluation-knowledge-students/> (дата обращения: 15.09.2018).
5. Скэттон Л.Х. Краткий обзор инновационных технологий в оценке образовательных достижений, используемых в ETS // Развитие национальной системы экзаменов: опыт России, СНГ и США: Материалы международной конференции. – М.: Изд-во «Весь Сергиев Посад», 2003. – С. 28–32.
6. Стась Н.Ф. Разработка заданий для объективной оценки знаний студентов / Н.Ф. Стась, В.В. Мамонтов, Е.М. Князева, А.И. Галанов // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 5. – С. 43–48.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.09.2018).
8. BEC Vantage – teacher’s handbook [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/business-english-certificates-handbook-for-teachers.pdf> (дата обращения: 15.09.2018).
9. IELTS teacher’s handbook [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ielts.org/-/media/publications/guide-for-teachers/ielts-guide-for-teachers-2017-uk.ashx> (дата обращения: 15.09.2018).

References

1. Bazarbaeva ZH.M., Ermekbaeva D.K., Esimsiitova Z.B. Ob"ektivnost' ocenki znaniy studentov – neobhodimoe uslovie povysheniya kachestva podgotovki specialistov // International journal of applied and fundamental research. – 2012. – № 7. – S. 156–159.
2. Grebnev L.S. Rossijskoe vysshee obrazovanie v Bolonskom izmerenii // Problemy vhozheniya Rossii v Evropejskoe obrazovatel'noe prostranstvo: Materialy zonal'nogo soveshchaniya 18–20 oktyabrya 2004 g. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2004. – S. 13–24.
3. Kurs inostrannogo yazyka dlya studentov Fakul'teta Marketinga [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa; <https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/in yaz1kaf/Pages/subjects-marketing-faculty.aspx> (data obrashcheniya: 15.09.2018).
4. Nezavisimaya ocenka znaniy studentov [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.spbstu.ru/media/news/education/results-experiment-independent-evaluation-knowledge-students/> (data obrashcheniya: 15.09.2018).
5. Skehtton L.H. Kratkij obzor innovacionnyh tekhnologij v ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij, ispol'zuemyh v ETS // Razvitie nacional'noj sistemy ehkzamenov: opyt Rossii, SNG i SSHA: Materialy mezhdunarodnoj konferencii. – M.: Izd-vo «Ves' Sergiev Posad», 2003. – S. 28–32.
6. Stas' N.F. Razrabotka zadaniy dlya ob"ektivnoj ocenki znaniy studentov / N.F. Stas', V.V. Mamontov, E.M. Knyazeva, A.I. Galanov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2009. – № 5. – S. 43–48.
7. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://fgos.ru> (data obrashcheniya: 15.09.2018).
8. BEC Vantage – teacher’s handbook [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/business-english-certificates-handbook-for-teachers.pdf> (data obrashcheniya: 15.09.2018).
9. IELTS teacher’s handbook [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.ielts.org/-/media/publications/guide-for-teachers/ielts-guide-for-teachers-2017-uk.ashx> (data obrashcheniya: 15.09.2018).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 373.5.016:796

Прокопчук Юрий Андреевич

кандидат педагогических наук, доцент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Босенко Юлия Михайловна

кандидат психологических наук

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Распопова Анна Сергеевна

кандидат психологических наук

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Пешков Николай Николаевич

кандидат исторических наук, доцент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Чернышов Владимир Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

Фешина Елена Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

Кубанский государственный аграрный университет

Yaprokopchuk@mail.ru, Lavina32@mail.ru, annar25@mail.ru, mail@kubsau.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты пилотажного исследования отношения учащихся среднего школьного возраста к здоровью, осознания ими важности здорового образа жизни, физкультурно-спортивной активности, а также доминирующих мотивационных и смысловых оснований образования. В выборку вошли подростки (N=131) в возрасте от 13 до 15 лет. Подросткам была предложена анкета «Здоровье и поведение школьников» состоящая из 82 вопросов. Для статистической обработки данных анкеты применялся расчет частоты встречаемости, коэффициент ассоциации Юла. При описании полученных результатов исследуемые группы были разделены по двум основаниям: 1) классу обучения (7, 8, 9 классы); 2) по половым признакам.

Испытуемые в целом удовлетворены уроками физической культуры, причем наибольшую удовлетворенность демонстрируют учащиеся параллели 8 класса. Мальчики, обучающиеся в 9 классе, больше всего заявляют о своих потребностях в физической активности. По мнению мальчиков в 9 классе, у них наиболее всего развита сила, в 7 и 8 классе – выносливость. Девочки из 7 и 9 класса выделяют наличие у себя быстроты, в 8 классе – выносливости. В целом учащиеся гармонично описывают свое физическое развитие: средний рост, нормальный вес, хорошая фигура. Школьники довольно высоко оценили свое состояние по параметру «состояние здоровья и самооценка», причем такая тенденция сохраняется независимо от возраста респондентов. В выборках мальчиков и девочек выявлены достоверные связи между показателями физической подготовленности и знаниями в области физической культуры и спорта, мотивов физкультурно-спортивной активности, интересу к урокам физкультуры и его значимостью; значимостью психологического сопровождения учащихся и поддержкой родителей, учителей и школьных условий. В выборке девочек взаимосвязь обнаружена между физкультурно-спортивной активностью и физкультурно-спортивной активностью друзей.

Ключевые слова: *удовлетворённость уроками физической культуры, потребность в физической активности, развитие физических качеств, состояние здоровья, самооценка, средний школьный возраст.*

Проблема физической активности и здоровья людей не теряет актуальности в российской и зарубежной науке [7, с. 19; 8, с. 81; 9, с. 247; 10, с. 177]. Положительное влияние систематической физической нагрузки на качество жизнедеятельности человека не вызывает сомнения [4, с. 194; 5, с. 4]. В современных условиях особую важность приобретает проблема здоровья подрастающего поколения, в связи с чем необходимо обратить внимание на совершенствование методов физического воспитания [1, с. 79; 2, с. 129; 3, с. 27]. Реализовать контроль за состоянием физической активности может мониторинг выявления положительного влияния программы по предмету «Физи-

ческая культура» в общеобразовательных школах. Базируясь на информации, полученной в результате мониторинговых исследований о гендерных особенностях школьников и их индивидуальных качествах, можно совершенствовать качество физического воспитания школьников через реализацию инновационной направленности современного обучения. В соответствии с тенденцией по реализации компетентностного подхода [2, с. 129], нужно сформировать активного, инициативного ученика с хорошими психофизиологическими показателями, способного претворить в жизнь свои цели.

Цель нашего исследования: выявить социально-педагогические предпосылки физического

здоровья, физкультурно-спортивной активности и физической культуры учащихся средних классов общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

1. Установить роль мониторинга физкультурно-спортивной активности в формировании позитивного отношения к физической активности учащихся средних классов.

2. Изучить удовлетворенность учащихся уроками физической культуры, специфику потребности в физической активности и уровень самооценки развития физических качеств учащихся средних классов.

3. Определить предпосылки становления физкультурно-спортивной активности учащихся среднего школьного возраста с учетом пола.

В мониторинге среди школьников средних классов общеобразовательной школы (г. Липецк) принимали участие 131 человек (70 мальчиков и 61 девочек) в возрасте от 13 до 15 лет. При проведении исследования была применена анкета «Здоровье и поведение школьников», состоящая из 82 вопросов, которая определяет параметры: физкультурно-спортивная и социальная активность, физическая подготовленность, психические компоненты, мотивы и интересы к физкультурно-спортивной деятельности. Для статистической обработки данных применялся коэффициент ассоциации Юла [6].

Чтобы определить отношение учащихся среднего школьного возраста к своему здоровью, значимости здорового образа жизни, физкультурно-спортивной активности, мы проанализировали компоненты анкеты «Здоровье и поведение школьников» и частоту встречаемости их у мальчиков и девочек. Первым этапом анализа стал компонент удовлетворённости уроками физкультуры. Роль в становлении физкультурной активности имеет удовлетворенность учащимися уроками физической культуры (рис. 1). Положительное отношение к урокам выразили 36,1% мальчиков 7 классов, 40,2% 9 классов. Удовлетворенность уроками физкультуры выявлена у 48,9% семиклассников.

Такое отношение у мальчиков повышается к 8 классу (52,3%), но к 9 классу число школьников с такой позицией падает до 44,6%. К 9 классу урок физкультуры «не нравится» 7% мальчиков, потому что им не хватает в программе уроков физкультуры современных направлений спортивной деятельности, таких как workout, занятия скейтбордом и т.д.

У девочек в 7 классе процент «удовлетворенных» уроками физической культуры немного выше (50,8% школьниц), но наблюдается такая же тенденция восприятия урока. Уроки физической культуры «нравятся» 38,3% девочкам 7 класса, 41,1% девочкам 8 класса и 37,9% девочек 9 классов. Не нравятся уроки больше всего семикласс-



Рис. 1. Частота встречаемости разных уровней удовлетворенности школьников уроками физкультуры (в %)

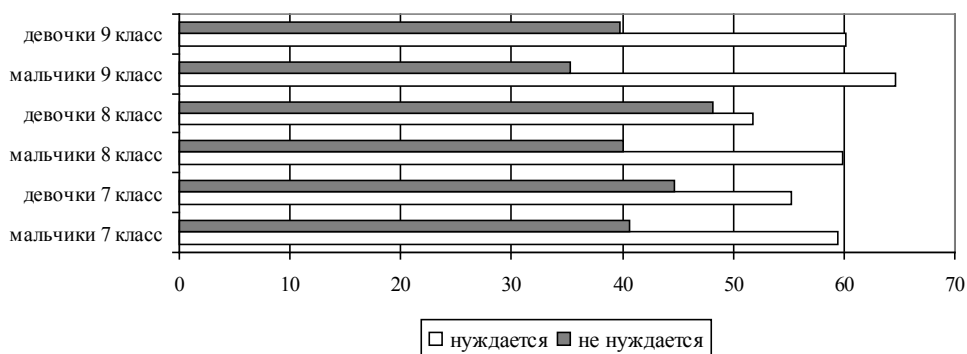


Рис. 2. Частота встречаемости различных уровней потребности в физической активности у учащихся в %

ницам (5,5% девочек), в 8 классе всего лишь 2,2% девочек не довольны уроками физкультуры, а к 9 классу на 2% больше учащихся выражают неудовлетворенность уроками физической культуры.

Следующий анализируемый показатель – это «потребность в физической активности», который показывает, что все испытуемые имеют потребность в физической активности любого типа (рис. 2). Постепенно эта потребность повышается у мальчиков с 59,4 до 64,7%, у девочек – с 55,3 до 60,2%. Есть и те респонденты, которые отрицают необходимость физической активности. Численность их снижается от 7 к 9 классу: у мальчиков от 40,6 до 35,3% и у девочек от 44,7 до 39,8%.

Для углубленного анализа представлений о положительном эффекте учебной программы по физической культуре, учащимся были даны вопросы о развитии физических качеств на протяжении всего учебного года (рис. 3). Самооценка развития двигательных качеств учащихся свидетельствует о положительном эффекте программы физкультурного воспитания.

Мальчики выше характеризуют свои физические качества, чем девочки. Большинство мальчиков (40%), обучающихся в 7 классе, отмечают «выносливость», следующим физическим качеством, которое обнаруживают у себя дети, идет «быстро-

та» (у 33,7%), затем «координация» (у 30,3%), «сила» (у 29,6%), и завершает список «гибкость» (у 24,1%). В 8 классе данные категории имеют следующую последовательность: «быстрота» у 35,9%, «выносливость» у 36,3, «сила» у 30,4, «координация» у 27,5 и «гибкость» у 19,5% мальчиков. В 9 классе показатель «сила» отмечают у себя уже 38,9% опрошенных мальчиков. Девочки той же возрастной группы, что и мальчики, менее уверены в развитии своих физических качеств. В 7 классе у 32,6% девочек развита «быстрота», у 31,3 – «выносливость», у 29,6 – «гибкость», у 27,5 – «координация» и у 21,5% – «сила». В 8 классе сохраняется такая же последовательность развития изучаемых параметров: у 30,9% девочек развита «быстрота», у 30,0 – «выносливость», у 27,8 – «гибкость», у 24,9 – «координация» и у 20,4% – «сила». К 9 классу по-прежнему доминирует выносливость у 27,4% девочек. Остальные параметры распределились следующим образом: у 26,2% развита «гибкость», у 24,4 – «выносливость», у 21,4 – «координация» и у 16,7% – «сила».

Опрошенные мальчики лучше всего из физических качеств оценили развитие силы, быстроты и выносливости, а девочки – быстроты, выносливости и гибкости. Важную роль в оценке себя имеют параметры гармоничности физического

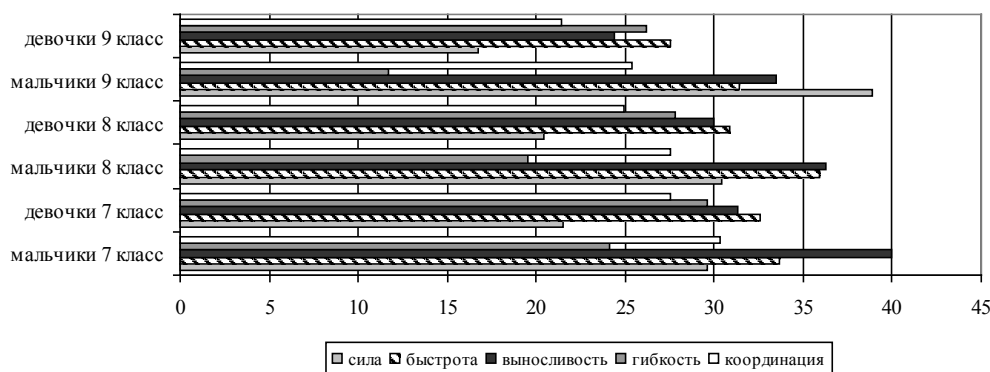


Рис. 3. Частота встречаемости различных уровней самооценки развития физических качеств учащихся в %

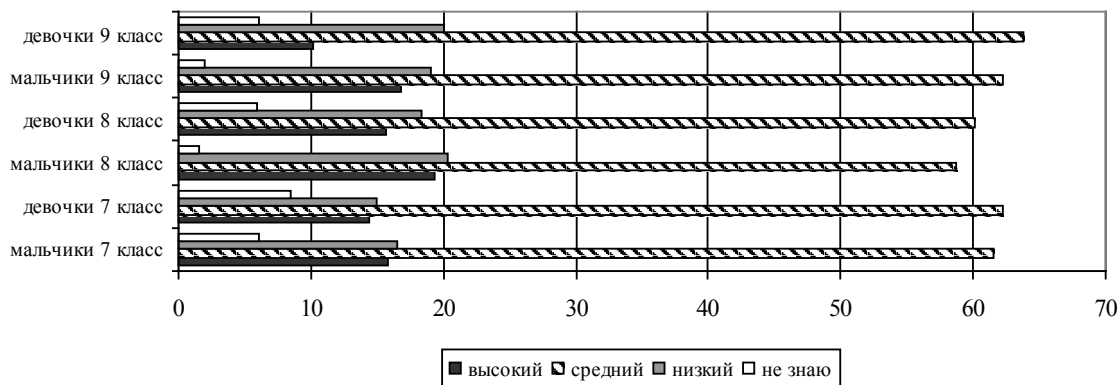


Рис. 4. Частота встречаемости различных уровней гармоничности физического развития (рост) учащихся в %

развития (оценка роста, веса и фигуры) (рис. 4, 5, 6). Анализ частоты встречаемости показателя «нормальный рост» у мальчиков 7 класса – 61,6 и у девочек – 62,2%, у мальчиков 8 класса – 58,7 и у девочек – 60,1%, у мальчиков 9 класса – 62,2 и у девочек – 63,8% (рис. 4).

Большинство школьников характеризуют свой вес как «нормальный». Есть динамика снижения встречаемости данной оценки веса к 9 классу, как у мальчиков, так и у девочек. У мальчиков частота нормальной оценки веса выше, чем у девочек. Она составляет у мальчиков 7 класса 58,8% и у девочек 55,3, у мальчиков 8 класса – 52,6% и у девочек – 51,1, у мальчиков 9 класса – 54,4%, у девочек 3,8%.

52,3% мальчиков и девочек 7 класса считают свою фигуру хорошей. Так же хорошо оценивают свою фигуру 52,6% мальчиков и 50,5 девочек в 8 классе, и 58,8% мальчиков и 51,3 девочек в 9 классе.

Удовлетворенность фигурой увеличивается с ростом этапа обучения. Среди мальчиков больше половины оценили свое здоровье как «полностью здоров». «Вполне здоровыми» себя считают около 35,5% девочек. Количество удовлетворенных обучением мальчиков к 9 классу снижается с 17,4 до 29,6%, как и процент полностью удовлетворенных обучением девочек (с 29,9 до 18,7%).

Дальнейшее изучение взаимосвязи показателей, характеризующих состояние социального, физического и психического здоровья и их взаимосвязь с уровнем физкультурно-спортивной активности было основано на статическом анализе с помощью коэффициента Юла (рис. 7). Физическая подготовленность школьников имеет связь со знаниями в области физкультуры и спорта и у мальчиков ($Q=0,78$), и у девочек ($Q=0,86$). В группе мальчиков выявлена связь физической подготовленности и потребности в физкультурно-спортивной активности ($Q=0,54$), заинтересованности в уроке физкультуры ($Q=0,56$) и его значимости ($Q=0,47$). В группе девочек более выражен интерес к уроку физкультуры ($Q=0,49$), потребность в физкультурно-спортивной активности ($Q=0,65$) и значимость урока физкультуры ($Q=0,55$).

Данные о связи выраженности физкультурно-спортивной активности с самооценкой физических (визуальных) показателей незначимы. Часто принято считать, что стремление иметь хорошую фигуру является предпосылкой к занятиям спортом и физической культурой. Самооценка фигуры является не значимым критерием, так как установлены низкие показатели у мальчиков ($Q=0,29$) и у девочек ($Q=0,39$). Самооценка веса незначима для мальчиков ($Q=0,10$) и девочек ($Q=0,03$). Для девочек

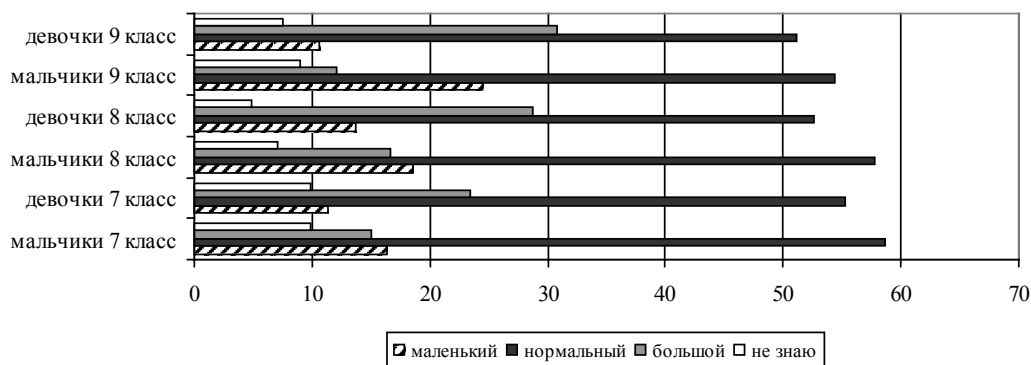


Рис. 5. Частота встречаемости различных уровней гармоничности физического развития (вес) учащихся в %

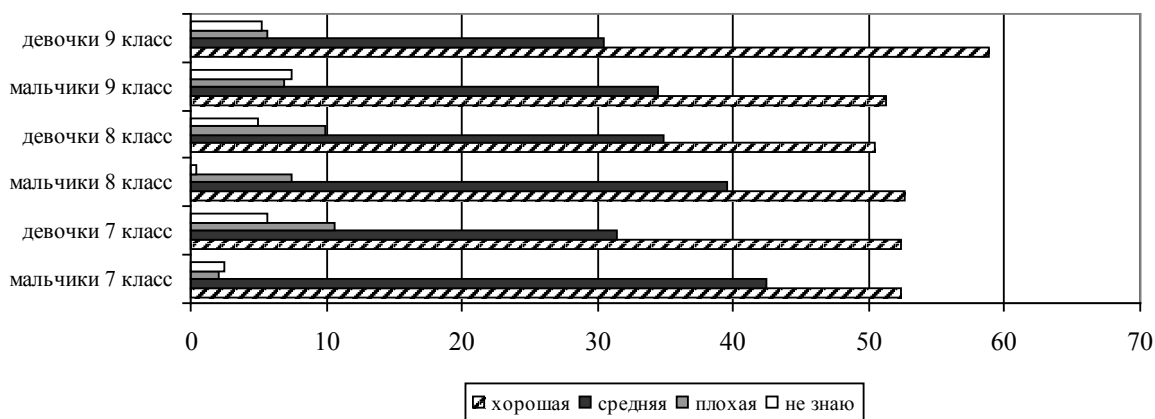


Рис. 6. Частота встречаемости различных уровней гармоничности физического развития (оценка фигуры) учащихся в %



Рис. 7. Достоверные взаимосвязи между физической подготовленностью и показателями отношения школьников средних классов к физической культуре
Примечание: — связи в выборке мальчиков, — связи в выборке девочек

значимым параметром в развитии физкультурно-спортивной активности является активность друзей ($Q=0,46$).

Физкультурно-спортивная активность школьников – компонент их образа жизни. В ответах на вопросы о физической активности за пределами учебной деятельности для большинства респондентов обоего пола оказались незначимыми следующие факторы: самостоятельные занятия физической культурой и спортом, занятия в спортивных секциях, собственно уроки физической культуры. У девочек ($Q=0,46$) физкультурно-спортивная активность друзей является мотивацией к активности.

Значимым параметром, определяющим физкультурно-спортивную активность школьников, выступает психологическое сопровождение. Существенными для повышения физкультурно-спортивной активности школьников являются школьные условия. К ним относят понимание учителями, друзьями важности уроков физкультуры, популяризация физкультуры (у мальчиков $Q=0,90$, у девочек $Q=0,95$). Отношение педагогов значимо для формирования мотивов и интересов к занятиям физкультурой для мальчиков ($Q=0,58$) и девочек ($Q=0,64$). Следующим по значимости параметром для школьников является поддержка сверстников (у мальчиков $Q=0,55$, у девочек $Q=0,56$). Таким образом, мы выявили достоверную взаимосвязь физкультурно-спортивной активности с самооценкой уровня физического развития.

Мониторинг физкультурно-спортивной активности школьников способствует конструктивному выбору стратегии и технологий формирования позитивного отношения к физической активности молодежи, позволяет не только определить параметры развития широкого спектра особенностей занятий физкультурой, но и выявить уязвимые области на пути формирования компонентов образа жизни и физкультурно-спортивной активности школьника.

Респонденты положительно характеризуют общий уровень здоровья и развития физических качеств, имеют потребность в занятиях физкуль-

турой и в целом довольны уроками физкультуры в школе.

Предпосылками становления физкультурно-спортивной активности учеников среднего школьного возраста обоего пола выступает осведомленность в сфере физической культуры и спорта, потребность в занятиях физической культурой, интерес к уроку физкультуры и его важность, а также социальная поддержка (поддержка со стороны родителей, учителей, сверстников и школы). Для девочек значимым фактором является физкультурно-спортивная активность друзей.

Библиографический список

1. *Босенко Ю.М.* Ресурсы эффективной адаптации личности в условиях спортивной деятельности // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. – 2009. – Т. 11. – С. 75–80.
2. *Босенко Ю.М.* Организация дифференцированного обучения в профильных классах средней общеобразовательной школы / Ю.М. Босенко, В.А. Чернышов, Ю.А. Прокопчук, Т.Х. Емтыль // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 128–137.
3. *Габрелян С.Г., Распопова А.С.* Особенности школьной тревожности в подростковом возрасте // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личного ресурсов человека: Материалы III Всерос. (заочной) науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Краснодар: Изд-во «Парабеллум», 2015. – С. 26–30.
4. *Демидова С.А., Сорокина И.Р.* Развитие социальной активности подростков в школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 194–196.
5. *Комков А.Г.* Социально-педагогические основы формирования физической активности детей школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 54 с.

6. Лысенко В.В., Долгов В.А. Математическая статистика в физическом воспитании и спорте. – Краснодар: КГАФК, 1995. – 126 с.

7. Нестеренко Е.И. Формирование здорового образа жизни – важный компонент интерактивного лечения / Е.И. Нестеренко, Н.В. Полунина, Хесус Эстуардо Васкес Абанто // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2000. – № 5. – С. 18–22.

8. Пleshivceva Т.Г., Прокопчук Ю.А. Физкультурно-спортивная активность школьников как социально-педагогическая проблема // Тезисы докладов XLIV науч. конф. студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа / редколлегия: Г.Д. Алексанянц и [и др.]. – 2017. – С. 81–82.

9. Прокопчук Ю.А., Чернышов В.А., Пleshivceva Т.Г. Особенности физкультурно-спортивной активности и образ жизни школьников // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2017. – Т. 1. – № 1-1. – С. 246–250.

10. Прокопчук Ю.А., Фомиченко С.В. Особенности формирования здорового образа жизни и физкультурно-спортивная активность школьников // Материалы науч. и науч.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т физической культуры, спорта и туризма, 2012. – С. 176–179.

References

1. Bosenko YU.M. Resursy ehffektivnoj adaptacii lichnosti v usloviyah sportivnoj deyatel'nosti // Aktual'nye voprosy fizicheskoy kul'tury i sporta. – 2009. – Т. 11. – С. 75–80.

2. Bosenko YU.M. Organizaciya differencirovannogo obucheniya v profil'nyh klassah srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly / YU.M. Bosenko, V.A. Chernyshov, YU.A. Prokopchuk, T.H. Emtyl' // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. – 2015. – № 3 (162). – С. 128–137.

3. Gabrelyan S.G., Raspopova A.S. Osobennosti shkol'noj trevozhnosti v podrostkovom vozraste //

Aktual'nye problemy realizacii social'nogo, professional'nogo i lichnostnogo resursov cheloveka: Materialy III Vseros. (zaochnoj) nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Краснодар: Izd-vo «Parabellum», 2015. – С. 26–30.

4. Demidova S.A., Sorokina I.R. Razvitie social'noj aktivnosti podrostkov v shkole // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy VI mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2014 g.). – SPb.: Zanevskaya ploshchad', 2014. – С. 194–196.

5. Komkov A.G. Social'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya fizicheskoy aktivnosti detej shkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2000. – 54 s.

6. Lysenko V.V., Dolgov V.A. Matematicheskaya statistika v fizicheskom vospitanii i sporte. – Краснодар: KGAFK, 1995. – 126 s.

7. Nesterenko E.I. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni – vazhnyj komponent interaktivnogo lecheniya / E.I. Nesterenko, N.V. Polunina, Hesus EHstuardo Vaskes Abanto // Profilaktika zabolevanij i ukreplenie zdorov'ya. – 2000. – № 5. – С. 18–22.

8. Pleshivceva Т.Г., Прокопчук Ю.А. Физкультурно-спортивная активность школьников как социально-педагогическая проблема // Тезисы докладов HLIV науч. конф. студентов и молодых ученых вузов YUzhnogo federal'nogo okruga / redkollegiya: G.D. Aleksanyanc i [i dr.]. – 2017. – С. 81–82.

9. Prokopchuk YU.A., Chernyshov V.A., Pleshivceva Т.Г. Osobennosti fizkul'turno-sportivnoj aktivnosti i obraz zhizni shkol'nikov // Integrirovannye kommunikacii v sporte i turizme: obrazovanie, tendencii, mezhdunarodnyj opyt. – 2017. – Т. 1. – № 1-1. – С. 246–250.

10. Prokopchuk YU.A., Fomichenko S.V. Osobennosti formirovaniya zdorovogo obraza zhizni i fizkul'turno-sportivnaya aktivnost' shkol'nikov // Materialy nauch. i nauch.-metod. konf. professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т физической культуры, спорта и туризма, 2012. – С. 176–179.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015

Евдокимова Евгения Юрьевна
Министерство просвещения Российской Федерации
Jenefer_91@mail.ru

ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ ОБРАЩЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ К ИДЕЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД 1950–1960-Х ГГ.

В статье представлены основные тенденции развития идеи гражданского воспитания в период 1950–1960-е гг. Проведенный ретроспективный анализ на основе аксиологического подхода позволил автору не только выделить объективные причины обращения к идее гражданского воспитания, но и обнаружить предпосылки ее успешного развития в советской педагогике в исследуемом периоде. Кроме того, анализ основных тенденций развития идеи гражданского воспитания свидетельствует о своевременности ее развития в выбранном периоде.

Ценностный аспект в изучении идеи гражданского воспитания позволил автору сделать вывод о том, что основной причиной развития идеи гражданского воспитания в период 1950–1960-х гг. являлось постепенное формирование социального заказа общества, вызов времени и возросший интерес зарубежных исследователей к содержанию отечественного образования. Свою успешность идея гражданского воспитания приобретает в период смены ведущих парадигм образовательной политики государства в конце 1950-х – начале 1960-х гг. и развивается в трех основных направлениях: нормативно-правовом, программно-методическом и альтернативном.

Ключевые слова: идея гражданского воспитания, гражданское воспитание, образовательная реформа, интернациональное воспитание, комплементарность.

В 1950–1960-х гг. в советском обществе большое внимание уделялось идейно-политическому, нравственному, трудовому и правовому воспитанию граждан. Об этом свидетельствуют представленные в Государственном архиве Российской Федерации, а также в архиве Российской Академии образования нормативно-правовые акты, распорядительные документы, учебно-методические программы, протоколы заседаний научно-практических конференций и пр. Такое целенаправленное и масштабное обращение государства к развитию новых концепций в образовании привело к развитию идеи гражданского воспитания, которая получила свое успешное развитие в указанный период.

Опираясь на аксиологический подход (Н.А. Бердяев, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Н.Я. Данилевский, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, А.С. Хомяков, О. Шпенглер, К. Ясперс др.), под идеей гражданского воспитания мы понимаем совокупность представлений о формах, методах, технологиях, средствах, механизмах формирования гражданственности в ее тесной взаимосвязи с развитием ценностно-мотивационной сферы личности, развитием внутренней потребности индивида быть гражданином своей страны и ее активным создателем.

Говоря о развитии идеи гражданского воспитания, стоит отметить, что непременным условием объективного ретроспективного анализа данного явления является учет не только социокультурного, но и временного контекста (принцип историзма), способного оказать влияние на изменение содержания идеи.

Опираясь на принцип историзма в выявлении причин и предпосылок развития идеи гражданского воспитания в советской педагогике, особо-

го внимания заслуживают современные работы по истории педагогики образования (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, Т.А. Ромм, А.Н. Шевелев и др.), в которых данный принцип использован в контексте обращения к истории повседневности.

В центре внимания современных историко-педагогических исследований – комплексное изучение повторяющихся, «нормальных» и привычных явлений, способных конструировать стиль и образ жизни человека. Современными исследователями подчеркнуто, что на развитие того или иного процесса / явления влияют не только макро-, но и микропроцессы, происходящие в процессе социализации личности.

Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение процесса органической связи идеи гражданского воспитания с порождающими ее условиями, выявление объективных причин и предпосылок поступательного процесса развития идеи гражданского воспитания, взаимосвязь которых определила ее содержание в 50–60-х гг. XX века.

Основным ориентиром для анализа рассматриваемого явления являются теоретические положения А.В. Мудрика и его последователей (Л.В. Ведерникова, Б.В. Куприянов, Д.В. Лифинцев, В.И. Петрищев, В.В. Полукаров, Т.С. Просветова, Т.А. Ромм, Т.В. Складарова, Т.Т. Щелина и др.) о возможностях социализации и проблемах воспитания, в процессе которых становлению таких качеств как солидарность, нравственность и гражданственность уделяется особое внимание. Воспитание автономизируется от исторически первичной стихийной социализации тогда, когда на определенном этапе социально-экономического развития того или иного общества подготовка к жизни его

членов выделяется в относительно самостоятельную сферу [15]. Таким образом, мы можем предположить, что и гражданское воспитание как одно из направлений, может стать специальной функцией общества и государства, т.е. оформиться в специфический социальный институт [11].

В достижении поставленной цели целесообразным представляется обращение к архивным материалам 1950–1960-х гг. (стенограммам заседаний, распорядительным документам, текстам выступлений участников научно-практических конференций, нормативно-правовым актам в сфере образования и пр.), а также к работам отечественных педагогов данного периода (Н.И. Болдырев, И.А. Каиров, Ф.Ф. Королев, Э.И. Монозон, И.Ф. Свядковский, Н.А. Константинов, Т.Д. Корнейчик и пр.). Работы указанных авторов интересны тем, что в них представлен анализ гражданского воспитания как общественного явления, которому был характерен поступательный процесс развития; выделена социальная функция гражданского воспитания и ее связь с другими социальными явлениями. В идейно-политической и идейно-нравственной теориях гражданское воспитание впервые рассматривается не только в системе общественных, но и в системе личных ценностей.

Период в отечественной истории 1950–1960-х гг. характеризуется изменением социокультурных реалий, повлиявших на развитие отечественного образования. Обращению к идее гражданского воспитания предшествовало ряд причин, связанных как с внешними, так и с внутренними факторами.

К внешним факторам развития идеи гражданского воспитания относится *развитие международных отношений*, которые стимулировали обращение отечественной педагогики к вопросам гражданского воспитания. Влияние международного взаимодействия на развитие идеи гражданского воспитания нашло свое отражение в таких периодических изданиях по педагогике как журналы «Советская педагогика», «Учительская газета», «Вестник образования» и др., появлении новых форм и методов гражданского воспитания, а также в развитии интернационального воспитания.

Так, например, в журнале «Советская педагогика» велась отдельная рубрика «За рубежом», в которой активно публиковались статьи о гражданственности отечественных педагогов (А.П. Альбицкая, С.С. Зайцева, В. Казаков, И.А. Каиров, Н.А. Петрова, А.И. Пискунов, М.А. Соколова и др.). Судя по публикациям в отдельной рубрике журнала, авторы стремились передать основные концепции, образовательные идеи, опыт работы лучших зарубежных школ и учителей [10]. Особого внимания заслуживают работы А.И. Пискунова «Дидактические взгляды Адольфа Дистервега» (№ 1 журнала «Советская педагогика», 1956 г.), М.А. Соколовой «Воспитание социалистического патриотизма

у учащихся школ ГДР», В. Казакова «Возрождение милитаризма в ФРГ и школа» (№ 8 журнала «Советская педагогика», 1957 г.), в которых освещались вопросы патриотического и гражданского воспитания школьников в ГДР и ФРГ.

В школах идея гражданского воспитания получила свое развитие в практике интернационального воспитания. Так, советским педагогом Д.И. Полтораком в журнале «Советская педагогика» описана практика написания писем советскими школьниками учащимся 11 союзных республик СССР и зарубежных стран: Финляндии, Чехословакии, Венгрии, Польши, ГДР, Болгарии, Англии, Японии, Китая, Кореи и др. По мнению Д.И. Полторака «знакомя зарубежных корреспондентов с успехами нашей Родины, учащиеся проникаются еще более глубоким чувством советского патриотизма и национальной гордости. В этом убеждают ответы учеников на уроках географии и истории. Свободно ориентируясь на карте мира, они уверенно рассказывают о многих зарубежных странах и происходящих там политических событиях, приводя факты из писем друзей» [14, с. 29]. Подобная практика расширяла формы и методы работы с подрастающим поколением, что способствовало, по мнению автора, воспитанию у учащихся советских школ чувства дружбы и солидарности со своими сверстниками в союзных республиках и за рубежом, готовность оказать им свою помощь [14].

Кроме того, особое внимание в советских школах начало уделяться посещению международных выставок, встречам с советскими людьми, побывавшими за рубежом, проведению интернациональных вечеров и пр. [14]. Все это в дальнейшем способствовало формированию представлений об образе советского гражданина за рубежом, что находилось в фокусе внимания современных исследователей-историков, изучающих образы советского детства (М.И. Ромашева, К. Келли, М. Майофис, И. Кукулин и др.). Так, британская исследовательница К. Келли отмечает, что за рубежом складывалось представление, что в СССР были созданы все необходимые условия для развития ребенка. В процессе советского воспитания, по мнению исследователя «советских детей учили, что их страна – мировой лидер по спектру и количеству возможностей, которые предоставляются детям... и поощряли думать о детях в других странах как о страдальцах и жертвах» [6].

Так, благодаря сближению России с зарубежными странами в советский педагогический дискурс постепенно начинал проникать гуманистический подход к вопросам гражданского воспитания, получивший свое дальнейшее развитие в альтернативных практиках.

Расширение информации о внешнем мире способствовали изменению социокультурного пространства, появлению новых образовательных

и культурных потребностей. Осознание необходимости их удовлетворения стимулировали стихийное движение к переменам в социально-гуманитарной сфере жизни общества. Появилась еще одна причина обращения к идее гражданского воспитания – *вызов времени*, который требовал пересмотра содержания отечественного образования.

О своевременности изменения образовательного вектора в направлении развития гражданского воспитания неоднократно отмечал В.А. Сухомлинский, по мнению которого средняя школа «вместо того, чтобы быть единой и разнообразной, стала единой и однообразной» [17, с. 18]. Педагог считал, что государство по-прежнему усиливало свою роль как монопольного заказчика, в том числе в вопросах гражданского воспитания, что приводило к формированию гражданина-общественника, порой насильно вовлеченного в общественно-политическую жизнь. Основная роль отводилась социальной среде, а учеба рассматривалась как выполнение гражданского долга [9].

С аксиологической точки зрения сложившийся в 1950–1960-х гг. подход к решению задач гражданского воспитания, не создающий баланс между внутренней потребностью индивида быть гражданином своей страны и государственными требованиями, постепенно приводил к тому, что выпускники советской школы неохотно шли работать и начали проявлять внутренний протест, создавали группировки, требуя от государственной власти обратить внимание на ценности своей свободы и самовыражения. Кроме того, рядом исследователей данного периода (Ф.Ф. Королев, И.А. Каиров, Э.И. Моносзон, И.Ф. Свадковский и др.) было отмечено отсутствие ответной реакции советской школы на быстрый прогресс науки и технологий, что в свою очередь вступало в противоречие с официальным курсом государства на продолжение экстенсивного развития экономики, который требовал новых рабочих для освоения новых предприятий [5].

Данный факт отмечен и современными исследователями. Так в своих работах Г.А. Будник отмечает, что противоречивость прежних реформ и нежелание руководства страны наладить диалог с молодым поколением, порождали недоверие подрастающего поколения к правящему режиму и способствовали формированию своеобразной «молодежной оппозиции» [1]. По мнению исследователя, только комсомол и пионерия рассматривались государством как действенные инструменты воспитания, а молодежная субкультура и неформальные объединения (в том числе религиозные) мешали выстраивать государственную политику. Это приводило к образованию своеобразной пропасти между словом и делом, оторванности младших поколений от идеалов старших.

Несмотря на развитие внешних, противоречивых факторов обращения к идее гражданского вос-

питания в 1950–1960-х гг. аксиологический подход в изучении природы гражданственности позволяет выделить еще одну, не менее важную причину развития идеи гражданского воспитания – *формирование социального заказа общества и проявление внутренней готовности индивида ощущать себя гражданином*. О данных процессах свидетельствуют многочисленные печатные издания (научные и детские), тематика диссертационных исследований, практика культурно-массовых мероприятий, развитие сферы культуры и искусства, что еще в большей степени поспособствовало изменению социокультурного пространства во второй половине 1950-х гг.

По мнению советского педагога И.А. Каирова, основным источником проявления вышеуказанных явлений в социокультурных реалиях 1950–1960-х гг. являлось пробуждение в советском обществе истинных патриотических и гражданских чувств [4]. В это время, по мнению И.А. Каирова, окончательно сложилась система патриотического воспитания, которая включала в себя школу, детские и молодежные организации, военные и спортивные общества, средства массовой информации. Данная система охватывала абсолютное большинство учащихся [5].

Из архивных документов старшей пионервожатой школы-интерната г. Серафимовича Р.В. Довлекаевой видно, что большую роль в воспитании патриотизма и гражданственности играли хорошо подготовленные гражданско-патриотические сборы. Особо отмечен проведенный в честь дня Советской Конституции «Костер дружбы», подготовка к которому сопровождалась коллективным переживанием пионеров за организацию общего дела. На «Костре дружбы» впервые прозвучали слова, которые в последующем стали традиционными для пионерских костров: «О, наша Родина, как дорога ты нам, как близок сердцу твой сияющий простор! Свободу, счастье ты дала нам, своим сынам, да зеленеть твоим полям, садам, сиять вершинам гор...» [4, с. 20].

Значительные изменения произошли в периодических печатных изданиях. Так, в середине 1950-х гг. главный редактор журнала «Огонек», поэт А.А. Сурков впервые помещает на обложку своего журнала яркий портрет советского гражданина – передовика производства, космонавта, спортсмена, артиста, активиста, общественника. Постепенно меняется и содержание журнала: появляются новые рубрики гражданской тематики («Поверх барьеров», «Позиция», «Окно надежды», «Свободная трибуна», «Прошу слова», «Что происходит с нашей культурой» и др.). Их отличительной особенностью стали личностная позиция автора, выраженное мировоззрение.

В научно-исследовательском дискурсе этого времени наибольший интерес представляют научные статьи и диссертации, в которых рассма-

тривались вопросы и проблемы гражданского воспитания. Например, в кандидатских диссертациях Н.А. Генералова (1954), Г.П. Безъязыкова (1955), А.Н. Максимова (1955) впервые был представлен материал, свидетельствующий о повышенном внимании государства к проблеме патриотического воспитания молодежи. Особое внимание заслуживает диссертация Е.И. Альтова «Воспитание советского патриотизма у учащихся старшего школьного возраста в системе внеурочной работы» (1958), в которой уделено большое внимание предпосылкам советского патриотизма. Исследователем в комплексе были проанализированы основные аспекты деятельности местных партийных, комсомольских, хозяйственных организаций по развитию патриотических и гражданских качеств подрастающего поколения. Диссертации Г.М. Ахмедова «Роль примера и пути его использования в воспитании коммунистической нравственности у учащихся начальных школ Баку» (1958) и В.В. Прокошева «Политико-воспитательная работа в летних пионерских лагерях» (1958) позволяют реконструировать социокультурный облик подрастающего поколения, представить динамику и характер изменений внутри ВЛКСМ, а также особенности его массовой работы по гражданскому воспитанию в разных городах России.

Таким образом, международные отношения, вызовы времени, и сформировавшийся социальный заказ общества обратили внимание государства на необходимость смены ведущих образовательных парадигм, в которых особое предпочтение было отдано воспитанию гражданственности, чему предшествовали объективные причины.

Возможность создания необходимых условий для реализации идеи гражданственности последовала после XX съезда КПСС в 1956 году, который не только изменил стратегический курс в сфере образования, но и сформировал, по мнению историков И. Кукулина и М. Майофис, «новую социокультурную модель в обществе» [2]. Выработанная на съезде единая позиция по дальнейшему развитию образовательной политики государства сводилась к поиску эффективных средств и форм гражданского воспитания, что способствовало формированию предпосылок (условий), развития идеи гражданского воспитания в 1950–1960-х гг.

Архивные документы Российской Академии образования свидетельствуют о существенном изменении образовательной политики СССР после принятия в 1958 году закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР», который ознаменовал переход на новый этап в развитии отечественного образования с качественными изменениями в вопросах гражданственности. Только в Законе об образовании 1958 г., состоящего из четырех разделов, словосочетания «обществен-

ный долг», «общественно полезный труд», «общественное богатство» в контексте гражданского воспитания упоминаются более девятнадцати раз [13].

Из протоколов совещаний Академии педагогических наук РСФСР по вопросам воспитательной работы (3–5 июля 1961 г.; докладчики: тов. Скрипникова, 21 школа г. Кировобад Азербайджанской ССР и тов. Кубовская, школа № 37 ст. Байкал) становится очевидным, что изменение образовательной политики государства активно способствовало развитию гражданственности в альтернативных педагогических практиках. В протоколе совещания отмечено, что «подготовка и проведение революционных праздников в школе вызывают чувство патриотизма за свою Родину и чувство гордости за свою школу...» [19].

Подобные массовые мероприятия и праздники придерживались идеи служения человеку и имели сильный эмоциональный эффект, оказывая влияние на поведенческую сферу личности. Подтверждением этого является закрепившийся в советском обществе лозунг: «Все для человека, все во имя человека». Подобные лозунги постепенно закреплялись в обыденном сознании советского человека, формируя идею гражданского воспитания на эмоциональном уровне.

Анализ архивных документов свидетельствует и о том, что принятие нового законодательства было одной из первых предпосылок (условий) успешного развития идеи гражданского воспитания.

Большую роль в ускорении процесса развития идеи гражданского воспитания сыграл мощный государственный ресурс, который в значительной мере дополнил законодательно-предусмотренный механизм гражданского воспитания.

Так, в докладе Н.С. Хрущева на внеочередном XXI съезде КПСС (1959), наметившим семилетний план развития СССР, гражданское воспитание в России рассматривалось через развитие общественной стороны личности, умение работать в коллективе, развитие командных качеств, необходимых для укрепления единого государства. Высшим руководством было отмечено, что «...жизнь человека немыслима и невозможна вне коллектива, в отрыве от общества, с которым он связан множеством самых разнообразных отношений. Эта общественная сторона жизни человека все больше и полнее раскрывается в ходе коммунистического строительства. Поэтому удовлетворение индивидуальных запросов каждого человека должно происходить вместе с ростом материальных и культурных благ в обществе [18, с. 10].

Подкрепленный мощный государственный ресурс в дальнейшем развитии идеи гражданского воспитания проявил себя в пересмотре и формировании новых учебно-методических программ всех уровней образования; выделении особой роли школы в вопросах гражданского воспитания, раз-

витии детских общественных объединений, лагерей, центров детского творчества по всей России.

О воспитательных функциях государства неоднократно упоминал в своих работах Ф.Ф. Королев, подчеркивая необходимость государства «вести народ всеми способами к тому, чтобы он всегда и неизменно стремился к бесконечному нравственному совершенствованию, создавать для такого совершенствования материальные и духовные условия, побеждать пороки людей и укреплять, защищать добродетель, выяснять народу высшие идеалы и всячески бороться из-за этих идеалов...» [7, с. 88].

Кроме того, поддержка государства в развитии идеи гражданского воспитания способствовала появлению новых альтернативных практик гражданского воспитания, в первую очередь практики коммунарского воспитания, предложенную И.П. Ивановым. О практике гражданского воспитания, получившей свое развитие в воспитательной системе «Орленка» неоднократно упоминает в своих работах профессор, член-корреспондент РАО А.В. Мудрик. По мнению А.В. Мудрика, именно в «Орленке» была создана уникальная воспитательная практика гуманистического характера, создававшая благоприятные условия для развития идеи гражданственности [12].

Проведенный ретроспективный анализ позволяет нам сделать вывод, что для реализации идеи гражданского воспитания в 1950–1960-х гг. сложились все необходимые социокультурные условия: имелась соответствующая нормативно-правовая база и мощная поддержка государственного аппарата. Стоит отметить, что отличительной особенностью указанных предпосылок являлась их взаимодополняемость, комплементарность, которая выразилась во взаимодействии между государством и обществом, в учете необходимых ценностных потребностей современников.

Предшествующие развитию идеи гражданского воспитания в объективные причины, а также создаваемые предпосылки обращения советской педагогики к идее гражданского воспитания в период 1950–1960-х гг. создали социокультурную ситуацию, в которой рядом с официальными установками возникало реальное общественное мнение и альтернативные точки зрения в решении вопросов гражданского воспитания. Был сделан значительный шаг вперед от авторитарности, когда заказчиком выступал сам гражданин, а также самодеятельные и воспитательные коллективы, способные выражать свою социализирующую функцию не только через требования к своим членам, но и через формирование требований коллектива к государственным и социальным институтам [3, с. 40].

Опираясь на научные положения научной школы Л.И. Новиковой (Н.Л. Селиванова, О.С. Газман, А.В. Караковский, А.В. Мудрик, М.В. Шакурова, П.В. Степанов и др.) [16], в дальнейшем представ-

ляется целесообразным рассмотреть идею гражданского воспитания как некую целостную систему, выполняющую поиск новых путей в решении проблем гражданского воспитания, включающую в себя осознание цели и перспективы дальнейшего развития гражданского воспитания в различных социокультурных практиках.

Библиографический список

1. Будник Г.А. Неформальное движение в вузах Российской Федерации в период «оттепели» // Известия высших учебных заведений. Серия: гуманитарные науки. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 93–99.
2. Веселые человечки: Культурные герои советского детства / сост. и ред. И. Кукулин, М. Липовецкий, М. Майофис. – М.: Новое литературное обозрение, 2008. – 537 с.
3. Газман О.С. Общественное гражданское воспитание: взгляд в будущее // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 38–44.
4. Довлекаева Р.В. Воспитание советского патриотизма и пролетарского интернационализма в пионерской дружине // Воспитание высоких моральных качеств у школьников по материалам методической конференции 22–25 апреля 1957 года. – Сталинград: Сталингр. книж. изд-во. – 1958. – С. 18–24.
5. Каиров И.А. Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР 1943–1966. – М.: Педагогика, 1973. – 431 с.
6. Келли К. Маленькие граждане большой страны: интернационализм, дети и советская пропаганда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/katrimon.html> (дата обращения: 15.01.2019).
7. Королев Ф.Ф. Ленинский принцип коммунистического воспитания. – М.: Знание, 1970. – 125 с.
8. Королев Ф.Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики: Материал для обсуждения. – М., 1969. – 45 с.
9. Лазаренко Л.А. Теоретико-методологические основы патриотического и гражданского воспитания студенческой молодежи. – Краснодар, 2016. – 146 с.
10. Литература по педагогическим наукам / под ред. Н.А. Зиневича и Н.А. Сундукова. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1956. – 105 с.
11. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
12. Мудрик А.В. Три года, породившие легенду // Педагогический вестник. – 2008. – № 5.
13. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов, 1917–1973 гг. / сост. А.А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
14. Полторак Д.И. Интернациональное воспитание школьников // Советская педагогика. – 1958. – № 5. – С. 28–39.

15. Ромм Т.А. Развитие социальной педагогики в России // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 26–30.

16. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1. – С. 37–45.

17. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

18. Хрущев Н.С. Главные задачи семилетнего плана развития народного хозяйства СССР на 1959–1965 годы. Материалы внеочередного XXI съезда КПСС. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. – С. 3–112.

19. Академия педагогических наук РСФСР. Ф. 31. – Оп. 1. – № 779.

References

1. Budnik G.A. Neformal'noe dvizhenie v vuzah Rossijskoj Federacii v period «otpepli» // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Seriya: gumanitarnye nauki. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 93–99.

2. Veselye chelovechki: Kul'turnye geroi sovetskogo detstva / sost. i red. I. Kukulin, M. Lipoveckij, M. Majofis. – М.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2008. – 537 s.

3. Gazman O.S. Obshchestvennoe grazhdanskoe vospitanie: vzglyad v budushchee // Sovetskaya pedagogika. – 1990. – № 7. – С. 38–44.

4. Dovlekaeva R.V. Vospitanie sovetskogo patriotizma i proletarskogo internacionalizma v pionerskoj družhine // Vospitanie vysokih moral'nyh kachestv u shkol'nikov po materialam metodicheskoy konferencii 22–25 aprelya 1957 goda. – Stalingrad: Staligr. knizh. izd-vo. – 1958. – С. 18–24.

5. Kairov I.A. Oчерки deyatelnosti Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR 1943–1966. – М.: Pedagogika, 1973. – 431 s.

6. Kelli K. Malen'kie grazhdane bol'shoj strany: internacionalizm, deti i sovetskaya propaganda [Электронный ресурс]. – Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/katrion.html> (data obrashcheniya: 15.01.2019).

7. Korolev F.F. Leninskij princip kommunisticheskogo vospitaniya. – М.: Znanie, 1970. – 125 s.

8. Korolev F.F. Osnovnye napravleniya metodologicheskikh issledovanij v oblasti pedagogiki: Material dlya obsuzhdeniya. – М., 1969. – 45 s.

9. Lazarenko L.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy patrioticheskogo i grazhdanskogo vospitaniya studentcheskoj molodezhi. – Krasnodar, 2016. – 146 s.

10. Literatura po pedagogicheskim naukam / pod red. N.A. Zinevicha i N.A. Sundukova. – М.: Akademiya ped. nauk RSFSR, 1956. – 105 s.

11. Mudrik A.V. Obshchenie v processe vospitaniya. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. – 320 s.

12. Mudrik A.V. Tri goda, porodivshie legendu // Pedagogicheskij vestnik. – 2008. – № 5.

13. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sbornik dokumentov, 1917–1973 gg. / sost. A.A. Abakumov i dr. – М.: Pedagogika, 1974. – 560 s.

14. Poltorak D.I. Internacional'noe vospitanie shkol'nikov // Sovetskaya pedagogika. – 1958. – № 5. – С. 28–39.

15. Romm T.A. Razvitie social'noj pedagogiki v Rossii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2016. – № 4. – С. 26–30.

16. Selivanova N.L., Stepanov P.V., SHakurova M.V. Nauchnaya shkola L.I. Novikovoj: osnovnye idei i perspektivy razvitiya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2014. – № 1. – С. 37–45.

17. Suhomlinskij V.A. Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka: Ehtika kommunisticheskogo vospitaniya. – М.: Pedagogika, 1990. – 288 s.

18. Hrushchev N.S. Glavnye zadachi semiletнего плана razvitiya narodnogo hozyajstva SSSR na 1959–1965 gody. Materialy vneocherednogo XXI s"ezda KPSS. – М.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1959. – С. 3–112.

19. Академия педагогических наук RSFSR. Ф. 31. – Оп. 1. – № 779.

НАУЧНАЯ ШКОЛА ПСИХОЛОГИИ В КОСТРОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: СЕМИДЕСЯТЫЕ-ВОСЬМИДЕСЯТЫЕ ГОДЫ XX ВЕКА

В статье рассматривается начальный этап становления научной школы психологии в Костромском государственном университете, показаны организационные формы объединения психологов, преобразование Л.И. Уманским параметрической в системно-структурную модель коллектива, прослежены основные направления научных исследований костромских психологов в 1970–1980 гг. и их результаты, названы основные специалисты, работавшие в то время. Автор отмечает конструктивное воздействие первых десятилетий развития научной школы на современное состояние психологической науки в Костроме.

Ключевые слова: психология, научная школа, исследования, параметрическая концепция, системно-структурная модель коллектива, личность в группе.

Кострома стала приобретать статус города, где ведутся социально-психологические исследования в 1973 году. В это время организационно отделившуюся от педагогов кафедру психологии Костромского педагогического института возглавил профессор Лев Ильич Уманский, приехавший сюда вслед за Анатолием Николаевичем Лутошкиным из Курска. Научный руководитель известной уже в то время параметрической концепции группы как коллектива, Л.И. Уманский перенес в Кострому центр разработки своей концепции, оставив в Курске, созданный им же, квалифицированный научный коллектив, до сих пор успешно работающий под руководством профессора Алексея Сергеевича Чернышова.

В Костроме вокруг Л.И. Уманского, в созданной при кафедре социально-психологической лаборатории объединились кандидаты психологических наук А.Н. Лутошкин, В.С. и В.Д. Сапоровские, И.М. Чернышова, К.А. Воронина, другие психологи и педагоги.

Тогда же, в 1973 году, была создана полевая лаборатория – областной лагерь школьного актива «Комсорт» [4], на базе которого кроме костромичей проводили исследования сотрудники лаборатории академика А.В. Петровского, аспиранты кафедры социальной психологии МГУ, аспиранты, тесно сотрудничающей с социальными психологами, лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива НИИ общих проблем воспитания АПН СССР Л.И. Новиковой. Уже к концу 1980-х гг. по материалам исследований в «Комсорте» было подготовлено и защищено 17 кандидатских диссертаций.

Параметрическая концепция групп и коллективов обогатилась в Костроме новыми идеями, исследовательскими материалами и научными результатами. Прежде всего, в работах Л.И. Уманского было завершено построение системно-структурной модели коллектива. В последней редакции она представлялась как состоящая из отражающих единство сфер жизнедеятельности группы подструктур (направленность, организованность,

подготовленность, интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность) и, выступающих социально-психологическими индикаторами подструктур и проявляющихся через них, общих качеств (сплоченность, микроклимат, референтность, лидерство, интра- и интер-групповая активность) [8]. От системно-структурного представления о психологии группы были сделаны шаги к анализу функциональных взаимосвязей и взаимозависимостей между подструктурами, между общими качествами, между подструктурами и общими качествами. В ходе практически направленных, эмпирических исследований, было установлено, что теоретически сконструированная модель носит парциальный характер и в каждом конкретном случае жизни группы имеет свою структурную конфигурацию, всегда состоящую из некоторого «набора» тех или иных подструктур.

Завершение теоретического осмысления целостной социально-психологической характеристики группы как коллектива, оформление функционально-структурного представления, позволило реализовать в эмпирических исследованиях, проводимых Костромской социально-психологической лабораторией в учебных заведениях и на предприятиях более точный диагноз свойств и состояний учебных и трудовых коллективов как целостных общностей, выстраивать дифференцированный прогноз изменений психологии группы, предлагать обоснованные и конкретные рекомендации направленные на укрепление и развитие учебных и производственных подразделений.

Следует отметить характерную для костромских психологов последовательность в изучении группы как целостного, динамичного, развивающегося в деятельности образования. Специалистам-психологам и педагогам-практикам известны, вычлененные и описанные в результате исследований, качественно своеобразные уровни, они же стадии, этапы целостного процесса развития организованной группы: номинальная группа, ассоциация, кооперация, автономия и коллектив

как высший уровень социально-психологической зрелости группы [9].

Многолетние комплексные, с элементами лонгитуда, исследования долговременных школьных и производственных, а также временных общностей, позволили костромичам пронаблюдать, проанализировать и описать ход и характер процесса коллективообразования. Выявить внутренние противоречия, выступающие движущими силами этого процесса, определить некоторые механизмы и условия перехода группы с одной стадии развития на другую [3]. Обнаружены и зафиксированы в работах И.М. Чернышовой явления «болезней коллектива», причины их возникновения и пути преодоления [12]. В работах Л.И. Бамбуровой изучены детерминанты, вызывающие диссонанс в современной музыкальной деятельности подростковых и юношеских групп [1]. Исследования С.И. Жигулева раскрыли особенности формирования групповых норм, взаимосвязь их социально ценного содержания с уровнями развития коллектива [6, с. 143–179]. Качественные и количественные изменения в проявлении лидерства на разных стадиях коллективообразования выявила Е.М. Зайцева [2]. В.Г. Асафов проследил динамику групповой самооценки в процессе коллективообразования, особенности ее формирования на разных этапах группового развития [6, с. 256–283].

Особое место в творческих результатах социальных психологов Костромы занимают исследования и научно-организационная деятельность А.Н. Лутошкина. Значим его вклад в разработку общей концепции коллектива, развиваемой костромичами, незабываемы его помощь, подсказки, идеи, отразившиеся во многих исследованиях сотрудников лаборатории.

Главной темой, над которой изобретательно работал А.Н. Лутошкин, были групповые эмоциональные явления. Десятки статей, выступлений, книг, итоговая монография «Эмоциональные потенциалы коллектива» вмещают описания оригинальных, под стать предмету изучения, методик, интересных фактов, тонких наблюдений, нетрадиционных интерпретаций, практически значимых выводов. Широкою известность получили, применяемые в исследовательских и практических целях, методики эмоционально-цветовой аналогии (методика цветописи) и эмоционально-символической аналогии для оценивания уровня социально-психологического развития коллектива (с символическими эталонами уровней: «Песчаная россыпь», «мягкая глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус», «Горящий факел»). Поучительны моделирование и экспериментальные ситуации, созданные А.Н. Лутошкиным для изучения социально-психологических феноменов [5; 6, с. 48–80].

Основные результаты его исследований направлены на понимание реального поведения группы

как целого, определения соотношения потенциальной и актуальной сфер жизнедеятельности коллектива, раскрытия природы групповых эмоциональных явлений, их роли в образовании потенциалов коллектива и механизмов их актуализации.

Эмоциональные явления в коллективах продолжают входить в круг интересов костромских психологов. Они изучаются в связи с исследованиями других феноменов групповой жизнедеятельности, учитываются в практике психологической помощи школам и производству, в психотерапевтической деятельности. Некоторые аспекты эмоциональной жизни учебных и трудовых коллективов, в частности состояния монотонии, эмоционального пресыщения, напряженности, утомления, причины их возникновения и пути преодоления успешно исследовались Н.П. Фетискиным [11].

Сказанное выше об основных направлениях исследований костромских психологов в 1970–1980 гг. может оставить впечатление, которое нынешнее поколение могло бы окрасить выражением апологетики той формы коллективности, которая ассоциируется непременно с муштрой, подавлением личностного начала, нивелировкой индивидуальности.

Подчеркнем специально, что в исследованиях лаборатории коллектив всегда воспринимался как одушевленное явление, образуемое не путем суммирования, но интеграции индивидуальных психологий. В такой интеграции, как убеждали проведенные и проводимые исследования, не бывает «лишних» людей. Даже аутсайдеры и отверженные влияют на целостный облик группы, а отношение к ним является одним из показателей зрелости коллектива. В исследованиях процесса коллективообразования были получены данные о том, что этот процесс не мог бы осуществляться без самореализации и самоутверждения каждой личности в группе, с одной стороны, и без идентификации с группой, с другой. Более того, игнорирование и подавление личностного самоутверждения ведет к задержкам в развитии общности и к движению вспять [3; 6, с. 122–143].

Обобщенные результаты исследований свидетельствуют, что только в развитом коллективе каждый его участник имеет возможность всесторонне проявлять себя как личность, получить необходимую поддержку и стимулы для личностного и индивидуального развития.

Имеют место в исследованиях костромичей и специально направленные на изучение личности. Это изучение самочувствия личности в группе, его динамических особенностей, проведенное О.В. Луновой [6, с. 81–121], исследования личности организатора, организаторской деятельности, организаторских способностей, организаторских умений, подготовки руководителей и лидеров к организаторской деятельности, отраженные в работах

Л.И. Уманского [10], В.Д. Сапоровской, Т.Л. Крюковой [6, с. 179–209], Н.В. Гавриловой и других.

В этом ряду следует выделить многолетние исследования В.С. Сапоровского, которые показали влияние индивидуальных, психодинамических особенностей участников групп на психодинамические особенности самих групп, на динамический стиль групповой деятельности, на определение «индивидуальности» группы в совместной деятельности.

Вячеслав Сергеевич Сапоровский был неформальным и длительное время официальным лидером костромских психологов, принявшем эстафету заведующего кафедрой психологии педагогического института после ухода из жизни Л.И. Уманского. Это был обаятельный, общительный человек, профессионал в истинном значении этого слова, оставивший о себе добрую память в сердцах тех, кто его знал. В те годы В.С. Сапоровский работал над методологическими проблемами диагностики первичных коллективов. Функционально-структурной концепции, развития ее в рамках теоретической и парциально-практической психологии контактной группы как коллектива в совместной деятельности, соответствовать, по его логике, должна общая и парциальная концепция социально-психологической диагностики [7].

Внимание к методам исследования: экспериментальным и внеэкспериментальным, аппаратным и внеаппаратным, характерно для любой социально-психологической лаборатории. Замысел, вынашиваемый в описываемый период в Костроме, – привести изобретенные здесь, используемые и, возможно, новые методики в определенную систему, соответствующую разрабатываемому представлению о коллективе и его основных характеристиках. Эту задачу на протяжении ряда лет решал В.И. Кашницкий [6, с. 231–256]

По-разному складываются судьбы научных теорий, концепций, и даже школ. Одни завоевывают страницы учебников, научной и популярной периодики. Другие остаются в рукописях авторов. От третьих отрекаются. Концепция и выполненные в ее рамках работы костромичей не вызвали громкого шума, но и недостатка во внимании и отражении в печати особенно не испытывали. Авторская библиотечка социально-психологической лаборатории вмещает монографические работы, десятки учебных пособий и методических рекомендаций, статьи в солидных научных изданиях и тезисы на различных форумах психологов и педагогов, около десятка сборников научных трудов, тома отчетов по хозяйственным темам. Но главное в том, что накопленные научные знания служили решению практических задач в учреждениях образования, в детских и молодежных организациях, на предприятиях машиностроительной и текстильной промышленности, в сельских хозяйствах.

В Костромское сообщество психологов к концу восьмидесятых вливались новые, молодые, интересные специалисты: И.С. Шемет, В.А. Соловьева, Е.В. Кучинская, И.Г. Самойлова, С.Ю. Румянцев и другие. Рос спрос на психологов и психологические знания в школах города и области. На базе педагогического университета была развернута подготовка школьных психологов из числа учителей практиков. В городе Костроме и области созданы психологические центры в системе социальной службы молодежи (руководитель С.Ю. Румянцев) и психологическая лаборатория в институте усовершенствования учителей (руководитель Л.Н. Винокуров), начинает развиваться служба школьных психологов.

Таков был в общих чертах первый этап научной школы психологии в Костромском государственном университете. Его последствия в наше время отражаются в работе специализированных кафедр общей и социальной психологии, специальной психологии и педагогики, в структурных формах подготовки бакалавров, магистров, аспирантов по психологическим направлениям, в деятельности диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций по психологическим наукам, в широко известной научной школе по психологии совладающего поведения.

Библиографический список

1. Бамбурова Л.И. Социально-психологические характеристики совместной музыкальной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 20 с.
2. Зайцева Е.М. Лидерство в ученическом коллективе. – Кострома, 1978. – 20 с.
3. Кирпичник А.Г. Исследование динамики коллективообразования в юношеских группах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1980. – 18 с.
4. Кирпичник А.Г., Лутошкин А.Н., Уманский Л.И. «Комсорг» – база подготовки комсомольского актива для школ области и объект социально-психологического исследования // Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов: Сб. науч. тр. – Ярославль, 1976. – Вып. 45. – С. 167–172.
5. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
6. Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. тр. / сост. и ред. И.Г. Самойлова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 368 с.
7. Сапоровский В.С. Состояние проблемы диагностики психологии личности в группе и контактной группы как коллектива // Социально-психологические аспекты воспитания в первичном коллективе. Межвуз. сб. науч. тр. – Ярославль, 1984. – Вып. 70. – С. 67–74.

8. Уманский Л.И. Индикаторы уровня социально-психологической зрелости первичного коллектива // Социально-психологические проблемы личности и коллектива: Республиканский сб. тр. – Ярославль, 1977. – Вып. 48. – С. 5–19.

9. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность. – М.: Наука, 1975. – С. 77–87.

10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

11. Фетискин Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990. – 108 с.

12. Чернышова И.М. Учителю о «болезнях коллектива». – Кострома, 1988. – 26 с.

References

1. Bamburova L.I. Social'no-psihologicheskie karakteristiki sovmestnoj muzykal'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 1986. – 20 s.

2. Zajceva E.M. Liderstvo v uchenicheskom kollektive. – Kostroma, 1978. – 20 s.

3. Kirpichnik A.G. Issledovanie dinamiki kollektivooobrazovaniya v yunosheskih gruppah: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 1980. – 18 s.

4. Kirpichnik A.G., Lutoshkin A.N., Umanskiy L.I. «Komsorg» – baza podgotovki komsomol'skogo aktiva dlya shkol oblasti i ob"ekt social'no-psihologicheskogo issledovaniya // Social'no-psihologicheskie problemy

lichnosti i kollektiva shkol'nikov i studentov: Sb. nauch. tr. – YAroslavl', 1976. – Vyp. 45. – S. 167–172.

5. Lutoshkin A.N. EHmocional'nye potentsialy kollektiva. – M.: Pedagogika, 1988. – 128 s.

6. Psihologiya maloj gruppy: struktura, dinamika, organizaciya: sb. nauch. tr. / sost. i red. I.G. Samojlova. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011. – 368 s.

7. Saporovskij V.S. Sostoyanie problemy diagnostiki psihologii lichnosti v gruppe i kontaktnoj gruppy kak kollektiva // Social'no-psihologicheskie aspekty vospitaniya v pervichnom kollektive. Mezhevuz. sb. nauch. tr. – YAroslavl', 1984. – Vyp. 70. – S. 67–74.

8. Umanskiy L.I. Indikatory urovnya social'no-psihologicheskoy zrelosti pervichnogo kollektiva // Social'no-psihologicheskie problemy lichnosti i kollektiva: Republikanskiy sb. tr. – YAroslavl', 1977. – Vyp. 48. – S. 5–19.

9. Umanskiy L.I. Poetapnoe razvitie gruppy kak kollektiva // Kollektiv i lichnost'. – M.: Nauka, 1975. – S. 77–87.

10. Umanskiy L.I. Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov. – M.: Prosveshchenie, 1980. – 160 s.

11. Fetiskin N.P. EHmocional'noe obespechenie uchebnoj i trudovoj deyatel'nosti. – Kostroma: KGPI im. N.A. Nekrasova, 1990. – 108 s.

12. CHernyshova I.M. Uchitelyu o «boleznyah kollektiva». – Kostroma, 1988. – 26 s.

SUMMARY

PEDAGOGY

Tat'yana V. Masharova
Moscow City Pedagogic University
mtv203@mail.ru

Management of educational activity of pupils on the basis of metaconcreteness

Implementation of requirements of Federal state educational standards when teaching pupils is of particular topicality for educational organisations nowadays. The standards, setting requirements to results of mastering the basic educational programme, pay special attention to meta-subject learning outcomes, including intersubject concepts and universal educational actions (regulatory, cognitive, communicative ones) mastered by pupils. In this regard, the authors consider in detail the phenomenon of "meta-pragmatics" in educational activities, the related didactic concepts, offer their own understanding of this matter, acquainted with the approaches to its definition and productive forms of meta-subject approach in educational organisations.

Keywords: meta-subject, interdisciplinary approach, meta-activity, meta-modes, meta-subject results, meta-knowledge, meta-skills, meta-notion.

Anastasiya U. Tratsëuskaya
Minsk State Linguistic University, Belarus
kabushasy@mail.ru

Upbringing pedagogue's professional skill as the main condition of upbringing process transformation

The interrelation of upbringing process and upbringing pedagogue's professional skill is discussed in the article. The main constituents of the skill are examined, an assessment of their state is given, including on the basis of results of polls. What is of basic value the professional skill structure from the author's point of view, includes formation of: pedagogues' awareness of the professional importance of their work; pedagogic beliefs; demands for self-upbringing, for studying and for knowledge of pupils' personality, for intellectual culture development, as well as for skills of upbringing and pedagogical ethics technology.

Keywords: upbringing, upbringing pedagogue, attitude towards profession, pedagogic skill, teacher's attitude.

Tat'yana N. Gushchina
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
gushina2008@yandex.ru

Study of the results of social development of gifted children

This article presents the experience of studying the development of children's social giftedness in the educational medium of an additional education in terms of the municipal educational institution of additional education "Young Pioneers' Palace of the City of Yaroslavl". Degree of readiness of the problem of develop-

ment and estimation of child's social endowments has been analysed. The programme of studying children's social endowments development efficiency in an additional education organisation has been characterised and presented; components in structure of social endowments which are to be developed during innovative activity, and the criteria based on these components, as well as diagnostic means and pupils' social endowments estimation sources, have been presented. Monitoring results on the development of children's social giftedness of "Young Pioneers' Palace of the City of Yaroslavl" indicate that pupils involved in the development of their social giftedness show more originality and less standard in their decisions and ideas, get on with people more constructively, exercise better self-control, have a higher level of self-esteem, experience less stress and anxiety when making friends. The article presents the theoretical provisions developed by the author, which can be considered to be key ideas of building the educational organisations specialists' activities when studying and evaluating students' social giftedness.

Keywords: social giftedness, pupils, research, approaches, result, diagnostics, criteria, indices.

Irina Ye. Kuz'mina
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogic Education
ksusha21052004@mail.ru

Comparative analysis of values in patriotic consciousness of St. Petersburg schoolchildren

The article deals with comparative analysis of values in patriotic consciousness of Saint. Petersburg schoolchildren. It is an attempt to find a single holistic approach to investigate patriotic consciousness of contemporary pupils, an attempt to go beyond narrow bounds of political, economic and social approaches. Research of pupils' values in patriotic consciousness was held in St. Petersburg schools in 2015-2018. 60 schoolchildren from 10-11 forms of cadets' classes at school # 145 of Kalinin district, 154 schoolchildren of 6-11 forms at school # 290 of Krasnoye Selo district took part in the research. The aim of the research is to find basis of pupils' value attitude to Russia, comparative analysis of values. Method of research includes the questionnaire "Diagnostics of pupils' values of patriotic consciousness" which has been developed and tested in a research at school # 305 of Frunze district. The article formulates differences in development of pupils' values of patriotic consciousness at schools and in cadet classes in St. Petersburg. The author summarises the directions of upbringing activities for forming schoolchildren's ethnic, cultural, regional and civic identity.

Keywords: patriotic consciousness, values, patriotism, patriotic upbringing, Saint Petersburg schoolchildren.

Aleksandra S. Rusina

*Chernyshevsky Saratov Research State University
of the Russian Nation
korib27@yandex.ru*

Pupils' electoral literacy pilot study results

The modernisation of ideas about the results of civic education of secondary school pupils in the context of the implementation of the instrumental approach allows putting forward the idea of electoral literacy. The logic of implementation of this idea leads to the feasibility of designing a methodology for assessing electoral literacy. The article presents the design experience and the pilot study results. The civic position in the electoral sphere was chosen as the object of diagnosis. The design of the methodology provides respondents with five images – types of electoral behaviour in order to assess these types of behaviour in the context of social norms, the intensity of representation in the immediate environment, individual acceptability as the subjects' own behaviour. The descriptions differed in 7 features and they can be deposited on civic participation scale from political activity to voting evasion, with three more options (one of active electoral and two of passive electoral behaviour) between the two extremes. The pilot study was conducted in two secondary schools in Saratov and Samara, the project was attended by ninth formers (85 schoolchildren aged 15-16). The pilot study results show the admissibility of the use of the developed methodology, which is proved by obvious differences in the estimates of respondents of extreme types and by differences recorded in the evaluation of the rest subjects.

Keywords: senior schoolchildren's civic education, educational results diagnostics, design of diagnostic methods, pilot study.

Aleksandr N. Teslenko

*Centre of Youth Researchers, the City of Astana, Kazakhstan
teslan@rambler.ru*

Hip hop culture as means of sociocultural animation and youth work

Contexts of sociocultural animation and youth work in popular among modern youth belonging to hip hop subculture are analysed. The article investigates cultural change of youth public the practice, such as musical festivals, flash mobs, etc., which have turned today into a brand of mass work with youth. Hip hop culture is considered to be compensatory means of youth aggression, prevention of youth deviant behaviour; it moves youth work from official structures, departments directly to micro-societas, into the urban street. Street social work guides youth work into a new level of organisational activity, marking transition from "cultural and educational work" to the sociocultural animation idea.

Keywords: leisure, youth, youth work, street or mobile social work, sociocultural animation, hip hop culture, rap music, hip hop festival, flash mob.

Vladlen R. Kislov

*Yaroslavl Higher Military School of Air Defence
kislov.vladlen@yandex.ru*

Aleksey I. Shchyogol'

*Yaroslavl Higher Military School of Air Defence
dendi170675@mail.ru*

Formation of emotional-volitional stability of military higher school students through the development of individual personal values

The article is devoted to the actual problem of future officers' emotional-volitional stability formation. The content of the concept of "emotional-volitional stability", which includes two main components, "emotions" and "will", is revealed. In everyday life, emotions and will can act as two antagonisms. Modern investigations confirm impact of emotions on personal cognitive processes. Particular attention is paid by the authors Need for a pedagogue possessing tutor's supportive technology, namely, for a pedagogue able to predict, design, organise and analyse the processes of development of military higher school student's subjectivity. The authors of the article summarise the practical experience of forming military higher school students' emotional-volitional stability through the development of value orientations, first of all, of individual-personal ones.

Keywords: emotional-volitional stability, emotions, will, value orientations, individual personal values, tutor support, military educational medium.

Aleksandr P. Kaitov

*Moscow City Pedagogic University
kaitovap@mgpu.ru*

Alla N. Ganicheva

*Moscow City Pedagogic University
ganichevaan@mgpu.ru*

Integration of interaction of subjects of preschool education as a factor of upbringing of children's safe behaviour culture

The authors of the article position safety as the most important activity of educational organisations, identify the conditions of formation of skills of safe behaviour in children of preschool age. Special attention is paid to the skills of safe behaviour, which the authors present as the integration of two components: cognitive one – knowledge of safe behaviour, and volitional – internal readiness and motivation for safe actions and behaviour. We reveal and describe the factors impeding the formation of security competence in preschool children. The article identifies the groups of adults invested with the greatest responsibility for the formation of these skills in children – they include employees of educational authorities, pedagogues and parents. The authors conclude that the success of the formation of safety culture in preschool children is possible with the integration of interaction of all subjects of education.

Keywords: security competence, risk perception, childhood policy, cognitive and volitional aspects of security competence.

Andrey A. Gagayev

*Ogarev Mordvinic State University, the City of Saransk,
Mordovia autonomy, Russia
gagaev2012@mail.ru*

Pavel A. Gagayev

*Penza State University
gagaevp@mail.ru*

About faith and scepticism in upbringing of mind

The article investigates the problem of the relation of sceptical-critical and intuitive-complementary started (faith and scepticism) in mental education. The criticism of the existing state of mental upbringing in modern school is given. The article substantiates the position of priority in mental upbringing procedures that support the intuitive and logical cognition of the learner. Questions of change of the maintenance of education in high school, of involvement of teacher the Scientist into school are raised. Actualisation of such real issues, as science realms and the ability of pupils to intuitively and logically search, in the educational process is argued. Problems' comprehension is carried out on the basis of substrate reflection according to which, the subject of knowledge is interpreted as a single-multiple subject education.

Keywords: mind, rational, scepticism, cognition, intuition, faith, unity, complementarity, subjective, upbringing, school, realms of science, abilities.

PSYCHOLOGY

Anna A. Os'minina

*Kostroma State University
annaosminina@mail.ru*

A review of appearance-based psychological problems' research

The article presents the review of research results concerning psychological problems of one's outlook. Definition, structure, functions of the concept is revealed. The most significant modern concepts of attitude to one's own outlook are briefly reviewed. The analysis leads to the conclusions about the necessity of further studies of socio-psychological factors of subjective outlook satisfaction or dissatisfaction (including attitudes, values and gender stereotypes, social comparisons, relationships with the opposite sex, focused on the attractiveness of women for a partner and others).

Keywords: outlook, attitude towards own outlook, socio-psychological factors, social perception.

Kseniya N. Belogay

*Kemerovo State University
belogi@mail.ru*

Formation of positive body image in adolescent girls

The article discusses the problem of researching positive body image in adolescence. It is shown that acceptance of own body, appreciation towards it, a more flexible and integrated idea of beauty, bodily behavioural strategies based on the idea of "body as a value" are the basis of positive body image. The paper discusses the formative experiment results aimed at the formation of positive body image in adolescent girls. The effectiveness of such educational practices as training, in particular, cognitive-behavioural train-

ing, is shown. After training in the experimental group, the body's score increases, as well as the degree of compliance with external and internal standards along with the total number of correlation links between the components of body image; more relationships with the functionality of the body appear.

Keywords: body image, adolescence, positive body image, training, positive psychology, educational practices, psychological training.

Aleksandra A. Buzina

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
super-alex@mail.ru*

Implicit representations of emotional insult and emotional abuse and their differentiation

The case for study of implicit (ordinary) representations of emotional insult and emotional abuse in order to specificate and distinguish these concepts is made in this article. On the basis of content analysis and scientific assessments of the data collected during the survey (characteristics presented by words and combination of words), it is shown that these constructs have common meaning content; at that, the concept "emotional abuse" is wider and involves concept "emotional insult". The common features of both concepts emphasised; differential characteristics of these concepts is pointed out. We describe the questionnaires' construction procedure. Further these questionnaires will allow determining the main characteristics of situations of emotional insult and emotional abuse, as well as the reactions (feelings, intentions, actions) of a person facing one of these negative impacts.

Keywords: emotional insult, emotional abuse, psychological abuse, implicit representations, stressors of high intensity, traumatic events, differentiation.

Svetlana A. Dyupina

*State Humanitarian University of Technology,
the City of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
dyupinasvetlana@yandex.ru*

Features of cognitive style poles decomposition of field dependence / independence

This article deals with the problem of studying the pole splitting of the cognitive style of field dependence / field independence in first graders, first-year students, and subjects aged 35 to 40. The study was carried out using the "embedded figures" methodology of Herman A. Witkin. Fixed field dependent and mobile field independent subjects predominate in the sample of subjects. In the sample of the examined children 7–8 years of age, there were no representatives of mobile field dependent and fixed field independent cognitive styles. In the samples of subjects 17–18 and 35–40 years of age, an equal number of representatives of fixed field dependent and mobile field dependent cognitive styles were identified. The author comes to the reasonable conclusion that mobile field independent and fixed field independent subjects showed the highest rate of detection of a simple figure in a complex figure in the method of Herman A. Witkin. Fixed

field dependent subjects showed the least effectiveness of the implementation of Herman A. Witkin's methods.

Keywords: fixed field dependent people, mobile field dependent people, fixed field independent people, mobile field independent people.

Lyubov' Yu. Komlik

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
lkomlik@yandex.ru*

The relationship between the type of parental attitude and the formation of components of self-consciousness in children of preschool age

The article is devoted to the topical problem, the phenomenon of personality remains one of the fundamental problems in psychological science. Various aspects of the problem are covered in numerous studies of Russian and foreign psychologists. Personal formation of a preschooler takes place in its relations and interactions with the nearest social environment. In preschool childhood, formation of the child as a person takes place on the basis of filling the structural components of self-consciousness, its social orientation is laid, the social behaviour skills are formed. In the course of empirical research, we proved that in those children whose parents demonstrate acceptance and symbiotic type of relationship, all components of self-consciousness are sufficiently formed. The type of relationship rejection leads to the fact that children have difficulties in interacting with the social environment, not sufficiently formed components remain: the claim to recognition, the psychological space of the individual.

Keywords: self-consciousness, preschooler, parental attitude, children, self-consciousness components, senior preschool age, personality.

Ol'ga N. Bakayeva

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
bakaevaon@yandex.ru*

The study of role-playing positions of gifted children aged 5-8 in the system of family relations

This article deals with the problem of parent-child relationship. The first part presents a theoretical analysis of psychological and pedagogic research – shows role of the family as of the leading social institution in personal development; we reveal the content of the concepts of "role", "family role", "sexual role", etc.; we provide roles' classification in the family; we characterise the child's position in the family system. The author focuses on the results of the expert assessments method presented in the second experimental part of the article. The experts included different family members (parents and grandparents). They defined the role positions of gifted children 5 to 8 years of age in the system of family relations, either positive or negative. At the end of the article, some results are summed up, indicating the variety of roles of gifted children of preschool age in the family – 84% of positive, and 16% of negative role positions.

Keywords: giftedness, gifted children, family, family upbringing, family roles, family positions, family relations, parent-child relations.

Tat'yana P. Maralova

*Cherepovets State University,
the City of Cherepovets, Vologda Region
tmaralova@inbox.ru*

Interrelation of normativity of behaviour with readiness for risk in internal affairs agencies' officials

The article is devoted to identification of interrelation of behaviour normativity and readiness for risk in officials of internal affairs agencies. 52 employees of battalion of security guard and patrol service participated in the research. Diagnostic techniques on detection of readiness for risk and behaviour normativity were used. As a result, it was established that high level of behaviour normativity is negatively connected with tendency to violation of norms and with self-destructing behaviour; while positively, with readiness to reasonable risk. Low level of normativity positively correlates with tendency to violation of norms as well as with self-destructing behaviour, with high level of neuro-psychological stability and also with tendency to a very high risk. Characteristics to four types of employees differing on the level of expressiveness of readiness for risk and on behaviour normativity is given. The obtained results can be used in the course of staff recruitment as well as in activities of psychological service of interior affairs agencies for work with staff.

Keywords: behaviour normativity, readiness for risk, tendency to violation of norms and rules, tendency to self-destructing behaviour, neuropsychological stability, internal affairs agencies officials.

Tat'yana A. Markova

*Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia,
the City of Ryazan
markova.tatyana2013@yandex.ru*

The impact of disability on life orientation of the convicts serving the penalty of deprivation of liberty

The article presents the results of a study of psychological characteristics of disabled males serving a sentence of imprisonment. The influence of availability of disability group on life orientations and life satisfaction of convicted males is studied, the "source" of their meaning of life is estimated. The locus of control-I (I am the master of life) is also estimated; locus of control is life (controllability of life); a general indicator of the meaning of life. A correlation analysis was carried out to determine the relationship between the indicators of the method "Life orientations" with the indicator of the method "life satisfaction Index". The connection between own assessment of life of the disabled convict on the whole, with the level of satisfaction with all life that influences their adaptation to conditions in isolation, reformation and behaviour in general is revealed.

Keywords: convicts, disability, disabled convicts, personal meaning, life orientations, semantic values, life satisfaction.

Tat'yana V. Zobnina

*Shuya branch of Ivanovo State University,
town of Shuya, Ivanovo Region
zobnina-tatjana@rambler.ru*

**Study of the relationship between
the desire for self-actualisation and the ability
to self-government of university students**

The article reflects the results of an empirical study of the relationship between the desire for self-actualisation and the level of development of the ability to self-government of university students. It is revealed that the indicator of aspiration to self-actualisation as well as the majority of links of process of self-government occur in students at the average level of development. A statistically significant positive relationship between the desire for self-actualisation and the level of development of the ability to self-government is established. It is determined that the ability to self-government is a predictor of the level of students' personality co-actualisation. It was revealed that students with high levels of pursuit of self-actualisation statistically significantly outperform students with low levels of pursuit of self-actualisation in the general level of self-government, as well as the level of development of such components of the self-government process, such as the analysis of contradictions, correction of own behaviour.

Keywords: personality self-actualisation, ability to self-government, university students.

Anastasiya A. Naurkhanova

*Samara branch of Moscow City University
to-pleasure@rambler.ru*

**Peculiarities of realistic character structure
identity formation among productive and
unproductive character orientation students**

The paper discusses the results of an experiment that forms realistic character structure identity among psychology students of productive and unproductive character orientations. Analysis has revealed that harmonious, sensitive and introvertive personalities demonstrate greater involvement in the process of self-knowledge and higher efficiency in experimental work than dominant, infantile, anxious and conformal students. The study shows that the ability to realise individual traits and unrealistic character structure identity, to actualise the need for its correction and to consciously change it in the process of psychological and pedagogic interaction, aimed at enhancing self-knowledge is rather caused by personality character orientation, rather than being universal.

Keywords: character structure, cognitive Self, character structure identity, realistic character structure identity, character type, productive character orientation, unproductive character orientation.

Marina B. Pshenitsyna

*Kostroma State University
vf.sidorenko2015@yandex.ru*

Valeriy V. Golubev

*Kostroma State University
w.w.golubev@gmail.com*

**Personality professional burnout features
in pedagogues (in comparison with teachers
and educators of district and regional centres)**

The article addresses the problem of professional burnout of pedagogic industry workers. We studied personality professional burnout peculiarities in comparison with pedagogues and educators of the district and regional centres. We considered personal characteristics as factors affecting the development of professional burnout symptom. This article proves that the pedagogue's experience and age influence the development of professional burnout. It is revealed that the efficiency of thinking is not only closely related to pedagogue's age and experience, but is also formed on their basis. The authors come to the conclusion that pedagogues have personal detachment, such personal qualities of pedagogues as tension, which is indicated by emotional instability; lack of such quality as empathy, the fact that communication boils down to formal interaction.

Keywords: pedagogues of district and regional centres, professional burnout, labour activity, conditions, factors, personality traits, experience, age.

**PSYCHOLOGY OF STRESS
AND COPING WITH IT**

Natal'ya Ye. Kharlamenkova

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
nataly.kharlamenkova@gmail.com*

**Ego identity and its peculiarities in persons with
a different level of post-traumatic stress**

The results of a theoretical and empirical study of Ego identity organisation in subjects with different levels of post-traumatic stress caused by high-intensity stressors' influence are presented. The hypotheses verification was conducted on a sample of people aged 35 to 45 (n = 70). It is shown that such indicators of Ego identity as responsibility for choice and emotional maturity are most closely associated with the level of post-traumatic stress. It was revealed that a high level of post-traumatic stress is accompanied by a decrease in autonomy and an increase in diffusion of Ego identity. The hypothesis that the level of post-traumatic stress increases with age in people with diffuse identity, has not been confirmed. Explanations of the data obtained are given and prospects for further research are determined.

Keywords: traumatic event, post-traumatic stress, autonomous Ego identity, diffuse Ego identity, responsibility for choice, age.

Irina A. Umanskaya
Kostroma State University
umka44koostroma@yandex.ru
Yelena V. Tikhomirova
Kostroma State University
tichomirova82@mail.ru
Pyotr I. Kamenskiy
Kostroma State University

Self-efficacy and coping behaviour of pupils of the cadet corps

The article is devoted to the problem of the interdependence of individual self-efficacy and coping behaviour of pupils of the cadet corps. The authors show the actualised need to consider the aspect of coping with life hardship of a cadet due to the obvious lack of knowledge in this field, on the one hand, and the high psychological and physical stress of the pupils, on the other. We demonstrate trends in the field of modern upbringing of pupils of a children's military schools. Advantages and psychological costs of the Cadet system are revealed. The study substantiates the results of studies that demonstrate the relationship of constructive coping, stress resistance and individual self-efficacy. The authors pay special attention to the concept of self-efficacy and consider it both as a resource for coping and as a personal trait, depending on the success of solving difficult tasks. In conclusion, the authors tell that the system of a cadet's life itself is an important guarantee for constructive coping and high self-efficacy. At the same time, the authors emphasise the presence of obvious contradictions that require further study.

Keywords: cadets, upbringing, coping behaviour, coping strategies, self-efficacy, motivation.

PROFESSIONAL EDUCATION

Tat'yana V. Ledovskaya
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
karmennnn@yandex.ru
Nikita E. Solynin
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
sonik7-39@yandex.ru
Aleksandr M. Khodyrev
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
a.khodyrev@yspu.org

The comparative characteristic of values of students during crisis of identity at different levels of pedagogic training

The problem of formation of values in students in identity crisis is considered in this article. Axiological approach is realised in the research. The solution of the problem was implemented through consideration of the following tasks – 1) values' development level determining in pedagogic college and higher education institution students; 2) determining values' priority for pedagogic college and higher education institution students. It is shown that on the fourth year of the training at a pedagogic college, great "public orientation" of students' values is noted, which manifests itself through higher democratisation, collectivisation, and humanisation of vital ideals. There is a gradual refusal of "oneself" in favour of "one's neighbour"; i.e. by the end of training in a pedagogic college, for pedagogic training college fourth year students professional identity proper begins to develop, while students of the

second year in pedagogic training high schools are characterised by more "internal" orientation of values, by their selfish tendencies.

Keywords: axiology, value, value orientation, meaning, competence, pedagogic training, student.

Natal'ya V. Galushko
Shevchenko Lugansk National University
nata.belgraj@bk.ru

Diagnostics of the development of technical and technological competency of future engineers and pedagogues in the process of professional training

The processes of modernisation of vocational education actualises the need to master the future engineering pedagogues of the technical and technological basis of professional and educational activities. Creating the conditions for the successful formation of technical and technological competency among future engineers and pedagogues determines the diagnosis of the existing level of formation of the studied phenomenon. In the course of the study, the state educational standards of the Federal State Educational Standards of Higher Education in the direction of training 44.03.04 "Vocational training (by industry)" (Bachelor's degree level), which defines the fundamentals of technical and technological training of engineering pedagogues, were studied. The disciplines that contribute to the development of technical and technological competency in engineering and pedagogic students were revealed. The data obtained indicate that the average level of formation of technical and technological competency is dominant in all selected indicators. According to the results of the study, guidelines for improving the technical and technological training of future engineers and pedagogues were outlined.

Keywords: engineer pedagogue, technical and technological competency, diagnostics, levels of formation, component approach.

Lyudmila L. Red'ko
Stavropol State Pedagogic Institute
mail@sspi.ru

Yelena S. Slyusaryova
Stavropol State Pedagogic Institute
slusareva2005@yandex.ru

Potential of network interaction between a pedagogic institute and public organisations in training specialists for working with people suffering from complex developmental disabilities

The article describes the experience of network interaction, which was accumulated during the process of cooperation between Stavropol State Pedagogic Institute and the Charity Fund for Supporting the Deafblind "Co-Unity". It studies the models of network interaction of the pedagogic institute, public organisations (the Charity Fund for Supporting the Deafblind "Co-Unity"), educational organisations which were consolidated to solve the problem of training specialists to work with the deafblind. A system of network events that can be included in educational and research activities of both students and lecturers of the pedagogic institute is proposed.

Keywords: complex developmental disorders, network interaction, network events, projects.

Eduard V. Serdyukov
Shevchenko Lugansk University
serdiukov62@mail.ru

Pedagogic conditions for development of professionally significant qualities in future public service specialists

Pedagogic conditions for development of professional significant qualities in future specialists of public and municipal administration in the process of Master's programme is considered in this article in terms of approach by different researchers and in terms of practice of public service specialists training. The author focuses on the development of students' motivational sphere, on use of complex of active and interactive methods and means of training, on application of mentoring institute in the process of practical training of future public service specialists. It was established and identified in the study that since the whole range of pedagogic influences should be involved in the process of forming and developing the personality of a specialist, the most effective development of the professionally significant qualities of future civil service specialists will be provided by the comprehensive implementation of pedagogic conditions.

Keywords: professionally significant qualities, public service specialists, pedagogic conditions, Master's programme, methodological supply, mentoring institute, institute of mentoring.

Roman A. Kuznetsov
Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation
roman84sar@mail.ru

On the problem of formation of value-meaning attitude to military service in students of the military higher education institution of the Russian National Guard

The analysis of the structure of the value-semantic attitude to the military service in students of the military higher education institution of the Russian National Guard is carried out. The rationale for the need for its formation in future officers in the process of training in a military college is presented. The mechanisms and attitudes of the formation of a value-sense relationship in students of the military higher education institution of the Russian National Guard are considered. Understanding of the essence of the value-semantic attitude, its species' diversity, the process of formation are of particular interest.

Keywords: value, meaning, value-semantic attitude, formation, military higher education institution student, Russian Federation National Guard troops.

Marina S. Biryukova
Didorenko Lugansk Academy of Internal Affairs
bms-lavd@mail.ru

The system of continuous professional education of staff of bodies of internal affairs on the basis of competency approach

The article is devoted to issues of development of professional competency in the system of continuous professional education of staff of bodies of internal affairs. Search of new systems, including during shift, is topical in the strategy of development of such education, where professionalism and competency are key conditions of achieving quality of education. The author comes to conclusions that the ways of updating of content of continuous professional education of staff of bodies of internal affairs, the ways of their coordination with modern educational requirements, with integration into the European and into world educational space, the ways of transition to acquisition of competency, include the focus on introduction of competency approach as on the most important condition of formation of skills of counteraction against crime. Conducting scientific investigations in this field allowed developing the system of continuous professional education of staff of bodies of internal affairs. The system is developed on the basis of competency approach taking into account the principles of integrity, systemacity, technological effectiveness, variability; it is presented in a coordinated fashion with target, substantial, technological and control-analytical components.

Keywords: control system, continuous professional education, professional competency, vocational training, competency approach, staff of bodies of internal affairs.

Oksana Ya. Reyma
Vologda State University
oksana529120@mail.ru

Pedagogic conditions of the process of national-patriotic upbringing of students by means of Russian folklore in the extracurricular activities of a higher education institution

This article discusses the pedagogic conditions of the process of popular patriotic upbringing of students in extracurricular activities of Vologda State University by introducing students to the genres, types and forms of Russian folklore, as well as its informational and logistical support. The pedagogic conditions of the theoretical model include: actualisation of students' motivation to the study and development of Russian folklore; availability of opportunities for students to gain experience of participation in folklore patriotically oriented activities; interaction of participants in the process of creating an ethnocultural educational space in the university and in the city. The end result of the implementation of the pedagogic conditions of the people's patriotic upbringing of students should be upbringing of a true patriot of Russia – a person with a high degree of social responsibility, civic duty, one able to combine public and personal interests, ready

to multiply the national traditions, either rural, urban, regional, or nation-wide.

Keywords: national patriotic upbringing, folklore, model, higher professional education, extracurricular activities, student youth.

Aleksandr N. Smirnov

*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
smirnov@ngiei.ru*

Nikolay A. Smirnov

*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
nikolay.smirnov.ngiei@gmail.com*

Features of students' independent work organisation when attending university

The article discusses the features of the organisation of independent work of students, namely the use of activity approach, dialectical method of cognition, consideration of different ways of organisation of independent work in different types of occupations, etc. The methodology and technology of studying complex lecture (text) material are proposed and the most rational ways of obtaining and mastering theoretical knowledge are revealed in the text of the article.

Keywords: organisation, learning process, independent work, theoretical material, technology of study.

Irina A. Smirnova

*Kostroma State University
irinaipp21@rambler.ru*

Organising foreign students' independent work in a higher education institution

The problem of organising foreign students' independent work in a higher education institution is considered in this article, as effective process of training is of serious concern for both students and the educational organisation. The article reveals content of the notions of "independent work" and "a foreign student". Tasks set for staff of professors and lecturers when planning, organising and controlling foreign students' independent work, are of the main attention of the author of the article. Characteristics of organising this process with this category of students either indoors or outdoors are allocated and described.

Keywords: independent work, Bachelor students, foreign students, higher educational institution, higher education organisation.

Yekaterina A. Stepura

*National Research Moscow State Building University
info@mgsu.ru*

On the problem of the educational information memorising by students

This article attempts to deal with some aspects of the problem of memorising educational information by students; first of all, from the standpoint of the analysis of the psychological characteristics of this process. Surveys and polls of students, observations of the author show that there has recently been an alarming trend of a decrease in the amount of educational material memorised by students. The students themselves say that they hardly remember the basic concepts, algorithms for solving typical problems, the requirements of GOST (Russian state standard), etc. (disci-

plines include "Descriptive Geometry and Engineering Graphics", "Engineering and Computer Graphics"). Testing the residual knowledge of students in the discipline also confirms the insufficiency of the volume of educational material learned by them. Studying the results of pedagogic psychology research on this topic, the author tried to identify those aspects of the problem that are insufficiently taken into account in the practice of teaching engineering graphics, along with trying to outline approaches to the development of effective measures to overcome difficulties of this kind.

Keywords: educational practice, engineering graphics, teaching methods, memorising, basic concepts in geometry, motivation, spatial imagination.

Irina Yu. Filatova

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
udacha_i@mail.ru*

Adaptive abilities features of the first year students – future teachers with different levels of development of social intelligence

The article analyses the content characteristics of social intelligence as a factor of successful adaptation of first year students – future teachers to new educational and pedagogic conditions. Based on the theoretical analysis of the works of Russian scientists, in an attempt to investigate the features of adaptive abilities of students with different levels of social intelligence, to determine the role of social intelligence in adapting to new educational conditions, we have worked out this article. According to the results of the study, some features of adaptive abilities and adaptation of first year students with social intelligence medium to strong, medium and medium to weak were found. Analysis of the results of the study showed that social intelligence can play a major role in the process of students' adaptation to new educational conditions. The development of social intelligence in students mastering the profession of a teacher at a higher education institution can be of importance for the future successful professional adaptation and implementation of pedagogic activities at a high level.

Keywords: adaptive abilities, adaptation, social intelligence, future teacher.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Irina V. Akimova

*Penza State University
ulrih@list.ru*

Yelena I. Titova

*Penza State University of Architecture and Construction
ermelenka@rambler.ru*

Visualisation as a means of effective formation of mathematical knowledge among students of technical higher education institutions

This article touches upon one of the topical problems – the formation of a solid system of knowledge among students. It tells about the advantages of using visualisation in mathematics classes, aimed at obtaining increased interest in the subject, visual demonstration of the material, as well as interest in the systemic view. It is told about the visualisation problem and its

research in pedagogic science. The advantages of its use in the formation of mathematical knowledge of students are highlighted. Software tools are presented from the variety of visualisation, a service for creating schemes, drawings, Gliffy diagrams was chosen. We provide examples of visualisation on the topic "Series".

Keywords: visualisation, knowledge system formation, mathematics in higher education system, application of software tools Gliffy.

Yelena. A. Vidanova

*The Kuban State University, the City of Krasnodar
vidanova.elena@yandex.ru*

The illustration as a means of developing creative thinking of future pedagogues of art

This article explores the illustration as a means of developing creative thinking of future pedagogues of art. A pedagogue uses creative thinking to solve pedagogic problems, to develop new methodologies and to rethink the old ones. The purpose of the research is to describe stages of work on the illustration, allowing to develop creative thinking. Learning illustrations is aimed at education and creative work and focuses on the development of person's artistic abilities. Our findings describe connection stages of work on the illustration and process of development of creative thinking on these stages.

Keywords: illustration, creative thinking, pedagogues of art, learning, methodology, fine arts, pedagogy.

Yevgeniya V. Zimina

*Kostroma State University
ezimina@rambler.ru*

A student as a university tutor in teacher training

The paper describes advantages of applying the method of peer teaching in training teachers of foreign languages. The use of this method enables preparing students for various in-the-job trainings and developing their competences related to student's autonomy as well as to the skills of self-perfection and professional self-development. The author analyses the causes of the increased interest in this method in a contemporary higher educational institution, i.e. the competence-based educational model and the peculiarities of school education in Russia. The suggested method helps students develop their professional confidence, learn lesson planning strategies and ways to correct mistakes – in other words, the skills that cause difficulties for future language teachers.

Keywords: peer teaching, student autonomy, pedagogic competences, content competences, in-job training, professional self-development, self-perfection.

Tamara T. Karasheva

*Kyrgyz-Turkish Manas University, the City of Bishkek, Kyrgyzstan
tkarasheva@mail.ru*

On the principle of continuity in the study of oscillatory motion in the physics and theoretical mechanics courses

The article discusses the commonality and differences of the study of oscillatory motion in physics and theoretical mechanics courses. There is a need to in-

clude this section in the programme of the course of theoretical mechanics for engineers, because of the sufficient prevalence of engineering problems associated with oscillatory processes. In the transition from the initial concepts of oscillatory motion obtained in physics course to studying them at a theoretical level, within the framework of Lagrangian formalism, it is logical to begin to form students' skills to compose and solve the equations of motion based on Newton's second law. Following the principle of continuity in combination with computer programmes allows improving the efficiency of teaching. It is proposed to solve certain types of problems using online program WolframAlpha.

Keywords: oscillatory motion, physics, theoretical mechanics, principle of continuity in teaching, WolframAlpha software.

Natal'ya S. Kuznetsova

*Kostroma State University
leto044@yandex.ru*

Automation of interpolation of experimental data in the Mathcad program as a means of formation of students' competences in the performance of final qualifying work

The article discusses the application of the Mathcad application program to perform data interpolation in the process of writing the research part of the final qualifying work; it describes the technique of interpolation using the software unit. The example of solution, the algorithm of the program for interpolation and graphic functions, the comparative characteristic of carrying out occupations with the help of the author's technique is given. The author notes the positive result of the data analysis using the software unit, due to acceleration of the results and due to elimination of data processing errors, as well as due to universality of the methodology for various types of experiments.

Keywords: pedagogic experiment, practical occupation, bases of scientific experiment, processing of experimental data, interpolation, program block, competence.

Tat'yana A. Parshutkina

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region
tparshutkina@mail.ru*

Constructivism theories and methods laid in the development of the contextual approach to learning foreign languages

Contextual approach is considered in the article as a recognised theory in foreign and Russian pedagogic medium. It is considered that the present approach offers the constructive decisions of the problems of cognition, professional self-determination and self-actualisation to personalities in the process of education. The questions of philosophical-pedagogic bases, allowing in more details and comprehensively to interpret the contextual approach to learn foreign language; there is a preconditioned need of addressing the main foreign constructivist theories and methods the development of the said approach was based on. It is no accident since this was elements become known in construc-

tionism (active assimilation of the knowledges, situation, autonomy and contextualisation of education, modelling to professional activity and others) which are used in modern condition at contextual approach. Revealing sense and importance theory (radical, social culture constructionism) and methods ("anchor teaching methods", the model "cognitive apprenticeship", methods "cognitive flexibility", positive methods of learning foreign language), their efficiency in terms of increasing quality education is noted.

Keywords: context, contextual approach, constructivism theory, "anchor teaching methods", model "cognitive apprenticeship", methods "cognitive flexibility", and constructivist methods of learning foreign language.

Ol'ga Ye. Savel'yeva
Smolensk State University
oe.savel'yeva@gmail.com

Teaching rules of degrees of comparison of English adjectives to schoolchildren on the basis of comparative approach

The contributor considers it to be methodically important to analyse grammatical phenomena of the foreign language in comparison with the equivalent phenomena of the pupil's native language in order to reveal the potential mistakes that may be caused by interlinguistic interference, as well as ways to overcome this interference. This article concentrates on degrees of comparison of English adjectives and examines the difficulties, which this material can have for Russian-speaking learners due to its structural differences from the rules of building Russian sentences with degrees of comparison of adjectives. The analysis reveals two basic difficulties caused by interlinguistic interference: omission of the word than in the English sentence with two compared objects, and the correct building of sentences with words denoting measure of comparison. The author analyses how fully these peculiarities are explained in modern English-teaching schoolbooks and books on English grammar. The article also contains the author's clarifications and training tasks aimed at mastering the revealed grammatical difficulties.

Keywords: teaching English grammar, comparative approach, degrees of comparison of adjectives, interlinguistic interference.

Natal'ya Yu. Shepeleva
Kostroma State University
natshapel@mail.ru

Methods of teaching of English language to foreign students in mixed groups, where foreign students study

The article presents the results of the analysis of the use of methods and techniques of learning English in mixed groups, where foreign students study. Difficulties with explanation of grammatical material in Russian, which is native to the bulk of students, complicating the perception of information for a foreigner for whom Russian is also a foreign language, are revealed. The article discusses the specifics of teaching a foreign

language and methods of its study among students for whom Russian is not a native language. Practical experience in obtaining learning outcomes is summarised and the impact of different methods on the perception of information in a foreign language is analysed.

Keywords: educational technologies, teaching techniques, lingual-sociocultural competence, communicative approach, differentiation.

Ol'ga A. Maksimova
The Stoletovs Vladimir State University
maximovant@gmail.com

Natalya V. Mityushina
The Stoletovs Vladimir State University
nataliamityushina@gmail.com

The role of home reading in the formation of skills and skills of foreign language speech in English lessons

This article examines such an important aspect as home reading and its role in forming the language skills of pupils in a foreign language and in understanding culture of a foreign language. The authors reveal the concept of home reading, give a generalised description of the types of texts used for it. The article analyses the tasks on the basis of the texts and target tasks aimed at discussing the texts. It is suggested that the complexity of the tasks in high school should go along the line of deepening the content of the issues under discussion and the introduction of literary analysis. On its basis, one of the most important types of oral speech is taught – oral unprepared speech. The authors conclude that the work on home reading has a positive effect on the natural motivation of speech actions during discussions, and the discussion of moral and ethical problems arouses great interest among pupils.

Keywords: home reading, fiction, tacit understanding, reading conversations, target tasks, literary analysis, unprepared speech.

Yevgeniy A. Polyakov
The RANEPa of Russia, branch in the city of Dzerzhinsk,
Nizhny Novgorod Region
p_e_art@list.ru

Design and results of the use in the educational process of the virtual laboratory "Life Safety" in the preparation of Bachelors

The article discusses aspects of the use of virtual laboratory facilities in higher education institutions for the humanities. The purposes of using computers and smartphones as laboratory equipment in educational practice are given. The substantiation of the use of virtual laboratory as a necessary part of information and communication technologies in educational activities is made. The order of development and design of the interactive module "Virtual Laboratory of Life Safety" for Bachelor Degree, as well as the organisation with its help of mixed (combined) training in a higher education institution for the humanities, is considered. Variants of educational scenarios used in the design of the module, its individual components, the use of software for smartphones, possible transition options when conducting an independent or group study of the

material to achieve educational goals are described. Theoretical and empirical results of the design and trial operation of the module "Virtual Laboratory Life Safety" are presented as part of the course "Life Safety".

Keywords: virtual laboratory equipment, smartphone, computer, educational scenario designing.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Ol'ga A. Dan'ko

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
danko.oo@rea.ru

Dmitriy V. Yenygin

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
enygin.dv@rea.ru

Venera O. Midova

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
midova.vo@rea.ru

Yeva T. Minasyan

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
minasyan.et@rea.ru

Dialogue of cultures as a principle of modernisation of professional foreign language training of future economists

The article is devoted to the topical issue of modern pedagogy of the higher school – justification of foreign-language vocational training modernisation principles. By means of the scientific abstraction method, the authors give define this concept taking into account specifics of future economist's vocational training; by means of application of analysis and synthesis, they show that dialogue of cultures is the leading methodological principle in pedagogy, taking into account the current civilisation processes in society and economy; on the basis of comparative-historical comparison, they define connection of the specified methodological principle with the principle of conformity of cultures in pedagogy. Moreover, ways of implementation of this principle to process of teaching a foreign language in a higher educational institution unrelated to foreign language, are discussed in the article; the categorial base of the theory and the technique of professional education develops itself thanks to introduction of additional aspect of the dialogue of cultures principle integration to foreign-language education (a professionally focused principle).

Keywords: professional foreign language training, pedagogic principles, professional training of future economists.

Irina V. Yablochkina

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
yablochkinaiv@rea.ru

Yuliya N. Buzina

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
buzinayn@rea.ru

Yelena P. Alasaniya

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
alasaniyaep@rea.ru

Interactive teaching methods used in the process of mastering intercultural communication skills in a foreign language in non-linguistic Universities

The article is devoted to a comprehensive study of the methods of teaching the skills and abilities to use language as a means of intercultural communication in various sectors of the economy and business using

the example of working with business situations. Particular attention is paid to the use of interactive and debatable teaching methods in the process of students learning the course "Intercultural and business communications in a foreign language" for Master's programmes at the university of economic profile. The authors focus on analysing the process of integrating project method as well as method of situational problems into the traditional approach to the study of foreign languages in higher educational institutions unrelated to foreign language. Both methods demand serious regular preparation for classes from both students and the tutor, and, besides, the latter one should understand, at least, the main realities of business, be ready to management of a debate and of decision-making concerning economy and finance.

Keywords: intercultural communication, proficiency, foreign language, project method, interaction, etiquette, motivation, business practice.

Dzhamilya Kh. Godina

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
godina.dk@rea.ru

Irina K. Kardovich

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
kardovitch.ik@rea.ru

Yekaterina V. Korobova

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
korobova.ev@rea.ru

Irina I. Yaroslavskaya

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
yaroslavskaya.ii@rea.ru

Methodological aspects of a project method in teaching a foreign language in an economic University

The article presents the main characteristics of the project method in teaching a foreign language at an economic higher education institution. The efficiency of using the project method for professional foreign language skills' formation is substantiated. The authors highlight and describe peculiarities for classification and typology of project methods. The authors come to the conclusion that the model can be expanded nowadays by new creative methods that are under research of creative pedagogy in this frame for acquiring methodological new practices as well as productive and effective knowledge. The authors also analyse the interaction with new technologies and critical thinking, linguocultural approach for learning foreign languages. The main characteristics for project technology for foreign language environment have been formulated in the intergraded intersubjective educational process at an economic higher education institution.

Keywords: method, activity approach, technologies, innovation, foreign language, project.

Dina A. Mironova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
dina_mironova@mail.ru*

Yekaterina V. Korobova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
korobova.ev@rea.ru*

Irina K. Kardovich

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
kardovitch.ik@rea.ru*

Pedagogic aspects of using the INFOCOMM technologies in teaching foreign languages in higher education

The cutting-edge INFOCOMM technologies (ICT) occupy the growing part in our lives. Their use for developing foreign language professional competence of students specialising in economics helps to intensify and individualise learning, to overcome the psychological barrier in using a foreign language as a means of communication, increases students' motivation and cognitive activity. The paper describes the pedagogic conditions and pedagogic effects of the use of the INFOCOMM technologies for the development of foreign language professional competence as well as their psychological, pedagogic and methodological bases.

Keywords: INFOCOMM technologies (ICT), professional foreign language competency, foreign language, economics students.

Natal'ya A. Kalashnikova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
kalashnikova.na@rea.ru*

E-environment as a precondition for vocational training

The paper deals with the issue of the information and communication technologies expediency in the process of teaching English for Special Purposes to Bachelor Degree students in marketing. As a result of the analysis, the author of the study proves that the E-learning environment expands the educator's capabilities in applying forms, methods and teaching styles within the framework of the competence-based approach and activates the students' knowledge and skills, contributing to their professional development. The author also provides practical examples of the educational, methodological and software based technological solutions that provide continuous support to the educational process. The results of the study can be applied for the development of training courses and for further education and training research.

Keywords: professional self-development, interactivity, visualisation, multidimensional nature, Internet resources, information and communicative technologies.

Marina V. Bernatskaya

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
bernatskaya.mv@rea.ru*

Ol'ga A. Muratova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
muratova.oo@rea.ru*

The influence of digital economy on the language-learning process at economic universities

The article examines the necessity of training highly qualified specialists, capable to adapt in the context of geopolitical instability and interact successfully with various business partners, representatives of different cultures in the digital economy era. The article stresses the importance of intercultural competence as well as development of critical thinking skills in the process of foreign language learning since it will alleviate students' further interaction in real, virtual and digital medium. The authors turn the spotlight on various methods and techniques boosting the given core competences both in- and outdoors. They share some practical experience of their foreign language teaching in the context of intercultural and business communication in Plekhanov Russian University of Economics.

Keywords: digital economy, uncertainty, critical thinking skills, intercultural communication, sociocultural aspect, interaction, interactive online course.

Yuliya S. Sizova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
sizova.ys@rea.ru*

Yekaterina A. Lavrent'yeva

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
lavrenteva.ea@rea.ru*

Revisiting the activities with authentic scientific articles texts in the English for Specific Purposes classroom of a non-linguistic University

The paper focuses on the issues connected with the use of authentic scientific articles texts in the English for Specific Purposes classroom in non-linguistic Universities. The authors examine advantages and disadvantages of the authentic scientific articles' use for teaching students of non-linguistic universities and justify the relevance of their introducing to educational process in English at earlier grade levels taking into account features of vocational students' training. The paper also suggests three training models on the basis of which, work with authentic scientific texts with students of a non-language higher education institution can be carried out. Specific justification of authentic scientific articles texts' introduction in educational process are given on the basis of the conducted research poll.

Keywords: authenticity, authentic materials selection criteria, linguistic world view, sociocultural slant, linguistic authenticity, models of work with authentic texts, linguodidactical approach, motivation.

Mariya V. Zarudnaya

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
marya_zarudnaya@mail.ru*

Yekaterina V. Korobova

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
korobova.ev@rea.ru*

Irina K. Kardovich

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow
kardovitch.ik@rea.ru*

The problem of independent assessment of academic progress in a foreign language

Objective assessment of students' academic progress is one of the key issues in pedagogy, which has not been properly studied yet. The article describes approaches to giving independent and objective assessment of students' academic progress by means of principles, criteria and descriptors specifically designed to assess knowledge of a foreign language. The authors give their own definition of independent academic progress assessment and stipulate its three underlying conditions: proficiently developed examination materials; thoroughly developed assessment criteria; professional competency of the examiner assessing students' knowledge. Having analysed existing approaches to assessing candidates' answers by international examination boards, the authors developed approaches, descriptors and criteria for independent and objective assessment of foreign language competence of students specialising in economics at a final oral exam (subject "Foreign Language. Part 3").

Keywords: independent assessment, objective assessment, criteria, descriptors, foreign language, examination materials.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Yuriy A. Prokopchuk

*The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
yaprokopchuk@mail.ru*

Yuliya M. Bosenko

*The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
lavina32@mail.ru*

Anna S. Raspopova

*The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
annar25@mail.ru*

Nikolay N. Peshkov

*The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar
mail@kubsau.ru*

Vladimir A. Chernyshov

*The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar*

Yelena V. Fechina

*The Kuban State University of Physical Education,
Sports and Tourism, the City of Krasnodar*

Prerequisites of formation of physical culture and sports activity of children of secondary school age

The article presents the results of a pilot study of middle school age pupils' relationship to health, their awareness of the healthy lifestyle's, physical education's and sports' importance, as well as the dominant motivational and semantic foundations of education. The sample included adolescents (N=131) from 13 to 15 years old. Teenagers were offered a questionnaire "schoolchildren's health and behaviour" consisting of

82 questions. For statistical processing of the questionnaire data, the frequency of occurrence and Udney Yule colligation coefficient were calculated. In describing the results of the study groups were divided on two grounds: 1) the class of training (7th, 8th and 9th forms); 2) by gender. Subjects are generally satisfied with the lessons of physical culture, with the greatest satisfaction showed by pupils from the form 8. Boys in the form 9 are the ones who most often declare their need for physical activity. According to the boys in the 9th form, they have the most developed strength, in the 7th and the 8th form, endurance. Girls of the 7th and the 9th form isolated existence of the speed; of the 8th form, endurance. In general, pupils describe their physical development harmoniously: average height, normal weight, good figure. Schoolchildren highly appreciated their condition by the parameter "health and self-esteem", and this trend persists regardless of the age of the respondents. In the samples of boys and girls, we revealed significant links between indicators of physical fitness and knowledge in the field of physical culture and sports, motives of physical culture and sports activity, interest in physical education lessons and its importance; the importance of psychological support of students and support parents, teachers and school conditions. In the sample of girls, the interrelation between own physical-sportive activity and one of friends is found out.

Keywords: satisfaction with Physical Culture lessons, need for physical activity, physical qualities development, health status, self-esteem, middle school age.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Yevgeniya Yu. Yevdokimova

*The Ministry of education of the Russian Federation
jenefer_91@mail.ru*

Objective reasons and prerequisites for appealing of Soviet pedagogy to the civic upbringing idea in the period of the 1950s–1960s

The article presents the main trends in civic upbringing ideas development in the period of the 1950s and the 1960s. A retrospective analysis based on an axiological approach allowed the author not only highlighting the objective reasons for appealing to the civic upbringing idea, but also discovering the prerequisites for its successful development in Soviet pedagogy in the period under study. In addition, the analysis of the main trends in the civic upbringing idea development provides evidence of timeliness of its development in the said period. The value aspect in the study of civic upbringing allowed the author concluding that the main reason for civic upbringing ideas development in the period of the 1950s to the 1960s, was the gradual formation of social demand, the challenge of time and also the fact that the content of Soviet education had increasingly been of interest of foreign researchers. The success of the civic upbringing idea was gained in the period of changing the leading paradigms of the state educational policy in the late 1950s – the early 1960s, and there were three main areas of develop-

ment – regulatory; programme and methodical; alternative.

Keywords: civic upbringing idea, civic upbringing, educational reform, international upbringing.

Anatoliy G. Kirpichnik

*Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

**Scientific school of psychology
at Kostroma State University:
the initial stage (1970–1980)**

The initial stage of formation of scientific school of psychology at Kostroma State University is considered in the article; organisational forms of psychologists' association, transformation of parametrical model of collective into systemic-structural one by Lev Umanskiy have been shown; the main directions of scientific investigations of Kostroma psychologists in the 1970s–1980s and their results have been tracked; the main experts who worked at that time have been named. The author notes constructive impact of the first decades of development of the scientific school on the current state of a psychological science in Kostroma.

Keywords: psychology, scientific school, investigations, parametrical concept, collective systemic-structural model, personality in group.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

Все материалы следует представлять в редакцию **по электронной почте: e-mail: vestnik@ksu.edu.ru.**

1. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** (*.doc, *.docx, *.rtf). Если Вы используете нестандартный шрифт, приложите к письму копию статьи в формате PDF, а также файл с шрифтом. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

2. Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**. При проверке используется сайт: <http://www.antiplagiat.ru>.

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – **не более 14 страниц машинописного текста.**

5. Аннотация к статье должна быть объемом 100–120 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.) указывается в круглых скобках сразу после названия статьи на русском языке.

8. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не менее 5 и не более 20 источников.

После библиографического списка на русском языке в статье должен быть представлен **транслитерированный библиографический список**. При составлении списка библиографических ссылок на латинице («References») русскоязычные источники необходимо транслитерировать, а иностранные источники привести в соответствии с требованиями транслитерации.

При транслитерации используется сайт: <http://translit-online.ru/>

9. Единицы измерения приводятся в соответствии с Международной системой единиц (СИ).

10. **Рисунки, схемы, диаграммы.**

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

11. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10.

12. **Формулы** выполняются только в редакторе **MS Equation**.

13. **Десятичные дроби** имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Убедительная просьба соблюдать построение статьи!

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.
8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
(Ссылка на грант или источник финансирования – если есть).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (100–120 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).
14. References.

ПРАВИЛА СОСТАВЛЕНИЯ АННОТАЦИИ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую, идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.
2. Описание хода исследования.
3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

19.00.13 Психология развития, акмеология
УДК 159.923
Харламенкова Наталья Евгеньевна
доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва
nataly@mail.ru
Адрес: 123456, г. Иваново, ул. Ивановская, д. 12, кв. 34; Тел.: 89876543210

Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости

Аннотация: В статье представлены результаты анализа последствий влияния интенсивных травматических стрессоров на психологию человека в период молодости и ранней взрослости, полученные с помощью адаптированной методики Posttraumatic Stress Disorder Checklist–5 (PCL-5). Показано, что высокий уровень посттравматического стресса возникает на ситуацию утраты близкого и событий, связанных с сепарацией (расставанием, разводом), а также угрожающими жизни заболеваниями. Выявлено, что при высоком уровне посттравматического стресса, вызванного стрессором «угрожающее жизни заболевание», уровень психопатологической симптоматики – соматизация, обсессивность-компульсивность, межличностная сензитивность, депрессия, тревожность, фобическая тревожность, паранойяльность, также оказывается высоким. Обсуждается специфика связи посттравматического стресса, вызванного опасным заболеванием, и психопатологической симптоматики у мужчин и женщин.

Ключевые слова: посттравматический стресс, утрата близкого, сепарация, угрожающее жизни заболевание, психопатологическая симптоматика, молодость, половые различия.

Kharlamenkova Natalya Evgenyevna
Ph.D, professor
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow
nataly@mail.ru

Intensive stressors and psychological consequences of their experience in youth and early adulthood

The consequences of intensive traumatic stressors influence on the psychology of a person during youth and early adulthood, obtained with adapted Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5) are analyzed. It is shown that a high level of posttraumatic stress (PTS) occurs on the situation of loss of a loved one and events related to separation (parting, divorce), as well as life-threatening diseases. It has been revealed that at a high level of post-traumatic stress caused by a stressor «life-threatening disease», the level of psychopathological symptoms - somatization, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, paranoid ideation, is also high. Specificity of correlation between PTS caused by a dangerous disease and psychopathological symptoms in men and women are discussed.

Key words: posttraumatic stress, loss of a loved one, separation, life-threatening disease, psychopathological symptoms, youth, sex differences.

Текст статьи...

Библиографический список

References

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в кол-ве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет.

Например:

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и том: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в количестве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Том. – Количество страниц.

Например:

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название газеты. – Год издания. – Номер или дата выпуска.

Например:

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Название словаря / сведения о составителях; редакторах и т.п. – Номер переиздания (если есть). – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания / сведения о составителях; редакторах и т.п. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Фамилия и инициалы автора. Название диссертации: дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

Например:

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Фамилия и инициалы автора. Название автореферата: автореф. дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

Например:

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Например:

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2019 – № 1

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 26.03.2019.
Дата выхода в свет 26.04.2019.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 34,5.
Уч.-изд. 35,8 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 101.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., 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