

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

3

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**

**№ 3**

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

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

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., Радачинская Э.С.**  
Интеграция урочной и внеурочной деятельности как средство развития познавательной активности младшего школьника
- 12 Байбородова Л.В., Лушников Т.В.**  
Особенности организации дополнительного образования в сельской местности
- 18 Розина О.В.**  
Аксиология отдельных нравственных категорий в восприятии учителей «православной культуры»
- 24 Самохвалова А.Г., Евстигнеева К.А., Крылова А.А.**  
Профилактика насилия в образовательной среде школы: кросскультурный аспект
- 32 Букина И.А., Гудина Т.В., Букин Д.А.**  
Формирование нравственных представлений детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья в социокультурном пространстве школы
- 37 Крылова А.А., Крылова Н.Г.**  
К вопросу об изучении особенностей отношения к буллингу педагогов

### ПСИХОЛОГИЯ

- 40 Ермолова Е.О.**  
Феноменология временной перспективы и психологических границ личности
- 45 Злоказов К.В., Леонов Н.И.**  
Субъективный образ социального пространства: элементы, центр и метрика
- 51 Ожиганова Г.В.**  
Психология молчания и продуктивная жизнедеятельность в контексте мудрости
- 56 Ходаковская О.В., Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Загашева М.В.**  
Экспертная оценка психологического здоровья школьников в профессиональной деятельности педагога
- 62 Слюсарева Е.С.**  
Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды
- 66 Уланова Г.А., Клюева Н.В., Назарова И.Г.**  
Социально-психологическое и организационно-управленческое сопровождение психологического благополучия обучающихся школ
- 72 Подпругина В.В.**  
Декодирование и понимание родителями причин проявления эмоций детьми дошкольного возраста
- 77 Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В.**  
Ценностно-интенциональные стратегии психологической адаптации к профессиональной среде
- 83 Шерешкова Е.А., Ионина О.С.**  
Особенности жизнеспособности студентов с разными уровнями автономности личности
- 91 Перевезенцева Н.Л., Нестеренко О.Б.**  
Влияние синдрома эмоционального выгорания медицинских сестер на качество оказания медицинской помощи
- 95 Усова Н.В.**  
Психодинамические предикторы направленности социальной активности
- 101 Бобылев А.В.**  
Проявление компетенции самоорганизации на разных этапах социализации личности
- 105 Сиразетдинов М.Р.**  
Конфликты в сфере военно-профессиональной деятельности: теоретический анализ проблемы

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 6 T.V. Masharova, E.S. Radachinskaya**  
Integration of the lesson and extra curriculum activities as the means of developing the cognitive activity of a younger schoolchild
- 12 L.V. Bayborodova, T.V. Lushnikova**  
Specifics of organising supplementary education in rural areas
- 18 O.V. Rozina**  
Axiology of moral categories in the perception of teachers of "Orthodox culture"
- 24 A.G. Samokhvalova, K.A. Yevstigneyeva, A.A. Krylova**  
Preventing violence in school educational environment: cross-cultural aspect
- 32 I.A. Bukina, T.V. Gudina, D.A. Bukin**  
Formation of moral ideas of teenage children with disabilities in school socio-cultural space
- 37 A.A. Krylova, N.G. Krylova**  
On studying peculiarities of attitude to bullying in pedagogues

### PSYCHOLOGY

- 40 Ye.O. Yermolova**  
Phenomenology of time perspective and psychological boundaries of personality
- 45 K.V. Zlokazov, N.I. Leonov**  
Subjective perception of social space: elements, centre and metric
- 51 G.V. Ozhiganova**  
Psychology of silence and productive life activity in the context of wisdom
- 56 O.V. Khodakovskaya, V.M. Golyanich, A.F. Bondaruk, M.V. Zagasheva**  
Expert assessment of psychological health of schoolchildren in pedagogue's professional activity
- 62 Ye.S. Slyusareva**  
Psychological barriers of interaction of subjects of inclusive educational environment
- 66 G.A. Ulanova, N.V. Klyuyeva, I.G. Nazarova**  
Socio-psychological, organisational and managerial support of schoolchildren's psychological well-being
- 72 V.V. Podprugina**  
Decoding and understanding the causes of emotions
- 77 V.M. Golyanich, A.F. Bondaruk, O.V. Khodakovskaya**  
Value-intentional strategies of psychological adaptation to the professional environment
- 83 Ye.A. Shereshkova, O.S. Ionina**  
Features of viability of students with different levels of autonomy of the individual
- 91 N.L. Perevezentseva, O.B. Nesterenko**  
The effect of burnout syndrome of nurses on the quality of care
- 95 N.V. Usova**  
Psychodynamic predictors of social activity
- 101 A.V. Boblyov**  
Manifestation of self-organisation competence at different stages of socialisation
- 105 M.R. Sirazetdinov**  
Conflicts in the sphere of military professional activity: theoretical analysis of the problem

## ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 108 Никитина Д.А.**  
Особенности жизненной перспективы  
у пациентов с диагнозом «менингиома»
- 112 Дудникова Т.А.**  
Когнитивные стили и совладающее поведение
- 118 Афанасьева Ю.А.**  
Кросскультурные особенности  
копинг-поведения мужчин и женщин
- 123 Момбей-оол С.М.**  
Взаимосвязь уровня жизнестойкости и копинг-стратегий молодежи, проживающей в Республике Тыва

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 129 Веселова Е.К., Дворецкая М.Я.**  
Социокультурные и мировоззренческие аспекты подготовки специалистов помогающих профессий
- 136 Мезинов В.Н., Филатова И.Ю.**  
Педагогическое обеспечение развития социального интеллекта у будущего учителя в вузе
- 142 Дворникова Е.В., Зарубина Ю.Н.**  
Социальная креативность личности студентов направления «Социальная работа» как необходимое условие их профессиональной компетентности
- 147 Иохвидов В.В., Генадис М.Е., Цзю Э.Г.**  
Введение в академические традиции как психолого-педагогический фактор адаптации студентов-первокурсников
- 151 Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.**  
Иноязычная подготовка студентов юридического направления: лично-относительный ориентированный подход
- 156 Дворникова Е.В., Кошелева А.В.**  
Программный подход по формированию представлений о семейных отношениях у современной студенческой молодежи
- 161 Мезинов В.Н., Захарова М.А., Поваляева О.Н., Окунева С.Е.**  
Формирование готовности педагога в вузе к развитию фонематических способностей у дошкольников
- 166 Яковенко Т.В.**  
Концептуальная модель формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионально-го обучения
- 172 Чагина А.В.**  
Особенности межкультурной коммуникации российских и иностранных студентов в рамках всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер»

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 177 Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.**  
Формирование ориентировочной основы профессиональных действий будущих учителей информатики
- 181 Гобыш А.В.**  
Об опыте организации самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды
- 185 Стебловская С.Б.**  
Некоторые подходы к определению принципов образования в современном медиаконтексте (на примере дисциплины «История русской журналистики»)
- 190 Кузнецова Н.С., Калачева Т.Н.**  
Особенности использования квест-технологий в образовательном учреждении закрытого типа
- 194 Алейникова А.О.**  
Методы контекстного обучения в России и в США

## PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR

- 108 D.A. Nikitina**  
Features of the life perspectives in patients with a diagnosis of "meningioma"
- 112 T.A. Dudnikova**  
Cognitive styles and coping behaviour
- 118 Yu.A. Afanas'yeva**  
Cross-cultural features of coping behaviour of men and women
- 123 S.M. Mombey-ool**  
The relationship between the level of resilience and coping strategies of young people living in the Republic of Tyva

## PROFESSIONAL EDUCATION

- 129 Ye.K. Veselova, M.Ya. Dvoretzkaya**  
Socio-cultural and worldview aspects of helping professions specialists training
- 136 V.N. Mezinov, I.Y. Filatova**  
Pedagogical support for the development of social intelligence in the future teacher at the University
- 142 Ye.V. Dvornikova, Yu.N. Zarubina**  
Social creativity of personality of students of "social work" direction as a necessary condition of their professional competency
- 147 V.V. Iokhvidov, M.Ye. Genadis, E.G Tszyu**  
Introduction to academic traditions as psycho-pedagogic factor of adaptation of first year students
- 151 I.Ye. Abramova, Ye.P. Shishmolina**  
Foreign-language training of students of the legal direction: personally focused approach
- 156 Ye.V. Dvornikova, A.V. Kosheleva**  
Programme approach to the formation of ideas about family relations among modern student youth
- 161 V.N. Mezinov, M.A. Zakharova, O.N. Povalyayeva, S.Ye. Okuneva**  
Formation of readiness of the pedagogue in higher education institution to development of phonemic abilities in preschool children
- 166 T.V. Yakovenko**  
Conceptual model of formation of creative competency of future vocational education pedagogue
- 172 A.V. Chagina**  
Features of intercultural communication of Russian and foreign students within the all-Russia youth educational forum at Lake Seliger

## TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 177 I.A. Bykova, N.I. Zavodchikova, U.V. Plyasunova**  
Formation of the orientational basis of Informatics future teachers' professional activities
- 181 A.V. Gobysh**  
On the individual students' work management via e-learning environment
- 185 S.B. Steblovsckaya**  
Some approaches to defining educational basics in contemporary mediacontext (in terms of the discipline "Russian journalism history")
- 190 N.S. Kuznetsova, T.N. Kalachyova**  
Feature of use of quest technologies in an educational institution of the closed type
- 194 A.O. Aleynikova**  
Methods of contextual learning in Russia and in the United States

**198 Барабанова Е.И.**

Методологическое обоснование условий применения текстовой дискурсивной деятельности в иноязычном обучении

**203 Фролова Т.П.**

Отбор лексических единиц с целью формирования и расширения лексического запаса для чтения текстов по специальности

**207 Аликина Е.В., Кудымова Т.В., Малкова М.В.**

Межкультурные проекты в изучении русского языка как родного и иностранного: из опыта социального партнерства школы и вуза

**211 Скворцова М.А.**

Методика преподавания русского языка в классах с детьми-инофонами в начальной школе

**214 Куимова Е.И., Рябов Д.А.**

Многокритериальные задачи оптимизации

**217 Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А.**

Необходимость входного контроля по математике в вузе

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****222 Зайцев А.В.**

«Критическое мышление» в контексте философии образования Джона Дьюи

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ****226 Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В.,**

**Тихомирова Е.В., Сомкина М.А.**

«Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования» – межрегиональная научно-практическая конференция в Костромском госуниверситете

**229 Веричева О.Н., Самохвалова А.Г.,**

**Румянцев Ю.В., Топка Н.Б., Забелина О.М.**

Стратегии социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

**233 Тихомирова Е.В., Воронцов Д.Б.,**

**Сулягина Т.В., Голубев В.В.**

Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности

**240 SUMMARY****252 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

**198 Ye.I. Barabanova**

Methodological substantiation of the conditions for the use of textual discursive activity in foreign language training

**203 T.P. Frolova**

Selection of lexical units in order to form and expand the vocabulary for reading texts in the specialty

**207 Ye.V. Alikina, T.V. Kudymova, M.V. Malkova**

Intercultural projects in learning Russian as a native and foreign language: experience of social partnership of a school and a higher education institution

**211 M.A. Skvortsova**

Technique of teaching Russian at elementary school in classes with children for whom Russian is not the mother tongue

**214 Ye.I. Kuimova, D.A. Ryabov**

Multi-criteria problem of optimisation

**217 T.A. Chebun'kina, S.F. Katerzhina, Yu.A. Sobashko**

The need for input control in mathematics at a higher education institution

**HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION****222 A.V. Zaytsev**

"Critical thinking" in the context of John Dewey's philosophy of education

**SCIENTIFIC LIFE****226 A.G. Samokhvalova, Yu.V. Rumyantsev,**

**Ye.V. Tikhomirova, M.A. Somkina**

Interregional scientific and practical conference "Child Success Formation as the Target Function of Additional Education" at Kostroma State University

**229 O.N. Vericheva, A.G. Samokhvalova,**

**Yu.V. Rumyantsev, N.B. Topka, O.M. Zabelina**

Strategies of social partnership in the spheres of education, employment and employment of young people with restricted health and disability

**233 Ye.V. Tikhomirov, D.B. Vorontsov,**

**T.V. Sutyagina, V.V. Golubev**

Experience in training high school teachers for tutoring activities

**240 SUMMARY****252 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**



**Машарова Татьяна Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор  
Московский городской педагогический университет  
mtv203@mail.ru

**Радачинская Эльвира Сергеевна**

Костромской государственной университет  
radachinska@mail.ru

## ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

*Сегодня в отечественной системе общего образования для достижения качественно новых результатов обучения наряду с традиционными учебными занятиями широко привлекается и внеурочная деятельность. В предлагаемой работе авторы рассматривают, как во внеурочное время обучающиеся учатся организовывать свою деятельность, самостоятельно добывать знания, осваивают формы продуктивного учения, то есть накапливают свой опыт «умения учиться» – познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, необходимые для продолжения обучения.*

*Новизна статьи заключается в том, что описываемый опыт сохраняет единство образовательных систем «урок» – «внеурочная деятельность». На примере оптимизационной модели авторы показывают развитие познавательной активности младших школьников. Наиболее подробно рассматривается общее интеллектуальное направление внеурочной деятельности, в котором это качество личности формируется достаточно полно и системно.*

**Ключевые слова:** познавательная активность, интеграция, внеурочная деятельность, младший школьник, интегративный подход.

**П**роблема формирования и развития познавательной активности школьников в истории отечественной педагогической мысли и в практике обучения выстраивалась постепенно под влиянием различных требований жизни [11, с. 130–131]. Поэтому в психолого-педагогической литературе можно встретить несколько определений «познавательной активности», каждое из которых отражает тот или иной аспект исследуемой проблемы. Обобщая имеющиеся на сегодняшний день представления, можно выделить два основных подхода к определению понятия «познавательная активность».

Так, например, И.Д. Бутузов, Т.Б. Генинг, И.Ф. Харламов рассматривают познавательную активность как характеристику осознанных действий ученика. По определению Л.К. Максимова, познавательная активность – это «внутренняя готовность учащегося к деятельному его участию в напряженной умственной и практической деятельности в процессе овладения знаниями, умениями и навыками и проявлению самостоятельности и творческого подхода к решению учебных и трудовых задач» [8, с. 19]. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская определяют познавательную активность как характеристику учебно-познавательной деятельности учащегося, отражающей степень ее результативности, темп, меру проявления в процессе учения интеллектуальных, мотивационных и эмоционально-волевых качеств личности [7, с. 27]. По мнению А.Г. Волостниковой, познавательная активность – это «деятельное состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению,

умственным напряжением и проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями» [2, с. 14].

Другое направление в понимании сущности познавательной активности связано с представлением данного явления в аспекте личностных черт обучающихся. К такому выражению познавательной активности школьников склоняются М.П. Осипова, И.А. Редковец, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина. Наиболее обобщенно, это понимание отражено в определении познавательной активности, данном Г.И. Щукиной: «Познавательная активность – личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ученика в познавательном процессе. Она характеризуется: поисковой направленностью в учении; познавательным интересом, стремлением удовлетворить его при помощи различных источников, как в учении, так и во внеучебной деятельности; эмоциональным подъемом, благополучием протекания деятельности» [12, с. 40].

На формирование и развитие познавательной активности школьников большое влияние оказывает их мотивация к учебной деятельности. Так, например, С.Н. Маслиева пишет, что «управлять действиями человека можно только через управление мотивами» [9, с. 35]. Для появления мотивации к обучению у школьников прежде всего необходимо сформировать познавательный интерес. Р.Р. Ахмедбекова, анализируя снижение интереса младших школьников к процессу обучения, указывает, что «причина кроется в подаче и содержании материала на первых ступенях обучения». По ее

мнению, дети на начальной ступени школьного обучения готовы к более серьезной интеллектуальной нагрузке, чем им предлагают учителя. Отсутствие нового интересного материала на уроках ведет к снижению их познавательного интереса к учению [1, с. 43].

Следовательно, для формирования и развития познавательного интереса в младшем школьном возрасте учителям следует подбирать интересный, яркий материал, который будет вызывать эмоциональный отклик у обучающихся, а также способствовать более раннему развитию личности ребенка.

Решению этой проблемы может служить интеграция урочной и внеурочной деятельности в начальной школе. Сам термин «интеграция» (от латинского *integratio* – восстановление, восполнение) означает объединение в целое каких-либо частей.

Проведенный анализ современных исследований и собственных экспериментов позволил нам выделить некоторые особенности процесса развития познавательной активности обучающихся начальной школы. Оказалось, что познавательная активность:

- зависит от индивидуальных особенностей всех участников образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей);
- является вполне управляемым педагогическим процессом;
- направлена на достижение качественно нового уровня интеллектуального развития младших школьников;
- связана с освоением новых видов деятельности обучающихся;
- наиболее результативно формируется и развивается в единстве урочной и внеурочной деятельности;
- может быть дифференцирована по нескольким уровням;
- зависит от качественной организации процесса обучения;
- требует разработки новых дидактических средств обучения.

Для развития познавательной активности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности авторами предложены различные способы вовлечения обучающихся в разнообразные формы и виды самостоятельной познавательной работы; для учителей составлен своеобразный методический конструктор разработки собственных программ внеурочной деятельности (см. табл. 1).

При этом необходимо отметить, что интегративный подход к процессу обучения берет свое начало с давней проблемы межпредметных связей. Например, И.Д. Зверев утверждает, что «осуществление межпредметной интеграции свидетельствует о дифференциации наук, развитии социальных и педагогических течений в единстве» [4, с. 9]. «Интеграция, – как утверждают С.Б. Игнатов

и В.А. Игнатова, – есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияний научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [5, с. 14]. С практической стороны интеграция предполагает не только усиление межпредметных связей, но и снижение перегрузок обучающихся, расширение объема получаемой ими информации, подкрепление мотивации обучения.

Таким образом, вводя интеграционный подход в практику обучения начальной школы, можно предположить, что благодаря этому процессу будет наблюдаться ускоренное развитие познавательной активности младших школьников.

Важным аспектом реализации интеграционных процессов урочной и внеурочной деятельности является выбор способов и средств, среди которых ученые выделяют [7, с. 40]:

- межпредметные связи, например, в виде отдельной задачи на каком-либо этапе урока;
- интегрированный урок;
- различные формы внеурочной деятельности.

Следует отметить, что большинство исследований раскрывает возможности преимущественно урочной деятельности в формировании познавательной активности школьников. Например, в образовательном процессе наиболее часто учителя описывают бинарные уроки, уроки-путешествия, уроки-экскурсии, собеседования, семинары, кружковые занятия, игры, зачетные занятия, дискуссии, лекции [9]. Однако познавательная активность формируется не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Сегодня она является неотъемлемой частью образовательного процесса детей младшего школьного возраста [3, с. 51].

Следовательно, для развития познавательной активности младших школьников в условиях интеграции урочной и внеурочной деятельности, педагогу необходимо сформировать устойчивые познавательные потребности обучающихся. Чтобы внеурочная деятельность действительно способствовала развитию познавательной активности, в ее основе должна лежать ориентация на активную самостоятельную познавательную и практическую работу. Только добытые собственным трудом знания и умения обучающихся прочны, только они приносят удовлетворение и уверенность в собственных силах, пробуждают стремление к продолжению процесса познания [7, с. 18].

В нашем случае наиболее удобной моделью внеурочной деятельности является оптимизационная модель. Не рассматривая подробно ее характеристики, отметим преимущества данной модели



перед другими. Во-первых, занятия, как правило, ведет тот же учитель, что и на уроках. Это очень важно для сохранения принципа преемственности. Во-вторых, обучающиеся могут заниматься в знакомой обстановке, например, в классе, школьной площадке, библиотеке, компьютерном классе.

Поскольку наиболее результативно познавательная активность школьников формируется в общеинтеллектуальном направлении, покажем фрагменты интеграции таких занятий. Например, тему «Дружба» можно начать рассматривать на уроках литературного чтения, где педагог рассказывает об основных понятиях, которые включает в себя слово «дружба». Здесь привлекаются литературные примеры: стихи С. Маршака «Друзья-товарищи», А. Барто «Двойшники», Б. Заходера «Мы друзья». Во время внеклассного мероприятия продолжается изучение темы «Дружба». При этом важно более глубоко осмыслить это понятие, поговорить с детьми об их отношении к дружбе, порассуждать, что для них значит «дружба», «друзья», «дружеские отношения». Уместно предложить сравнить себя и литературных персонажей, определить стиль дружеских отношений в своем классе.

Для развития творческой активности младших школьников во внеурочной деятельности можно задействовать творческую, проектную и исследовательскую практики. Допустим, на уроке технологии, русского и английского языка, окружающего мира педагог может предложить интересную и сильную тему для проектной или исследовательской деятельности. Например, проект «Самая чистая улица». Во время урока обучающиеся знакомятся с основными понятиями, техниками, новыми видами деятельности, а во время внеурочной деятельности выполняют предложенный проект, обсуждают результаты своей деятельности, делают обоснованные выводы.

Приведем еще один фрагмент творческого проекта – «Подарок для мамы». На уроке технологии обучающиеся осваивают технологию создания цветов из бумаги и атласных лент, а во время внеурочной деятельности делают коллективное панно «Подарок маме» на основе технологии, предложенной на уроке. Затем проводят выставку своих работ для родителей.

Для реализации взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности сегодня широко привлекается и учебное сотрудничество. Во время урока учебное сотрудничество позволяет организовать взаимодействие, общение учеников и учителя. Учитель организует работу в парах, в группах с дополнительными источниками информации. Однако на уроке ученики ограничены предложенной темой и отведенным временем, а во время внеурочной деятельности обучающиеся эмоционально открыты и более свободны в своих действиях. Они могут чаще пользоваться помощью педагога и сверстни-

ков. При таком сотрудничестве педагог выступает в роли организатора образовательного процесса, который действует на детей опосредованно, а не прямыми указаниями.

Итак, познавательная деятельность обучающихся, заложенная в урочной и во внеурочной деятельности, строится с учетом возрастных, психолого-педагогических особенностей мыслительной деятельности младших школьников. Она служит для углубления и получения новых знаний, способствует становлению элементов научного мышления, которое отличается системностью, гибкостью, креативностью, стимулирует развитие познавательной активности и развивает творческий потенциал учащихся, поскольку может быть максимально приближена к интересам и возможностям ученика [10].

Следовательно, интеграция урочной и внеурочной деятельности способствует развитию не только познавательной активности, но и формированию коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Известно, что в детских коллективах на развитие познавательной активности влияет не столько возраст, сколько индивидуальность обучающегося, объясняемая его темпераментом, практическим опытом учебной деятельности и влиянием семейных условий. У детей одного и того же возраста познавательная активность может иметь совершенно разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленный особыми путями индивидуального развития. В этой связи мы выделяем три уровня развития познавательной активности школьника.

Элементарным уровнем познавательной активности мы считаем открытый, непосредственный интерес обучающегося к новым фактам, к занимательным явлениям, которые содержатся в информации, получаемой учениками на занятии в урочное и внеурочное время.

Базовым уровнем развития познавательной активности может быть непосредственный интерес обучающихся к познанию новых свойств предметов или явлений, составляющих более глубокую и часто невидимую внешне их внутреннюю суть. Этот уровень требует от ученика поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, обретенными способами универсальных учебных действий. На этом уровне познавательная активность часто бывает связана с решением задач практического характера, в которых обучающегося интересует не столько принцип действия какого-либо устройства, сколько способ, при помощи которого это действие совершается. На этом уровне познавательный интерес уже не лежит на поверхности отдельных фактов, но еще не проникает глубоко в познание, чтобы обнаружить закономерности.

Высокий уровень познавательной активности, на наш взгляд, составляет направленный (сфокусированный) интерес ребенка к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих признаков явлений, проявляющихся в измененных условиях. Этот уровень связан с элементами исследовательской и творческой деятельности, с обретением новых и совершенствованием прежних способов учения.

Все эти уровни и другие элементы, способствующие развитию познавательной активности обучающихся, отражены в прилагаемом ниже конструкторе программ внеурочной деятельности (табл. 1).

В реальном же процессе путь познавательной активности в ходе ее развития описывается сложными взаимопереходами, в которых один уровень проникает в другой, третий вырастает из второго. Однако при всем этом, в каждый данный момент времени педагог может и должен видеть, на каком уровне развития познавательной активности находится ребенок: на уровне элементарной деятельности или на высоком уровне поиска творческого решения.

Для более объективной оценки развития познавательной активности обучающихся нами проведен специальный мониторинг, который был направлен на определение достигнутого уровня познавательной активности учащихся 2-х классов.

Цель мониторинга: получение объективной информации о состоянии и уровне познавательной активности у младших школьников.

Задачи мониторинга:

1) отработка способов сбора информации об уровне познавательной активности младших школьников;

2) выявление и анализ факторов, способствующих развитию и торможению познавательной активности;

3) создание банка методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня развития познавательной активности;

4) соблюдение преемственности и единообразия в процедурах оценки уровня развития познавательной активности детей на уроках и внеурочной деятельности;

5) разработка и апробация системы критериев и показателей уровня развития познавательной активности у обучающихся начального общего образования.

Срок реализации программы мониторинга 3 года (ступень начального общего образования, начиная со второго класса). Программа мониторинга представляет собой исследование, направленное на отслеживание индивидуальной динамики уровня развития познавательной активности младшего школьника. Данные, полученные в ходе мониторинга, могут применяться для оперативной коррекции учебно-воспитательного процесса. Сама система критериев и показателей уровня развития познавательной активности младшего школьника строится с учетом:

– соответствия возрастнo-психологическим нормативам развития обучающегося;

Таблица 1

Пример методического конструктора программы внеурочной деятельности

Например, общеинтеллектуальное направление			
Уровни познавательной активности	Формирование элементарного уровня познавательной активности	Становление базового уровня познавательной активности	Развитие высокого уровня познавательной активности
Формы внеурочной деятельности	Занятия внеурочной деятельностью на уровне класса		
	Участие в школьных конкурсах, выставках, смотрах, проектах		
	Участие в конкурсах, выставках, проектах, студиях на уровне социума, муниципалитета, региона		
Цель	Повышение уровня познавательной активности обучающихся		
Задачи	Разработка программы внеурочной деятельности	Увеличение количества детей, занимающихся внеурочной деятельностью	Афиширование процесса и результата деятельности
Организационная модель	Оптимизационная модель		
Образовательные результаты	Проект «Подарок маме»	Проект «Дружба»	Проект «Планета Земля»
Презентация внеурочной деятельности	Тематический классный час	Конференция младших школьников	Акция «Самая чистая улица»

Таблица 2

Основные результаты мониторинга о состоянии и уровне познавательной активности у младших школьников

Уровни, классы	Элементарный		Базовый		Высокий	
	До	После	До	После	До	После
2 класс	64,3%	16,7%	25,7%	62,8%	10%	20,5%

– соответствия заранее заданным требованиям;  
– сформированности навыков учебной деятельности у учащихся, выполняющих функцию управления познавательной деятельностью.

Методы, применяемые при проведении мониторинга, это: наблюдение, тестирование, анкетирование. При этом привлекались такие методики, как: тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева, «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера. Основные результаты мониторинга приведены в таблице 2.

Из данных таблицы видно, что самый высокий рост составил базовый уровень. Вероятно, это связано с тем, что оценка уровня развития познавательной активности школьников совпадала с нормативно-возрастным развитием личностной и познавательной сфер обучающихся. В результате проведенного мониторинга были решены следующие задачи:

1) определен уровень развития познавательной активности каждого ученика 2-го класса экспериментальных образовательных организаций;

2) определены проблемные зоны в решении задач интеграции урочной и внеурочной деятельности учащихся и намечены возможные пути их устранения;

3) разработана стратегия помощи учащимся, испытывающим трудности в развитии познавательной активности на уроках и во внеурочной деятельности;

4) определена успешность работы педагогов по развитию познавательной активности обучающихся.

Оценка результатов носила уровневый характер. Для определения уровня познавательной активности педагоги соотносили индикаторы каждого показателя с баллом соответствующего уровня: «1» – элементарный; «2» – базовый; «3» – высокий. Затем высчитывался процент обучающихся, соответствующий этому уровню до и после эксперимента.

Таким образом, в ходе интеграции урочной и внеурочной деятельности у обучающихся вырабатывается устойчивый интерес к получению новых знаний, появляется стремление раскрыть свои умения на уроке, формируются практические навыки. В этих видах деятельности происходит так же формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, становление логического мышления и речи, наблюдательности, и, в конечном счете – развитие познавательной активности обучающихся начальной школы.

Следовательно, интеграция урочной и внеурочной деятельности является эффективным средством решения проблемы развития познавательной активности младшего школьника.

### Библиографический список

1. *Ахмедбекова Р.Р.* Интеграция предметов – одно из условий формирования познавательной активности школьников // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 14–16.

2. *Волостникова А.Г.* Познавательные интересы и их роль в формировании личности. – М., 2012. – 75 с.

3. *Данилюк А.Я.* Исторические этапы развития интегративных процессов [Электронный ресурс] // Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры (преподавателя вуза, колледжа, лицея, школы): материалы Межвузовской науч.-практ. конф. – Режим доступа: [http://rspu.edu.ru/science/cjnferences/01\\_03\\_22/daniyuk.html](http://rspu.edu.ru/science/cjnferences/01_03_22/daniyuk.html) (дата обращения: 15.05.2019).

4. *Зверев И.Д.* Взаимная связь учебных предметов // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (8). – С. 13–17.

5. *Игнатов С.Б., Игнатова В.А.* Интегративный подход в моделировании современного образования // Социально-экологические технологии. – 2016. – № 3. – С. 20–23.

6. Интеграция современного научного знания: Методологический аспект / под ред. Н.Т. Костюкова. – Киев: Высшая школа, 1984. – 33 с.

7. *Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Мотивация познавательной деятельности. – СПб, 2011. – 55 с.

8. *Максимов Л.К.* О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // Мотивация учения. – Волгоград, 2005. – С. 53–60.

9. *Масльева С.Н.* Интеграция и инклюзия: парадигмальная характеристика // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2 (24). – С. 159–165.

10. *Машарова Т.В., Малова Т.В., Пивоваров А.А.* Метапредметность: возможности ее реализации в образовательной деятельности. – М.: КНОРУС, 2017. – 182 с.

11. *Степанова Л.А.* Взгляды отечественных ученых-педагогов XX века на проблему развития общеметодических основ обучения и их реализации в школьной практике. – М.: Перспектива, 2018. – 156 с.

12. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2009. – 240 с.

### References

1. Ahmedbekova R.R. Integraciya predmetov – jedno iz uslovij formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti shkol'nikov // Nachal'naya shkola. – 2015. – № 8. – S. 14–16.

2. Volostnikova A.G. Poznavatel'nye interesy i ih rol' v formirovanii lichnosti. – M., 2012. – 75 s.

3. Danilyuk A.YA. Istoricheskie etapy razvitiya integrativnyh processov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy stanovleniya professional'no-pedagogicheskoy kul'tury (prepodavatelya vuza,

kolledzha, liceya, shkoly): materialy Mezhvuzovskoj nauch.-prakt. konf. – Rezhim dostupa: [http://rspu.edu.ru/science/cjnferences/01\\_03\\_22/daniiuk.html](http://rspu.edu.ru/science/cjnferences/01_03_22/daniiuk.html) (data obrashcheniya: 15.05.2019).

4. Zverev I.D. Vzaimnaya svyaz' uchebnyh predmetov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2016. – № 4 (8). – S. 13–17.

5. Ignatov S.B., Ignatova V.A. Integrativnyj podhod v modelirovanii sovremennogo obrazovaniya // Social'no-ekologicheskie tekhnologii. – 2016. – № 3. – S. 20–23.

6. Integraciya sovremennogo nauchnogo znaniya: Metodologicheskij aspekt / pod red. N.T. Kostyukova. – Kiev: Vysshaya shkola, 1984. – 33 s.

7. Kulyutkin YU.N., Suhobskaya G.S. Motivaciya poznavatel'noj deyatel'nosti. – SPb, 2011. – 55 s.

8. Maksimov L.K. O nekotoryh voprosah issledovaniya motivacii ucheniya mladshogo

shkol'nika // Motivaciya ucheniya. – Volgograd, 2005. – S. 53–60.

9. Maslieva S.N. Integraciya i inklyuziya: paradigmal'naya harakteristika // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. – 2014. – № 2 (24). – S. 159–165.

10. Masharova T.V., Malova T.V., Pivovarov A.A. Metapredmetnost': vozmozhnosti ee realizacii v obrazovatel'noj deyatel'nosti. – M.: KNORUS, 2017. – 182 s.

11. Stepanova L.A. Vzglyady otechestvennyh uchenyh-pedagogov HKH veka na problemu razvitiya obschemetodicheskikh osnov obucheniya i ih realizacii v shkol'noj praktike. – M.: Perspektiva, 2018. – 156 s.

12. SHCHukina G.I. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti v uchebnom processe. – M.: Prosveshchenie, 2009. – 240 s.

Байбородова Людмила Васильевна  
доктор педагогических наук, профессорЛушникова Татьяна Вячеславовна  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
lvbai@mail.ru, lushni.tatyana@yandex.ru**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

*В статье называются факторы, влияющие на повышение доступности и качество дополнительного образования (ДО) сельских школьников, определяются задачи дополнительного образования и рассматриваются педагогические средства решения наиболее актуальных проблем. Особое внимание уделяется способам удовлетворения индивидуальных интересов и запросов детей, изучению результатов дополнительного образования сельских детей, использованию ресурсов сельского социума, развитию социального партнерства. Показаны возможности социального окружения, ресурсы социальных партнеров в создании муниципальной сети дополнительного образования, предлагаются варианты взаимодействия школы с другими субъектами села, содержание и формы участия организаций и местных жителей в дополнительном образовании детей (ДОД). Отмечается необходимость участия родителей (законных представителей) в дополнительном образовании детей, предлагаются способы информирования родителей о дополнительном образовании и их участия в организации ДОД.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование, сельские школьники, образовательная организация, доступность дополнительного образования.

Обеспечение доступности и качества дополнительного образования сельских школьников является одной из актуальных проблем педагогической науки [3] и практики. В научно-педагогической литературе представлены модели повышения доступности дополнительных общеобразовательных программ [7]. Ряд авторов, рассматривая проблемы дополнительного образования детей на селе, особое внимание обращают на различные способы интеграции и прежде всего дополнительного и общего образования, ресурсов школы и социума [1; 2; 3; 5; 7]. Т.Ф. Асафова [1] и М.А. Брутова [4] предлагают модели интеграции с социумом на основе уровневого подхода. Рассмотрению вариантов моделей сетевого взаимодействия в дополнительном образовании для повышения его доступности посвящены работы А.В. Золотаревой, Е.Н. Лекомцевой [10].

Факторы, рассмотренные А.В. Золотаревой, И.С. Сеницыным [6], влияют на дополнительное образование в целом, но в условиях села приобретают особое содержание и значение, поэтому требуют создания определенных условий, использования специальных организационно-педагогических средств и принятия решений. Несмотря на значительное количество работ, посвященных обеспечению доступности и качества дополнительного образования детей, остаются проблемными вопросы, связанные с организацией ДОД на селе.

Анализ различных источников, многолетний опыт работы позволили установить, что в сельской местности доступность и качество дополнительного образования детей существенным образом зависят от влияния следующих факторов:

– места и типа поселения (крупное село, поселок городского типа или удаленное от центра село, возможность транспортной связи с муниципаль-

ным и региональным центром, количество проживающих);

– удаленности образовательной организации от районных и областных центров;

– уровня образованности, занятости жителей, социального и возрастного состава села;

– развития разнообразных связей в системе села между организациями, семьями, территориями;

– местных традиций, обрядов, исторических, природных и культурных памятников, культурного и национального наследия села;

– материального, социального и эмоционального благополучия населения;

– состояния и перспектив развития местного производства, сельского хозяйства.

Чтобы образовательная организация в условиях сельской местности могла предоставить детям доступное дополнительное образование, необходимо управлять этим процессом, что предусматривает решение следующих задач:

– изучение запроса детей и родителей на услуги дополнительного образования;

– исследование удовлетворенности предоставленными услугами дополнительного образования;

– анализ востребованности и посещаемости программ дополнительного образования на основе наблюдения и статистического анализа;

– изучение эффективности реализации дополнительных общеобразовательных программ на основе полученных результатов диагностики;

– определение оптимального содержания и количества программ дополнительного образования, удовлетворяющих запросы обучающихся в пределах имеющегося финансирования;

– поиск и привлечение социальных партнеров, спонсоров, людей, готовых участвовать и заинтересованных в реализации дополнительного образования сельских детей;



– подготовка и стимулирование педагогов к разработке и реализации программ дополнительного образования;

– пополнение, сохранение и обновление материально-технической базы для обеспечения дополнительного образования;

– нормативное обеспечение дополнительного образования в организации;

– развитие имиджа и привлекательности образовательной организации для окружающего социума, в том числе за счет достижений дополнительного образования.

На основе анализа материалов опытной работы и учитывая особенности влияния вышеизложенных факторов, рассмотрим некоторые способы решения наиболее актуальных задач при организации ДОД.

Очевидно, что организация дополнительного образования сельских школьников строится с целью **удовлетворения индивидуальных интересов и запросов ребенка**. Для этого, прежде всего, важно провести диагностику запроса на дополнительное образование, изучить педагогическое обеспечение, нормативную и материально-техническую базу образовательной организации для решения задач дополнительного образования сельских детей. Для этого образовательные организации могут выбирать наиболее доступные и адекватные для местных условий варианты мониторинга, позволяющие получить достоверные данные. Это может быть анкетирование, опрос, фокус-группы, наблюдение и анализ посещаемости по образовательным программам дополнительного образования и реальные результаты ДО. Изучение интересов и способностей школьников происходит постоянно на уроках и во внеурочное время в процессе наблюдения, так как детей в сельской школе немного и можно отследить развитие их интересов. Свои запросы обучающиеся, родители, педагоги, социальные партнеры могут высказывать во время совместного планирования работы и ДОД. Результаты, полученные в ходе мониторинга дополнительного образования, используются не только для выявления заказа на образование, но и для определения актуальных задач, перспектив, выявления ресурсов развития и разработки педагогического обеспечения дополнительного образования детей.

Чтобы дополнительное образование стало востребованным, важно помогать детям решать их лично-значимые проблемы, сделать его субъектно-ориентированным. Сегодня сельские школы решают важные социальные задачи: способствуют сохранению и укреплению семейных отношений, приобщают к традициям, ценностям, культуре, всесторонне развивают обучающихся. Прежде всего, важно предусмотреть формирование таких качеств у сельских школьников, которые обеспечат успешность их социализации и конкурентоспособность:

инициативность, самостоятельность, стрессоустойчивость, готовность к переменам обстоятельств, целеустремленность, мотивированность, умение довести начатое дело до конца, принимать обоснованные решения, отстаивать свои интересы, предприимчивость, коммуникативность, уверенность в своих силах. Формирование этих качеств должно находить отражение в задачах, содержании и технологии программ дополнительного образования.

Тематика, предлагаемая программами дополнительного образования, должна быть привлекательна и интересна для детей, полезна для их будущей жизни, доступна для внесения корректив в эти программы в зависимости от запросов школьников и их родителей. Целесообразно предусмотреть разработку психолого-педагогических средств развивающих мотивацию и формирующих заинтересованность детей и родителей в получении дополнительного образования через создание консультационных очных и заочных, стационарных и передвижных пунктов для сельских жителей по оказанию помощи в выборе программ и проектировании индивидуальной образовательной деятельности обучающихся с учетом их профессиональных планов. Возможность выбирать самим программу, содержание, уровень дополнительного образования повышает мотивацию детей.

Удовлетворение образовательных потребностей происходит через разработку программ дополнительного образования с учетом интересов, дефицитов и проблем в социализированности сельских школьников, склонностей, профессиональных планов обучающихся. Общей технологией, которая повышает доступность и качество дополнительного образования, обеспечивает самореализацию ребенка, его удовлетворенность своими занятиями и деятельностью, является субъектно-ориентированная технология [3]. В сельской школе возникает необходимость проектировать индивидуальную деятельность ребенка при освоении программ дополнительного образования, учитывая личностные качества, индивидуальные потребности обучающегося, выстраивая такую линию развития, которая интересна ребенку и доступна для него. В этом случае при соответствующем уровне подготовки каждый может построить сильный для него образовательный маршрут, цель которого определяет сам обучающийся. Учащиеся старшего возраста могут научиться проектировать индивидуальную программу занятий, индивидуальный образовательный маршрут в соответствии со своими интересами, склонностями и профессиональными планами.

Многие учреждения ведут учет достижений своих учеников. Это может быть банк достижений и результатов, собранный для методического использования, а также визуально представленным в школьной аллее славы, стендах «Самые успеш-



ные выпускники школы», «Рекорды обучающихся школы», «Школьный Олимп».

Сельская общеобразовательная школа не всегда способна удовлетворить заказ детей и родителей на дополнительное образование, а специализированных организаций дополнительного образования на селе немного, в основном они находятся в районных центрах и крупных поселениях. В этой связи могут быть использованы ресурсы социума: социальное партнерство, сетевое взаимодействие, привлечение специалистов дополнительного образования других организаций.

**Дополнительное образование на основе социального партнерства и сотрудничества** может быть успешным при обеспечении нескольких условий:

- школа и ее социальные партнеры готовы к диалогу, рассматривают различные варианты и предложения для сотрудничества, которые принимаются обучающимися и педагогами, соответствуют их интересам и потребностям;

- сотрудничество является взаимовыгодным с точки зрения реализуемых целей и задач;

- учитываются ресурсы и сильные стороны разных партнеров, например, со стороны школы – умение организовать детей, помещение для занятий, со стороны партнера – наличие специалистов и специфической материально-технической базы;

- социальные партнеры участвуют в профориентации и содействуют обучению выпускников школы на основе целевых договоров;

- школа и социальные партнеры учитывают особенности деятельности друг друга (возрастные особенности детей, особый режим работы, использование разнообразных форм взаимодействия).

При сотрудничестве с социальными партнерами необходима четкая структура и организация образовательного процесса для того, чтобы учитывать всю занятость и нагрузку ребенка: общее и дополнительное образование, культурно-досуговую деятельность, свободное от занятий время. Это требует согласования графиков работы с детьми, всеми социальными партнерами, совместного планирования работы, проведения интегрированных и комплексных мероприятий и занятий, делегирования определенных функций профессиональным организациям, учреждениям культуры и спорта. Взаимодействие между организациями, расположенными на одной территории, предполагает учет культурных, национальных, исторических традиций, экономических условий и перспектив местности, установление сетевой системы управления.

Развивать социальное партнерство при реализации программ дополнительного образования можно в разных вариантах: школа и сельхозпредприятие; школа и профессиональная образовательная организация, школа и лесничество; школа и пожарная дружина. Например, Угличский меха-

нико-технологический колледж Ярославской области, поставивший задачу помочь детям в профессиональном самоопределении, реализует проект «Профессиональная проба». Обучающимся школы предлагаются различные виды работы с технологическим оборудованием при освоении программ дополнительного образования: основы компьютерного моделирования, основы инженерной графики, знакомство с программой 1С-бухгалтерия, основы работы с весоизмерительным оборудованием и контрольно-кассовыми аппаратами, основы экспертизы и лабораторных испытаний пищевых продуктов.

На базе организаций могут быть реализованы некоторые программы дополнительного образования с ориентацией на дальнейшую профессиональную деятельность: «Юный друг полиции», «Детская добровольная пожарная дружина», «Юный лесовод», «Сандружина», «Школа управления», «Полеводы-озеленители», «Детское телевидение».

Предоставление обучающимся из сельских школ возможности пользоваться услугами образовательных организаций всего района можно через **создание муниципальной сети учреждений, обеспечивающей дополнительное образование детей**. В нее могут войти: специализированные образовательные организации, школы, профессиональные и общественные организации, организации управления культуры и спорта, частные организации и предприниматели, спонсоры, конкретные специалисты.

Чтобы сеть дополнительного образования эффективно функционировала, нужна разработка вариантов интеграции ресурсов образовательных и профессиональных организаций, общественных и производственных структур, поддержка создания и внедрения моделей, интегрирующих ресурсы общего и дополнительного образования, школы и социума (школа-комплекс, школа полного дня, образовательный центр, школа – ресурсный центр, опорный передвижной центр и др.).

Проблема транспортного сообщения между учреждениями сети – одна из самых сложных на селе. Есть примеры, когда она решается централизованно для района или нескольких школ через создание мобильных (транспортных) передвижных форм для педагогических и детских коллективов. В Углическом районе Ярославской области существует система доставки обучающихся общеобразовательных организаций школьными автобусами в организации дополнительного образования г. Углича в отведенный день и конкретное время. Дети в течение двух-трех часов посещают по своему выбору одно или два объединения, осваивая программы дополнительного образования.

В ряде районов группа специалистов дополнительного образования муниципального района по запросу сельских образовательных организаций выезжает в соответствии с графиком со своими

программами. В Тутаевском районе Ярославской области педагог Центра дополнительного образования «Созвездие» работает по комплексной программе эколого-патриотического направления в нескольких школах, широко применяя на практике индивидуальные маршруты обучающихся и проектную деятельность [4]. По словам педагога, даже относительно нечастые занятия по программе дополнительного образования имеют положительные результаты. Есть дети, которые занимаются в этом коллективе более семи лет.

Расширение услуг дополнительного образования для сельских детей возможно через создание передвижных ресурсных центров, обучение по дистанционным программам. Примером могут служить заочные интернет-школы, «Новая школа» в г. Ярославль, заочная «Экономическая интернет-школа» в г. Вологда.

Чтобы расширить возможности для удовлетворения запросов и интересов детей, целесообразно организовать сбор и анализ материалов о предприятиях, учреждениях, культурных и природных памятниках местного значения, традициях и традиционных событиях, лучших представителях своей местности в различных сферах жизни, возможных социальных партнерах и ресурсах для дополнительного образования детей. Результаты поиска могут стать основой разработки краеведческих программ ДОО, создания музеев, выставок по темам: «История моего села», «Знаменитости моей местности», «Местные достопримечательности». В содержании дополнительных программ находят отражение национальные, культурные, исторические, природные местные традиции и условия, особенности предприятий, профессиональной деятельности родителей, предполагаемые будущие профессии сельских детей. Привлекательна для детей реализация дополнительных обще развивающих программ, построенных на местном материале, как например, овладение основами местных ремесел: «Живая глина» – гончарное дело, «Плетение из лозы» с привлечением местных мастеров.

В условиях села распространены формы организации дополнительного образования детей с привлечением жителей и местных специалистов: уроки мастера, родительская школа, бабушкина школа, родные забытые ремесла. В одной из библиотек Красноярского края в рамках проекта «С надеждой в сердце», одобренного краевой грантовой программой «Социальное партнерство во имя развития» открылась «Школа бабушкиных и дедушкиных секретов», которая была посвящена вязанию крючком и спицами. Подобные программы, занятия и встречи имеют практико-ориентированный характер, вызывают интерес у детей разного возраста и сильный эмоциональный отклик у всех обучающихся.

Важно стимулировать и поддерживать мастеров и умельцев, способных передавать свое искусство

детям. Образовательным организациям, выполняющим роль культурного центра села, важно найти и разработать новые привлекательные формы и виды деятельности, которые могут поднять статус местного жителя, труженика, умельца, родителя, заинтересовать и привлечь к дополнительному образованию детей не только жителей своего села, но и других населенных пунктов. Это может быть работа по созданию «брендов села» – традиционные забавы, праздники, спортивные соревнования, профессиональные конкурсы, культурно-массовые мероприятия.

Повышение доступности ДОО на селе в значительной мере зависит от позиции родителей в этом процессе. Родители (законные представители) в некоторых случаях являются более активными заказчиками на дополнительное образование, чем дети. Часто именно они определяют направления дополнительного образования, оценивают качество предоставляемых дополнительных образовательных программ. Установлено, что одним из важных факторов привлечения к дополнительному образованию детей является личная заинтересованность их родителей [13].

Родителям необходимо иметь достаточный объем актуальной и достоверной информации о дополнительном образовании, чтобы принять решение о выборе программ дополнительного образования для ребенка. Это возможно через формирование базы данных, отражающей реальную ситуацию и перспективы дополнительного образования на уровне муниципалитета и сельского поселения, предоставление информации жителям села, детям и родителям о возможностях получения дополнительного образования, его направлениях, программах, перспективах. Информацию для родителей можно представить различными способами:

- на страницах официальных сайтов образовательных организаций, сельских поселений, социальных сетей;
- на стендах с актуальной информацией об услугах ДО в доступных для большинства жителей местах;
- в информационных и рекламных сообщениях;
- во время информационных встреч и собраний, которые можно провести в интерактивной форме, в форме мастер-классов, консультаций, совместных занятий, творческих отчетов и показательных выступлений;
- при проведении индивидуальных бесед с родителями.

Не менее важным являются получение обратной связи от родителей о реализации программ дополнительного образования детей, проведение мониторинга удовлетворенности сельских детей и их родителей качеством предоставления дополнительного образования, в том числе с использованием ресурсов сети Интернет, данных статистического учета, анализа достигнутого уровня

освоения дополнительных программ и полученных результатов.

Для успешного решения задач дополнительного образования сельских школьников особенно важно организовать конструктивное и систематическое взаимодействие образовательных организаций с родителями. Дополнительное образование детей на селе располагает значительными возможностями для развития отношений в семье, формирования взаимопонимания между взрослыми и детьми, создания благоприятной атмосферы в семье, сплочения семьи, нравственного обогащения опыта взаимодействия родителей и детей. Передовая практика организации ДОД на селе подтверждает, что родители участвуют в разработке и реализации программ ДОД, в проведении совместных дел, занятий, экскурсий. Некоторые родители являются авторами программ дополнительного образования и успешно их реализуют, привлекая взрослых и детей.

Таким образом, организация дополнительного образования в условиях сельской местности требует системного управления на уровне образовательной организации и муниципального района. Каждой образовательной организации необходимо проектировать дополнительное образование детей, подбирая свой вариант педагогического обеспечения, исходя из имеющихся условий и ресурсов.

#### Библиографический список

1. Асафова Т.Ф. Модели повышения доступности дополнительного образования детей в сельском социуме // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 163–169.
2. Байбородова Л.В. Концепция обеспечения доступности дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 99–109.
3. Байбородова Л.В., Лушникова Т.В. Обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников как проблема педагогической науки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 16–23.
4. Брутова М.А. Дополнительное образование в расширении образовательных возможностей сельской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.ipps.institute.sfu-kras.ru/node/641> (дата обращения: 26.04.2018).
5. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
6. Золотарева А.В., Синицын И.С. Повышение доступности дополнительного образования детей – новый вектор реализации государственной образовательной политики // Образовательная панорама. – Ярославль, 2018. – № 1 (9). – С. 8–18.
7. Концепция и модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразователь-

ных программ / под науч. ред. А.В. Золотаревой, Л.В. Байбородовой, Н.П. Анисимовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 394 с.

8. Концепция развития дополнительного образования детей (Утверждена распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dop.edu.ru/upload/file\\_api/eb/82/eb82917a-efb7-4e9d-9e32-6ce8df105f69.pdf](http://dop.edu.ru/upload/file_api/eb/82/eb82917a-efb7-4e9d-9e32-6ce8df105f69.pdf) (дата обращения: 07.06.2019)

9. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 168–190.

10. Лекомцева Е.Н., Золотарева А.В. Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. 2. – С. 229–232.

11. Местникова А.Е., Алексеева Г.Г., Охлопкова Д.К. Психолого-педагогическое исследование отношения родителей к сфере дополнительного образования в сельской местности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 356–363.

#### References

1. Asafova T.F. Modeli povysheniya dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sel'skom sociume // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 163–169.
2. Bajborodova L.V. Konceptsiya obespecheniya dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2018. – № 5. – S. 99–109.
3. Bajborodova L.V., Lushnikova T.V. Obespechenie dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya sel'skih shkol'nikov kak problema pedagogicheskoy nauki // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 3. – S. 16–23.
4. Brutova M.A. Dopolnitel'noe obrazovanie v rasshirenii obrazovatel'nyh vozmozhnostej sel'skoj shkoly [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://conf.ipps.institute.sfu-kras.ru/node/641> (data obrashcheniya: 26.04.2018).
5. Evladova E.B. Dopolnitel'noe obrazovanie detej. – M.: VLADOS, 2004. – 349 s.
6. Zolotareva A.V., Sinicyn I.S. Povyshenie dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej – novyj vektor realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki // Obrazovatel'naya panorama. – YAroslavl', 2018. – № 1 (9). – S. 8–18.
7. Konceptsiya i modeli povysheniya dostupnosti realizacii dopolnitel'nyh obshcheobrazovatel'nyh

programm / pod nauch. red. A.V. Zolotarevoj, L.V. Bajborodovoj, N.P. Anisimovoj. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2018. – 394 s.

8. Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej (Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-r) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://dop.edu.ru/upload/file\\_api/eb/82/eb82917a-efb7-4e9d-9e32-6ce8df105f69.pdf](http://dop.edu.ru/upload/file_api/eb/82/eb82917a-efb7-4e9d-9e32-6ce8df105f69.pdf) (data obrashcheniya: 07.06.2019)

9. Kosareckij S.G., Kupriyanov B.V., Filippova D.S. Osobennosti uchastiya detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semej i meste

prozhivaniya // Voprosy obrazovaniya. – 2016. – № 1. – S. 168–190.

10. Lekomceva E.N., Zolotareva A.V. Opyt setevogo vzaimodejstviya obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya v ramkah organizacii vneurochnoj deyatel'nosti // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 4. – T. 2. – S. 229–232.

11. Mestnikova A.E., Alekseeva G.G., Ohlopkova D.K. Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie otnosheniya roditel'ej k sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 3. – S. 356–363.



**АКСИОЛОГИЯ ОТДЕЛЬНЫХ НРАВСТВЕННЫХ КАТЕГОРИЙ  
В ВОСПРИЯТИИ УЧИТЕЛЕЙ «ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»**

*Компетентностный подход в российском образовании стал ведущей тенденцией его модернизации. Он позволяет сочетать профессионализм педагога с его личностным самосовершенствованием. Однако формирование ключевых и предметных компетенций учителей «православной культуры»<sup>1</sup> имеет свою специфику, обусловленную, с одной стороны, общеисторической ситуацией (гибридной войной цивилизационных антагонистов), требующей решения проблемы духовно-нравственного воспитания на основе традиционных ценностей российского социума. С другой стороны, готовностью и уровнем адекватного восприятия этих ценностей самими педагогами. Автор анализирует результаты анкетирования, проведенного в 2009–2018 гг. среди учителей «православной культуры» и делает вывод об эклектичности их мировоззренческого выбора, а также считает важным изменение характера их подготовки к духовно-нравственному воспитанию школьников на основе ценностей православной культуры.*

**Ключевые слова:** аксиология, нравственные категории, гибридная война, православная культура, учителя, цивилизационная идентичность, релятивизм.

Компетентностный подход в образовании является ведущим направлением его модернизации, так как позволяет успешно сочетать необходимые профессиональные и общекультурные компетенции с творческим саморазвитием учителя, как носителя этих компетенций. К настоящему времени уже существует определенный круг специальных научно-теоретических и научно-методических исследований, позволяющих определить основные черты и отличительные особенности этого подхода [см., например: 3; 16; 18]. Вместе с тем, следует отметить, что у педагогов «православной культуры» наблюдается специфика, прежде всего, в формировании как ключевых и предметных компетенций, так и в принципах обучения [см. подробнее: 15]. Эта специфика определяется двумя факторами – внешним и внутренним.

Внешние обстоятельства связаны с общеисторическими условиями современного периода развития, которые явились определяющими для включения в общее образование предметов духовно-нравственной направленности, связанных с ценностями традиционных религиозных конфессий. Внутренние – с готовностью педагогического корпуса к выполнению данного социального заказа. Рассмотрим более подробно данные обстоятельства.

Современный период исторического развития – эпоха глобализации и войны цивилизационных антагонистов [1; 2; 4; 10]. Эта война носит гибридный характер, являясь комбинированным и интегрированным противостоянием, скрытый характер которого проявляется в подмене ценностей и смыслов базовых нравственных понятий при опоре на релятивистскую философию и практику либерализма [6]. После событий 2014 г. Россия заявила о суверенитете в полицентрическом и поликультурном мире. Президент РФ В.В. Путин 31 декабря 2015 г. подписал «Стратегию национальной безопасности Российской Федерации», определившую базовые

приоритеты страны [17]. В ней, в частности, определяются задачи перед системой образования – повышение «роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», в том числе «повышение качества преподавания... основ... традиционных религий» (ст. 70) [17].

Как отмечает Н.В. Космачева, «в современной системе образования процессу воспитания личности уделяют огромное значение, поскольку данный процесс предполагает передачу социального и духовного опыта, ценностей и отношений» [8, с. 313]. Обязательное изучение традиционных религиозных культур России, предусмотрено в Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования. В начальной школе это шестимодульный комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), одним из модулей которого является «Основы православной культуры» (ОПК). В 5–9 классах – предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР). Интеграция православной культуры в систему общего образования проходит не только через данные образовательные области, но и в иных формах, в том числе во внеурочной деятельности и через систему дополнительного образования.

В условиях цивилизационного противостояния возврат национального образования к традиционной системе ценностей является вполне закономерным. Ведь, «страна наша, переживая непростые, турбулентные процессы с момента развала Советского Союза, не могла (и страна, и каждый конкретный человек) опираться морально ни на что другое, кроме как на религиозные ценности. Важно, чтобы этот предмет в будущем не превратился в формальный ликбез, поэтому преподавать

подобные дисциплины должны хорошо подготовленные люди – это либо теологи, либо священники», – считает президент страны В.В. Путин [12]. Вместе с тем, несмотря на то, что, по его мнению, «современная так называемая либеральная идея... себя просто изжила окончательно» [11], продолжается инверсия базовых нравственных категорий, в том числе при подготовке учителей к духовно-нравственному воспитанию обучающихся на основе ценностей традиционных религий России. Но учитель не может дать ребенку того, чем не владеет сам, поэтому его профессиональная компетентность в этой области должна соответствовать ценностным смыслам религиозной традиции [см. подробнее: 15].

В этой связи возникает закономерный вопрос о внутренней готовности учителей «православной культуры» к адекватному изложению основ религиозной традиции и организации духовно-нравственного воспитания на основе ее ценностей. Проведенные исследования показывают, что восприятие ими основных нравственных понятий не являются адекватными этой традиции, а их мировоззрение носит эклектический характер. Это обстоятельство не является лишь частным делом самого учителя, так как искаженное представление о категориях православной нравственности формирует у обучающихся аналогичное представление о них, что препятствует решению основных образовательно-воспитательных задач обозначенных предметов.

Рассмотрим восприятие учителями «православной культуры» лишь двух пар базовых нравственных понятий – добро и зло; удовольствие и страдание. Исследование проводилось в 2009–2018 гг. во время проведения курсов повышения квалифи-

кации, обучающих семинаров и встреч путем анонимного анкетирования в ряде регионов России (см. табл. 1). В России это могли быть учителя ОПК в рамках ОРКСЭ или ОДНКНР, также проводящие учебные занятия по своему, как правило, гуманитарному предмету или внеклассную работу. В республике Беларусь – педагоги факультативного курса «Основы православной нравственности», на Украине – курса «Основы христианской этики». Вместе с тем, мы можем отметить слабое понимание ими, независимо от региона, аксиологических основ предмета «православная культура».

В общей сложности в опросе приняли участие 4229 чел.

Для понимания общих выводов исследования представляется важным определить его параметры: что святоотеческая православная традиция, с одной стороны, и релятивистская философия современного мира, с другой, считают добром и злом, как они относятся к удовольствию и страданию, – ведь от выбора моральной альтернативы учителем зависит сформированность его ключевых и предметных компетенций.

При взгляде со стороны можно отметить, что у обоих подходов много общего, так как добро и зло, как понятия морального сознания, проводят черту между нравственным и безнравственным. Они являются центральными этическими категориями, именно от их выбора личностью зависит направленность других этических феноменов – совести, долга, чести, достоинства, смысла жизни и т.д. Но на этом общее и заканчивается, так как различна внутренняя сущность этих понятий. В православной культуре добро восходит к Богу – Он Всеблагий и Источник всех благ. Поэтому человек, стремящий-

Таблица 1

Количественный состав респондентов по годам и регионам

Год проведения опроса	Регионы проведения анкетирования	Количество респондентов
2009	Брянск, Вологда, Ульяновск, Череповец, Московская область	398
2010	Елец, Козьмодемьянск, Курган, Нефтеюганск, Тверь, Тобольск, Тюмень, Московская область	414
2011	Боровск, Владивосток, Екатеринбург, Курган, Надым, Новый Уренгой, Ноябрьск, Радужный, Ржев, Тамбов, Фокино, Чусовой, Московская область, Гродненская область (Беларусь), Винницкая область (Украина)	744
2012	Боровск, Владивосток, Елец, Кашин, Кимры, Уссурийск, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Югорск, Московская область, Ровенская область (Украина)	502
2013	Владимир, Йошкар-Ола, Лангепас, п. Междуреченский, Ханты-Мансийск, Московская область	346
2014	Боровск, Владимир, п. Красный Кут, Липецк, Смоленск, Энгельс, Московская область, Гродненская область (Беларусь).	392
2015	Алапаевск, Воронеж, Екатеринбург, Кострома, Липецк, Московская область	261
2016	Астрахань, Ахтубинск, Владимир, Кимры, Ноябрьск, Салехард, Московская область, Бишкек (Киргизия), Гродненская область (Беларусь)	507
2017	Архангельск, Боровск, Владимир, Пенза, Псков, Москва, Московская область	374
2018	Республика Крым (Симферополь, Ялта), Республика Коми (Сыктывкар), Московская область, Киргизия (Бишкек, Каракол, Ош)	291
	ИТОГО	4229



ся к восстановлению утраченного в грехопадении подобия Богу («обожению»), свободно и сознательно призван творить добро и избирать путь добродетели, то есть привычки делать добро, формированием которой занималась традиционная православная педагогика. Зло же в представлении христиан – умаление добра, то есть свободный выбор человеком противной добру альтернативы. Источник зла – не Бог, а исключительно воля человека, уклонившегося от созидательной силы добра и добродетели [подробнее: 14]. Поэтому в православной педагогике большое внимание уделялось именно воспитанию добродетелей и свободной воли человека в уклонении от безнравственных поступков.

В современной релятивистской парадигме ценности субъективны, поэтому вполне допустима нивелировка зла в индивидуальном сознании и личное оправдание его выбора, что имеет более серьезные нравственные последствия – относительность добра и фактическое стирание границ морального выбора. В этой ситуации меняется грядущая перспектива человечества. Если недавно таковой выступала идея достижения идеального добра в будущем (пусть даже и «коммунистического завтра», созиданием которого занималась, в том числе и советская педагогика), то современный глобализм предлагает иную альтернативу: минимизация зла, как замена добра. Для достижения этого общественного идеала предлагается на смену бинарному мышлению, в котором ясно присутствуют два полюса – добро и зло, медиальное мышление, в котором эти грани размыты, а сами понятия совмещаются. Идеалом для подражания становятся герои, которые борются со злом при помощи еще большего зла или, что не менее опасно, олицетворяющие добро, которое служит злу. Эти тенденции прослеживаются в современной литературе и кинематографе, их опасность для духовно-нравственного воспитания личности не всегда осознается учителями «православной культуры».

Православное и либерально-релятивистское понимание категорий «удовольствия» и «страдания» рассматривалось нами ранее [13]. Здесь же лишь отметим, что значимость «удовольствия» в ценностном сознании православного человека и человека, воспитанного на релятивистских ценностях имеют глубинные различия, что имеет важное значение для формирования ключевых компетенций учителей «православной культуры». Первый никогда не стремится к его получению, так как понимает его относительность и иллюзорность, граничащую с соблазном и искушением, что не исключает получения эстетического (но не телесного) наслаждения. Поэтому в православной культуре преобладало аскетическое отношение к жизни. Аскетизм являлся основой традиционной православной педагогики, так как способствовал решению главной задачи – преобразование личности

путем нравственного совершенствования. В противоположность этому в культуре современного общества удовольствие становится статусным явлением, а гедонизм – жизненным принципом. Это влияет на жизненное целеполагание в целом, в том числе на семейные отношения, деторождение и воспитание, отношение к карьере, межличностные и межпоколенческие отношения. В православной традиции страдание – важное условие преобразования личности, так как помогает воспитанию ее лучших нравственных черт. Гедонистская же культура рассматривает страдание как нежелательный дискомфорт, который необходимо избегать.

Любое воспитание направлено на формирование определенного образа жизни, но без традиционной нравственной среды, как отмечал еще Д.С. Лихачев, человек «перестает быть человеком» [9, с. 8].

Проводимое среди педагогов «православной культуры» анкетирование и было направлено на решение вопроса о том, насколько современные релятивистско-либеральные представления о добре, зле, удовольствии и страдании вошли в структуру их нравственного сознания. По сути, речь идет о проблеме культурной идентичности учителей, получающих в результате окончания курсов повышения квалификации право духовно-нравственного воспитания детей на основе православных ценностей. В анкете содержались вопросы о приоритете жизненных ценностей, отношению к абортам, обману и измене, супружеской жизни вне брака, роли удовольствий и страданий в жизни респондентов.

Несомненно, наблюдалась региональная специфика, особенно по вопросам семейных ценностей, например, между респондентами из Киргизии, Беларуси и Ханты-Мансийского, Ямало-Ненецкого автономных округов. Однако в целом опросы показывают, что супружеские отношения вне брака оказались допустимыми для почти 40% респондентов. Около 30% опрошенных не считают аборт убийством (особенно по медицинским показаниям), а около 60% оправдывают обман и измену. Около 90% респондентов полагают, что современная культура имеет ярко выраженную гедоническую направленность, однако, только 14% связывают проблему формирования внутренней культуры личности с ее аскетическими устремлениями. Проблема ограничения рассматривается, в основном, сквозь призму правовой нормы, но не через индивидуальное табуирование: внешние ограничители выступают как гаранты условий развития внутренней культуры. Вместе с тем для православной традиции с евангельской идеей, «что весь мир лежит во зле» (1Ин, 5, 19), а «в мире будете иметь скорбь, но мужайтесь: Я победил мир» (Ин, 16, 33) это диаметрально противоположное ценностное поле: созидание внутренней культуры личности всегда проходит в условиях внеш-

не не благоприятного мира и несовершенства его правовых норм, и только аскетизм самого человека может преодолеть его развращающие соблазны.

Проблему страданий, как важного условия формирования мировоззрения, также более 85% пытаются в своей жизни миновать, как ненужный, тяжелый и болезненный жизненный этап. Феномен христианского мученичества рассматривается ими, как «этнографический материал», то есть вполне достойный пример стойкости за веру, но бывший в далеком и невозвратном прошлом. Вместе с тем, православная традиция говорит о важности преодоления жизненных невзгод и неизбежности страдания, согласно народной мудрости «С креста не сходят, с креста снимают». Так, евангелист Лука утверждает, что «кто не несет креста своего и идет за Мною, не может быть Моим учеником» (Лк 14:27). Вместе с тем, современный гедонизм призывает именно к «сошествию с креста», замалчивая важную христианскую идею о том, что «иго Мое благо, и бремя легко» (Мф. 11:30). Эта идея музыкально и художественно обработана в клипе «Пот» песне-притче С. Копыловой «Хитрец» и мультфильме «Свой крест», фрагменты из которого разбираются нами на занятиях с учителями.

Анализируя результаты проведенных опросов, мы можем говорить о том, что ценностные основы православной традиции усвоены учителями «православной культуры» фрагментарно. Это таит опасность тиражирования ими среди обучающихся «своего представления» о православии и организация духовно-нравственного воспитания не на основе святоотеческой традиции, а на своем понимании этого процесса. Таким способом вряд ли можно решить поставленную перед школой задачу воспитания гражданина, «укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [5, с. 14].

Вместе с тем от мировоззренческого выбора учителя во многом зависит не только решение узко-предметных задач курса «Основы православной культуры» в рамках ОРКСЭ по формированию у учащихся «мотиваций к осознанному нравственному поведению» и «ценностно-смысловых мировоззренческих основ» [7], но и повышение «качества преподавания... основ... традиционных религий», как одной из задач, определенной Стратегией национальной безопасности страны [17].

Система краткосрочной подготовки учителя «православной культуры», направленная на «натаскивание» его к работе с тем или иным «детским» учебником, не решает проблемы развития профессионализма педагогов в новой для них предметной области. Как показывает опыт работы, наиболее эффективным в этом аспекте является аксиологический подход к формированию ценностного сознания педагога, адекватного ценностному миру преподаваемого им предмета. Занятия проходят

на основе авторского трехтомного пособия для учителей «Духовные основы русской культуры», в котором, наряду с содержанием и методическим аппаратом, имеется терминологический словарь и DVD диск с дополнительной литературой, иллюстрациями и музыкальными фрагментами. Несмотря на ограниченные возможности краткосрочных курсов, ценностным аспектам православной культуры в них уделяется первостепенное внимание. При этом активно используются современные компьютерные технологии, позволяющие обеспечить наглядность и помогающие раскрыть аксиологические понятия предмета.

Подводя итог обратим внимание на то, что:

во-первых, в ценностном сознании происходит инверсия нравственных понятий: ранее «недопустимые» и «ограниченно допустимые» становятся ведущими и желательными, что противоречит традиционной педагогической культуре;

во-вторых, искажение ценностной иерархии в восприятии учителей «православной культуры» не позволяет адекватно раскрыть перед детьми ценностный мир православного человека, а таит опасность его искажения, что чревато различными серьезными последствиями, как для личности, так и для общества;

в-третьих, такой подход не решает задач укоренения учащихся в духовной традиции своего народа в соответствии с требованиями государственно-нормативных документов.

Общий вывод очевиден – изменение характера подготовки учителей «православной культуры»: разработка профиограммы педагога и формирования его профессионализма в реализации задач самостоятельного предметного поля – «культуры православной традиции».

#### Примечание

<sup>1</sup> Здесь и далее по тексту термин «православная культура» применительно к школьному предмету взят в кавычки, т.к. он носит условный характер и объединяет учебные курсы, дисциплины, модули с различными названиями. Они имеют единое ценностно-мировоззренческое основание (православное христианское вероучение, святоотеческое понимание духовной, нравственной и художественной культуры), реализуются в системе образования при участии организаций Русской Православной Церкви, направлены на духовно-нравственное воспитание детей по выбору их семьи без привлечения учащихся в образовательном процессе к религиозной практике («обучения религии») и их обязательной конфессиональной самоидентификации.

#### Библиографический список

1. Алексина Т.А. Этика глобализующегося мира // Вестник Российского Университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2013. – № 3 – С. 64–74.

2. Багдасарян В.Э. Россия – Запад: цивилизационная война. – М.: ФОРУМ: ИНФА, 2017. – 410 с.

3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2014. – 336 с.

4. Восканян М. Религиозная этика против философии глобализма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vtns.ru/news/4184> (дата обращения: 25.06.2019).

5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.

6. Клименко С. Теория и практика ведения «Гибридных войн» (по взглядам НАТО) // Зарубежное военное обозрение – 2015. – № 5. – С. 109–112.

7. Комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики»: Примерная программа и структура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orkce.ru/node/58> (дата обращения: 25.06.2019).

8. Космачева Н.В. Принципы воспитания в свете православного миропонимания // Инновационная деятельность в образовании: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Ч. I / под общ. ред. Г.П. Новиковой. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2017. – 668 с.

9. Лихачев Д.В., Самвелян Н.Г. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. – М.: Советская Россия, 1988. – 143 с.

10. Мишучков А.А. Традиционные ценности в глобализирующемся мире // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 3 (178). – С. 65–71.

11. Путин В.В. Интервью газете The Financial Times. 27 июня 2019 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/60836> (дата обращения: 06.07.2019).

12. Путин В.В. Стенограмма встречи председателя Правительства РФ В.В. Путина со Святейшим Патриархом Кириллом и лидерами традиционных религиозных общин России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2005767> (дата обращения: 25.06.2019).

13. Розина О.В. Аксиология «удовольствия» и «страдания» в отечественной педагогической традиции и современности // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2. – С. 8–12.

14. Розина О.В. Духовные основы русской культуры: в 3 кн. – М.: Наука и Слово, 2009. – Кн. 3. – 223 с.

15. Розина О.В. Православная культура в школе: формирование и развитие профессиональных компетенций педагога. – М.: Наука и Слово, 2015. – 252 с.

16. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании. – Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

17. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_191669/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/) (дата обращения: 25.06.2019).

18. Хуторской А.В. Педагогика. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.

## References

1. Aleksina T.A. Etika globalizuyushchegosya mira // Vestnik Rossijskogo Universiteta druzhby narodov. Seriya: Filosofiya. – 2013. – № 3 – С. 64–74.

2. Bagdasaryan V.E. Rossiya – Zapad: civilizacionnaya vojna. – М.: FORUM: INFA, 2017. – 410 s.

3. Verbickij A.A. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii. – М.: Logos, 2014. – 336 с.

4. Voskanyan M. Religioznaya etika protiv filosofii globalizma [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://vtns.ru/news/4184> (data obrashcheniya: 25.06.2019).

5. Danilyuk A.YA., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii. – М.: Prosveshchenie, 2010. – 24 s.

6. Klimenko S. Teoriya i praktika vedeniya «Gibridnyh vojn» (po vzglyadam NATO) // Zarubezhnoe voennoe obozrenie – 2015. – № 5. – S. 109–112.

7. Kompleksnyj uchebnyj kurs «Osnovy religioznyh kul'tur i svetskoj etiki»: Primernaya programma i struktura [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.orkce.ru/node/58> (data obrashcheniya: 25.06.2019).

8. Kosmacheva N.V. Principy vospitaniya v svete pravoslavnogo miroponimaniya // Innovacionnaya deyatelnost' v obrazovanii: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. CH. I / pod obshch. red. G.P. Novikovej. – YAroslavl': Izd-vo «Kancler», 2017. – 668 s.

9. Lihachev D.V., Samvelyan N.G. Dialogi o dne vcherashnem, segodnyashnem i zavtrashnem. – М.: Sovetskaya Rossiya, 1988. – 143 s.

10. Mishuchkov A.A. Tradicionnye cennosti v globaliziruyushchemsya mire // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 3 (178). – S. 65–71.

11. Putin V.V. Interv'yu gazete The Financial Times. 27 iyunya 2019 g. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/60836> (data obrashcheniya: 06.07.2019).

12. Putin V.V. Stenogramma vstrechi predsedatelya Pravitel'stva RF V.V. Putina so Svyatejshim Patriarhom Kirillom i liderami tradicionnyh religioznyh obshchin Rossii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2005767> (data obrashcheniya: 25.06.2019).

13. Rozina O.V. Aksiologiya «udovol'stviya» i «stradaniya» v otechestvennoj pedagogicheskoj tradicii i sovremenosti // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2019. – № 2. – S. 8–12.
14. Rozina O.V. Duhovnye osnovy russkoj kul'tury: v 3 kn. – M.: Nauka i Slovo, 2009. – Kn. 3. – 223 s.
15. Rozina O.V. Pravoslavnaya kul'tura v shkole: formirovanie i razvitie professional'nyh kompetencij pedagoga. – M.: Nauka i Slovo, 2015. – 252 s.
16. Troyanskaya S.L. Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii. – Izhevsk: Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016. – 176 s.
17. Ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2015 № 683 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_191669/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/) (data obrashcheniya: 25.06.2019).
18. Hutorskoj A.V. Pedagogika. – SPb.: Piter, 2019. – 608 s.



**Самохвалова Анна Геннадьевна**  
доктор психологических наук, доцент  
**Евстигнеева Кристина Александровна**  
**Крылова Анастасия Александровна**  
Костромской государственный университет  
a\_samohvalova@ksu.edu.ru; kristina23.05@mail.ru; anastasiia.krylova@yandex.ru

## ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

*Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/19*

*Целью описываемого в статье исследования было выявить и обосновать психолого-педагогические условия профилактики насилия в образовательной среде школы на основе анализа региональной специфики.*

*Изучение особенностей буллинга в костромских школах с помощью опросника «Stob» и сопоставление с результатами австрийских и московских ученых показало, что существуют как универсальные тенденции проявления буллинга, не зависящие от пола, возраста, этнической принадлежности, места проживания, так и специфичные особенности, характерные для провинциального региона.*

*В результате исследования было доказано, что система психолого-педагогических условий профилактики насилия в образовательной среде школы, с одной стороны, определяется универсальными особенностями проявления насилия и буллинга, а с другой стороны, должна выстраиваться с учетом региональной специфики. Программа профилактики насилия в образовательной среде школы должна быть направлена на развитие у учащихся навыков конструктивного управления агрессией и строится на принципах системности диагностических, коррекционных, профилактических и развивающих задач; учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей учащихся; комплексности методов цивилизованного психологического воздействия; активного привлечения ближайшего социального окружения; опоры на событийность школьной жизни.*

***Ключевые слова:** насилие, буллинг, образовательное пространство школы, превенция, событийность, системность.*

### Постановка проблемы

На протяжении многих лет во всем мире исследуется проблема насилия и агрессии. С каждым десятилетием их масштабы увеличиваются в геометрической прогрессии и уже мало поддаются осмыслению и принятию.

По данным Всемирного доклада о насилии в отношении детей, каждый десятый школьник в мире подвергается насилию в образовательной среде, и данный показатель ежегодно возрастает, при этом являясь качественно своеобразным для разных стран. В 2014–2015 гг. было проведено масштабное исследование, в котором приняли участие 27 стран мира. В рамках данного исследования было выявлено, что по распространенности буллинга в школах лидирует Австрия: 22% мальчиков в возрасте от 11 до 15 лет являются жертвами школьного насилия. Наиболее низкий показатель был выявлен в Швеции – 4% подобных случаев. В Российской Федерации выявлено 18% детей мужского пола, подвергавшихся буллингу в пространстве школы [7].

Криминологическая статистика указывает и на значительный рост форм патологического поведения в России, а именно преступности, токсикомании, насилия и других, особенно настораживает рост насилия в детской, подростковой и юношеской средах [4]. Это не случайно. Тренды развития современного мира: мобилизация, роботизация, цифровизация, ориентация на проявление силы и конкурентные преимущества, способствуют ус-

воению агрессивного поведенческого паттерна у подрастающего поколения. При этом насилие, как физическое, так и психологическое, гетеро-агрессия становятся специфическим способом снятия нервного перенапряжения и совладания со стрессом. В данной социокультурной ситуации образовательное пространство школы отражает существующую систему общественных отношений и ее психологическое наполнение. Сама школьная система напрямую связана с принуждением, выстраиванием жестких поведенческих границ, ограничением свободы человека и часто связана с подавлением личности, вследствие чего агрессия как защитный механизм личности в пространстве школы выражена наиболее ярко [6]. В то же время школа до сих пор не выработала эффективных методов противодействия и профилактики детского насилия, что вызывает его рост. Так, все чаще насилие приобретает систематичный, пролонгированный и ярко выраженный характер, что носит определение буллинга. Ограничение числа внеклассных занятий, ориентирование на обучение, бедное событийное поле служат факторами детской агрессии и приводят к враждебным interpersonal отношениям.

Проблема насилия над формирующейся личностью в образовательном пространстве является извечной проблемой, возникающей в любой системе взаимоотношений людей, т.к. связана с ролевыми расстановками и борьбой за власть [1]. Говорить о ней в России не принято, что, в свою очередь,

объясняется страхом подрыва авторитета и ценности системы образования, страхом социальной оценки и критики профессиональных компетенций педагогов, так же это связано и с некоторой степенью закрытости системы отечественного образования. При этом, в западных странах проблема буллинга серьезно изучается, т.к. европейское общество осознало все риски и негативные последствия бурного распространения буллинга в образовательной среде в последние десятилетия, к которым можно отнести детский и подростковый суицид, эскалацию агрессии и насилия в школьной группе, снижение успеваемости, невротизацию подрастающего поколения. Согласно Д. Олвеусу, буллинг на территории школы осуществляется почти в три раза чаще, чем за ее пределами [12]. При телефонном опросе в Германии было выявлено, что 71% жертв подвергались травле на территории школы, из них 67% – в классе, 12,5% – по дороге в школу или домой [13]. За рубежом данному феномену посвящено множество работ: С.М. Arora (1994), V.E. Besag, D. Olweus (1991), S. Roffey (2000), P.K. Smith (1994), S. Sharp (1994), R.J. Hazler (1996) [9; 10; 11; 14].

В России в последние годы проблема насилия в образовательном контексте так же начинает постепенно анализироваться в целом ряде научных трудов (И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева, 2005; Е.Ф. Быковская, 2006; В.И. Вишневецкая, М.Л. Бутовская, 2008; О.Л. Глазман, 2009; Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, 2013; С.В. Кривцова, 2011; Д.А. Кутузова, 2012; Е.Е. Кутявина, А.В. Курамшев, 2013; О.Д. Маланцева, 2010; С.Т. Мерцалова, 2000; В.Р. Петросянц, 2011; А.Г. Самохвалова, 2016–2019, О.Н. Вишневецкая, 2019) [1; 3; 5; 6]. Однако до сих пор остается открытым вопрос о создании единого диагностического комплекса и интегрированной с ним системы профилактики насилия и буллинга в современной образовательной среде школы.

Таким образом, проблема нашего исследования вытекает из противоречий между актуальным запросом современного общества в снижении уровня распространенности насилия в образовательном пространстве и отсутствием научно обоснованной системы профилактики насилия и буллинга в школьной современной среде; между наличием проявлений насилия в детской среде и акцентированием внимания на данной проблеме в крупных городах, при дефицитности представлений об актуальной ситуации в провинции; между потребностью в изучении проявлений насилия в образовательном пространстве школы и дефицитностью надежного диагностического инструментария.

#### Методика исследования

В настоящем исследовании мы исходили из предположения, что система педагогических условий профилактики насилия в образовательной

среде школы, с одной стороны, определяется универсальными особенностями проявления насилия и буллинга, а, с другой, должна выстраиваться с учетом региональной специфики.

Исследование степени распространенности буллинга в костромских школах проводилось с использованием опросника «Smob» (автор Хорст Каспер) [8].

Выборку составили 150 учащихся 7–8 классов общеобразовательных школ г. Костромы. Выборка рандомизирована по полу: 75 девочек и 75 мальчиков.

#### Результаты исследования

Согласно результатам, полученным после первичной обработки данных, было установлено, что менее продолжительному, кратковременному буллингу (1 раз в неделю) подвергалось разное число мальчиков и девочек, с превалированием случаев в мужской выборке: среди мальчиков жертвами буллинга были 15,3%, среди девочек 10,7%. Это не совпадает с результатами Х. Каспера и данными московских исследователей. Факты интенсивного и продолжительного буллинга среди костромских школьников зафиксированы у 19,8% опрошенных. Данные значения также ниже, чем в исследованиях Каспера и московских исследователей, что, возможно, связано со спецификой провинциального города. Возможно, уровень гетероагрессии и интенсивность соперничества выше в столичном регионе и примерно совпадает с показателями развитых европейских стран, в провинции не так чувствуется разница между слоями населения, и дети находятся в ситуации равных возможностей и требований. Возможно, это также связано с тем, что риск раскрытия насилия в маленьком городе выше, чем в мегаполисе, поэтому у подростков возникает страх негативной социальной оценки.

Исследование показало, что в 51% случаев учащиеся подвергались буллингу со стороны одноклассников, 21% со стороны учителей, 18% со стороны иных лиц. Как видно из результатов исследования, важно создавать условия для формирования благоприятного психологического климата в классном коллективе, проводить мероприятия на развитие толерантности, эмоционального и социального интеллекта. В век бурной информатизации и цифровизации молодые люди уходят в виртуальное пространство, которое, с одной стороны, способствует более ускоренному интеллектуальному развитию детей, с другой – создает барьеры для развития способности понимать чувства, эмоции других людей, эмпатии, прогнозирования последствий собственных действий в отношении другого. Все это создает дополнительные коммуникативные барьеры, преодоление которых зачастую связано с различными формами агрессии (в том числе защитной).



Необходимо отметить, что, как и в исследованиях Х. Каспера, было выявлено, что школьники предпочитают обращаться за помощью к друзьям и родителям, а вот за профессиональной помощью – в психологические консультации, центры и др., готовы обратиться лишь в 1,5% случаев. К сожалению, к учителям дети не обращаются за помощью, или обращаются крайне редко – 4%. К школьному педагогу-психологу не многим больше – 4,8%, что свидетельствует о недостаточной работе психологов с обучающимися и об отсутствии психологической культуры населения.

В таблице 1 представлены проявления буллинга в сравнительном кросскультурном аспекте, в рейтинговой последовательности отражены наиболее часто встречаемые формы буллинга, характерные для немецких школьников и для костромских.

Костромские школьники, так же, как и московские [5] чаще всего страдают от проявлений буллинга в виде негативной критики за спиной, распространения слухов и ложной информации, высмеивания. Все эти действия, согласно классификации Х. Каспера, представляют собой покушения на социальный статус. Статистически значимых половых различий выявлено не было.

Установлено, что учащиеся преимущественно становились жертвами не отдельных буллеров, а групповых буллеров, численностью от 2 до 4 человек (54%). На втором месте были жертвы индивидуальных обидчиков (24%). Необходимо отметить, что у костромских школьников негативное восприятие их личности учителем занимает одну из ведущих позиций в рейтинге, что, в свою очередь, является весомым основанием для внедрения профилактической системной работы в школе, направленной на формирование психологической безопасности детей и подростков.

### Программа профилактики буллинга в образовательной среде

В результате анализа теоретико-эмпирических данных, мы разработали *программу психолого-педагогического сопровождения* по преодолению буллинга в современных школьных условиях. *Целью* такой программы должно стать развитие у учащихся навыков конструктивного управления агрессией для предотвращения насилия в школе; а *принципами реализации*: системность коррекционных, профилактических и развивающих задач; единство коррекции и диагностики; приоритетность коррекции каузального типа; учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей учащихся; комплексность методов психологического воздействия; активное привлечение ближайшего социального окружения; опора на событийность школьной жизни.

Программа должна быть направлена не на избавление от агрессивности участников педагогического процесса, а на устранение причин, ведущих к ее возникновению, на расширение конструктивного инструментария в социальном поведении детей, а так же на создание положительного климата в пространстве школы, способствующего самораскрытию субъектов образовательного процесса и их взаимному принятию и уважению.

Таким образом, программа должна включать обучение детей конструктивным способам выражения гнева; приемам саморегуляции, конструктивной коммуникации; формирование эмпатии, доверия методом индукции несовместимых реакций (юмор, ориентация на состояние других людей), социального и эмоционального интеллекта; насыщение позитивной событийности жизни учащихся просоциальными, значимыми, соответствующими возрасту и потребностям учащихся делами. Необ-

Таблица 1

#### Кросскультурные различия проявления буллинга

Проявления буллинга у подростков в Германии (n = 150, по результатам исследования Х. Каспера)	Проявления буллинга у подростков в России, (n = 150, по результатам исследования костромских школьников)
1) плохо говорят о ком-то за его спиной – 23%	высказывают в адрес кого-то ругательства и обидные прозвища – 24,1%
2) распространяют о ком-то слухи и ложь – 16,8%	плохо говорят о ком-то за его спиной – 17,8%
3) высказывают в адрес кого-то ругательства и обидные прозвища – 14,7%	обзывают глупым, дураком – 14,9%
4) выставляют на посмешище перед другими – 14,1%	передразнивают, чтобы выставить смешным – 13,9 %
5) учитель «не замечает» готовность учащегося сотрудничать – 11,3%	распространяют о ком-то слухи и ложь – 11,1%
6) бросают обесценивающие взгляды, демонстрируют отвержение с помощью определенных жестов или поз – 10,8%	учитель кричит на учащегося – 8,9%
7) передразнивают, чтобы выставить смешным – 10,1%	учитель плохо говорит обо мне – 8,3%
8) обзывают глупым, дураком – 7,8%	кто-то смеется над моей внешностью или моей одеждой – 6,5%
9) не дают сказать слова – 6,8%	не дают сказать слова – 6,1%
10) учитель кричит на учащегося – 6,1%	кто-то плохо говорит о моей семье или Родине – 5,8%

ходимо сообразно выстраивать событийную жизнь по принципу соучастия и посредством совместной проектной деятельности. Это позволит повысить мотивационную включенность учащихся и перенаправить их энергию в конструктивное русло.

В данной деятельности значимую роль начинает играть *тьюторская поддержка*, которая заключается в сопровождении детской самостоятельности, создании рефлексивного пространства для выстраивания траекторий развития детей и коллективов [2].

Профилактика буллинга в школе должна носить непрерывный и системный характер. При этом важно понимать, что навязанная, узкопрофильная, сводящаяся к просвещению и запретам программа профилактики насилия в школе, напротив, может усугубить ситуацию, стать катализатором, пусковым механизмом агрессии в детском коллективе.

Неотъемлемым элементом программы является выявление детей «группы риска», в которую включены как инициаторы, так и жертвы агрессии. Для решения данной задачи мы разработали *специальный диагностический инструментарий*, включающий диагностическое наблюдение и диагностическую беседу / интервью.

В основе авторской схемы диагностического наблюдения может лежать система *категорий и индикаторов* (табл. 2).

Все перечисленные в таблице 2 признаки определяются методом наблюдения за учебной и свободной деятельностью учащихся и в процессе личной беседы с ними. Наличие одного-трех признаков еще не свидетельствует о ролевой позиции учащегося в буллинг-системе, лишь совокупность и относительное постоянство этих признаков должны привлечь внимание психологов и педагогов на возможный риск вовлеченности в буллинг. Симптомкомплекс 7-9 признаков говорит о возможной вовлеченности и требует соотнесения с ситуативным контекстом.

Данная карта была составлена на основе теоретического анализа, а так же *контент-анализа результатов ретроспективного опроса 150 студентов КГУ*, которые описывали, исходя из своего коммуникативного опыта, буллера и его жертву.

Из 150 опрошенных только 7% отметили, что не сталкивались с проявлением буллинга в своем школьном прошлом. 41% привели примеры, когда они выступали в роли жертвы, 33% – в роли свидетелей, третьих лиц, 19% – в роли агрессоров.

В результате подсчета индикаторов по выделенным категориям контент-анализа, были получены частотные различия по ряду признаков, характеризующих буллера и жертву насилия. К наиболее ярким различиям относятся признаки поведенческой и коммуникативной категорий. Агрессор всегда

Таблица 2

Система категорий и индикаторов для выявления агрессоров и жертв буллинга

Категории	Система индикаторов для выявления агрессоров	Система индикаторов для выявления жертв насилия
Поведенческие и коммуникативные	Участвует в противоправных действиях, вандализме	Проявляет боязливость, неуверенность, неловкость в отношениях как со сверстниками, так и со взрослыми
	Нарушает школьную дисциплину, плохо учится	Закрывает в общении, испытывает трудности самораскрытия, избегает контакта глаз
	Проявляет агрессивные действия по отношению к одноклассникам, младшим, учителям	Часто избегает социальных контактов со сверстниками, проводит время в одиночестве
	Использует оскорбительные выражения	При атаках реагирует криком
	Высмеивает недостатки окружающих	Стеснителен
	В общении занимает позицию обвинения	В общении занимает позицию самообвинения
	Делает агрессивно настроенные посты в социальных сетях, призывающие к насилию над другими	Делает депрессивные посты в социальных сетях, либо редко в них появляется (низкая он-лайн активность)
	Снимает на камеру случаи насилия над другими, при этом и в случае, когда был свидетелем, и когда был активным участником или инициатором	Конформен
	Систематически обманывает	Избирателен в общении
	Иницирует конфликты и активно участвует в них	Старается не реагировать на болезненные замечания, шутки в отношении себя, но выдает себя из-за вегетативных реакций
	Обращает на себя внимание демонстративным поведением, артистичен	
	Проявляет независимость	
	Активен в общении, занимает доминирующую позицию	
Употребляет психоактивные вещества		

Категории	Система индикаторов для выявления агрессоров	Система индикаторов для выявления жертв насилия
Эмоциональные	Страдает внезапными приступами гнева	Испытывает чувство собственной неполноценности
	Раздражителен	Подвержен страху социальной оценки
	Эмоционально неустойчив	Склонен к самообвинению
	Импulsивен	Проявляет подавленность, взрывы тоски с чувством отчаяния
	Не испытывает чувство вины, стыда	Характеризуется мрачным настроением при радостных событиях вокруг
	Обладает хорошим чувством юмора	Отмечаются беспричинные слезы
	Проявляет эмоциональную холодность при наблюдении за болью другого	Усиливается страх неудачи
Когнитивные	Проявляет разрешающие установки относительно враждебного, агрессивного, дискриминирующего других поведения	Испытывает сложности в сексуальной идентичности
	Одобрят проявления силы, подавления, неравенства и власти	Пониженная мотивация достижений, низкая самооценка
	Представляет мир как пространство борьбы за выживание, за власть, за место под солнцем	Представляет мир как несправедливый
	Представляет свою личность как обладающую правом определять жизнь другого человека	Представляет свою личность как не заслуживающую уважения и признания
Вегетативные	Гипердинамия	Нарушения сна
	Покраснение кожных покровов	Расстройство пищевого поведения
	Расширение / сужение зрачков	Слабость
	Нестабильная динамика в течение суток	Тремор
		Гиподинамия / Гипердинамия
Ситуационные переменные	Обязательно прилагается характеристика ситуации в семье ребенка (авторитарная семья, семья неполная, с гипоопекой и т.д.), характеристика ситуации в классном коллективе, жизненная ситуация школьника	Чрезмерно оберегаемый; зависит от семьи, тесные связи с семьей, имеет больше семейных проблем, чем у тех, кто не подвержен буллингу
	Недостаточно внимания со стороны семьи; недостаточно сердечных и эмпатических отношений между семьей и «буллером»; непоследовательное осуществление контроля и попыток привить дисциплину со стороны семьи; наказания в случае проступков то слишком сильные, то вообще отсутствуют; гораздо больше проблем в семье, чем у тех, кто не подвержен буллингу	
Физическое телосложение	Сильного и крепкого телосложения; спортивный; энергичный и активный; слабо чувствителен к боли; старше и сильнее, чем жертва; внешне привлекателен	Физически слабый, не способный себя защитить; недостаточно энергии, младше и меньше, чем буллер; недостаточно внешне привлекателен

более физически развит, активен, занимает доминирующую позицию, склонен к нарушению дисциплины, проявляет агрессивную позицию по отношению к более слабым, демонстрирует превосходство, испытывает ярко выраженную потребность в подчинении себе других. Жертва уступает в физическом развитии, характеризуется конформностью, мягкостью, беспомощностью, занимает позицию избегания.

*Диагностическую беседу / интервью* мы построили на основе карты эмпатии. Цель беседы: рефлексия собственной позиции в буллинг-системе, осознание типа реагирования (буллинг-паттерна, собственной боли), факторов риска вовлеченности в буллинг, внешних и внутренних ресурсов противостояния буллингу.

*Вопросы для студентов* были сформулированы письменно, исходя из опорных точек карты эмпатии:

1. Ценности, цели, смыслы: зачем я этим занимаюсь, ради чего, какие ценности лежат в основе,

какой смысл вижу в этом ... / Каких ценностей придерживаюсь, что считаю важным в жизни...

2. Думает и чувствует: что думаю и чувствую в сложившейся ситуации...

3. Слышит и видит: что я слышу от педагогов, друзей, окружающих, что делают другие люди, как другие относятся к насилию, подавлению, как к нам относятся значимые для нас люди, к тому, что происходит ...

4. Говорит и делает: что я делаю, что я при этом говорю, почему я так говорю и так делаю ...

5. Боль: что тревожит, трудности, с которыми столкнулся, страхи, разочарования, препятствия...

6. Ресурсы: что мне поможет, что дает силы, что люблю и ценю в себе, в других, средства достижения цели, которые у меня есть в наличии...

Студентам были заданы вопросы, направленные на выявление наличия опыта буллинга в школе, а так же на выявление их чувств, эмоций, оценоч-

ных суждений относительно ситуаций буллинга, болевых точек, ресурсов совладания с ситуацией буллинга.

Если обобщить полученные данные в результате опроса *буллеров*, то можно выявить следующие тенденции: буллеры, т.е. студенты, которые в школьном прошлом осуществляли акты насилия над другими детьми (по данным их самоотчета), отмечали, что они применяли насилие по отношению к более слабым, не вкладывая в это особого смысла. Они не придавали значения данным действиям, отмечали, что чаще воспринимали это как развлечение, игру, шутку (одним из наиболее распространенных ответов был «ради шутки»), особенно, в более младшем возрасте, т.е. от 8 до 11 лет (78% от общего количества выявленных буллеров). Возможно, данные ответы связаны со страхом социальной оценки, вероятным осуждением их действий, что вызывает применение стратегии самооправдания. В данных случаях мы наблюдаем барьеры принятия личностью собственной ролевой позиции, которые актуализируются вследствие возникновения противоречия между ролью буллера в прошлом и нынешней ролью студента, ориентированного на конструктивное настоящее.

Оставшиеся 22% отмечали следующие мотивы своего агрессивного поведения в школьные годы: месть, демонстрация силы, самоутверждение, достижение справедливости, воспитание других, привлечение внимания девочек и другие. Во многих формулировках мы находим отражение мотива поддержания собственного статуса в группе сверстников. Характерной чертой буллеров стало искажение понимания справедливости, возможно, это связано с особенностями неблагоприятного ситуативного жизненного контекста, социокультурной ситуации в целом, с одной стороны, и индивидуальными особенностями таких детей, с другой.

Интересно, что буллеры в большинстве случаев (68%) указывали, что не замечали явного осуждения ни со стороны сверстников, ни со стороны педагогов. Это, в свою очередь, может свидетельствовать как о низком уровне развития у таких детей социального и эмоционального интеллекта, так и о социальном безразличии, а в некоторых случаях, даже о негласном одобрении агрессивного поведения, т.е. о социальной слепоте и беспринципности.

17% буллеров отмечали, что испытывали приятные чувства (гордость, самодовольство, превосходство...) в то время, когда оказывали давление по отношению к более слабым, 68% затруднились ответить на вопрос о собственных чувствах и эмоциях, 10% написали, что ничего не испытывали и только 5% отметили, что испытывали стыд и муки совести.

Из характера отмеченных действий доминирует физическая агрессия (78%): нанесение ударов, щипки, отталкивание и др. Часто (в 47% случаев)

она сочеталась с оказанием психологического давления, оскорблениями, унижением, игнорированием. Интересен тот факт, что около половины буллеров отмечали, что у них самих было не простое детство. К своим «болевым точкам» они относили семейные трудности, трудности с учебой, коммуникативные трудности. Таким образом, мы видим, что часто гетероагрессия является компенсационным механизмом и защитной реакцией, позволяющей минимизировать повседневный стресс личности.

К индивидуальным ресурсам буллеры отнесли дружескую поддержку, собственную силу, финансы.

При обобщении полученных данных в результате опроса студентов, которые ретроспективно отнесли себя к категории *жертв агрессии*, мы выявили следующие тенденции: студенты, которые в школьном прошлом испытали на себе применение насилия со стороны других детей (по данным их самоотчета), отмечали, что главными ценностями для них в школьные годы выступали семья (78% упоминаний), друзья (76%), учеба (62%), спорт (29%, при этом большинство отмечали низкий уровень личных спортивных достижений), любовь (27%) и другие. Для объяснения их ролевой позиции особо важными ценностями стали свобода (в т.ч. независимость) – 34% упоминаний, взаимопонимание – 31%, безопасность – 26%. Данные ценности отражают и актуальные потребности жертв буллинга. Как мы видим, ценности данной категории детей напрямую не связаны с тенденцией достижения высокого статуса, в большей степени связаны с установлением устойчивой ресурсной системы конструктивных социальных связей.

Интересно, что жертвы буллинга в основном признают (78%), что отличались от своих сверстников мягкостью, физической слабостью, имели специфические особенности, выделяющие их на фоне сверстников («не умел играть в футбол, как остальные», «не мог подтягиваться», «носила очки», «были кривые зубы», «много читала», «не ходила детский сад» и др.), что, в свою очередь, являлось мишенью воздействия со стороны буллеров.

Жертвы буллинга (52%) указывали, что не получали достаточной поддержки и помощи со стороны других сверстников и учителей, преимущественно получали поддержку от лучших друзей, которых было не много и со стороны родителей (37%). Особенно поддержку со стороны родителей отмечали при описании событий из детства периода начальной школы. Видимо, это связано с тем, что по мере взросления, с переходом в этап подростничества, тенденция обращаться за помощью к родителям обесценивается и постепенно теряет свою актуальность, т.к., в свою очередь, воспринимается подростком как дополнительный индикатор беспомощности и незрелости.

Подавляющее большинство жертв буллеров (89%) отмечали, что испытывали негативные



чувства в ситуации давления и насилия: обида, злость, отчаяние, чувство бессилия, жалость по отношению к себе.

Из действий, стратегий реагирования в ситуации насилия, жертвы отмечали «попытки игнорирования» (45%), «попытки договориться, решить миром» (41%), ответную агрессию – «дать сдачу» (34%), «обратиться за помощью» (27%), «поддаться» (12%). Как видно из ответов, доминирующее количество вариантов не конструктивны, демонстрируют беспомощность личности. К ресурсам они отнесли хобби, дружескую поддержку, семью.

Большинство из опрошенных студентов отметили, что сама среда образовательного учреждения не создавала условий для нивелирования и минимизации проявлений насилия. Скучная событийная жизнь в школе, недостаточность общих мероприятий, отсутствие интереса педагогов к инициативе школьников, невнимательность и отсутствие чуткости со стороны педагогов, подогревание конфликтов среди детей посредством высказывания оценочных суждений не способствовало установлению и поддержанию доброжелательного климата в образовательном учреждении.

С целью выявления детей «группы риска», в которую включены как инициаторы, так и жертвы агрессии, можно использовать *комплекс диагностических стандартизированных методик*, который подбирается с учетом запроса конкретной образовательной организации и ситуативного контекста, может включать в себя как специфические узконаправленные методики, так и методики, направленные на выявление характера взаимоотношений в коллективе, на выявление личностных особенностей детей и взрослых: Опросник автор Хорста Каспера «Smob» [8], методика И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы», шкала виктимизации сверстников (в адаптации И.А. Фурманова) и др.

Необходимо отметить, что диагностическая работа, направленная на изучение явления буллинга может быть расширена, должна носить комплексный характер и предполагает наличие лонгитюдных исследований.

Социально-педагогическая деятельность с буллерами будет наиболее эффективной, если она будет осуществляться систематично и непрерывно на основании методики ослабления детской агрессивности, предполагающей использование переключения внимания и активности в конструктивное русло; профилактической беседы, направленной на осознание необходимости мирного разрешения конфликтов, подкрепленной ссылкой на закон; ролевых игр, позволяющих воспроизвести реальные ситуации и обучить учащихся социально приемлемому поведению; поручений, упражнений на выполнение действий по образцу; психологических

тренингов, самоотчетов, общих просоциальных дел-мероприятий и др.

### Выводы

1. Существуют универсальные тенденции проявления буллинга, не зависящие от пола, возраста, этнической принадлежности, места проживания детей и подростков, а также специфичные особенности, характерные для провинциального региона. Поэтому система психолого-педагогических условий профилактики насилия в образовательной среде школы, с одной стороны, должна определяться универсальными особенностями проявления буллинга, а с другой стороны, выстраиваться с учетом региональной специфики.

2. Программа профилактики насилия в образовательной среде школы должна быть направлена на развитие у учащихся навыков конструктивного управления агрессией и строится на принципах системности диагностических, коррекционных, профилактических и развивающих задач; учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей учащихся; комплексности методов цивилизованного психологического воздействия; активного привлечения ближайшего социального окружения; опоры на событийность школьной жизни.

3. Неотъемлемым элементом программы профилактики буллинга является раннее выявление детей «группы риска» (как агрессоров, так и жертв насилия). Для решения данной задачи рекомендуется использовать специальный диагностический инструментарий, включающий: диагностическое наблюдение, в основе которого должна лежать система категорий, отражающих поведенческие (коммуникативные), эмоциональные, когнитивные, вегетативные, ситуационные индикаторы, симптомокомплекс которых позволяет судить о степени риска вовлеченности в систему буллинга; диагностическую рефлексивную беседу, позволяющую, с одной стороны, оценить степень вовлеченности учащегося в систему буллинга, а с другой, проводить коррекционно-профилактическую работу с участниками системы буллинга; комплекс стандартизированных личностных опросников, позволяющих оценить основные (подверженность риску виктимизации) и дополнительные индивидуальные и групповые переменные (склонность к отклоняющемуся поведению, уровень агрессивности, стиль межличностных отношений, а так же психологический климат в коллективе, уровень групповой сплоченности и др.).

### Библиографический список

1. Вишневецкая В.И., Бутовская М.Л. Школьная травля в воспоминаниях студентов московских вузов // Молодые москвичи: кросс-культурные исследования / под ред. М.Ю. Мартыновой, Н.М. Лебедевой. – М.: РУДН, 2008. – С. 491–519.

2. Газман О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. – М., 1995. – 255 с.

3. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159–165.

4. Ежегодный Государственный доклад «О положении детей в Российской Федерации. 2003 год». – М., 2004.

5. Кривцова С.В., Белевич А.А., Шапкина А.Н. Школьный буллинг: об опыте исследований распространённости буллинга в школах Германии, Австрии, России // Журнал Образовательная политика. – 2016. – Т. 3. – № 73.

6. Самохвалова А.Г., Вишневецкая О.Н. Насилие в образовательной среде как фактор затруднённого общения подростков // Социальный мир человека. – Вып. 6: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире», 14–16 апреля 2016 г. / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2016. – С. 131–135.

7. Butch Losey, Ed. D. Последствия буллинга и рекомендации по экологическому вмешательству // Образовательная политика. – 2012.

8. Kasper H., Heinzelmann-Arnold I. Schülermobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5–13. – Lichtenau: AOL-Verlag, 2010. – 48 p.

9. Leymann H. Der neue Mobbingbericht – Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995. – 197 p.

10. Link M. Martyrium im Klassenzimmer [Электронный ресурс] // Die Zeit. – 2016. – No 10. – Режим доступа: <http://www.zeit.de/2016/10/mobbing-schuleoesterreich-alltag> (дата обращения 15.05.2019).

11. Losey B. Bullying, Suicide, and Homicide. Understanding, Assessment and Preventing Threats for Victims of Bullying. – USA: Routledge, 2011. – 159 p.

12. Olweus D. Bullying in School: Some Facts, Some Myths, and Systematic Intervention [Электронный ресурс] // Athens. – 2014. – 11 June. – Режим доступа: [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan\\_olweus.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan_olweus.pdf) (дата обращения 15.05.2019).

13. Olweus D. Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. – Bern: Huber, 2008. – 128 p.

14. Roland E., Munthe E. Bulling: An international perspective. – London: David Fulton, 1989. – 320 p.

vuzov // Molodye moskvichi: kross-kul'turnye issledovaniya / pod red. M.YU. Martynovoj, N.M. Lebedevoj. – М.: RUDN, 2008. – С. 491–519.

2. Gazman O.S. Novye cennosti obrazovaniya: sodержanie gumanisticheskogo obrazovaniya / O.S. Gazman, R.M. Vejss, N.B. Krylova. – М., 1995. – 255 s.

3. Glazman O.L. Psihologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 105. – С. 159–165.

4. Ezhegodnyj Gosudarstvennyj doklad «O polozhenii detej v Rossijskoj Federacii. 2003 god». – М., 2004.

5. Krivcova S.V., Belevich A.A., SHapkina A.N. SHkol'nyj bulling: ob opyte issledovaniij rasprostranennosti bullinga v shkolah Germanii, Avstrii, Rossii // ZHurnal Obrazovatel'naya politika. – 2016. – Т. 3. – № 73.

6. Samohvalova A.G., Vishnevskaya O.N. Nasilie v obrazovatel'noj srede kak faktor zatrudnennogo obshcheniya podrostkov // Social'nyj mir cheloveka. – Вып. 6: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «CHelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediaciya v interkul'turnom mire», 14–16 aprelya 2016 g. / pod red. N.I. Leonova. – Izhevsk: ERGO, 2016. – С. 131–135.

7. Butch Losey, Ed. D. Posledstviya bullinga i rekomendacii po ekologicheskomu vmeshatel'stvu // Obrazovatel'naya politika. – 2012.

8. Kasper H., Heinzelmann-Arnold I. Schülermobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5–13. – Lichtenau: AOL-Verlag, 2010. – 48 p.

9. Leymann H. Der neue Mobbingbericht – Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995. – 197 p.

10. Link M. Martyrium im Klassenzimmer [Elektronnyj resurs] // Die Zeit. – 2016. – No 10. – Rezhim dostupa: <http://www.zeit.de/2016/10/mobbing-schuleoesterreich-alltag> (data obrashcheniya 15.05.2019).

11. Losey B. Bullying, Suicide, and Homicide. Understanding, Assessment and Preventing Threats for Victims of Bullying. – USA: Routledge, 2011. – 159 p.

12. Olweus D. Bullying in School: Some Facts, Some Myths, and Systematic Intervention [Elektronnyj resurs] // Athens. – 2014. – 11 June. – Rezhim dostupa: [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan\\_olweus.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan_olweus.pdf) (data obrashcheniya 15.05.2019).

13. Olweus D. Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. – Bern: Huber, 2008. – 128 p.

14. Roland E., Munthe E. Bulling: An international perspective. – London: David Fulton, 1989. – 320 p.

## References

1. Vishnevskaya V.I., Butovskaya M.L. SHkol'naya travlya v vospominaniyah studentov moskovskih



**Букина Ирина Адольфовна**  
кандидат педагогических наук, доцент

**Гудина Татьяна Викторовна**  
доктор педагогических наук, профессор

**Букин Денис Андреевич**

Череповецкий государственный университет  
bukinaira09@mail.ru, gtv1968@mail.ru, denisbukin10@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

*Статья посвящена проблеме формирования нравственных представлений детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья в социокультурном пространстве школы на внеклассных занятиях и факультативах. Выявленный, в ходе исследовательской работы, уровень сформированности нравственных представлений детей подросткового возраста с ОВЗ позволил сделать вывод о недостаточном использовании потенциала дополнительного образования и возможной интеграции с общим образованием на основе единых тематических линий (факультативных занятий, экскурсий, кружковой деятельности и т.д.) в работе с этой категорией детей.*

*Реализация предложенной экспериментальной программы по формированию нравственных представлений подростков с ОВЗ в социокультурном пространстве школы на внеклассных занятиях и факультативах позволят решать образовательно-воспитательные задачи, направленные на присоединение детей к базовым духовно-нравственным ценностям общества, выстроить целостный образовательный процесс на основе единой цели.*

**Ключевые слова:** дети подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья, формирование нравственных представлений, социокультурное пространство школы, внеклассные занятия, факультативы.

Вхождение России в мировое социокультурное пространство, признание приоритета гуманистической направленности общественного сознания, прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношений к формированию нравственных представлений детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном пространстве школы.

Ведущую роль в рассматриваемом вопросе и его осуществлении могут и должны играть образовательные учреждения и педагогическая наука. В этом определяется их опережающая функция в подготовке молодого поколения способного продвигать страну по пути прогресса [2; 3].

Актуальность проблемы формирования нравственных представлений школьников подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья связана со следующими положениями [1]:

Во-первых, основной задачей современного общества является подготовка не только профессионально-компетентной личности, но и нравственно-образованной, обладающей социально и культурно значимыми ценностями.

Во-вторых, в современном мире воспитание нравственно-значимых качеств личности необходимо начинать с раннего возраста, где пространство школы является социокультурной средой в становлении культурогенеза, понимаемого как процесс постоянной адаптации человека к новым и одобряемым формам деятельности и социально-взаимодействия [4].

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, т.к. воспитанность, как качество личности

является социально значимой характеристикой, проявляющейся в повседневном поведении человека и его отношении к обществу.

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями информирует школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, дают представления о последствиях социально осуждаемого поступка для окружающих людей.

В педагогике постоянно идет поиск путей совершенствования содержания и методов образования, ориентированных на становление нравственной личности, ее духовно-нравственного развития.

Различные аспекты нравственного воспитания рассмотрены в исследованиях В.И. Андреевой, М.К. Арлетаева, О.С. Богдановой, Н.И. Болдырева, Н.М. Борытко, О.С. Гребенюка, К.В. Зелинского, Л.И. Катаевой, Г.М. Коджаспировой, М.И. Рожкова, А.И. Рувинского, Ю.П. Сокольникова, И.Ф. Харламова, Н.Е. Щурковой и т.д. Проблемы формирования духовности, становления нравственного сознания школьников отражены в научных исследованиях О.С. Богдановой, М.В. Богуславского, Е.В. Бондаревской, Т.И. Власовой, Т.П. Гурана, А.Я. Дудецкого, А.В. Зосимовского, И.Ф. Исаева, В.А. Караковского, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина, В.А. Сластенина и других авторов.

Несмотря на множественность серьезных философских, психологических и педагогических исследований, которые посвящены проблемам нравственности, нравственного воспитания личности остается много неясного из-за обилия трактовок данного понятия. В науке отсутствует четкое понимание закономерностей формирования нравствен-

ных представлений школьников с ограниченными возможностями здоровья [7].

По результатам анализа психолого-педагогической и специальной литературы была определена цель опытно-экспериментальной работы, которая заключалась в выявлении уровня сформированности нравственных представлений детей подросткового возраста с ОВЗ в социокультурном пространстве школы на внеклассных занятиях и факультативах.

Исследование осуществлялось в общеобразовательных учреждениях города Череповца, в нем приняли участие 108 детей подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики.

Методика 1. «Беседа» Г.М. Фригман, Т.А. Пушкина, И.А. Каплунович [6].

*Цель:* изучить представления учащихся о нравственных качествах.

*Вопросы для беседы:*

– Кого можно назвать хорошим (плохим)? Почему?

– Кого можно назвать честным (лживым)? Почему?

– Кого можно назвать добрым (злым)? Почему?

– Кого можно назвать справедливым (несправедливым)? Почему?

– Кого можно назвать щедрым (жадным)? Почему?

– Кого можно назвать смелым (трусливым)? Почему?

*Интерпретация результатов.* Степень сформированности понятий о нравственных качествах оценивается по 3-балльной шкале (1 балл – у ребенка сформировано неправильное представление о данном нравственном качестве; 2 балла – представление о нравственном качестве правильное, но недостаточно четкое и полное; 3 балла – сформировано полное и четкое представление).

Методика 2. «Что такое хорошо и что такое плохо» Л.М. Фригман [6].

*Цель:* с помощью опросных методов (письменно или устно) установить нравственные представления детей (о честности, доброте, ответственности, дисциплинированности и др.).

*Детей просят привести примеры:*

– принципиального поступка;

– зла, сделанного тебе другими;

– доброго дела, свидетелем которого ты был;

– справедливого поступка твоего знакомого;

– безвольного поступка;

– проявления безответственности и др.

*Интерпретация результатов.* Степень сформированности понятий о нравственных качествах оценивается по 3-балльной шкале (1 балл – у ребенка сформировано неправильное представление о данном нравственном понятии; 2 балла – пред-

ставление о нравственном понятии правильное, но недостаточно четкое и полное; 3 балла – сформировано полное и четкое представление).

Методика 3. «Разложи картинки» (Р.Р. Калинина) [6].

*Цель:* выявить осознание нравственной стороны взаимоотношений в предметной деятельности.

*Процедура проведения.* Ребенку дается набор картинок, на которых изображены различные поступки детей. Он должен разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых изображены хорошие поступки, с другой – плохие. Затем ребенок объясняет, почему он так разложил картинки. Сюжеты картинок подбираются педагогом в соответствии с изучаемым нравственным качеством.

В картинках представлены следующие полярные по своим характеристикам нравственные нормы:

1. *Доброта-жадность* (Содержание картинок: 1) мальчик угощает всех конфетами из коробки, улыбается; 2) девочка закрывает руками все игрушки от окруживших ее детей).

2. *Отзывчивость-равнодушие* (Содержание картинок: 1) маленькая девочка плачет, другая – ее утешает, выражение лица второй девочки сочувствующее; 2) один мальчик плачет над сломанной машинкой, другой показывая на него пальцем смеется).

3. *Дружелюбие-конфликтность* (Содержание картинок: 1) дети вместе дружно играют на ковре; 2) два ребенка отбирают друг у друга игрушечную лошадку).

4. *Аккуратность – неаккуратность* (Содержание картинок: 1) девочка причешивается перед зеркалом; 2) девочка в грязном платье, непричесанная вырывает листы из книги).

5. *Вежливость-невнимание к взрослым* (Содержание картинок: 1) ребенок предлагает женщине стул, она улыбается; 2) бабушка сидит грустная, держится за голову; мальчик играет на барабане, смеется).

Обработка результатов теста:

1 балл – ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке картинки с изображением плохих и хороших поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

2 балла – ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

3 балла – ребенок обосновывает свой выбор (называет моральные нормы); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т.д.

В рамках настоящего исследования были определены уровни сформированности нравственных представлений детей с ограниченными возможностями здоровья подросткового возраста (низкий, средний, высокий).

1 до 17 баллов – низкий уровень. У ребенка сформировано неправильное представление

о нравственных качествах, эмоциональные реакции неадекватны.

18 до 34 баллов – средний уровень. Представление о нравственном качестве правильное, но недостаточно четкое и полное, отношение к духовно-нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое, слабо выраженное.

35 до 51 баллов – высокий уровень. Сформировано полное и четкое представление о нравственных понятиях, отношение к духовно-нравственным нормам активное и устойчивое.

Обратимся к результатам исследования первой методики «Беседа» Г.М. Фригман, Т.А. Пушкина, И.А. Каплунович (табл. 1).

Из данных таблицы 1 видно, что большинство детей подросткового возраста с ОВЗ демонстрируют средний уровень сформированности представлений о нравственных качествах (45%). Такие дети имеют правильное представление об рассматриваемых качествах, но отношение к духовно-нравственным нормам ещё недостаточно полное и устойчивое.

Так же зафиксирован высокий уровень представлений о нравственных качествах у 45% респондентов экспериментальной группы. Школьники правильно обосновывают свой выбор нравственных качеств личности, их ответы были полностью сформулированы, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое, что свидетельствует об их хорошей осведомленности.

Низкий уровень изучаемых уровней зафиксирован у 10% подростков с ОВЗ. Данная группа обучающихся не имеет четких представлений о нравственных качествах, затруднялись ответить на вопросы, требовалась помощь педагога, наводящие вопросы или дополнительное объяснение, что свидетельствует о малой осведомленности, неготовности к принятию основ нравственности.

Далее перейдем к рассмотрению результатов, полученных с помощью второй методики «Что такое хорошо и что такое плохо» Л.М. Фридман (табл. 2).

Как мы видим по данным таблицы 2, большинство подростков с ОВЗ демонстрируют средний уровень нравственных представлений (56%), характеризующийся правильными трактовками, но недостаточно четким и полным. Отношение к духовно-нравственным нормам не устойчивое.

Низкий уровень наблюдается у 44% респондентов. У подростков сформировано неправильное представление о данном нравственном понятии, не понимают значения слов «принципиальный», «безвольный», «безответственный», требовалось дополнительное разъяснение педагога.

Высокий уровень нравственных представлений обучающиеся не демонстрируют.

Далее перейдем к анализу результатов третьей методики «Разложи картинки» Р.Р. Калининой (табл. 3).

При выполнении данного задания большинство подростков с ОВЗ демонстрируют средний

Таблица 1

**Уровни сформированности представлений обучающихся о нравственных качествах (методика «Беседа» Г.М. Фригман, Т.А. Пушкина, И.А. Каплунович)**

Уровни развития	Абсолютное число респондентов, чел.	Процентное соотношение (%)
Высокий	48	45
Средний	48	45
Низкий	12	10
Всего	108	100

Таблица 2

**Уровни нравственных представлений детей (по методике «Что такое хорошо и что такое плохо» Л.М. Фридман)**

Уровни развития	Абсолютное число респондентов, чел.	Процентное соотношение (%)
Высокий	0	0
Средний	60	56
Низкий	48	44
Всего	108	100

Таблица 3

**Уровни осознанности детьми нравственной стороны взаимоотношений в предметной деятельности (по методике «Разложи картинки» Р.Р. Калининой)**

Уровни развития	Абсолютное число респондентов, чел.	Процентное соотношение (%)
Высокий	48	44
Средний	60	56
Низкий	0	0
Всего	108	100

уровень осознанности нравственной стороны взаимоотношений в предметной деятельности (56%). Обучающиеся правильно раскладывали картинки, но не могли обосновать свои действия дать характеристику нравственных норм, у большинства отсутствовали эмоциональные реакции или были выражены слабо. Отношение к духовно-нравственным нормам недостаточно устойчиво.

Низкий уровень прослеживается у 44% респондентов. Ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке картинки с изображением плохих и хороших поступков), эмоциональные реакции неадекватны, присутствовал громкий смех, подростки не могли обосновать свои действия.

Высокий уровень осознанности детьми нравственной стороны взаимоотношений в предметной деятельности не наблюдается.

Полученные результаты позволили определить уровни сформированности нравственных представлений у школьников подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья (см. рис. 1).

Как видно на рисунке 1, более половины детей с ОВЗ подросткового возраста показали средний уровень сформированности нравственных представлений (55%). Дети не обладают достаточным запасом нравственных представлений и понятий, отношение к духовно-нравственным нормам ещё недостаточно устойчивое слабо выраженное. Не могут ясно представить последствия того или иного поступка. Их представления недифференцированы, фрагментарны и расплывчаты. Эти обучающиеся характеризуются слабым, неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется в основном требованиями старших и другими внешними стимулами и побудителями, при этом саморегуляция и самоорганизация ситуативны. Многие имеют завышенную самооценку, наблюдается стереотипное поведение, потребительское отношение к миру.

Высокий уровень сформированности нравственных представлений детей наблюдается у 45% респондентов. У подростков сформировано полное и четкое представление о нравственных понятиях, отношение к духовно-нравственным нормам активное и устойчивое. Могут ясно пред-

ставить последствия того или иного поступка, эти обучающиеся характеризуются устойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется самостоятельно.

Результаты эмпирического исследования привели нас к осознанию необходимости разработки экспериментальной программы для проведения работы по формированию нравственных представлений подростков среднего школьного возраста с ОВЗ в социокультурном образовательном пространстве на внеклассных занятиях и факультативах.

Рассмотрим основные направления этой программы [5].

*I блок – «Культура поведения»:*

- формирование опыта нравственного поведения: объяснять детям правила поведения в школе, на уроке, на перемене, в общественных местах, в столовой и т.д.;

- развитие культуры толерантности, взаимопонимания, гуманистического мировоззрения;

- работа по корректировке нравственных качеств личности ребенка;

- проведение бесед и занятий с детьми посвященных культуре поведения и нравственному воспитанию;

- проводить рекомендательно-просветительную работу с родителями по воспитанию социально-одобряемого поведения;

- воспитывать социально-активного, нравственно-здорового человека.

*II блок – «Культура общения»:*

- воспитывать культуру общения и инклюзивную культуру общения в том числе, уметь использовать полученные знания в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

- знать правила речевого этикета, развивать умение им пользоваться;

- формировать у детей с ОВЗ представления о многообразии человеческих отношений, о правилах и нормах взаимодействия в обществе;

- воспитывать умение адекватно реагировать в конкретных жизненных ситуациях;

- развивать навык бесконфликтного общения, умения сглаживать острые ситуации, находить компромиссное взаимодействие;

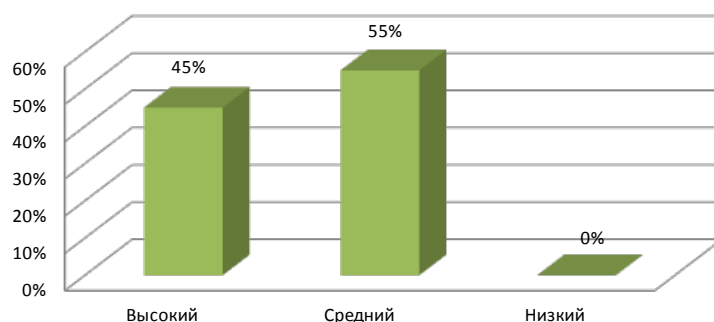


Рис. 1. Уровни сформированности нравственных представлений детей с ограниченными возможностями здоровья подросткового возраста



– формировать потребность в общении, стремлении самостоятельно вступать в контакты с окружающими, осваивать приемы рефлексии;

– развивать у детей навыки самоконтроля и эмоциональной устойчивости в ходе общения.

*III блок – «Культура внешнего вида»:*

– способствовать формированию у обучающихся представлений: об эстетической культуре и современных стилевых тенденциях в одежде; о себе в рефлексии с другими людьми (имидж); психологическом влиянии внешнего вида на окружающих;

– создавать условия для ознакомления ребенка с лучшими образцами современных модных трендов в одежде и сочетаемостью их с гигиеническими требованиями, комфортом в повседневной жизни;

– воспитывать умение анализировать внешний вид различных групп людей;

– развивать умение следить за своим внешним видом, ухаживать за одеждой;

– формировать умение устанавливать причинно-следственные связи между внешним видом, общением и настроением окружающих людей.

*IV блок – «Калейдоскоп нравственных качеств»:*

– формировать у обучающихся представления о добре и зле, чести и бесчестии;

– воспитывать у подростка доброжелательное отношение к окружающим людям;

– воспитывать чувство дружбы, коллективизма, бережное отношение к родной природе, уважения к старшим;

– развивать у школьников выдержку, самообладание;

– формировать у детей представления о том, что учеба – это труд.

Предложенная программа находится на этапе апробации и внедрения в социокультурное поле школы на внеклассных занятиях и факультативах с детьми подросткового возраста с ОВЗ, сделаны первые шаги по созданию единого воспитательно-духовно-нравственного пространства в образовательном учреждении.

Для подростков среднего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья важно не только сформировать нравственные представления, но и обеспечить применение полученных сведений на практике, поскольку у ребенка с проблемами в развитии деятельностный подход является основным в овладении знаниями, умениями в процессе обучения. С детьми нужно не только говорить о нравственном воспитании, но и учить их выстраивать в соответствии с освоенными понятиями свое поведение, для этого необходимо развивать умение анализировать, оценивать ситуацию, принимать решения.

**Выводы.** Выявленный, в ходе исследовательской работы, уровень сформированности нравственных представлений детей подросткового возраста с ОВЗ позволил сделать вывод о недостаточном использовании потенциала дополнительного образования

и возможной интеграции с общим образованием на основе единых тематических линий (факультативных занятий, экскурсий, кружковой деятельности и т.д.) в работе с этой категорией детей.

Предложенная экспериментальная программа по формированию нравственных представлений подростков с ОВЗ в социокультурном пространстве школы на внеклассных занятиях и факультативах позволит решать образовательно-воспитательные задачи, направленные на присоединение детей к базовым духовно-нравственным ценностям общества, выстроить целостный образовательный процесс на основе единой цели.

**Библиографический список**

1. *Аплетаев М.Н.* Система воспитания нравственной личности в процессе обучения. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. – 256 с.

2. *Божович Л.И., Конникова Т.Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80–90.

3. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии / Н.А. Борисова, И.А. Букина, Г.М. Галлактионова и др.; под ред. Н.А. Борисовой. – Череповец: Череп. гос. ун-т, 2017. – 236 с.

4. *Гудина Т.В.* Педагогические ресурсы социокультурной реабилитации детей – инвалидов. – Вологда: ВоГТУ, 2009. – 142 с.

5. *Харламов И.Ф.* Нравственное воспитание школьников. – М., 2003. – 415 с.

6. *Фридман Г.М.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Г.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

7. *Яновская М.Г.* Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности. – СПб., 2003. – 413 с.

**References**

1. *Apletaev M.N.* Sistema vospitaniya npravstvennoj lichnosti v processe obucheniya. – Omsk: Izd-vo OmGPU, 1998. – 256 s.

2. *Bozhovich L.I., Konnikova T.E.* O npravstvennom razvitii i vospitanii detej // Voprosy psihologii. – 1975. – № 1. – S. 80–90.

3. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami v razvitii / N.A. Borisova, I.A. Bukina, G.M. Galaktionova i dr.; pod red. N.A. Borisovoj.* – Cherepovec: Cherep. gos. un-t, 2017. – 236 s.

4. *Gudina T.V.* Pedagogicheskie resursy sociokul'turnoj rehabilitacii detej – invalidov. – Volodga: VoGTU, 2009. – 142 s.

5. *Harlamov I.F.* Npravstvennoe vospitanie shkol'nikov. – M., 2003. – 415 s.

6. *Fridman G.M.* Izuchenie lichnosti uchashchegosya i uchenicheskikh kollektivov / G.M. Fridman, T.A. Pushkina, I.YA. Kaplunovich. – M.: Prosveshchenie, 1988. – 207 s.

7. *YAnovskaya M.G.* Npravstvennoe vospitanie i emocional'naya sfera lichnosti. – SPb., 2003. – 413 s.



**Крылова Анастасия Александровна**  
**Крылова Наталья Геннадьевна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
anastasiia.kryl@yandex.ru, natkrulova@mail.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К БУЛЛИНГУ ПЕДАГОГОВ

*Долгое время «буллинг» рассматривался как часть «обычной и традиционной» системы роста и взросления человека. Однако в последнее время проблема «буллинга» стала все более актуализироваться в российской ментальности. В настоящем исследовании выяснено, что отношение к буллингу педагогов, которые ранее имели опыт соприкосновения с этой ситуацией в детстве, находясь в роли агрессора, жертвы или наблюдателя, – может иметь свои особенности. Педагоги, которые имели опыт исполнения ролевых позиций агрессора или жертвы, демонстрируют хорошо выраженные компоненты отношений: и когнитивный и поведенческий, и эмоциональный; педагоги, которые не имели опыта соприкосновения с буллингом, выражают нейтральное отношение к данному явлению или соответствующее социально одобряемым позициям в обществе.*

**Ключевые слова:** буллинг, отношение к буллингу педагогов, субъективная оценка, ролевая позиция в ситуации буллинга.

Долгое время «буллинг» рассматривался как часть «обычной и традиционной» системы роста и взросления человека и фактически как своеобразный элемент воспитательного процесса: «нельзя стать хорошим учеником, не научившись подчиняться». Но в 80–90 годах XX века ситуация изменилась, и «буллинг» стал трактоваться как «сложная» реалия сегодняшнего дня, которая «не отрицается и не замалчивается исследователями и обществом» (W. Craig, Y. Harel-Fisch, H. Fogel-Grinvald, S. Dastaler, J. Hetland, B. Simons-Morton, 2009).

Один из первых исследователей буллинга (в его собственной терминологии – моббинга) Х. Леман предложил рассматривать буллинг как «особую коммуникативную ситуацию, которая может привести к возникновению серьезнейших психологических (а также телесных) последствий для жертвы, вследствие чего требующую к себе самого пристального внимания».

«Буллинг» имеет широкую распространенность в образовательных системах школ самых различных государств. Об этом свидетельствуют кросскультурные исследования, которые были проведены в Швеции, Литве, США (G. Gini, T. Pozzoli, 2009). Под «буллингом» (травлей) исследователи понимают преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы (А.А. Бочавер, К.Д. Хломов, 2013).

Для российской ментальности проблема «буллинга» значима, так как, возможно, что распространение различных его вариантов в отечественной системе образования во многом происходит по причине преобладающей для нашей системы «субъект-объектных» отношений между педагогом и обучающимся. Нередко эти образцы поведения могут транслироваться участниками «буллинга» из системы основного образования в систему высше-

го образования, а затем и во взрослую жизнь вчерашних агрессоров, жертв и наблюдателей.

Отношение к определенным феноменам, процессам и явлениям влияет на процесс протекания самого феномена, мотивацию включенности в него и конечный результат. Причастность индивида к каким-либо феноменам может влиять на его восприятие и оценку, что можно отнести и к особенностям восприятия явления буллинга.

Категория отношения включает в себя три основных компонента: поведенческий, когнитивный (оценочный) и эмоциональный. В нашей работе мы предприняли попытку, выяснить, как будут проявляться эти компоненты в отношении к буллингу, и каким образом они будут давать общую характеристику отношения к этому явлению у педагогов, которые в свое время имели опыт соприкосновения с этой ситуацией, находясь в роли агрессора, жертвы или наблюдателя. Проверяться предположения, что у педагогов, которые имели опыт исполнения ролевых позиций агрессора или жертвы, будут хорошо выражены все компоненты отношений; у педагогов, которые никогда не сталкивались с буллингом, отношение к данному явлению будет либо нейтральное, либо оно будет представлено двумя компонентами: когнитивным (оценочным) и поведенческим.

В исследовании приняли участие педагоги в возрасте от 24 до 63 лет, 82% – женщины и 12% – мужчины. Для целей исследования было разработано и использовано полу структурированное интервью, которое позволяло получить данные о педагогах и их опыте соприкосновения с буллингом, особенностях ролевых позиций, которые педагоги имели в подобных ситуациях в своем школьном прошлом.

После анализа полученных данных мы увидели, что 64% педагогов, имели опыт соприкосновения с буллингом, а 36% респондентов – затруд-

нились ответить на вопрос, сказав, что не помнят подобных ситуаций в своей школе. При этом из числа педагогов, имевших опыт участия в буллинге, 22% ответили, что занимали позицию жертвы; 14% – занимали позицию агрессора; у 28% опыт соприкосновения с буллингом связан с позицией наблюдателя. На вопрос: «Кто же был буллером чаще всего?» – был получен ответ, что в 56% всех случаев буллинга агрессорами были одноклассники жертвы, в 46% случаев – ученики из других классов, а так же в качестве буллеров выступали не только сверстники, но и учителя.

В наше интервью были включены, выделенные в методике «Smob» Х. Каспера, ситуации по видам проявления буллинга в школе. Это давало возможность выяснить, насколько эти ситуации типичны для наших участников исследования и насколько они специфичны у респондентов имеющих опыт «агрессора», опыт «жертвы» и «наблюдателей». В итоге мы получили следующие сведения.

*«Педагоги, имеющие опыт позиции агрессора»* указали в качестве подоплеку включенности в ситуацию буллинга таких обстоятельств, как: «они плохо говорили обо мне за спиной» – 26%; «они распространяли о ком-то слухи и ложь» – 20%; «они высказывались в адрес кого-то ругательства и обидные прозвища» – 14%; «они были слабее и отличались своим поведением, одеждой, увлечениями от большинства одноклассников» – 34%.

*«Педагоги, имеющие опыт позиции жертвы»* отмечали в качестве проявлений буллинга: «меня передразнивали, выставляли смешным» – 15,1%; «обзывали глупым, дураком» – 7,8%.

*«Педагоги, имеющие опыт позиции наблюдателя»* отмечали в своих воспоминаниях: «не давали сказать ни слова» – 6,8%; «учитель кричал на учащегося» – 6,1%; «бросались обесценивающие взгляды, демонстрировалось отвержение с помощью определенных жестов или поз» – 12%.

В целом можно сказать, что педагоги, имеющие опыт участия в буллинге в роли «агрессора», «жертвы», «наблюдателя» выделяют специфические причины буллинга, оценивая ситуацию со своей ролевой позиции, во многом перенося собственные переживания и эмоции из прошлого опыта в ситуации сегодняшней педагогической практики.

Наше интервью позволило выявить особенности поведения, переживания и субъективные оценки педагогами феномена буллинга в своей

сегодняшней педагогической практике. В перечень вопросов включались блоки, направленные на оценку эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношения к буллингу. Опрошенным педагогам при анализе полученных результатов были разделены на 2 группы: первая группа – педагоги, имеющие опыт участия в буллинге в роли агрессора; вторая группа – имеющие опыт участия в буллинге в роли жертвы. Проанализировав результаты и проведя качественный анализ ответов, можно сказать, что отношение к буллингу и восприятие этого феномена у педагогов зависит от занимаемой ролевой позиции в буллинг-системе.

У педагогов, которые не имеют в прошлом опыта, отношение и восприятие буллинга стереотипно и навязано обществом. Педагоги, которые имеют опыт соприкосновения с буллингом в роли жертвы, более ярко переживают отношение к данному феномену, можно предположить, что они более эмоционально относятся к этому феномену, стремятся разобраться в подобных ситуациях, стараются защитить жертв и не пытаются «замолчать» подобные ситуации. Их отношение характеризуется конкретностью, активностью и широким спектром переживаемых эмоций.

Педагоги, имеющие опыт участия в буллинге в роли агрессора, отмечают «шутливость и несерьезность» подобных ситуаций, которые, по их мнению, «не требуют пристального внимания педагогов». Их отношение характеризуется уходом от конкретности, пассивностью, переживанием, в основном, отрицательных эмоций.

Количественный анализ полученных данных был проведен с помощью программы Statistica 7.0. При статистической обработке данных были рассмотрены 3 компонента отношений: эмоциональный, когнитивный и поведенческий, и общий результат включенности и сознательности отношения к буллингу. Для того, чтобы посмотреть есть ли различия в отношении, компонентах отношения у педагогов, имевших опыт участия в буллинге в разных ролях (жертвы и агрессора) был использован t-критерий Стьюдента (табл. 1).

Сравнив средние значения в первой группе и во второй, можно сделать вывод, что в группе, которая имеет опыт соприкосновения с буллингом в роли жертвы, компоненты отношений имеют больший уровень сознательности и выраженности, чем в группе, которая имеет опыт участия в ситуациях буллинга в роли агрессора.

Таблица 1

Особенности отношения педагогов к буллингу

Компоненты	Среднее значение 2 гр	Среднее значение 1 гр	Значение t критерия	Уровень значимости
Поведенческий	6	7,6	-3,67	0,00
Эмоциональный	6,95	10	-4,39	0,00
Когнитивный	6,5	9,7	-4,42	0,00

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1) Педагоги, которые имели опыт исполнения ролевых позиций агрессора или жертвы, демонстрируют хорошо выраженные компоненты отношений: и когнитивный и поведенческий, и эмоциональный.

2) У педагогов, которые не имели опыта соприкосновения с буллингом отношение к данному явлению нейтральное или выражается соответствующе социально одобряемой позиции в обществе.

#### Библиографический список

1. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – № 12. – С. 7–19.

2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.

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

4. Снижение уровня насилия в школах: как добиться перемен. – Страсбург: Совет Европы, 2006. – 120 с.

5. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры: Сб. материалов / сост. и отв. ред. Н.Л. Хананашвили. – М.: Фонд «Новая Евразия», 2012. – 90 с.

6. Craig W. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries / W. Craig, Y. Harel-Fisch, H. Fogel-Grinvald, S. Dastaler., J. Hetland, B. Simons-Morton et al. // International Journal of Public Health. – 2009. – No 54. – Pp. 216–224.

7. Finkelhor D. The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey / D. Finkelhor, R. Ormrod, H. Turner, S.L. Hamby // Child Maltreatment. – 2005. – No 10. – Pp. 5–25.

8. Garofalo R. The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents / R. Garofalo, R.C. Wolf, S. Kessel, S.J. Palfrey, R.H. Du Rant // Pediatrics. – 1998. – No 101. – Pp. 895–902.

#### References

1. Baeva I.A., Semikin V.V. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy, psihologicheskaya kul'tura i psihicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2005. – T. 5. – № 12. – S. 7–19.

2. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Bulling kak ob'ekt issledovaniy i kul'turnyj fenomen // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki. – 2013. – T. 10. – № 3. – S. 149–159.

3. Teoretiko-metodicheskie osnovy deyatel'nosti pedagoga-psihologa po predotvrashcheniyu bullinga v shkolah Tul'skogo regiona: genderno-vozrastnoj aspekt / pod obshch. red. K.S. SHalaginovoj. – Tula: Izd-vo «GRIF i K», 2014. – 237 s.

4. Snizhenie urovnya nasiliya v shkolah: kak dobit'sya peremen. – Strasburg: Sovet Evropy, 2006. – 120 s.

5. SHkol'nye sluzhby primireniya. Metody, issledovaniya, procedury: Sb. materialov / sost. i otv. red. N.L. Hananashvili. – M.: Fond «Novaya Evraziya», 2012. – 90 s.

6. Craig W. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries / W. Craig, Y. Harel-Fisch, H. Fogel-Grinvald, S. Dastaler., J. Hetland, B. Simons-Morton et al. // International Journal of Public Health. – 2009. – No 54. – Pp. 216–224.

7. Finkelhor D. The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey / D. Finkelhor, R. Ormrod, H. Turner, S.L. Hamby // Child Maltreatment. – 2005. – No 10. – Pp. 5–25.

8. Garofalo R. The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents / R. Garofalo, R.C. Wolf, S. Kessel, S.J. Palfrey, R.H. Du Rant // Pediatrics. – 1998. – No 101. – Pp. 895–902.

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ

*Статья посвящена актуальной проблеме пространственно-временной организации психики, которая до сегодняшнего дня остается наименее исследованной и разработанной областью психологии. В работе представлен краткий теоретико-методологический анализ основных теорий и концепций, раскрывающих содержательное наполнение понятий «психологические границы» и «временная перспектива». Показано, что данные феномены по отдельности широко изучаются в отечественной и зарубежной психологии, однако теорий, проясняющих взаимосвязанность психологических границ и временной перспективы, практически не существует. В данной статье предпринята попытка рассмотрения «психологических границ» и «временной перспективы» как основных функций «Я», обеспечивающих исполнение «Я», личности в мире, удержание своей когерентности и сохранение тождественности себя во времени.*

**Ключевые слова:** пространство, время, функции «Я», психологические границы, границы «Я», временная перспектива личности.

За последнее столетие произошли колоссальные изменения в условиях жизни, как человечества в целом, так и отдельного человека (особенно данное положение относится к европейской культуре). Современная цивилизация утрачивает прежние нормативы и идеалы. На смену приходит другая эпоха – эпоха постмодерна, в которой время теряет свою экзистенциальную ценность и становится ресурсом для достижения индивидуальной цели. А человек в отношениях с другим, пренебрегая чувством интимности и общности, стремится к демонстрации власти и доминирования, «уважая» и подчеркивая только респектабельность собственного имиджа. В этой связи встает вопрос об изучении нового способа пространственно-временного функционирования личности («Я») в условиях интенсивного развития научно-технического прогресса и информационных технологий, которые являются ключевым фактором процесса глобализации происходящего в современном мире.

Еще в 1905 году А. Эйнштейн постулировал фундаментальную связь между пространством и временем. С тех пор и до сегодняшнего дня представители разных наук – естественных и гуманитарных – ищут ответ на ключевой вопрос человечества. Материальная Вселенная, как известно, обладает тремя пространственными измерениями: вверх-вниз, направо-налево и вперед-назад. К ним добавляется еще одно измерение – временное. Вместе эти четыре измерения составляют пространственно-временной континуум. Психика человека, согласно психо-динамической теории З. Фрейда обладает теми же принципами, что позволяет рассматривать пространственно-временную организацию психики человека через такие феномены как «психологические границы» (которые лежат

в основе дифференциации развивающегося «Я» и символически отражают первые три измерения) и «время» – временная перспектива личности.

Один из ключевых аспектов причастности человека к другим людям, равно как и его отделения от них может быть описан с помощью таких понятий, как «границы Я», «границы личности», «психологические границы». Концепцию психологических границ личности можно рассмотреть в рамках структурной модели психики, где границы, представляя собой гипотетические психические структуры, в различной степени направлены на отделение феноменологического «Я» от 1) тех аспектов личности, которые являясь бессознательными, не представлены в сознании; 2) мира внешней по отношению к человеку реальности, того как она представляется в психическом восприятии. Эта реальность (пространственно-временная) включает в себя не столько социальную сферу жизнедеятельности человека, сколько природу явлений и смыслов, с которыми он сталкивается в процессе развития множеством разнообразных способов. Так, на передний план выходит свойство «открытости» и «закрытости» психики для внешних по отношению к ней воздействий, где границы играют ключевую роль в дифференциации между «Я» и «не-Я» [18]. То, насколько среда доминирует над личностью, определяется функциональной прочностью границ между «Я» и средой. В свою очередь, функциональная прочность границ между «Я» и средой зависит как от возраста, так и от индивидуальных свойств личности.

Данное свойство может быть выражено как «проницаемость» или «непроницаемость» (Landis B., 1970), «тонкость» или «толстость» (Hartmann E., 1991), «деструктивность» или «дефицитарность» (Ammon и др., 1998), «со-



хранность» или «нарушенность» (Brown N.W., 1998) границ между «Я» и миром внешним и внутренним. В данном случае под «Я» мы понимаем всё знание о субъективном содержании своего существования, которым владеет человек. Но это знание, как таковое, не включает в себя осознание границ своего «Я». В повседневной жизни человек не осознает границ, до момента, пока не переживает вторжения и нарушения границ своего пространства [17]. «Я» включает в себя знание о ценностях, эмоциях, времени, отношениях и т.д. Оно распространяется на способы, – явные и скрытые – которыми человек переживает свои отношения, свою собственность и свое тело, равно как и свое прошлое, настоящее и будущее. «Я», таким образом, является тем аспектом личности, который указывает на непрерывный опыт собственного уникального существования во времени, отличая его как от событий, относящихся к внешнему миру, так и от феноменов бессознательного, поскольку они обычно не включаются в то, что человек называет словом «Я» или «мое» [18].

Без некоторого отделения от «не-Я» не имеет никакого смысла индивидуальное «Я». В равной степени невозможно существование «Я» и при чрезмерном отделении. Например, результатом продолжительной изоляции является погружение в бессознательное психическое (в пределах условной нормы – в фантазии, при патологии – в психоз), которое приводит к исчезновению внешнего мира и темпоральной дифференциации [21]. При таких условиях становление индивидуальности невозможно. Следовательно, можно говорить о том, что границы, являясь функциями «Я», на биполярном континууме, «отражают конфигурацию индивидуальных значений, образованных различными измерениями границ, которые являются многомерными дихотомиями, структурирующими непрерывность динамического единства различных психических процессов и содержаний “Я”» [18].

Кажущийся парадокс жизни состоит в том, что человек стремимся одновременно к обоим полюсам этого континуума. Противоборствующие потребности в причастности и сепарации, в принадлежности и индивидуации равно необходимы для развивающегося «Я» – хотя потребность в слиянии является филогенетически и онтогенетически первичной. Э. Фромм точно подмечает, что, рождаясь человек, изгоняется из «предчеловеческой гармонии» чтобы узнать о собственном существовании. Однако, это знание о себе, как об отдельном индивиде, знание о конечности жизни, о смерти, беспомощности и одиночестве делает отдельное, изолированное существование человека невыносимой тюрьмой. Он бы сошел с ума, если не мог бы освободить себя из этой тюрьмы и выйти на свободу, в какой-либо форме объединиться с другими людьми, с внешним миром. Опыт отделения – се-

парации вызывает тревогу. Глубочайшая потребность человека, таким образом, есть потребность в преодолении его сепарации, в том, чтобы выйти из тюрьмы его одиночества [16]. Таким образом, человек в своем развитии одновременно стремится к сепарации и индивидуации. А границы в данном случае должны быть не слишком проницаемыми, так как эта крайность ведет к симбиозу, и не слишком жесткими, что приводит к изоляции.

*Психологические границы личности.* Первоначально понятие «границы Я» появилось в рамках психоаналитической школы. В несколько ином концептуальном смысле оно совершенно независимо обсуждалось в рамках теории поля в гештальтпсихологии. Теоретики психоанализа (начиная с З. Фрейда) акцентируют внимание на функциональных свойствах «границ Я» (их значение в адаптации личности, их роли в качестве защитного барьера между сознанием и содержанием бессознательного). «Границы Я» также рассматриваются в терминах структуры (как показатель дифференциации между «Я» и остальной частью личности) и в терминах экономии энергии (как имеющие различную катексическую способность).

В гештальтпсихологии, обсуждение понятия границ берет свое начало из работ К. Кофки [12], который рассматривает «Я» как сегрегированную часть общего психологического поля личности с устойчивыми и стабильными границами, на котором происходят контакты «Я» и «не-Я» – «границы контакта». Установление и признание различий между «мной» и «другим», с точки зрения Ф. Перлза и есть «границы контакта». Основываясь на теории К. Левина [8; 9], который рассматривал личность как организацию взаимодействующих систем, в различной степени соотношенных и разделенных границами различной степени силы, следует рассматривать границы как, а) границы внутрисистемных систем противоречий; б) внешние границы личности (структурно-экономико-мотивационная концепция).

Теоретический анализ понятия «психологические границы» в современной психологии, показал отсутствие единого понимания данного феномена отечественными и зарубежными исследователями, многообразие касается, как содержательной наполненности понятия «граница», так и определения самих видов (типов) психологических границ. С.К. Нартова-Бочавер [10], изучая суверенность психологического пространства, рассматривает границы как показатель сохранности и целостности «Я». Ряд авторов, рассматривают психологические границы, в контексте «Я-функций». Так Е.О. Шамшикова, отмечает, что границы «Я» «образуя психологическое пространство личности и являясь функциями «Я», направлены на отграничение «своего собственного» (того, что принадлежит «Я» и может им контролироваться) от «иного»



(того, что не подлежит контролю и «Я» не принадлежит)» [18]. Г. Аммон представляет психологические границы, как гуманфункцию внешнего и внутреннего Я-отграничения [13]. Функция определяется Г. Аммоном, как направленная активность структуры «Я», которая развивается в отношениях с группой. Такие авторы как Т.С. Леви, А.Ш. Тхостов, А.Д. Бескова, Д. Анзью и др., говоря о «границах», «психологических границах», рассматривают уровень «тела», физического – «Я», «кожи».

В тоже время, несмотря на отсутствие общей теории, большинство авторов рассматривают границы как дихотомии [19]. В данной работе автор опирается на представления об условно сохранных и нарушенных психологических границах Н. Браун [20]. Вслед за Н. Браун, автор определяет границы «Я» – «как многочисленные функции системы «Я», проявляющиеся в форме отчетливых или смутных образов, представлений, переживаний и пр. и не осознаваемые до тех пор, пока границы «Я» остаются сохранными» [17, с. 168].

*Временная перспектива личности.* На современном этапе развития гуманитарной (психологической) науки нет единого взгляда на рассмотрение временной перспективы личности. Следует выделить несколько подходов к изучению данного феномена. Целью мотивационного подхода выступает анализ временной перспективы как пространства мотивации [11; 13]. В рамках событийного подхода, психологическое время рассматривается как целостная, сложно организованная система взаимно обусловленных причинно-следственных связей между событиями жизни [5]. Топологический подход выдвигает идею, как о личностной организации времени, так и организации времени самой личностью [1]. Рассмотрение динамики временной перспективы в рамках возраста, показало, что стадии возрастного развития отличаются наполненностью временной перспективы, в молодости временная перспектива становится более структурированной и дифференцированной [7]. Временная перспектива развивается согласно принципу гетерохронности: «в онтогенезе периоды преимущественного развития темпоральных характеристик временной перспективы сменяются периодами преимущественного развития ее пространственных характеристик...» [15, с. 6].

Однако в приведенных подходах можно обнаружить некоторое сходство в представлении временной перспективы, с точки зрения ее детерминации, как внутренними аспектами личности, так и внешними условиями среды. Временная перспектива рассматривается: как 1) функция репрезентации, заключающаяся в восприятии и представлении в сознании событий, обладающих мотивационным зарядом [11]; 2) функциональная способность личности совмещать объективно за-

данное время (внешнего социума, условий) и субъективное время, способность управлять временем [2]; 3) связывающая функция – переживание личностью причинно-следственных связей между основными событиями ее жизни [5]; 4) конструкт личности [3], для которого характерна взаимосвязь индивидуальных особенностей временной перспективы личности с типами мотивации субъекта. Роль личности, таким образом, определяется в качестве, «...координатора различных времен на разных уровнях психики...» [1, с. 30].

Темпоральные функции «Я», таким образом, как считает автор, определяются временной перспективой личности, выраженной в форме неосознаваемого процесса, где взаимосвязанные, непрерывные смыслы индивидуального и социального опыта распределяются по временным категориям, отрезкам «прошлого», «настоящего», «будущего» и позволяют упорядочить жизненные события, придавая им определенный смысл.

Анализ различных источников литературы по проблеме исследования показал отсутствие на данном этапе структурированных теоретических положений, содержательно раскрывающих взаимосвязь и особенности, изучаемых психологических явлений. Наиболее близкой, рассматривающей взаимосвязь границ и временной перспективы личности, следует считать теорию поля К. Левина [8; 9]. Поле – это есть ничто иное как «жизненное пространство» человека, его психическая реальность. Разделы между системами психологического поля и есть границы, обладающие двумя основными функциями, с одной стороны изолирующие, с другой – связывающие воедино другие области (сегменты) поля. Т.е., человек не является и не может являться автономной системой, так как всегда включен в другую систему – жизненное пространство. Наряду с топологическими характеристиками поле обладает и темпоральными, состоящими из единиц психологического времени различного масштаба, которые обусловлены масштабами жизненных ситуаций и определяют границы «психологического поля в данный момент», актуализируя представления о настоящем, через включение в него прошлого и будущего. Следовательно, в след за К. Левиным [8; 9], можно рассматривать взаимосвязь «границ» и «временной перспективы», в рамках жизненного пространства. А.В. Серый [14], рассматривает взаимосвязь «временной перспективы» и «границ», в рамках системы личностных смыслов. Рассмотрение взаимосвязи «временной перспективы» и «границ», «пространства» возможно в рамках идеи А.А. Ухтомского о «хронотопе», развитой В.П. Зинченко, Е.В. Некрасовой, как системном единстве времени и пространства [6].

Таким образом, проблема дальнейшего исследования обусловлена необходимостью разработки

дополнительных теоретических положений о пространственно-временной организации психики, и представлением эмпирических данных, проясняющих связь между психологическими границами и временной перспективой личности, как основными функциями «Я», обеспечивающими исполнение «Я», личности в мире, удержание своей когерентности, сохранение тождественности себя во времени, и выделить ключевые темпоральные характеристики психологических границ личности.

Завершая наши размышления, остается только отметить, что представленные положения отражают тенденцию современной психологии к изучению личности с точки зрения системы и имеют не только теоретическое, но и прикладное значение, открывая дальнейшие перспективы для научных исследований.

#### Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Психология личности в социалистическом обществе. В 2 ч. Ч. II: Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – 295 с.
3. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 61–73.
4. Березина Т.Н. Жизненный путь личности: осознаваемые и неосознаваемые аспекты // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 313–322.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – М.: Смысл, 2008. – 272 с.
6. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 36–54.
7. Камнева Е.В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта: в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Калуга, 2002. – 14 с.
8. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
9. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
10. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36.
11. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
12. Коффка К. Основы психического развития // Гештальтпсихология. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
13. Очерки динамической психиатрии: Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.

14. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

15. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010. – 54 с.

16. Фромм Э. Искусство любить. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 219 с.

17. Шамшикова Е.О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 167–174.

18. Шамшикова Е.О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2010. – 24 с.

19. Шамшикова Е.О. Особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте (межнациональные различия) // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 178–185.

20. Brown N.W. The Destructive narcissistic pattern. – Westport Connecticut: London, 1998. – 369 p.

21. Landis B. Ego Boundaries. – N.Y.: International University Press, Inc., 1970. – 177 p.

#### References

1. Abul'hanova K.A., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. – SPb.: Aletejya, 2001. – 304 s.
2. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Lichnostnaya regulyaciya vremeni // Psihologiya lichnosti v socialisticheskom obschestve. V 2 ch. CH. II: Lichnost' i ee zhiznennyj put'. – M.: Nauka, 1990. – 295 s.
3. Arestova O.N. Operacional'nye aspekty vremennoj perspektivy lichnosti // Voprosy psihologii. – 2000. – № 4. – S. 61–73.
4. Berezina T.N. Zhiznennyj put' lichnosti: osoznaemye i neosoznaemye aspekty // Rossijskij mentalitet. Voprosy psihologicheskoy teorii i praktiki. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 1997. – S. 313–322.
5. Golovaha E.I., Kronik A.A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. – M.: Smysl, 2008. – 272 s.
6. Zinchenko V.P. Vremya – dejstvuyushchee lico // Voprosy psihologii. – 2001. – № 6. – S. 36–54.
7. Kamneva E.V. Analiz psihologicheskogo soderzhaniya vremennoj perspektivy v obraze «YA» sub"ekta: v vozrastnom diapazone ot 6 do 18 let: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Kaluga, 2002. – 14 s.
8. Levin K. Dinamicheskaya psihologiya: izbrannye trudy. – M.: Smysl, 2001. – 572 s.
9. Levin K. Teoriya polya v social'nyh naukah. – SPb.: Sensor, 2000. – 368 s.

10. Nartova-Bochaver S.K. Ponyatie «psihologicheskoe prostranstvo lichnosti»: obosnovanie i prikladnoe znachenie // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 6. – S. 27–36.
11. Nyutten ZH. Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushchego. – M.: Smysl, 2004. – 608 s.
12. Koffka K. Osnovy psihicheskogo razvitiya // Geshtal'tpsihologiya. – M.: AST-LTD, 1998. – 704 s.
13. Ocherki dinamicheskoy psihiatrii: Transkul'tural'noe issledovanie / pod red. M.M. Kabanova, N.G. Neznanova. – SPb.: Institut im. V.M. Bekhtereva, 2003. – 438 s.
14. Seryj A.V. Sistema lichnostnyh smyslov: struktura, funkcii, dinamika / nauch. red. M.S. YAnickij. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004. – 272 s.
15. Tolstyh N.N. Razvitie vremennoj perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskij podhod: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. – M., 2010. – 54 s.
16. Fromm E. Iskusstvo lyubit'. – SPb.: Azbuka-klassika, 2007. – 219 s.
17. SHamshikova E.O. Adaptaciya zarubezhnoj metodiki «Granicy YA» N. Braun (N. Brown) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2009. – № 4 (16). – S. 167–174.
18. SHamshikova E.O. Narcissicheskie korrelyaty psihologicheskogo prostranstva lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Novosibirsk, 2010. – 24 s.
19. SHamshikova E.O. Osobennosti vzaimosvyazi tipov psihologicheskikh granic i zashchitnyh mekhanizmov lichnosti v starshem podrostkovom vozraste (mezhnacional'nye razlichiya) // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2014. – № 6. – S. 178–185.
20. Brown N.W. The Destructive narcissistic pattern. – Westport Connecticut: London, 1998. – 369 p.
21. Landis B. Ego Boundaries. – N.Y.: International University Press, Inc., 1970. – 177 p.

**Злоказов Кирилл Витальевич**  
кандидат психологических наук, доцент  
Санкт-Петербургский университет МВД России

**Леонов Николай Ильич**  
доктор психологических наук, профессор  
Удмуртский государственный университет  
zkirvit@gmail.ru, nileonov@mail.ru

## СУБЪЕКТИВНЫЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ЭЛЕМЕНТЫ, ЦЕНТР И МЕТРИКА

Статья подготовлена за счет средств гранта РНФ. Проект № 17-18-01278

*Статья обобщает теоретические представления о параметрах субъективного восприятия социального пространства. Показано, что разные социальные науки используют оригинальные теоретические модели социального пространства. В социальной психологии эти модели применяются для оценки взаимоотношений субъекта с окружающим миром. Однако данные модели не всегда соответствуют представлениям субъекта о социальном пространстве. Как следствие, при измерении, субъективный образ социального пространства искажается, а исследователи приходят к ложным выводам о его содержании. Решение видится в построении новой модели субъективного пространства. Для этого в статье обобщаются параметры, используемые для объяснения рецепции пространства субъектом в физической, феноменологической, социально-топологической и интеракционистской концепциях. Ими выступают элементы пространства (объекты), его центр (начало отсчета) и метрика (способ упорядочивания элементов пространства и отношений между ними). Делается вывод о необходимости эмпирической проверки применения этих параметров субъектом при построении образа социального пространства.*

**Ключевые слова:** социальная перцепция, субъективный образ пространства, пространство социальной группы, межличностное пространство, социальное поведение.

В последние годы актуальным направлением прикладных и академических исследований выступает восприятие социального пространства человеком. Восприятие городского пространства изучается архитекторами, отношение посетителей к внутреннему пространству магазина анализируется маркетологами, символика публичного пространства интересует социологов и культурологов, свойства пространства, способствующие совершению преступлений, оцениваются криминологами. Во всех перечисленных областях социальное пространство показывает себя в качестве самостоятельного фактора, определяющего витальные, психологические, экономические аспекты жизни и деятельности человека. Поэтому исследования социального пространства все чаще приобретают самостоятельный статус. В них объектом исследований выступает пространство, в котором существует активный, целенаправленный в своем познании и отношении к окружающему его пространству, человек [1]. Предметом становится образ социальных объектов, связанных с субъектом различными видами отношений – межличностными, трудовыми, правовыми, экономическими и пр. Целостное представление субъекта об этих взаимоотношениях рассматривается в качестве образа пространства.

В социальной психологии изучение представлений о социальном пространстве исторически основывается на восприятии межличностного взаимодействия. К настоящему времени разработаны несколько подходов для описания образов социального пространства – Дж. Морено («социометрия»), К. Левиным («концепция психологического простран-

ства»), Р. Келли («геометрия психологического пространства»), А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко («жизненное пространство самоопределения») [4], С.К. Нартовой-Бочавер («психологическое пространство личности») [9] и др.

Образ пространства в этих концепциях конструируется на основе представлений человека о себе, других людях и социальных группах [6]. Обобщение данных представлений превращает их в целостную модель, отражающую субъективную топологию социального пространства. Дальнейшим анализом такой топологии выявляются закономерности, определяющие отношение, поступки и решения личности.

Обращение к образу социального пространства в практических целях требует понимания параметров, на основе которых субъект его выстраивает [7]. Ведь зачастую, представления субъекта о социальном окружении могут быть размытыми, ограниченными или искаженными, предложенные исследователем показатели и критерии – непонятными. В таком случае, результат измерения рискует оказаться артефактом. Поэтому процедура изучения представлений о пространстве должна использовать параметры, достаточно схожие с субъективными представлениями. Решение этой проблемы может быть найдено определением основных элементов образа пространства, используемых субъектом. Последующая эмпирическая проверка верифицирует их, показав механизм формирования субъективного образа социального пространства.

В данной статье проводится первый этап намеченного решения – обсуждаются модели пространства, разработанные в различных социальных науках



и применяемые в социально-психологических исследованиях. Цель статьи – описать комплекс базовых параметров, применимых для изучения субъективных представлений о социальном пространстве.

*Субъективное представление о социальном пространстве: основные теоретические модели.* В социальной психологии понятие о социальном пространстве, его элементах и структуре имеет множественное толкование, основывающееся на физических, философских, социологических концепциях. Рассматриваемые концепции обобщены нами в четыре модели социального пространства: классическую, феноменологическую, социально-топологическую и интеракционистскую. Рассмотрим их последовательно.

Классическая модель пространства является наиболее ранней из используемых не только в психологии, но и в науке в целом. Поэтому она лежит в основе имплицитных представлений исследователей о пространстве, а ее категории (площадь, дистанция, метрика) используются в разных социально-психологических концепциях пространства.

Классическая модель опирается на геометрию Евклида и обосновывается положениями физики Ньютона. Основной характеристикой такого пространства выступает протяженность. Протяженность задается самими материальными телами и их расположением в пространстве относительно друг друга. Классическое пространство трехмерно, поскольку свойства материальных тел не допускают большего количества измерений. Дальнейшие развития модели ньютонова пространства – неклассическая и постнеклассическая модели пространства, модернизируют эти представления. Неклассическое пространство рассматривается ограниченным и неоднородным, изменяющимся под влиянием происходящих в нем и за его пределами процессов и уже практически невообразимым в реальных условиях. Классическая модель пространства используется в социальной психологии для изучения межличностной дистанции, границ, разделяющих личное и социальное пространство.

Феноменологическая модель пространства основывается на идее трансцендентальности познания, разработанной И. Кантом. В данной статье будут рассмотрены уточнения и дополнения феноменологической модели, предложенные Э. Гуссерлем и М. Мерло-Понти. Они важны для понимания организации образа пространства – центра (начала) пространства, границ пространства и восприятия его элементов.

С феноменологической точки зрения, представление субъекта о пространстве задается познавательной деятельностью субъекта. Кантовская концепция познания предполагает существование пространства необходимым свойством восприятия окружающего мира субъектом. Восприятие окружающей реальности в пространственной фор-

ме является врожденным (априорным) свойством субъекта познания. Субъект конструирует пространственные характеристики каждый раз, когда мысленно соотносит, сопоставляет между собой воспринимаемые объекты. Познавая реальный мир, субъект использует представление о пространстве, когда устанавливает последовательность явлений, обнаруживает связь причин и следствий [5].

Э. Гуссерль привносит в феноменологическое пространство идею «горизонта» – заднего плана восприятия объекта [11]. Горизонт выполняет две функции – помогает определять суть объекта, а также показывает нам, чем ограничено поле восприятия субъекта. «Структура горизонта» в феноменологии Гуссерля обозначает опыт субъекта (априорный опыт), участвующий в восприятии объекта, причем опыт, не всегда связанный с этим объектом, но всегда вмещающийся в познание. Горизонт конституирует явление вещи субъекту, показывая, какие способы ее реализации доступны субъекту (потенциальны), а какие еще недоступны, но подразумеваются исходя из субъективного опыта (интенциональны). Таким образом, знание уже известных элементов переопределяет понимание субъектом значений новых элементов.

М. Мерло-Понти, изучая роль тела в познании пространства субъектом, формулирует несколько важных положений о его значении для конструирования образа пространства [8]. Во-первых, тело определяет возможности и задает условия восприятия явлений окружающего мира посредством порогов чувствительности рецепторов. Во-вторых, тело структурирует познание, поскольку с него начинается восприятие реального мира. Опыт восприятия тела для младенца является первым опытом изучения реальности. В таком случае, тело становится началом системы координат в восприятии пространства, расширяющегося по мере развития ребенка. В-третьих, в познании окружающего пространства участвуют соматические и физиологические процессы, добавляя к осознаваемой информации, часть собственных ощущений, переживаний или мыслей.

Итак, социальное пространство в феноменологическом представлении порождается в результате чувственного восприятия субъектом окружающего его мира. Появление представления о пространстве у субъекта обосновывается существованием априорной формы чувственности, параметры пространства задаются субъективными характеристиками: опытом познания, перцептивными и познавательными возможностями тела. Конечно, феноменологическая теория пространства не имеет завершенного вида в психологии. Однако, ее идеи относительно априорности пространственной формы восприятия, начала (точки отсчета) в образе пространства используются для изучения представлений субъекта о себе, других и окружающем мире в гуманистической психологии, гештальтпсихологии и др.



Социально-структурный подход в изучении социального пространства развивается в социологии. Содержательно, подход неоднороден и в нем представлено несколько моделей социального пространства – топологическая, интерактивная и др. В первом случае, социальное пространство определяется через призму значений, присваиваемых объектам физического пространства обществом, во втором посредством параметров взаимодействия (общения, совместного действия) индивидов внутри и вне социальных групп.

Топологическая модель предполагает, что представление о социальном пространстве базируется на характеристиках географического (топологического) пространства. Под ними рассматриваются территория совместного проживания людей, природные условия, в которых протекает их жизнь и деятельность. Исследования показывают, что географические (топологические) признаки выполняют несколько функций в социальном взаимодействии. Во-первых, характеризуют личность или группу. К примеру, указание на место рождения (проживания) связывает качества человека с местом его рождения или проживания: «москвич», «сибиряк», «южанин». Во-вторых, дифференцируют людей и группы на «своих» и «чужих», «местных» и «приезжих», «городских» и «деревенских». В-третьих, позволяют людям самоидентифицироваться. В этом случае, объекты местности символизируются, дополняясь определенным социокультурным значением. Так, государственная символика – гимн, флаг и герб отсылают к географическим или природным особенностям страны [3], к признакам национальной и этнической идентичности относятся географические объекты.

Итак, в топологической модели физическое пространство составляет часть образа социального пространства. Физическое пространство представлено в нем символически, поскольку природные объекты и характеристики дополняются культурным значением, используемым в социальном взаимодействии.

Интерактивная модель связывает социальное пространство с коммуникацией и совместным действием, а не местом проживания людей. Так, Т. Шибутани отмечает, что «социальный мир – это культурная область, границы которой определяются не территорией и формальным членством в группе, а пределами эффективных коммуникаций» [12]. Тем самым, интерактивная модель выделяет новые свойства социального пространства, отличающие его от физического. Во-первых, взаимодействие в современном мире все чаще опосредуется информационными технологиями, посредством чего оно выходит за пределы физического пространства. Технологии позволяют взаимодействовать людям, находящимся на разных континентах, и даже в околопланетном пространстве. Во-вторых, совместная деятельность структурирована социальными практиками, что, как

полагает Э. Гидденс, позволяет разграничивать социальные пространства дополнительными категориями, более точными, чем физические [13]. Применив их, становятся видны различия социальных пространств у студенческой молодежи в разные периоды суток. Утреннее локализовано в местах обучения, структурировано правилами образовательного пространства. Вечернее пространство локализовано в местах развлечений и отдыха, зависит от находящихся там лиц и предпочтений самого субъекта.

В-третьих, социальное пространство зависит от структуры общества в большей степени, чем от физических характеристик. Поэтому социальный статус влияет на возможность индивида взаимодействовать с людьми, имеющими другой социальный статус, даже при территориальной близости к ним. К примеру, находясь в лифте вместе с генералом, солдат не может обратиться к нему с личной просьбой – воинская субординация запрещает так поступать.

Итак, образ социального пространства в интерактивной модели порождается взаимодействием индивидов. Представление субъекта о социальном пространстве зависит от возможностей взаимодействия. Изменение социального статуса, увеличение или уменьшение социальных связей сказываются на представлении о социальном пространстве. Кроме того, образ социального пространства индивида или группы находится под влиянием социального окружения, явно представленного в структурировании взаимодействия – властью, социальными ролями, статусом и пр.

Подводя итог описанию моделей социального пространства, отметим присущую им разноплановость в определении социального пространства и его ключевых параметров. Каждая модель – классическая, феноменологическая, социально-топологическая и интеракционистская базируется на специфических методологических основаниях. Трактовки представлений о пространстве в каждой из них своеобразны и не всегда соответствуют мнению субъекта. Однако в социально-психологических исследованиях важно понять то, как конструируется образ пространства самим субъектом. В наиболее полном виде данный образ может включать множество характеристик и, по существу, представлять рецепцию не социального, а психологического пространства. Отметим, что в специальной работе А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко, описаны параметры психологического пространства личности. Авторами представлены более ста параметров субъективного пространства, обобщенные в четыре блока (общие характеристики пространства, характеристики субъекта (носителя) пространства, элементов пространства и межпространственных отношений) [4].

В данной статье определяются типичные составляющие образа социального пространства, используемые субъектом при его конструировании.

нии. Таким образом, авторы, обращаясь к образу пространства, порождаемому в процессе взаимодействия субъекта с социальным миром, уточняют и расширяют представление об этой составляющей психологического пространства личности. Авторы стремятся определить индивидуальные и социальные факторы, влияющие на построение представления о социальном пространстве у субъекта.

*Составляющие субъективного образа социального пространства: элементы, центр и метрика.* Важно отметить, что представление о физическом (реальном) пространстве является основой не только для психологических концепций пространства, но базовой метафорой рецепции социального пространства субъектом. Ведь составляющие социального пространства нередко обозначаются лексикой, символизирующей характеристики физического пространства (*близкий друг, свободные отношения и пр.*). Кроме того, конструктивные элементы субъективного представления о пространстве повторяют его физические репрезентации (место, расстояние, границы). Поэтому нами рассматриваются компоненты, релевантные физическим измерениям пространства и участвующие в построении образа социального пространства: элементы пространства, центр (начало пространства) и метрика (способ измерения и упорядочивания элементов пространства и отношений между ними).

*Элементы пространства.* Образ социального пространства состоит из элементов, которые определяют содержание представления о пространстве и придают ему определенные свойства. Как правило, образ пространства формируется на основе отношений субъекта с другими людьми и группами, а также связей с материальными объектами окружающего мира. Окружающие люди и группы определяются субъектом как ключевая часть социального пространства. У ребенка пространство может включать одного–двух человек, у школьника – членов его семьи, одноклассников и друзей, социальное пространство взрослого может достигать сотен человек и социальных групп.

Материальные объекты составляют часть окружающей среды, посредством которых или в окружении которых осуществляется активность субъекта. Ими могут быть элементы квартиры, учебного класса, рабочего кабинета, а также предметы, в том числе и вещи [2]. Условием для представления материальных объектов элементом социального пространства, выступает их значение во взаимодействии субъекта со средой. К примеру, телефон выступает частью социального пространства в тот момент, когда играет роль средства связи.

*Центр пространства.* Как ранее отмечалось, пространство, построенное в соответствии с положениями ньютоновой физики, является относительным – точка отсчета в нем выбирается произвольно. Поэтому выбор центра – это, зачастую

и выбор точки отсчета. В психологии используется несколько подходов к определению точки отсчета: топоцентрированный, субъект-центрированный, социоцентрированный.

Топоцентрированный подход основывается на параметрах физического пространства – месте проживания, учебы, труда и отдыха, дорогах и транспортных развязках. Топоцентрированный образ пространства напоминает карту, на которой субъект отмечает положение важных для себя объектов – дома, школы или вуза, работы. Относительно новым вариантом топоцентрированного подхода выступает анализ сетевой инфраструктуры, обеспечивающей коммуникацию в виртуальном социальном пространстве. В таком виде, топология пространства будет представлять собой совокупность точек-хабов, предоставляющих вход в Интернет, спроецированных на местность.

Субъект-центрированный подход к построению пространства размещает субъекта в начало системы отсчета пространства. В таком виде социальное пространство представляет собой граф, одной, либо единственной вершиной которой является субъект, а иные социальные объекты (другие люди, социальные группы) располагаются относительно его на других вершинах графа. Подобное построение позволяет соотносить объекты как между собой, так и по отношению к субъекту. Тем самым, можно характеризовать близость друзей или коллег собственным взглядам.

Социоцентрированный способ опирается на параметры пространства, заданные социальной группой. Чаще всего они представлены структурой взаимодействия (ею могут выступать совместная деятельность, эмоциональные предпочтения, отношения лидерства-подчинения), социальные характеристики (например, принадлежность к социальной группе). Примером социоцентрированного представления пространства может быть социометрия – обобщенная характеристика структуры социальной группы, построенная на основе субъективного восприятия участниками друг друга.

Выбор центра пространства субъектом важен, поскольку он порождает независимые представления о пространстве. Топоцентрированное пространство порождает образ физического пространства значимых объектов – дома, класса, кабинета. Субъект-центрированный – описывает взаимодействующих с субъектом людей и групп, социоцентрированный отражает место субъекта в структуре социальных сообществ, участником которых он является.

*Метрика пространства.* Третья важная характеристика представления о социальном пространстве – метрика. Значение метрики заключается в определении свойств пространства и составляющих его элементов. В психологических концепциях социальных пространств чаще всего используются метрики физической и математической моделей.

Физическое пространство измеряется двумя метриками: протяженности (расстояние между объектами) и длительности (временной продолжительностью явлений). Использование этих метрик можно иллюстрировать следующим примером. Для туриста социальное пространство города будет включать перечень объектов, которые он посетит, а расстояние между ними будет оцениваться на основе субъективного опыта перемещения на экскурсионном автобусе. Организация элементов в образе такого пространства основывается на применении к ним категорий протяженности («близкий-далекий») и длительности («быстрый-долгий»). В социально-психологической практике исследований метрики используются для измерения отношения к другим людям.

Математическая метрика репрезентации социального пространства основывается на числовом способе организации его элементов. В таком виде, под пространством понимается некое множество элементов, расположенных относительно друг друга, либо связанных друг с другом, определенным способом. В такой представленности социальное пространство задается не столько свойствами элементов пространства, сколько правилами их обобщения. К примеру, для туриста социальное пространство города представляет собой совокупность музеев, театров и иных культурных объектов, упорядоченных по определенным (субъективным) правилам. Например, предпочтений музеев театрам, а также творчества А.С. Пушкина – А. Блоку. Правила упорядочивания элементов пространства и задают его метрику. В нашем примере турист воспринимает культурное пространство города через призму музеев и творчества А.С. Пушкина. Таким образом, психологическое пространство «города Пушкина» представляет собой совокупность объектов – «пушкинских мест», объекты городского пространства упорядочиваются по этим признакам, где музей Пушкина будет наиболее предпочтительным местом для посещения. Если предпочтения туриста на следующий день изменятся в сторону творчества А. Блока, следует ожидать изменения представлений об объектах городского пространства. Таким образом, метрика подбирается таким образом, чтобы указывать на каждый элемент в образе пространства. Добавление новых элементов в пространство требует применения к ним метрики.

Так, Р. Келли, полагает, что для образования субъективного пространства используются категории. Субъект формирует представление об объектах окружающего мира на основе оценки их параметров [14]. При этом основания для оценки пространства выбираются им произвольно. К примеру, для туриста таковыми могут быть степень соотносительности объектов с жизнью А.С. Пушкина. Воспринимая пространство, турист оценивает увиденное им как «интересное – неинтересное», «значимое – не-

значимое» и пр. В итоге, воспринимаемые им элементы упорядочиваются на интересные и значимые, интересные, но незначимые и пр. Построение образа пространства в данном примере выполняется с помощью категоризации. Определение категорий осуществляется на основе знаний об элементах пространства, субъективного отношения к ним [10].

Другой вариант реализации такой метрики описан А. Тверски и Д. Крантцем. Критерием упорядочивания элементов пространства, по их мнению, выступает близость свойств социальных объектов друг другу [15]. Пространство выстраивается по степени схожести объектов и существенно зависит от полноты знаний об объектах.

Сравнивая «физическую» и «математическую» метрики в образе социального пространства можно увидеть, что способ организации элементов в них сильно различается. Преимущество физической метрики в ясном представлении дистанций и границ пространства. Преимущества математической метрики заключаются в способности не только описывать пространство, но и прогнозировать место нового элемента в нем.

Описанные параметры – элементы пространства, центр и метрика – являются типичными составляющими образа социального пространства. Конечно, специфика его построения субъектом существенно зависит от субъективной оценки элементов, выбора способа центрирования и применяемой метрики. Понимание этих характеристик в ходе психологического исследования упорядочивает представление о пространстве. Благодаря этому появляется возможность сравнивать представления о пространстве разных людей, выявлять различия между ними. Невнимание к данным параметрам образа пространства может привести к искажениям, вызванным изменением привычного способа рецепции пространства субъектом. Они возникают, как правило, из-за изменения точки отсчета (центра) пространства – с субъекта на социальную группу, введением метрики, которую субъект не использует.

Изучение субъективных представлений о социальном пространстве является важным шагом в понимании отношений «субъект-пространство», потенциально более широких, чем «субъект – субъект» и «субъект – среда». Представление субъекта о себе как элементе социального пространства обозначает специфическую область «Я-концепции», структурированную актуальными отношениями в конкретных социальных группах. Представление о социальном пространстве объясняет самооценку субъекта с точки зрения его присутствия в нескольких социальных группах. Благодаря этому, проясняется многоплановость представлений субъекта о себе, поскольку обнаруживается лежащее в ее основе мнение других людей и отношения в разных социальных группах. Наконец, противоречивые

стратегии социального поведения находят объяснение в образе социального пространства, воспринимаемого как обесцененное или агрессивное.

Конечно, изучение образа пространства требует решения ряда вопросов. Речь идет о категориях рецепции социального пространства субъектом. Знание и опыт субъекта, его эмоциональное состояние, установки и ценности оказывают существенное влияние на конструирование образа социального пространства. Кроме того, социальные группы также формируют образ социального пространства своих участников. Как следствие, многие эффекты социального взаимодействия существенно влияют на восприятие, понимание и отражение образа социального пространства. Наконец, конструирование образа пространства определяется индивидуально-типологическими, перцептивными и когнитивными способностями субъекта. Перспективы дальнейшего развития идей статьи видятся в верификации параметров образа социального пространства – его элементов, центра и метрики, установления отношений между ними и психологическими характеристиками субъекта. Этому будут посвящены наши дальнейшие исследования.

#### Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Быстрова Т.Ю. Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 288 с.
3. Григорьев А.А. Знаки и образы в географическом страноведении. – СПб.: Тесса, 2010. – 342 с.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 10–18.
5. Кант И. Сочинения: В 6 т. – М.: Мысль, 1963–1966. – Т. 2. – С. 407–408.
6. Леонов Н.И. Модель человека «конструирующего» // Социальный мир человека. – Ижевск: ERGO, 2014. – С. 12–14.
7. Леонов Н.И., Главатских М.М. Психология социального мира. – Ижевск: ERGO, 2006. – 131 с.
8. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб.: Ювента Колизей, 1999. – 605 с.
9. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–41.
10. Петренко В.Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 3–23.
11. Прехтль П. Введение в феноменологию Гуссерля. – Томск: Водолей, 1999. – 95 с.
12. Шибутани Т. Социальная психология – Ростов н/Дон: Феникс, 2002. – 544 с.
13. Gregory D. Space, Time, and Politics in Social Theory: An Interview with Anthony Giddens // Environment and Planning D: Society and Space. – 1984. – No 2 (2). – P. 123–132.
14. Shaw M.L.G. Gaines, B.R. 'Kelly's 'geometry of psychological space' and its significance for cognitive modeling' // The New Psychologist. – 1992. – No 9. – P. 23–31.
15. Tversky A., Krantz D.H. The dimensional representation and the metric structure of similarity data // Journal of Mathematical Psychology. – 1970. – No 7. – P. 572–596.

#### References

1. Andreeva G.M. Psihologiya social'nogo pozniyaniya. – M.: Aspekt Press, 2005. – 303 s.
2. Bystrova T.YU. Veshch'. Forma. Stil': Vvedenie v filosofiyu dizajna. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2001. – 288 s.
3. Grigor'ev A.A. Znaki i obrazy v geograficheskom stranovedenii. – SPb.: Tessa, 2010. – 342 s.
4. Zhuravlev A.L., Kuprejchenko A.B. Psihologicheskoe i social'no-psihologicheskoe prostranstvo lichnosti: teoreticheskie osnovaniya issledovaniya // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2012. – № 2. – S. 10–18.
5. Kant I. Sochineniya: V 6 t. – M.: Mysl', 1963–1966. – T. 2. – S. 407–408.
6. Leonov N.I. Model' cheloveka «konstruiruyushchego» // Social'nyj mir cheloveka. – Izhevsk: ERGO, 2014. – S. 12–14.
7. Leonov N.I., Glavatskih M.M. Psihologiya social'nogo mira. – Izhevsk: ERGO, 2006. – 131 s.
8. Merlo-Ponti M. Fenomenologiya vospriyatiya. – SPb.: YUventa Kolizej, 1999. – 605 s.
9. Nartova-Bochaver S.K. Ponyatie «psihologicheskoe prostranstvo lichnosti» i ego evristicheskie vozmozhnosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2002. – № 1. – S. 35–41.
10. Petrenko V.F. Psihosemanticheskie aspekty kartiny mira sub"ekta // Psihologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. – 2005. – T. 2. – № 2. – S. 3–23.
11. Prekhtl' P. Vvedenie v fenomenologiyu Gusserlya. – Tomsk: Vodolej, 1999. – 95 s.
12. Shibutani T. Social'naya psihologiya – Rostov n/Don: Feniks, 2002. – 544 s.
13. Gregory D. Space, Time, and Politics in Social Theory: An Interview with Anthony Giddens // Environment and Planning D: Society and Space. – 1984. – No 2 (2). – R. 123–132.
14. Shaw M.L.G. Gaines, B.R. 'Kelly's 'geometry of psychological space' and its significance for cognitive modeling' // The New Psychologist. – 1992. – No 9. – P. 23–31.
15. Tversky A., Krantz D.H. The dimensional representation and the metric structure of similarity data // Journal of Mathematical Psychology. – 1970. – No 7. – P. 572–596.



## ПСИХОЛОГИЯ МОЛЧАНИЯ И ПРОДУКТИВНАЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ МУДРОСТИ

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда. Проект № 18-18-00386*

*В статье рассматриваются и анализируются понятия «молчание» и «мудрость». Молчание описывается как психологический конструкт и соотносится с психологическими проявлениями интеллектуальной деятельности (ее логической и интуитивной стороной), а также с характеристиками мудрого человека. Автор выделяет формы и виды молчания как психологического понятия. Мудрость интерпретируется как компонент высших интеллектуальных способностей, относимых к категории духовных. Отмечается связь мудрости, молчания и продуктивной жизнедеятельности. Мудрость является ключевым элементом высших интеллектуальных способностей, относимых к категории духовных. Она играет важную роль в продуктивной жизнедеятельности, являясь значимым фактором социальной адаптации и успешности личности.*

**Ключевые слова:** молчание, виды внутреннего молчания, сверхинтеллектуальные способности, мудрость, мудрый человек, продуктивная жизнедеятельность, духовность.

Связь молчания с психологическими проявлениями человека, отмеченная в философских и других сочинениях, как древних, так и современных мыслителей, очевидна и нуждается в изучении в рамках психологической науки. Поэтому мы предлагаем обратиться к рассмотрению новой области исследований, обозначенной нами как *психология молчания*.

Понятие «молчание» изучается разными науками: лингвистикой, культурологией, социологией, философией и др. Эти знания важно использовать в рамках междисциплинарного подхода для описания молчания как психологического конструкта.

Молчание имеет непосредственное отношение к множеству психологических разделов и тем: психология личности, способностей, общения, речи и др.

В современном социуме, перенасыщенном информационном «шумом» и деструктивными, агрессивными тенденциями, тормозящими его благополучное развитие, важным и актуальным представляется изучение психологии молчания в связи с особым типом способностей – духовных, играющих значительную роль в продуктивной жизнедеятельности. Нами был выделен ряд высших способностей, относимых к категории духовных, и среди них – сверхинтеллектуальные способности, ведущим компонентом которых является мудрость [5]. Задача данного теоретического исследования – рассмотрение молчания как психологического конструкта и продуктивной жизнедеятельности в связи с мудростью – компонентом духовных способностей.

Некоторые исследователи понимают мудрость как экспертные знания о жизни [13]. Согласно Л.И. Анцыферовой, мудрость не сводима к экспертному знанию, хотя и обязательно включает его. Л.И. Анцыферова определяет мудрость как «растущее вершинное образование интегрированной личности» [1, с. 415], то есть как высшее лич-

ностное проявление, что согласуется с описанием мудрости, представленной как третья (высшая) ступень в становлении интеллектуальной одаренности у М.А. Холодной [7], и нашим отнесением мудрости к высшим интеллектуальным способностям личности, включенным в категорию духовных [5]. Ряд исследователей выделяют в качестве главного компонента мудрости самотрансцендентность, которая рассматривается как высшая стадия развития личности [12].

Обобщенные результаты анализа имплицитных представлений мудрости показали, что мудрость связана с высшим уровнем развития человека и основана на благих намерениях и стремлениях; она не тождественна понятию «интеллект», а обладает самостоятельным содержанием; мудрость свидетельствует о гармоничном сочетании и функционировании интеллектуального, мотивационного и аффективного компонентов личности и обуславливает высокий уровень личностной и межличностной компетентности, что проявляется как способность размышлять, рассуждать, слушать, давать советы [9].

Исследование Д. Крафчика, проведенное на респондентах, идентифицированных их окружением как мудрых, показало, что мудрые люди проявляют смирение, духовность, осознанность, они внимательны, правдивы и открыты для усвоения опыта [11].

Таким образом, многие исследования свидетельствуют о том, что мудрость отражает высший уровень развития личности и связана с духовностью, это позволяет нам рассматривать ее в качестве компонента высших интеллектуальных (сверхинтеллектуальных) способностей, относимых к категории духовных.

Мудрость тесно связана с психологией молчания. Согласно М. Фуко мудрец по своей сути молчалив, он говорит только тогда, когда кто-то



обращается к нему с вопросом или в случае необходимости помочь в чрезвычайной ситуации, возникшей в государстве [6].

В исследовании Н.Н. Мехтихановой были выявлены характеристики мудрого человека, такие, как, склонность к молчанию, размышлению, самопознанию, дар предвидения, любознательность, рассудительность, доброта, скромность, терпение, толерантность, простота, практическая направленность действий и др. Обратившись к мудрому человеку можно получить дельный совет [3].

Для того чтобы стать мудрым, способным давать советы, требуется создание некоего тезаурусного накопления знаний в разных областях и соотнесение их с практическими действиями и жизненным опытом. Тезаурус (thesaurus) на древнегреческом языке означает то, что имеет особую ценность: сокровище, сокровищницу, запас.

В рамках экзистенциальной традиции психологических исследований мудрецу свойствен тезаурусный способ понимания мира; основанием понимания является переживание и опыт, а формой и типом понимания – объединение и постижение [2].

Накопление знаний и опыта и их усвоение сопряжено с огромной внутренней работой, с глубокой рефлексией и саморефлексией, переживанием, осмыслением, переосмыслением, пониманием и постижением. Этот процесс можно ассоциировать с *активным внутренним молчанием*.

Психология молчания имеет отношение и к рациональному, и интуитивному знанию; к осознанной информации и к хранящейся в недрах бессознательного.

Итак, сфера логики в психологии молчания связана у мудрого человека с умением слушать и обдумыванием совета, который необходимо сформулировать, оценив всевозможные аспекты проблемы, ее причины и последствия.

Она может быть связана и с пониманием – важнейшим психологическим проявлением, имеющим отношение ко всем аспектам человеческого существования. Согласно В.В. Знакову, «понимание направлено на порождение смыслов явлений, событий, ситуаций во всех трех реальностях, в которых живет человек – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной» [2, с. 62] и в этом ракурсе понимание ассоциируется с *активным внутренним молчанием*, с его «логической начинкой», но может также затрагивать и интуитивную, инсайтную сторону (внезапное прозрение мудреца).

Психология молчания так же, как и психология мудрости, включает не только сферу логических суждений, умозаключений, но и отсутствие очевидной логической связи, например, когда мудрый человек учитывает существование неких латентных потенциалов ситуации, могущих существенно повлиять на важные события в будущем, уделяет внимание, казалось бы незначительным деталям, из

которых вырастают в дальнейшем ключевые факторы, определяющие вектор жизнедеятельности, продуктивной или, наоборот, дестабилизирующей, разрушительной. Этот аспект проявления мудрости может 1) касаться совсем короткого периода молчания (протекать по типу мгновенного инсайта – разрозненные детали быстро сложились в четкую картину) или, наоборот, 2) превратиться в длительный инкубационный период, когда на фоне продолжительного внутреннего латентного молчания, вызванного необходимостью решения определенной проблемы, существуют «шумы» порождаемые повседневной жизнью и интеллектуальной деятельностью, направленной на осуществление текущих целей и задач.

Эти два вида внутреннего молчания можно определить как *внутреннее краткое пассивное молчание*, ведущее к инсайту, и *внутреннее продолжительное пассивное латентное молчание*, связанное с инкубационным периодом творческого процесса.

Случаи, когда речь идет о влиянии бессознательного (интуиции) имеют отношение к внутреннему пассивному молчанию, когда решение проблемы как бы откладывается. Механизмами пассивного молчания выступают расслабление, переключение внимания, временное прекращение мыслительного процесса, после чего, как правило, возникает понимание, другое видение, открывается новый путь к решению проблемы, создается возможность для того, чтобы сформулировать рекомендацию, дать совет.

*Внешнее молчание* непосредственно связано с речевым актом и имеет отношение, прежде всего, к психологии общения. Оно психологически многозначно и многогранно. Внешнее молчание так же, как и внутреннее, проявляется в разных видах. Оно может быть представлено:

– как *внешнее активное молчание в речевом акте, связанное с сокрытием информации*; не изречение того, что требуется, по разным причинам в процессе общения (умолчание, эзопов язык, эвфемизмы и пр.), отражая страх, манипулятивные тенденции и пр.;

– в качестве элемента процесса общения (паузы, невербальные сигналы, временное купирование коммуникации); проявляется как: а) *внешнее активное сознательное молчание*, свидетельствующее о желании говорящего повлиять на результат общения благодаря использованию невербальных средств; б) *внешнее пассивное неосознанное молчание*, отражающее внутренние проблемы, определенные психо-эмоциональные состояния и пр.;

– как элемент процесса общения при физическом отсутствии общения – *внешнее активное молчание, как продолжение коммуникации* (например, в ходе вербальной коммуникации человек дает другому обещание о продолжении взаимодействия, но

затем, расставшись больше не стремится к встрече – молчит, его собеседник ждет и интерпретирует по-своему это молчание (размышляет о нем, о его причине, возвращается к прошедшему разговору), т.е. процесс общения продолжается, может быть, в одностороннем порядке, а, может, и нет, если другой собеседник использует молчание не для прерывания контакта, а для других целей, и тоже находится в состоянии ожидания и безмолвного общения).

Эти виды внешнего активного молчания могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер в зависимости от мотивов и целей, которыми руководствуется человек, типа его личности (духовная / бездуховная), уровня осознанности молчания (сознательное / неосознанное). Они, безусловно, оказывают влияние на продуктивность жизнедеятельности.

Наша идея «активного молчания» согласуется с другими исследованиями, где утверждается, что речь и молчание не всегда попадают в традиционную схематическую классификацию: «голосовая» и «не голосовая» коммуникация. В человеческом общении в некоторых случаях молчание может быть громким, а речь может быть выражена и не голосом [8]. В рамках лингвистики обсуждается роль красноречивого молчания в связи с различными функциями языка [10].

В настоящее время общепризнанно, что люди в разных культурах по-разному ценят и используют молчание как инструмент общения в различных ситуациях. Показано что, представление о молчании, как о форме выражения и проявления себя, в целом более распространено в восточной культуре, чем в западной (исследование проводилось на примере Японии и Великобритании) [14]. Известно также, что роль и значение «мудреца» являются более важными в восточных культурах, где их советы востребованы и ценятся в большей мере, чем на западе.

Таким образом, кросскультурные исследования показывают различия в психологии молчания, что может быть значимым для продуктивной жизнедеятельности.

Проведенный нами анализ молчания как психологического конструкта дает возможность говорить о том, что выделенные нами формы молчания – внешняя и внутренняя – и их разные виды могут активно влиять на продуктивность жизнедеятельности. В отношении мудрости как проявления духовных способностей можно сказать то же самое – она играет важную роль в продуктивной жизнедеятельности.

В исследованиях Н.Н. Мехтихановой было установлено, что высокий уровень мудрости составляет основу успешной адаптации человека: позволяет легко ориентироваться в сложившейся ситуации, новых условиях; создает условия для плодотворного социального взаимодействия, обеспечивая возможность вырабатывать эффектив-

ную стратегию поведения и социализации, позволяет избегать конфликтных столкновений, быстро входить в другой коллектив, справляться с трудностями и возникающими проблемами, не утрачивая работоспособность; способствует адекватной самооценке и восприятию реальности, нервно-психологической устойчивости и продуктивной регуляции поведения.

Результаты респондентов с низким уровнем мудрости говорили о неудовлетворительной сниженной адаптации: нервно-психическом истощении, конфликтности, неуживчивости, плохих отношениях в коллективе [3].

Таким образом, проявление мудрости, свидетельствуя об адаптивных возможностях личности, является в то же время предиктором ее работоспособности и продуктивной жизнедеятельности.

В другом исследовании была выявлена связь мудрости с успешностью личности на примере особенностей решения практических ситуаций проблемности. Было установлено, что мудрость в большей мере связана с решением «внутренних ситуаций проблемности», вызванных поведением и деятельностью самого субъекта, чем с другими видами ситуаций. Было также показано, что респонденты с высоким уровнем мудрости при решении ситуаций проблемности применяют не учебные знания, а иные когнитивные средства. Отмечено, что успешность (а значит продуктивная жизнедеятельность) зависит от таких качеств мудрого человека, как: 1) ответственность, вызванная необходимостью разрешения проблемной ситуации, а также 2) умение видеть и прогнозировать саму проблемную ситуацию [4].

Можно сказать, что эти характеристики мудрого человека, связанные с продуктивностью его жизнедеятельности, имеют непосредственное отношение к психологии молчания. Трудно представить ответственного и в то же время болтливую человека. Умение же прогнозировать проблемную ситуацию сопряжено с глубокой «молчаливой» рефлексией, но, главное нам видится в том, что само решение возникшей проблемной ситуации возможно с помощью молчания, как внутреннего (фаза инкубации для нахождения творческого инсайтного решения), так иногда и внешнего мудрого красноречивого молчания, когда отсутствие речевого действия может выступить в качестве мощного инструмента регуляции человеческого взаимодействия и продуктивной жизнедеятельности.

Рассмотрение молчания как психологического конструкта в связи с понятием мудрость и продуктивная жизнедеятельность позволило выделить такие формы молчания как внутреннюю и внешнюю и их следующие виды:

– внутреннее активное молчание, обусловленное погружением в решение проблемы, глубокую рефлексию, самопознание и т.д.;

- внутреннее краткое пассивное молчание, ведущее к инсайту;
- внутреннее продолжительное пассивное латентное молчание, связанное с инкубационным периодом творческого процесса;
- внешнее активное молчание в речевом акте, связанное с сокрытием информации (может играть как положительную, так и отрицательную роль);
- внешнее активное молчание деструктивного (манипулятивного) характера;
- внешнее активное сознательное молчание (желание говорящего повлиять на результат общения благодаря использованию невербальных средств);
- внешнее пассивное неосознанное молчание (отражает внутренние проблемы);
- внешнее активное молчание как продолжение коммуникации;
- внешнее мудрое красноречивое молчание, ведущее к конструктивному решению проблем и способствующее продуктивной жизнедеятельности.

Важно подчеркнуть, что формы молчания (внутренняя и внешняя) и все их виды во многом влияют на продуктивность жизнедеятельности.

Проведенный анализ понятия «мудрость» показал, что оно имеет непосредственное отношение к высшему уровню развития личности и связано с духовностью. Это позволяет рассматривать мудрость как ключевой элемент высших интеллектуальных способностей, относимых к категории духовных.

Мудрость сопряжена с молчанием (его разными формами, определяемыми как внутреннее и внешнее молчание) и играет важную роль в продуктивной жизнедеятельности, являясь значимым фактором социальной адаптации и успешности личности.

#### Библиографический список

1. Аncyферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
2. Знаков В.В. Психология понимания мира человеком. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
3. Мехтиханова Н.Н., Смольсон М.Л. Мудрость – свойство пожилых и адаптированных? // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – С. 36–40.
4. Мехтиханова Н.Н., Смольсон М.Л. О взаимосвязи мудрости и успешности // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 124–128.
5. Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. – М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2016. – 282 с.
6. Фуко М. Мужество истины. Управление собой и другими II. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс 1983–1984 учебном году. – СПб.: Наука, 2014. – 358 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. AL-Jahdhami S. Revisiting the Perception of Silence in Linguistics [Электронный ресурс] // Journal of Advances in linguistics. – 2018. – Vol. 9. – P. 1471–1477. – Режим доступа: <https://doi.org/10.24297/jal.v9i0.7899> (дата обращения: 12.05.2019).
9. Baltes P.B., Staudinger U.M. Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence // American Psychologist. – 2000. – Т. 55. – P. 122–136.
10. Ephratt M. The functions of silence // Journal of Pragmatics. – 2008. – Vol. 40. – P. 1909–1938.
11. Krafcik D. Words from the Wise: Exploring the Lives, Qualities, and Opinions of Wisdom Exemplars // Integral review. – 2015. – Vol. 11. – № 2. – P. 7–35.
12. Levenson R., Jennings P.A., Aldwin C., Shiraishi R.W. Self-transcendence, conceptualization and measurement // Int. J. Aging Hum. Dev. – 2005. – Vol. 60. – № 2. – P. 127–143. doi: 10.2190/XXM-FYRA-7U0XGRC0.
13. Smith J., Baltes P.B. Wisdom related knowledge: Age cohort differences in response to life planning problems // Developmental Psychology. – 1990. – V. 26. – № 3. – P. 494–505.
14. Wong N.L. The communicative functions and meanings of silence: An analysis of cross-cultural views // Journal of TagenBunka. – 2003. – Vol. 3. – P. 125–146.

#### References

1. Ancyferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. – 512 s.
2. Znakov V.V. Psihologiya ponimaniya mira chelovekom. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – 488 s.
3. Mekhtihanova N.N., Smul'son M.L. Mudrost' – svojstvo pozhilyh i adaptirovannyh? // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2013. – T. 19. – С. 36–40.
4. Mekhtihanova N.N., Smul'son M.L. O vzaimosvyazi mudrosti i uspehnosti // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik – 2015 – № 1 – Т. II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). – S. 124–128.
5. Ozhiganova G.V. Duhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti. – M.: Izd. «Institut psihologii RAN», 2016. – 282 s.
6. Fuko M. Muzhestvo istiny. Upravlenie soboj i drugimi II. Kurs lekcij, pročitannyh v Kollezh de Frans 1983–1984 uchebnom godu. – SPb.: Nauka, 2014. – 358 s.

7. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
8. AL-Jahdhami S. Revisiting the Perception of Silence in Linguistics. [Elektronnyj resurs] // Journal of Advances in linguistics. – 2018. – Vol. 9. – P. 1471–1477. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.24297/jal.v9i0.7899> (data obrashcheniya: 12.05.2019).
9. Baltes P.B., Staudinger U.M. Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence // American Psychologist. – 2000. – T. 55. – P. 122–136.
10. Ephratt M. The functions of silence // Journal of Pragmatics. – 2008. – Vol. 40. – P. 1909–1938.
11. Krafcik D. Words from the Wise: Exploring the Lives, Qualities, and Opinions of Wisdom Exemplars // Integral review. – 2015. – Vol. 11. – № 2. – P. 7–35.
12. Levenson R., Jennings P.A., Aldwin C., Shiraishi R.W. Self-transcendence, conceptualization and measurement // Int. J. Aging Hum. Dev. – 2005. – Vol. 60. – № 2. – P. 127–143. doi: 10.2190/XRXM-FYRA-7U0XGRC0.
13. Smith J., Baltes P.B. Wisdom related knowledge: Age cohort differences in response to life planning problems // Developmental Psychology. – 1990. – V. 26. – № 3. – P. 494–505.
14. Wong N.L. The communicative functions and meanings of silence: An analysis of cross-cultural views // Journal of TegenBunka. – 2003. – Vol. 3. – P. 125–146.



**Ходаковская Ольга Валерьевна**

кандидат психологических наук, доцент

**Голянич Валерий Михайлович**

доктор медицинских наук, профессор

**Бондарук Александр Феодосьевич**

кандидат психологических наук, доцент

**Загашева Мария Викторовна**

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

olga-khodakovskaya@yandex.ru, golyanich58@mail.ru,

bondaruk59@bk.ru, mz1975@mail.ru

## ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Статья посвящена экспертной оценке педагогами конструктивных, дефицитарных и деструктивных поведенческих паттернов, способствующих и препятствующих психологическому здоровью школьников подросткового возраста. В работе описана авторская теоретическая модель психологического здоровья школьников, в соответствии с которой была разработана методика и проведена экспертная оценка психологического здоровья 406 подростков. Результаты экспертной оценки подтвердили правомерность теоретического обоснования конструктивных, деструктивных и дефицитарных поведенческих паттернов психологического здоровья школьников – подростков. Эмпирически были выделены четыре поведенческих фактора: «Конструктивная активность», «Дефицитарная пассивность», «Деструктивная конфликтность» и «Деструктивный эгоцентризм».

**Ключевые слова:** экспертная оценка, профессиональная деятельность педагога, психологическое здоровье, школьники, подростки.

**П**сихологическая компетентность, развитие экспертного, практического психологического мышления играет значимую роль в профессиональной деятельности педагога [1]. Одна из важнейших проблем современной школы, в решение которой профессионально включен учитель – формирование и поддержание психологического здоровья школьников. Наиболее остро данная проблема встает в период, когда учащиеся достигают кризисного подросткового возраста. Опираясь на современные концепции [2; 4; 6; 7; 8; 9], под психологическим здоровьем школьника подросткового возраста мы понимаем интегральную характеристику психологического благополучия как проявления гармонии между формирующейся личностью и социумом. Оптимальное психологическое здоровье обеспечивается за счет функционирования когнитивной, эмоциональной и регуляторно-волевой сфер психики, определяющих способность к адаптации и самореализации подростка в ключевых формах учебной, творческой и коммуникативной активности. Для успешной реализации профессиональных задач обучения и воспитания педагогу необходимо диагностировать, оценивать и учитывать психологическое здоровье каждого ученика. При этом психологическая оценка, которую проводит педагог в своей профессиональной деятельности, часто имеет имплицитный характер.

Использование метода экспертной оценки психологического здоровья школьников дает возможность исследовать имплицитное представление учителей о психологическом здоровье подростков, которое опирается на профессиональный практический опыт педагогов; дополняет результаты ис-

следования подростков, полученные с помощью самооценочных методов, соответственно позволяет расширить теоретическое представление о паттернах, способствующих и препятствующих психологическому здоровью подростков.

Методика экспертной оценки может стать опорой для практической психолого-педагогической диагностической работы учителя при профессиональном взаимодействии с подростками с конструктивным и неконструктивным поведением.

Таким образом, **цель** настоящего исследования состояла в определении на основе экспертной оценки педагогов конструктивных, дефицитарных и деструктивных поведенческих паттернов, способствующих и препятствующих психологическому здоровью школьников подросткового возраста.

В процессе исследования с помощью авторской методики была проведена экспертная оценка психологического здоровья 406 учащихся восьмых классов Санкт-Петербурга.

В качестве метода статистической обработки данных использован факторный анализ.

**Теоретическая модель психологического здоровья подростков-школьников.** На основе теоретического анализа литературы [2; 3; 4; 7; 8; 10], нами была сформирована и описана интегральная модель психологического здоровья подростков-школьников, включающая в себя пять компонентов [6]. Каждый из компонентов объединяет основные характеристики психологического здоровья школьников подросткового возраста:

1) эмоциональный компонент: *доминирующий фон настроения, эмоциональный контроль, характер эмоционального реагирования на проблемные ситуации;*



2) регуляторно-волевой компонент: *активность в учебной деятельности, личная организованность, целеустремленность;*

3) когнитивно-креативный компонент: *познавательный интерес, социальный интеллект, склонность к творчеству;*

4) рефлексивно-акмеологический компонент: *самооценка, проявление индивидуальности, самореализация;*

5) социально-коммуникативный компонент: *стратегия поведения в межличностных отношениях, эмоциональные проявления в межличност-*

*ных отношениях, адаптация в системе школьных отношений.*

Содержание компонентов может быть описано с позиций *конструктивности, деструктивности и дефицитарности* (табл. 1):

– конструктивные паттерны – соответствующие оптимальным показателям психологического здоровья подростка, гармоничному развитию;

– дефицитарные паттерны – соответствующие недостаточному развитию психологических образований, вызывающие психолого-педагогические проблемы;

Таблица 1

**Конструктивные, деструктивные и дефицитарные паттерны психологического здоровья у школьников подросткового возраста**

Конструктивные проявления	Деструктивные проявления	Дефицитарные проявления
<b>1. Эмоциональный компонент</b>		
ровный, оптимистичный фон настроения	неустойчивый фон настроения	сниженный, пессимистичный фон настроения
гибкий контроль эмоциональных проявлений	слабость эмоционального контроля	чрезмерный контроль эмоций
своевременная и адекватная эмоциональная реакция на проблемные ситуации	проблемные ситуации вызывают чрезмерные эмоциональные проявления	отсутствие эмоциональных проявлений в проблемных ситуациях
<b>2. Регуляторно-волевой компонент</b>		
рабочая активность в учебной ситуации	проявление чрезмерной отвлекающей активности в учебной ситуации	пассивность в учебной ситуации
способность к планированию, самоконтролю и организации своей деятельности	избыточное планирование и чрезмерный контроль собственной деятельности	отсутствие стремление к планированию, самоконтролю и организации своей деятельности
настойчивость в достижении поставленных целей и способность доводить начатое дело до конца	чрезмерная настойчивость в достижении поставленных целей вплоть до упрямства	низкая настойчивость в постановке и достижении целей
<b>3. Когнитивно-креативный компонент</b>		
устойчивый широкий познавательный интерес к учебе	интерес к знаниям, не связанный с учебной деятельностью	низкий или выборочный познавательный интерес
интерес к людям, понимание других, выбор адекватного стиля общения	демонстрация интеллектуального превосходства, склонность разделять людей на хороших и плохих, выбор стиля общения, исходя из отношения к другим	отсутствие интереса к людям, непонимание других, неадекватные стили общения
желание и способность к творчеству	изобретательность в достижении собственных корыстных целей	отсутствие интереса к творчеству, склонность к стандартным способам решения заданий
<b>4. Рефлексивно-акмеологический компонент</b>		
адекватная самооценка учебных результатов – достижений и слабых сторон	завышенная оценка собственных достижений	заниженная самооценка
проявление индивидуальности в выражении мнения и поведения, соответствующее социальному взаимодействию	проявление индивидуальности носит утрированный, агрессивный, деструктивный, провокационный характер	стремление к конформизму в ущерб проявления собственной индивидуальности
реализация способностей в учебе	завышенный уровень притязаний относительно реализации способностей в учебе	учебные результаты ниже способностей
<b>5. Социально-коммуникативный компонент</b>		
открытость, общительность, согласованность поведения с требованиями окружающих	стремление эмоционально дистанцироваться от окружающих	стремление соглашаться с ожиданиями и мнениями окружающих
способность к открытому выражению эмоциональных переживаний в межличностных отношениях	склонность к конфронтации	затруднения в открытом проявлении своих чувств
принятие и успешное приспособление к школьным требованиям	неподчинение школьным требованиям, отклоняющееся поведение	ориентированность на школьные требования, связанная со страхом и тревогой

**Факторная структура экспертной оценки психологического здоровья школьников-подростков (n=406)**

Наименование фактора	Доля дисперсии в %	Наименование переменной, входящей в фактор	Факторная нагрузка переменной
1. Конструктивная активность	20,28	Познавательный интерес (Конструкт)	0,824
		Личная организованность (Конструкт)	0,794
		Активность в учебной деятельности (Конструкт)	0,765
		Целеустремленность (Конструкт)	0,764
		Самооценка (Конструкт)	0,763
		Склонность к творчеству (Конструкт)	0,755
		Стратегия поведения в межличностных отношениях (Конструкт)	0,706
		Социальный интеллект (Конструкт)	0,696
		Проявление индивидуальности (Конструкт)	0,692
		Эмоциональные проявления в межличностных отношениях (Конструкт)	0,683
		Самореализация (Конструкт)	0,682
		Адаптация в системе школьных отношений (Конструкт)	0,677
		Эмоциональный контроль (Конструкт)	0,586
		Характер эмоционального реагирования (Конструкт)	0,588
		Доминирующий фон настроения (Конструкт)	0,561
Стратегия поведения в межличностных отношениях (Деструкт)	-0,297		
2. Дефицитарная пассивность	13,09	Самооценка (Дефицит)	0,710
		Стратегия поведения в межличностных отношениях (Дефицит)	0,673
		Эмоциональные проявления в межличностных отношениях (Дефицит)	0,666
		Доминирующий фон настроения (Дефицит)	0,645
		Склонность к творчеству (Дефицит)	0,629
		Проявление индивидуальности (Дефицит)	0,606
		Адаптация в системе школьных отношений (Дефицит)	0,594
		Социальный интеллект (Дефицит)	0,577
		Характер эмоционального реагирования (Дефицит)	0,569
		Самореализация (Дефицит)	0,510
		Целеустремленность (Дефицит)	0,507
		Активность в учебной деятельности (Дефицит)	0,485
		Личная организованность (Дефицит)	0,462
		Познавательный интерес (Дефицит)	0,460
		Эмоциональный контроль (Дефицит)	0,421
3. Деструктивная конфликтность	12,30	Эмоциональные проявления в межличностных отношениях (Деструкт)	0,796
		Проявление индивидуальности (Деструкт)	0,730
		Адаптация в системе школьных отношений (Деструкт)	0,711
		Доминирующий фон настроения (Деструкт)	0,701
		Самооценка (Деструкт)	0,670
		Эмоциональный контроль (Деструкт)	0,658
		Склонность к творчеству (Деструкт)	0,647
		Активность в учебной деятельности (Деструкт)	0,571
		Характер эмоционального реагирования (Деструкт)	0,544
4. Деструктивный эгоцентризм	4,89	Личная организованность (Деструкт)	0,670
		Целеустремленность (Деструкт)	0,565
		Познавательный интерес (Деструкт)	0,508
		Социальный интеллект (Деструкт)	0,448
		Самореализация (Деструкт)	0,446

Примечание. Способ выделения факторов – метод главных компонент; метод вращения – варимакс с нормализацией Кайзера.

– деструктивные паттерны – соответствующие разрушительным поведенческим проявлениям, также вызывающим психологические или педагогические проблемы.

**Методика экспертной оценки психологического здоровья подростков.** На основании приведенной выше интегральной модели нами была разработана анкета, позволяющая провести экспертную оценку психологического здоровья подростков [6]. Анкета включает *пять компонентов*, объединяющих *15 характеристик* психологического здоровья, конкретизируемых через *45 критериев*, соответствующих *конструктивным, деструктивным и дефицитарным поведенческим паттернам*. Частоту проявления каждого из 45 поведенческих паттернов у подростка эксперт оценивает по 5-ти бальной шкале (где 1 балл – «иногда», 5 – «всегда»)

С помощью методики была проведена экспертная оценка психологического здоровья 406 подростков – учеников восьмых классов Санкт-Петербурга. Для обеспечения объективности исследования, подростка оценивали три эксперта–учителя, преподающих как гуманитарные, так и естественнонаучные предметы, осуществляющие профессиональное взаимодействие с учеником, имеющие возможность наблюдать школьника с большой частотой в течение продолжительного времени.

**Результаты факторного анализа экспертной оценки психологического здоровья школьников.** По результатам факторного анализа 45 критериев экспертной оценки психологического здоровья школьников были объединены в четыре фактора, объясняющих 50,6% общей дисперсии (табл. 2).

Первый фактор получил название «Конструктивная активность». В фактор с положительным знаком вошли все 15 конструктивных критериев методики экспертной оценки и с отрицательным знаком – показатель деструктивных стратегий в межличностных отношениях, что подтверждает правомерность теоретического объединения конструктивных поведенческих паттернов психологического здоровья. Обращает на себя внимание факт максимальной вовлеченности в фактор конструктивной активности таких показателей как: устойчивый широкий познавательный интерес к учебе, способность заинтересовать одноклассников рассказом на учебную тему; планирование, самоконтроль и организация своей учебной и внеучебной деятельности, аккуратность; устойчивое внимание в учебной ситуации; настойчивость в достижении поставленных целей и способность доводить начатое дело до конца; мобилизация активности и стремление к успеху в случае возникновения трудностей.

По оценкам учителей, познавательный интерес и регуляторно-волевые характеристики поведения определяют ядро психологического здоровья

школьников подросткового возраста. Ценностное самоопределение, стойкость, сформированность интересов и зрелая сознательная саморегуляция поведения чрезвычайно важны для учебной продуктивности в период физиологической и психологической перестройки организма подростков. Подросток, которому интересно учиться, продуктивно активный на уроке, конструктивно и целеустремленно организующий свою учебную деятельность, обычно отличается психологическим благополучием, способностью к адаптации и самореализации в ключевых формах школьной активности.

Второй фактор включил в себя с положительным знаком все критерии экспертной оценки, соответствующие поведенческим паттернам дефицитарности психологического здоровья. Данный фактор также подтверждает правомерность теоретического выделения дефицитарных проявлений, как обусловленных недостаточной сформированностью конструктивных паттернов психологического здоровья. С наибольшим весом во второй фактор вошли критерии экспертной оценки, определяющие: сниженную самооценку, стремление соответствовать ожиданиям других в ущерб собственным интересам; необходимость постоянной эмоциональной поддержки; чрезмерное стремление соглашаться с мнениями окружающих, неспособность настоять на своем и выразить собственное мнение; затруднения в открытом проявлении своих чувств, переживаний, выражении претензий и предпочтений в межличностных отношениях; преобладающий сниженный пессимистичный фон настроения; подавленность с элементами грусти и отсутствием желаний искать выход из трудной ситуации. В качестве ключевых характеристик психологического портрета дефицитарного подростка-школьника следует выделить низкую самооценку, преобладание стратегий конформного поведения, затруднения в проявлении своих эмоций. В таком контексте возникновение гармонии между формирующейся личностью и социумом затруднено в силу дефицитарности ресурсов самооценки, слабости «Я», социальной ассимиляции личности подростка, его неготовности к аутентичности поведения.

По результатам выделения главных компонент все деструктивные паттерны были распределены в два фактора. Третий фактор был назван «Деструктивная конфликтность». В него с положительным знаком вошли 9 критериев экспертной оценки. Наибольший вес в этом факторе имеют такие деструктивные поведенческие проявления как: склонность к конфронтации (проявлению недоброжелательности, конфликтности, агрессивности, упрямства, неуступчивости) при несовпадении собственного мнения с мнением окружающих; высказывание своего мнения и проявление нестандартности в увлечениях, поведении, одежде и т.п. носит утрированный, агрессивный, деструктив-

ный, провокационный характер; навязывание другим своего мнения; нежелание подчиняться школьным требованиям, проявление отклоняющегося поведения, нарушений дисциплины; проявление враждебного, неуважительного отношения к учителям и (или) некоторым ученикам. Таким образом, ключевые характеристики данного фактора соответствуют агрессивному стремлению подростка к доминированию, бунтарскому отношению к социальным нормам. Подобные поведенческие паттерны могут выступать в качестве узнаваемых симптомов подросткового кризиса эмансипации, утрированного, нарочитого обозначения собственного «Я» в социальном пространстве, неумелого выстраивания границ, что в целом имеет дезадаптивный характер.

Четвертый фактор «Деструктивный эгоцентризм» объединил с положительным знаком пять критериев экспертной оценки, соответствующих таким деструктивным поведенческим проявлениям, как: стремление к избыточному планированию и контролю собственной деятельности; чрезмерную настойчивость в достижении поставленных целей вплоть до упрямства; стремление к целям, не соответствующим способностям; склонность демонстрировать интеллектуальное превосходство, разделять людей на хороших и плохих, демонстрируя свое отношение в стиле общения. Данный фактор, таким образом, объединил проявления избыточной саморегуляции, демонстрации превосходства, неадекватно высокого уровня притязаний.

В целом, результаты факторного анализа подтвердили правомерность саногенетического подхода к рассмотрению психологического здоровья и продемонстрированных смыслообразующих различий между конструктивными, дефицитарными и деструктивными паттернами психологического здоровья подростков. Очевидно, что психологическое здоровье – это не отсутствие неконструктивных, деструктивно-дефицитарных проявлений, а наличие качественно своеобразных конструктивных явлений, т.е. нового психологического феномена.

#### Выводы.

1. Результаты экспертной оценки подтвердили правомерность теоретического обоснования конструктивных, деструктивных и дефицитарных поведенческих паттернов, определяющих содержание эмоционального, регуляторно-волевого, когнитивно-креативного, рефлексивно-акмеологического и социально-коммуникативного компонентов психологического здоровья школьников – подростков. Эмпирически были выделены четыре поведенческих фактора: «Конструктивная активность», «Дефицитарная пассивность», «Деструктивная конфликтность» и «Деструктивный эгоцентризм».

2. Ядро психологического здоровья школьников, по оценке учителей, определяют познавательный интерес и регуляторно-волевые характеристики

ки поведения в виде ценностного самоопределения, стойкости, сформированности интересов и зрелой сознательной саморегуляции поведения. Данные показатели чрезвычайно важны для учебной продуктивности и социальной успешности в период физиологической и психологической перестройки организма школьника.

3. В качестве ключевых дефицитарных паттернов, препятствующих формированию психологического здоровья, выделены низкая самооценка, коммуникативные конформные стратегии, трудности проявления эмоций. Доминирование подобных паттернов затрудняет возникновение гармоничных отношений между формирующейся личностью и социумом в силу дефицитарности ресурсов самооценности, слабости «Я», социальной ассимиляции личности подростка, его неготовности к аутентичности поведения.

4. Деструктивные паттерны могут иметь двойственный характер: либо агрессивного стремления подростка к доминированию, бунтарского отношения к социальным нормам; либо эгоцентризма в виде демонстрации превосходства, неадекватно высокого уровня притязаний, чрезмерной напоистости в достижении собственных целей. Подобные поведенческие явления могут выступать в качестве узнаваемых симптомов подросткового кризиса эмансипации в виде утрированного обозначения собственного «Я» в социальном пространстве и неумелого выстраивания границ, что в целом имеет дезадаптивный характер.

#### Библиографический список

1. Григорович Л.А., Гречишкина М.В. Психологическая компетентность педагога как составляющая его профессионально-педагогической деятельности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 1 (41). – С. 103–109.
2. Дубровина И.В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе // Вестник практической психологии образования. – 2018. – № 1–2 (54–55). – С. 6–11.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
4. Панкова Н.В. Формирование и сохранение психологического здоровья детей и подростков в условиях социозащитного учреждения // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сб. науч. статей 2-ой межрегион. науч.-практ. конф. – Владивосток, 2013. – С. 189–193.
5. Психологическое здоровье школьников подросткового возраста: теория и практика / В.М. Голянич, А.Ф. Бондарук, О.В. Ходаковская, М.В. Загашева, К.Ю. Сухова. – СПб: «НИЦ АРТ», 2018. – 176 с.
6. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологи-

ческого здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.

7. Хватова М.В. Концепция развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи: дис. ... д-ра. психол. наук. – Тамбов, 2012. – 554 с.

8. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья младших школьников: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2001 – 299 с.

9. Шувалов А.В. Проблема психологического здоровья человека на пересечении научного и мировоззренческого аспектов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – Вып. 4 (39). – С. 118–141.

10. McWilliams N. Psychoanalytic therapy: A Practitioner's Guide. – New York: The Guilford Press, 2004. – 353 p.

#### References

1. Grigorovich L.A., Grechishkina M.V. Psihologicheskaya kompetentnost' pedagoga kak sostavlyayushchaya ego professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. – 2016. – № 1 (41). – С. 103–109.

2. Dubrovina I.V. Psihologicheskaya kul'tura i zadachi vospitaniya v sovremennoj shkole // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. – 2018. – № 1–2 (54–55). – С. 6–11.

3. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. – SPb.: Piter, 2008. – 352 s.

4. Pankova N.V. Formirovanie i sohranenie psihologicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov v usloviyah sociozashchitnogo uchrezhdeniya // Lichnost' v ekstremal'nyh usloviyah i krizisnyh situatsiyah zhiznedeyatel'nosti: Sb. nauch. statej 2-oj mezhtregion. nauch.-prakt. konf. – Vladivostok, 2013. – С. 189–193.

5. Psihologicheskoe zdorov'e shkol'nikov podrostkovogo vozrasta: teoriya i praktika / V.M. Golyanich, A.F. Bondaruk, O.V. Hodakovskaya, M.V. Zagasheva, K.YU. Suhova. – SPb: «NIC ART», 2018. – 176 s.

6. Slobodchikov V.I., SHuvalov A.V. Antropologicheskij podhod k resheniyu problemy psihologicheskogo zdorov'ya detej // Voprosy psihologii. – 2001. – № 4. – С. 91–105.

7. Hvatova M.V. Konceptiya razvitiya akmeologicheskikh resursov psihologicheskogo zdorov'ya molodezhi: dis. ... d-ra. psihol. nauk. – Tambov, 2012. – 554 s.

8. Huhlaeva O.V. Formirovanie psihologicheskogo zdorov'ya mladshih shkol'nikov: dis. ... d-ra. ped. nauk. – М., 2001 – 299 s.

9. SHuvalov A.V. Problema psihologicheskogo zdorov'ya cheloveka na peresechenii nauchnogo i mirovozzrencheskogo aspektov // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. – 2015. – Vyp. 4 (39). – С. 118–141.

10. McWilliams N. Psychoanalytic therapy: A Practitioner's Guide. – New York: The Guilford Press, 2004. – 353 p.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С 2013 года в Российской Федерации впервые на законодательном уровне было закреплено понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Реализация данного права предусматривает создание безбарьерной инклюзивной образовательной среды, которая характеризуется архитектурной и информационной доступностью, наличием специального оборудования для детей с ограниченными возможностями здоровья (предметно-семантический компонент среды); наличием программно-методического обеспечения, соответствующего особым образовательным потребностям детей (содержательно-методический компонент); психологической готовностью всех субъектов к позитивному взаимодействию (коммуникационно-организационный компонент). Цель статьи – теоретическое обоснование психологических барьеров и механизмов, обуславливающих их появление у субъектов инклюзивной образовательной среды. Теоретический анализ и метод экспертных оценок позволил выделить три группы психологических барьеров, возникающих у субъектов инклюзивной образовательной среды: психолого-познавательные, эмоциональные, коммуникативные барьеры.

**Ключевые слова:** инклюзивная образовательная среда, субъекты инклюзивной образовательной среды, психологические барьеры.

Реформирование системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе развития общества характеризуется активным внедрением интегрированной и инклюзивной форм образования, обеспечивающих совместное обучение детей с ОВЗ и детей без нарушений здоровья в общеобразовательных организациях (Н.В. Бабкина) [1].

Однако, несмотря на наличие нормативно-правовой базы, регулирующей процесс получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья наравне с другими детьми, наблюдается отсутствие соответствующих физических, психологических условий для реализации права на образование, что проявляется в разной степени выраженности материальных, организационных, психологических барьеров.

Рассмотрение психологических барьеров, возникающих в инклюзивной образовательной среде, требует обращения к понятию «инклюзивная образовательная среда».

Несмотря на результаты выполненных исследований в данной области, можно констатировать, что до сих пор нет единой позиции к пониманию дефиниции «инклюзивная образовательная среда», не рассмотрены в полной мере ее структурные и содержательные аспекты. Не изучены трудности (барьеры), которые могут влиять на продуктивность взаимодействия и выступать, с одной стороны, как фактор личностных и профессиональных деструкций субъектов инклюзивной образовательной среды, с другой стороны, как фактор мобилизации возможностей субъектов (знаний, умений, личностного потенциала), способствующий их переходу на более высокий уровень профессионального и личностного развития.

Таким образом, **цель** нашего исследования – теоретически обосновать психологические барье-

ры, возникающие в процессе взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды.

**Описание исследования.** Наиболее общим определением инклюзивной образовательной среды является следующее: инклюзивная образовательная среда – это вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития личности (Е.В. Попова) [8].

Вслед за В.Я. Ясвиным, представляется целесообразным рассматривать локальную инклюзивную образовательную среду, а именно – конкретную среду какого-либо учебного заведения [11]. В этом случае образовательная среда определяется как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи.

С точки зрения С.А. Калашниковой и Е.В. Зволейко, «инклюзивная образовательная среда – это одновременно и особая единица социальной среды, и вид образовательной среды, которая имеет специфическую структуру и содержание, позволяющие решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий среды (доступная среда; дифференциация, индивидуализация и вариативность организации и содержания образовательного процесса; психологическая безопасность образовательной среды и др.) индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого обучающегося» [9].

Вслед за И.А. Баевой [2], С.А. Калашникова и Е.В. Зволейко рассматривают инклюзивную образовательную среду «как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия (пространственно-предметные,

социальные, технологические) для обучения, развития и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья совместно с их здоровыми сверстниками» [9].

Одним из факторов построения эффективной модели инклюзивного образования, с точки зрения данных исследователей, является готовность образовательных систем к проектированию эффективной и безопасной инклюзивной образовательной среды для реализации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей. В качестве одной из специфических характеристик инклюзивной образовательной среды выделяют наличие безбарьерной физической и психологической среды.

И здесь очень интересна точка зрения С.Д. Дерябо, в которой образовательная среда рассматривается как «совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем, возможностей как позитивных, так и негативных» [4, с. 52]. Среда, ближайшее окружение являются условием и источником развития ребенка. Однако среда и ближайшее окружение могут стать источником депривации. Точка зрения С.Д. Дерябо является весьма актуальной при включении в образовательную среду ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которая предполагает наличие архитектурной и информационной доступности, программно-методического обеспечения, психолого-педагогического сопровождения, психологической готовности всех субъектов к организации деятельностных и коммуникативных актов.

Таким образом, образовательная среда складывается из совокупности различных компонентов, которые дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта.

В обобщенном варианте можно выделить следующие компоненты образовательной среды (С.В. Тарасов):

«– пространственно-семантический (архитектурно-эстетическая организация, символическое пространство образовательной организации),

– содержательно-методический (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения и др.),

– коммуникационно-организационный (особенности субъектов образовательной среды, сфера коммуникации, организационные условия)» [3].

Анализ структуры и содержания компонентов инклюзивной образовательной среды показывает, что в настоящее время большое внимание уделяется **пространственно-семантическому** компоненту инклюзивной образовательной среды, направленному на обеспечение архитектурной и информационной доступности для каждой категории лиц, включенной в совместное обучение. Доступная «безбарьерная» среда зачастую ассоциируется с отсутствием физических препятствий на

пути передвижения учащегося с ограниченными возможностями здоровья, его доступа к образовательным ресурсам.

И, действительно, мы видим, как меняются школы. Происходит обеспечение условий для безопасного, «безбарьерного» передвижения в образовательном пространстве школы (пандусы, лифты, направляющие рельефные дорожки и т.д.), учащиеся обеспечиваются технологическими средствами (компьютерами, программными продуктами для детей с разными образовательными потребностями и др.). Ведется работа по оснащению специализированным оборудованием для организации учебного процесса учащихся разных нозологических групп (электронные видеувеличители, устройство для воспроизведения обучающих аудиопособий, специальная мебель для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и т.д.).

Но, необходимо отметить, что архитектурная и информационная доступность является, важной, но не определяющей составляющей «безбарьерной» образовательной среды, обеспечивающей психологическое благополучие каждого субъекта ее взаимодействия.

Использование любого оборудования, программного продукта должно сочетаться с личностно-ориентированным подходом через разработку адаптированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, использование специальных технологий обучения, активное применение в обучении средств альтернативной коммуникации: селективных и топографических (дактилологии, жестового языка и т.д.). Это важные составляющие **содержательно-методического компонента** инклюзивной образовательной среды.

В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений. Таким образом, качество локальной образовательной среды определяется «как качеством пространственно-предметного содержания данной среды и качеством социальных отношений в данной среде, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды» (В.Я. Ясвин) [11, с. 14].

Именно поэтому, системообразующим в инклюзивной образовательной среде, на наш взгляд, является **коммуникационно-организационный компонент**, который, в свою очередь, включает готовность всех субъектов образовательной среды к построению эффективного взаимодействия: педагогов, детей с разным психофизиологическим статусом, их родителей.

Поскольку в процессе взаимодействия складываются разнообразные отношения, то его можно представить как субъект-субъектные взаимоотно-

шения, где каждый участник взаимодействия активен. Активность предполагает использование разных средств коммуникации и готовность партнера по взаимодействию выстраивать поведенческие стратегии в соответствии с реакцией партнера.

Но что делать в случаях, когда существуют объективные препятствия на пути коммуникации, связанные с наличием у человека ограниченных возможностей коммуникации (при наличии сенсорных, бисенсорных, ментальных, эмоциональных и т.п. нарушений).

И вот именно здесь мы отмечаем возникновение психологических барьеров взаимодействия в инклюзивной образовательной среде: как объективных, обусловленных структурой и тяжестью нарушения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и субъективных, обусловленных личностными особенностями субъектов инклюзивной образовательной среды.

И если обеспечение предметно-семантического и содержательно-методического компонента на данный момент развития инклюзивной образовательной практики, достаточно представлено программными, методическими продуктами (прохождение учителями программ повышения квалификации и переподготовки позволили овладеть методикой выстраивания оптимального образовательного маршрута ребенка в виде адаптированной образовательной программы, индивидуальной программы развития ребенка), то как же обучить педагога навыкам эффективной «безбарьерной» коммуникации, когда сами педагоги отмечают, что им страшно, когда они видят ребенка с нарушениями в развитии, не знают как с ним взаимодействовать, если он не владеет средствами вербальной коммуникации. При этом необходимо отметить, что трудности коммуникации являются общей закономерностью, характерной для всех детей с ограниченными возможностями здоровья (В.В. Лебединский) [6].

Проведенный теоретический анализ литературы и метод экспертных оценок (экспертами выступили 30 педагогов общеобразовательных организаций и педагогических вузов г. Барнаула, Махачкалы, Москвы, Новосибирска, Перми, Ставрополя, Уфы, Читы, включенных в реализацию инклюзивной образовательной практики), позволили нам дать определение «психологические барьеры» и выделить группы барьеров, возникающих в процессе взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды.

Психологические барьеры определяются нами как состояния переживания препятствий, возникающие в процессе взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды, вызванные как особенностями совместной деятельности (барьеры деятельности), так и особенностями личности субъектов взаимодействия (барьеры личности).

Первая группа барьеров – психолого-познавательные (А.И. Пилипенко) [7] и конативные барьеры. Они характерны в большей степени для педагогов как субъектов инклюзивной образовательной среды. Психолого-познавательные барьеры проявляются как трудности в освоении и использовании знаний о психологических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Конативные барьеры возникают в связи с несформированностью практических умений взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Вторая группа барьеров – эмоциональные барьеры (Н.И. Шевандрин) [10], к которым мы отнесли: барьер неверия в собственные силы; барьер психической напряженности (тревожность, невозможность инициировать контакт с ребёнком, имеющим нарушения в развитии); барьер страха; барьер стыда и вины, возникающий из-за неловкости за себя или другого. Данная группа характерна для таких групп субъектов образовательной среды как педагоги, дети с нормотипичным развитием и их родители.

Третья группа барьеров – коммуникативные барьеры или барьеры общения (В.А. Лабунская) [5], которые проявляются у всех субъектов в виде:

- смыслового или семантического барьера, возникающего в результате непонимания ситуации взаимодействия, когда одно и то же явление имеет разное суждение у партнеров по взаимодействию;

- лингвистического (языкового) барьера, возникновение которого обусловлено тем, что трудности в общении зависят не только от степени владения речью, но и от специфики этой речи. Так, например, использование жестовой речи предполагает иной тип речевого мышления, который нередко затрудняет взаимопонимание. Наиболее распространённая ситуация проявления данного барьера: педагог и/или родители не владеют альтернативными средствами коммуникации, не могут вступить во взаимодействие с ребенком, у которого не сформирована устная речь. Незнание педагогами (родителями) альтернативных средств коммуникации приводит к тому, что педагог (родитель) «додумывает» и субъективно интерпретирует реакции ребенка, тогда как сам ребенок, не владея средствами вербальной коммуникации, не может сообщить педагогу о потребностях, которые у него возникают.

- логического барьера, возникающего в том случае, когда педагог или ребенок не может выразить собственные суждения, не искажая логики высказывания. Частыми бывают ситуации, когда логика рассуждений взрослого (педагога, родителя) трудна для восприятия и понимания ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Именно это обуславливает необходимость адаптации инструкций для ребенка с различными вариантами дефицитарности развития (ментальной, сенсорной и т.д.);

– фонетического барьера: нарушения речи, искаженный грамматический строй речи, нарушения звукопроизношения, особенности речи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, которые могут варьироваться от легкой до грубой степени недоразвития, затрудняют ее восприятие и понимание субъектами инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, механизмами возникновения психологических барьеров в инклюзивной образовательной среде являются:

– личностные особенности субъектов инклюзивной образовательной среды (барьеры личности);

– ситуации совместной деятельности (барьеры деятельности).

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет нам сказать, что в любой архитектурной «безбарьерной» инклюзивной образовательной среде могут возникать и влиять на эффективность взаимодействия психологические барьеры. Они могут проявляться на личностном (субъективные, обусловленные особенностями субъектов инклюзивной образовательной среды, психологической неготовностью участников образовательных отношений к взаимодействию в инклюзивной образовательной среде и т.д.) и деятельностном (объективные барьеры, обусловленные ситуацией профессионального взаимодействия в инклюзивной образовательной среде; сложной структурой нарушенного развития у ребенка; архитектурной, информационной доступностью образовательной среды) уровнях.

Преодоление психологических барьеров выступает механизмом детерминации внешнего во внутреннее – от условий инклюзивной образовательной среды к личностной самореализации каждого из ее субъектов.

#### Библиографический список

1. *Бабкина Н.В.* Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2017. – 263 с.
2. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
3. *Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и развития / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова.* – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 269 с.
4. *Дерябо С.Д.* Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.И. Панов. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 216 с.
5. *Лабунская В.А.* Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

6. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2003. – 144 с.

7. *Пилипенко А.И.* Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 1997. – 229 с.

8. *Попова Е.В.* Педагогика и психология инклюзивного образования. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 149 с.

9. *Психолого-педагогическая оценка инклюзивной образовательной среды / С.А. Калашникова, Е.В. Зволейко.* – Чита: ЗабГУ, 2015. – 263 с.

10. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

11. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

#### References

1. *Babkina N.V.* Psihologicheskoe soprovozhdenie mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: dis. ... d-ra psihol. nauk. – M., 2017. – 263 s.
2. *Baeva I.A.* Psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii. – SPb.: Izd-vo «SOYUZ», 2002. – 271 s.
3. *Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya, soprovozhdeniya i razvitiya / pod nauch. red. I.A. Baevoj, S.V. Tarasova.* – SPb.: LOIRO, 2014. – 269 s.
4. *Deryabo S.D.* Uchitelyu o diagnostike effektivnosti obrazovatel'noj sredy / S.D. Deryabo, V.P. Lebedeva, V.I. Panov. – M.: Molodaya gvardiya, 1997. – 216 s.
5. *Labunskaya V.A.* Psihologiya zatrudnennogo obshcheniya / V.A. Labunskaya, YU.A. Mendzherickaya, E.D. Breus. – M.: Akademiya, 2001. – 288 s.
6. *Lebedinskij V.V.* Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. – M.: Akademiya, 2003. – 144 s.
7. *Pilipenko A.I.* Poznavatel'nye bar'ery v obuchenii fizike i metodicheskie principy ih preodoleniya: dis. ... d- ra ped. nauk. – Kursk, 1997. – 229 s.
8. *Popova E.V.* Pedagogika i psihologiya inklyuzivnogo obrazovaniya. – CHelyabinsk: Izd-vo YUzh.-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2016. – 149 s.
9. *Psihologo-pedagogicheskaya ocenka inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy / S.A. Kalashnikova, E.V. Zvolejko.* – CHita: ZabGU, 2015. – 263 s.
10. *Shevandrin N.I.* Social'naya psihologiya v obrazovanii. CH. 1: Konceptual'nye i prikladnye osnovy social'noj psihologii. – M.: VLADOS, 1995. – 544 s.
11. *YAsvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M.: Smysl, 2001. – 365 s.



**Уланова Галина Александровна**  
Институт развития образования, г. Ярославль

**Клюева Надежда Владимировна**  
доктор психологических наук, профессор  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

**Назарова Инна Григорьевна**  
кандидат психологических наук  
Институт развития образования, г. Ярославль  
ulanova@iro.yar.ru, gau63@mail.ru, nadejda@uniyar.ac.ru, in-naz@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛ

Статья посвящена актуальным аспектам социально-психологического и организационно-управленческого сопровождения психологического благополучия обучающихся. В статье представлены результаты исследования, целью которого было выявить и описать механизмы формирования и развития организационной культуры школы, которые обеспечивают психологическое благополучие детей. Авторами обозначены теоретико-методологические основы исследования, описаны механизмы, которые могут быть использованы при обеспечении психологического благополучия обучающихся. Исследование проводилось в общеобразовательных организациях Ярославской области. Продемонстрирован опыт межведомственного взаимодействия для удовлетворения образовательных потребностей, где важными характеристиками являются эмоциональная и психологическая комфортность. В статье представлен спектр действий, направленных на вовлечение родителей в неформальное образование, которое способствует улучшению эмоционального фона в семьях обучающихся. Выявленные механизмы формирования и развития организационной культуры общеобразовательных организаций обеспечивают психологическое благополучие школьников, а также способствуют совершенствованию системы психологического сопровождения в школе.

**Ключевые слова:** организационная культура, психологическое благополучие, механизм, медиация, сопровождение.

Современная ситуация в развитии организационной культуры школы ставит серьезные задачи поддержки и повышения психологического благополучия школьников. На организационном уровне в образовании формируется тенденция к развитию подхода к сотрудничеству субъектов образовательной организации, в основе которого лежит партнерство, диалог, разделяемые ценности и цели, согласование интересов.

Под организационной культурой мы понимаем «совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации» [3, с. 341–342].

Психологическое благополучие – это системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций и проявляющееся у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних социально ориентированных целей, и являющееся условием реализации его потенциальных возможностей и способностей [2, с. 28].

Сегодня ключевой механизм обеспечения общественных благ (в том числе, психологического благополучия), может базироваться исключительно на добровольных, осознанных действиях.

В связи с вышесказанным зафиксируем внимание на следующих положениях:

1. Понимать, принимать и претворять в образовательной организации (далее ОО) идею сотрудни-

чества как непереносимое условие устойчивого развития организационной культуры ОО.

2. Признание идеи развития организационной культуры школы как целевого фактора психологического благополучия учеников или *общественного блага*, призванного способствовать развитию институтов гражданского общества, системы многоуровневого управления с активным привлечением в его сферу представителей общественности. Под общественным благом мы понимаем «благо, которое потребляется коллективно всеми гражданами независимо от того, платят они за него или нет» [5].

3. Регламентация различных форм сотрудничества, подразумевающих определенные гарантии для участников образовательного процесса.

4. Оргкультура может и должна организовать и структурировать образовательное пространство, направляя его «потоки» и усиливая «точки роста» его интегративного потенциала.

5. Если ОО заботливо и ответственно отнесется к определению путей, форм и сроков развития интеграции и сотрудничества, действительно проявят заботу о подрастающем поколении и об учителях, то эти факторы способствуют формированию и развитию культурно-образовательной среды, где психологическое благополучие становится *основным общественным благом*.

Традиции российского менеджмента и психологии управления [10], современная образовательная аналитика позволяют выделить следующие тенденции и приоритеты развития организационной культуры школы:



- определение новых стратегических целей;
- структурная перестройка системы взаимоотношений в школе;
- изменение характера связей школьного коллектива и общественности;
- формирование приоритетов в области развития качества образования, связанных с психологическим благополучием всех участников образовательных отношений.

Ранее были представлены результаты исследований, которые в целом характеризуют состояние организационной культуры ОО города Ярославля [11, с. 501–504]. Было выявлено, что присутствуют все четыре типа организационной культуры: ролевая культура, культура индивидуальности, культура, направленная на деятельность, культура «ордена» с преобладанием организационной культуры индивидуальности (типология Ф. Харриса). Также было показано, что существует взаимосвязь между психологическим благополучием детей и организационной культурой школы [12, с. 53–58].

Однако недостаточно исследованной остается проблема, позволяющая выяснить, каким образом организационная культура ОО влияет на учеников.

Целью настоящего исследования является определение различных механизмов, обеспечивающих психологическое благополучие школьников в ОО.

При обеспечении психологического благополучия школьников могут быть использованы правовые, организационно-управленческие, кадровые, научно-методические, социально-психологические, финансово-экономические и информационные механизмы.

Рассмотрим некоторые механизмы формирования и развития организационной культуры ОО, которые обеспечивают психологическое благополучие обучающихся.

#### **Правовые механизмы.**

Включают:

- развитие и совершенствование нормативно-правовой базы школы, для решения задач обеспечения психологической безопасности и благополучия всех участников образовательных отношений (например, в каждой школе Ярославской области есть положение о службе медиации, положение о совете профилактики, внесены соответствующие пункты в Устав организации);
- совершенствование правовой защиты интересов участников образовательных отношений, в частности, в каждой школе есть служба медиации, работают советы профилактики;
- развитие инструментов мирного разрешения потенциальных конфликтов в детской среде и в рамках образовательного процесса, а также при осуществлении деятельности других организаций, работающих с детьми [8].

Опишем опыт внедрения в Ярославской области технологии медиации. В процессе обучения в ОО

каждый учащийся или взрослый хотя бы раз был вовлечен в конфликты: становился в них обидчиком, жертвой или невольным свидетелем [7, с. 13–16]. При разрешении конфликтов часто остаются невыясненными истинные причины конфликтов и чувства, которые переживают конфликтующие как в ходе конфликта, так и по его завершению, не формируется опыт конструктивного взаимодействия. Метод школьной медиации способствует решению этих проблем в работе с детьми, опираясь на гуманистические ценности, ставящие человеческую жизнь, благополучие и гармоничное развитие личности, позитивное общественное взаимодействие на первое место.

В Ярославской области уже не первый год развивается сеть школьных служб медиации и примирения. В рамках регионального инновационного проекта «Развитие служб медиации в ОО ЯО» разработаны и апробируются разнообразные модели школьных служб медиации и примирения. Например, в МОУ СОШ № 13 города Ярославля разработана и функционирует модель школьной службы медиации. Служба осуществляет свою деятельность по запросу участников образовательного процесса [5, с. 53–59]. Разрешение споров и конфликтов осуществляется при посредничестве школьного медиатора. Конфликты и споры детей разрешаются группой ровесников, что способствует широкому включению обучающихся в урегулирование школьных конфликтов. По результатам анкетирования участников образовательных отношений было отмечено, что практическая работа службы медиации с детьми, родителями, семьями по защите их прав и интересов через организацию и проведение примирительных бесед для разрешения разнообразных конфликтов, возникающих в школе, способствуют улучшению психологического благополучия обучающихся и созданию комфортной, безопасной образовательной среды образовательной организации [9].

Формирование показателей, отражающих эффективность влияния оргкультуры на психологическое благополучие школьников, может быть продемонстрировано при полученных воспитательных эффектах после реализации ППК «Медиация: подходы, практика, инструменты» в 2016 и 2018 году (рис. 1, 2).

Как видно из гистограмм, положительная динамика наблюдается по всем показателям, кроме «Умение вести себя с разными участниками конфликта» в начальной школе (показатель не изменился).

#### **Организационно-управленческие механизмы.**

Ими являются:

- совершенствование в ОО условий для обеспечения эффективной образовательной деятельности на основе ее ресурсного обеспечения, современных механизмов управления и общественного контроля [1].



Рис. 1. Воспитательные эффекты после реализации ППК «Медиация: подходы, практика, инструменты» в 2016 году

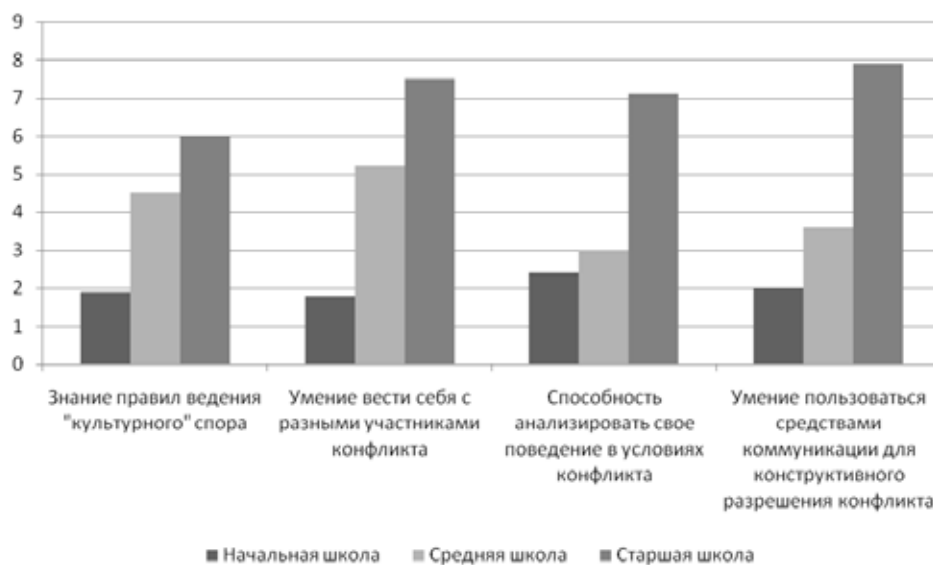


Рис. 2. Воспитательные эффекты после реализации ППК «Медиация: подходы, практика, инструменты» в 2018 году

Одним из эффективных инструментов управления является проектное управление, которое предполагает преимущественное использование инструментов процессного и проектного управления, помогает находить в условиях временных и ресурсных ограничений изящные и профессиональные решения для психологического благополучия школьников;

– консолидация усилий институтов образования для создания личностно – развивающей среды.

Так, в рамках регионального проекта «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала» ГАУ ДПО ЯО ИРО совместно со «Сбербанком» для школьных команд в 2019 году будут реализованы две программы повышения квалификации, общей целью которых является формирование компетентности педагогов в области

развития личностного потенциала обучающихся в условиях специально проектируемой личностно-развивающей образовательной среды. В результате реализации ППК «Социально-эмоциональное и когнитивное развитие ребенка в условиях реализации ФГОС» педагоги будут подготовлены к внедрению практик социально-эмоционального и когнитивного развития детей. Слушатели, прошедшие обучение по ППК «Тьюториап профессиональных педагогических сообществ», будут выполнять роль тьютора по созданию траекторий личностного развития обучающихся и педагогов, накоплению положительного опыта в регионе по личностному развитию.

– эффективная организация межведомственного взаимодействия для удовлетворения образовательных потребностей.

В процессе инновационной деятельности в региональной системе образования было установлено, что система управления развитием комфортной и безопасной образовательной среды эффективна, тогда, когда системообразующим фактором будет механизм индивидуализации, а ведущим методом организации образовательной деятельности – эмоционально-личностный поиск смыслов. Проиллюстрируем на примере Константиновской СОШ Тутаевского муниципального района. Важным средством достижения планируемых метапредметных и личностных результатов в школе являются, индивидуальные образовательные маршруты, предусматривающие участие всех субъектов образовательного процесса. При этом меняется роль учителя: от хранителя лучших традиций образования, ретранслятора педагогического опыта к учителю в позиции тьютора, фасилитатора, обеспечивающего поддержку процессов движения обучающихся по индивидуальным траекториям. Эмоциональная и психологическая комфортность и удовлетворенность становятся важными характеристиками образовательной среды школы для всех участников образовательных отношений.

– укрепление сотрудничества семьи, образовательных и иных организаций.

Активное участие родителей в жизни школы, повышение их психолого-педагогической компетентности является важным условием психологического благополучия школьников. В рамках реализации «Программы развития воспитания в Ярославской области» организовано обучение родителей Ярославской области по социально-педагогическому образовательному проекту «Профессиональная школа родителей». Проект направлен на психолого-педагогическое просвещение родителей. Его задачи: подготовить родителей к выполнению своих функций в семье с учетом возрастных особенностей ребёнка; изучить проблемы семьи и способы гармонизации семейных отношений на различных возрастных этапах детей; осуществить профилактику семейных конфликтов на разных этапах развития семьи; создать условия для освоения дополнительных навыков социально-педагогической деятельности и медицинского сопровождения детей-инвалидов.

Обучение способствовало вовлечению родителей в неформальное образование, улучшению эмоционального фона в семьях обучающихся.

– системное изучение и распространение передового опыта работы педагогов и других специалистов, продвижение лучших проектов и программ в сфере образования. Опыт представлен в материалах [14, с. 1018–1032].

– организационно-управленческое регулирование порядка предоставления участникам образовательных отношений необходимых условий в части ресурсного обеспечения реализации за-

дач и направлений развития ОО [8]. Это важная составляющая жизни организации, от которой зависит комфортность среды, ее безопасность и как следствие – психологическое благополучие школьников.

#### **Кадровые механизмы.**

Включают:

– повышение престижа профессии педагога, создание атмосферы уважения к их труду, разработка мер по их социальной поддержке;

– развитие кадрового потенциала в части психолого-педагогической компетентности педагогических и других работников на основе апробации и введения профессиональных стандартов;

– модернизацию системы внутриорганизационного обучения, его содержания и организации;

– подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических работников в целях обеспечения соответствия их профессиональной компетентности вызовам современного общества и конкретной социальной ситуации.

Системообразующим фактором внутрифирменного развития педагогов может быть постоянно действующий семинар, внутрифирменная программа развития педагогических кадров, система образовательных встреч и др. Подробно это описано в материалах Международного Форума «Евразийский образовательный диалог» в 2018 году [6, с. 245–253]. Удовлетворенность профессиональными достижениями, эмоционально-благополучные отношения участников образовательного процесса являются значимыми факторами психологического благополучия педагогов и обучающихся в ОО.

#### **Научно-методические механизмы.**

Предусматривают:

– изучение влияния новых информационных и коммуникационных технологий и форм организации социальных отношений на психическое здоровье детей, на их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие и формирование личности; психологическое благополучие педагогов. Влияние организационной культуры образовательной организации на формирование метапредметных компетенций обучающихся начальной школы на примере МОУ «Средняя школа № 26» описано нами ранее [13, с. 110–116].

– проведение психолого-педагогических и социологических исследований, направленных на получение достоверных данных о тенденциях в области профессионального развития.

#### **Выводы.**

1. Сформулированные в статье обобщения дают основания для комплексного подхода к исследованию, социальному проектированию, внедрению и оценке эффективности функционирования организационных структур образовательных организаций как факторов, обеспечивающих психологическое благополучие обучающихся.

2. На основе анализа практической деятельности по формированию организационной культуры ОО авторами было установлено, что культура образовательной организации является сложной, многофункциональной системой. Доминантность функций организационной культуры определяется в зависимости от ее особенностей, целей, этапа развития, влияния параметров внешней среды.

3. Установлены основные аспекты применения механизмов формирования организационной культуры для обеспечения психологического благополучия.

Субъективная составляющая организационной культуры выявляет разделяемые участниками образовательных отношений ценности, нормы, роли, ожидания, а также особенности группового восприятия организационного окружения.

Объективная составляющая организационной культуры исходит из среды и физического окружения, создаваемого в организации: здание и его дизайн, место расположения, оборудование и мебель, цвет и объем пространства, удобства, и др. Все эти элементы среды в той или иной степени отражают ценности, которых придерживается данная организация, влияют на психологическое благополучие.

Составляющие организационной культуры охватывают опыт межведомственного взаимодействия для удовлетворения образовательных потребностей. Важными характеристиками здесь являются эмоциональная и психологическая комфортность; спектр действий, направленных на вовлечение родителей в неформальное образование, которое способствует улучшению эмоционального фона в семьях обучающихся. Механизмы формирования и развития организационной культуры общеобразовательных организаций обеспечивают психологическое благополучие школьников, а также способствуют совершенствованию системы психологического сопровождения в школе.

4. Как показал проведенный анализ практической деятельности образовательных организаций, необходимо дальнейшее исследование типов организационных структур, особенностей их влияния на обеспечение психологического благополучия обучающихся. Перспективным направлением, на наш взгляд, является изучение особенностей становления и развития психологического климата в ОО, моральных устоев, соотношения инноваций и традиций, условий освоения обучающимися творческой среды.

#### Библиографический список

1. Аксеновская Л.Н. Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения (ордерный подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2008. – 24 с.
2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилак-

тической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2002. – 28 с.

3. Занковский А.Н. Организационная психология. – М.: МПСИ, 2002. – 648 с.

4. Косарева А.Н. Возможность определения оптимального объема общественных благ [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 1. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2017/01/76085> (дата обращения: 07.02.2019).

5. Назарова И.Г. Воспитывающая направленность восстановительной медиации в условиях инклюзивного образования // Образовательная парадигма. – 2018. – № 2 (10). – С. 53–59.

6. Назарова И.Г. Служба медиации как эффективный инструмент внутрифирменного развития педагогических кадров // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – С. 245–253.

7. Назарова И.Г. Как остановить опасность экстремистских проявлений в среде несовершеннолетних?! // Дети Ярославии. – 2018. – № 4. – С. 13–16.

8. Назарова И.Г., Чиркун О.В. Медиация как инструмент перехода школ в эффективный режим работы. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 95 с.

9. Программы служб медиации образовательных организаций / сост. И.Г. Назарова, О.В. Чиркун. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015. – 80 с.

10. Технологии управления развитием персонала / под ред. А.В. Карпова, Н.В. Ключевой. – М.: Проспект, 2016. – 397 с.

11. Уланова Г.А. Некоторые подходы, определяющие влияние организационной культуры образовательного учреждения на психологическое благополучие обучающихся // Актуальные проблемы теоретической и практической психологии: традиции и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Ярославль, 19–21 мая 2011). – Ярославль, 2011. – 597 с.

12. Уланова Г.А. Организационная культура образовательной организации как фактор психологического благополучия учащихся // Образование личности. – 2017. – № 4 – С. 53–58.

13. Уланова Г.А. Влияние организационной культуры образовательного учреждения на формирование метапредметных компетенций обучающихся начальной школы // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5 – С. 110–116.

14. Уланова Г.А., Пополитова О.В. Проект «Новая модель профессионального обучения педагогов» // Повышение квалификации педагогических работников: взаимодействие традиций и инноваций: Материалы республиканской науч.-практ. конф. – Караганда, 2018. – С. 1028–1032.



## References

1. Aksenovskaya L.N. Social'no-psihologicheskaya model' organizacionnoj kul'tury: koncepciya, metodologiya, tekhnologiya izmeneniya (ordernyj podhod): avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. – M., 2008. – 24 s.
2. Voronina A.V. Ocenka psihologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrekcionnoj raboty psihologicheskoy sluzhby: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Tomsk, 2002. – 28 s.
3. Zankovskij A.N. Organizacionnaya psihologiya. – M.: MPSI, 2002. – 648 s.
4. Kosareva A.N. Vozmozhnost' opredeleniya optimal'nogo ob"ema obshchestvennyh blag [Elektronnyj resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. – 2017. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://web.snauka.ru/issues/2017/01/76085> (data obrashcheniya: 07.02.2019).
5. Nazarova I.G. Vospityvayushchaya napravlenost' vosstanovitel'noj mediacii v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Obrazovatel'naya panorama. – 2018. – № 2 (10). – S. 53–59.
6. Nazarova I.G. Sluzhba mediacii kak effektivnyj instrument vnutrifirmennogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov // Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog: materialy mezhdunarodnogo foruma. – YAroslav!': GAU DPO YAO IRO, 2018. – S. 245–253.
7. Nazarova I.G. Kak ostanovit' opasnost' ekstremistskikh proyavlenij v srede nesovershennoletnih?! // Deti YAroslavii. – 2018. – № 4. – S. 13–16.
8. Nazarova I.G., CHirkun O.V. Mediaciya kak instrument perekhoda shkol v effektivnyj rezhim raboty. – YAroslav!': GAU DPO YAO IRO, 2017. – 95 s.
9. Programmy sluzhb mediacii obrazovatel'nyh organizacij / sost. I.G. Nazarova, O.V. CHirkun. – YAroslav!': GOAU YAO IRO, 2015. – 80 s.
10. Tekhnologii upravleniya razvitiem personala / pod red. A.V. Karpova, N.V. Klyuevoj. – M.: Prospekt, 2016. – 397 s.
11. Ulanova G.A. Nekotorye podhody, opredelyayushchie vliyanie organizacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na psihologicheskoe blagopoluchie obuchayushchihsya // Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prakticheskoy psihologii: tradicii i perspektivy: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (YAroslav!', 19–21 maya 2011). – YAroslav!', 2011. – 597 s.
12. Ulanova G.A. Organizacionnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii kak faktor psihologicheskogo blagopoluchiya uchashchihsya // Obrazovanie lichnosti. – 2017. – № 4 – S. 53–58.
13. Ulanova G.A. Vliyanie organizacionnoj kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na formirovanie metapredmetnyh kompetencij obuchayushchihsya nachal'noj shkoly // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2018. – № 5 – S. 110–116.
14. Ulanova G.A., Popolitova O.V. Proekt «Novaya model' professional'nogo obucheniya pedagogov» // Povyshenie kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov: vzaimodejstvie tradicij i innovacij: Materialy respublikanskoj nauch.-prakt. konf. – Karaganda, 2018. – S. 1028–1032.

## ДЕКОДИРОВАНИЕ И ПОНИМАНИЕ РОДИТЕЛЯМИ ПРИЧИН ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Предпринята попытка на примере детско-родительских отношений проанализировать ментальные репрезентации базовых эмоций: радость и страх. На основании теоретического анализа выделены возможные уровни и компоненты в представлениях родителей об эмоциях детей дошкольного возраста. Обозначены важность и значение знания родителей о причинах возникновения и паттернах демонстрации эмоционального поведения у детей. Предложена схема пилотного исследования, описаны процедура проведения опроса с опорой на письменные словесные отчеты. Приводится качественно-количественный, сравнительный анализ выделенных единиц в ментальных репрезентациях родителей о причинах демонстрации и основания для их распознавания (декодирования). Предложен тезаурус ситуаций, способствующих переживанию эмоций радости, страха. Выявлены основные паттерны в демонстрации эмоционального поведения детей, согласно родительским представлениям. Полученные данные соотносятся с результатами ранее проведенных исследований по проблемам в области детско-родительских отношений, психологии эмоций и имеют практическое значение.*

**Ключевые слова:** ментальные репрезентации; базовые эмоции; модальность эмоций; декодирование; паттерн; эмоциональное поведение.

В последний период времени огромный интерес исследователей вызывают детско-родительские отношения. Этому способствуют несколько причин: отчасти, смена парадигмы в образовании (традиционный подход на гуманистический); заинтересованность самих родителей в процессах воспитания и всестороннем развитии личности ребенка; запросы практики и необходимость предотвращения конфликтных ситуаций, улучшение детско-родительских отношений. В целом, можно констатировать, что процесс внедрения психологического знания с целью просвещения родителей имеет реципрокный характер и родители, осознавая важность психического здоровья ребенка, выдвигают новый ряд задач перед исследователями.

В нашей статье мы проанализируем важную составляющую в детско-родительских отношениях – эмоциональный компонент, и проанализируем его когнитивный аспект, а именно, как понимают родители эмоции, демонстрируемые детьми.

Эмоциональность в детско-родительских отношениях рассматривалась многими авторами. Прежде всего, изучались вопросы того, насколько важны эмоциональные отношения в диаде родитель – ребенок. Было доказано, что депривация приводит к задержке не только эмоционального развития, но и когнитивных, коммуникативных процессов [1].

Выявлялась роль транслируемых эмоций в построении отношений между родителем и ребенком. На основании полученных данных были предложены классификации детско-родительских отношений и разработаны диагностические материалы, техники в семейной психотерапии [3; 12].

Предприняты попытки объяснить причины конкретного паттерна поведения ребенка, связанного с эмоциями и роль родителей в их возникнове-

нии. Насколько серьезны последствия негативно-эмоционального взаимодействия в семье и, как следствие, характер нарушений психического здоровья – этому вопросу посвящены работы как отечественных, так и зарубежных авторов [5; 9].

Не остается без внимания и эмоциональная сфера ребенка. Изучались эмоциональные состояния и возможные приемы работы с ними; онтогенетический аспект становления эмоций и их характер протекания на различных возрастных этапах; проявления эмоций в зависимости от особенностей развития, специального образования; ставились вопросы о ментальных репрезентациях эмоций [2; 8; 11]. Как распознают (декодируют) родители эмоции детей и то, как организованы представления родителей относительно данного феномена, изучено недостаточно.

Наше исследование направлено на выявление ментальных репрезентаций родителей об эмоциях детей. Мы предполагаем, что эти знания имеет сложную структуру, в которую неоднозначно входят различные компоненты. Среди них можно выделить: знание родителей о причинах происхождения, запуска эмоций; паттерны протекания и демонстрации эмоций в поведении; способность адекватного реагирования и др.

Перечисленные компоненты сопряжены с понятием «эмоциональный интеллект» [6; 10]. Благодаря различным подходам мы можем говорить о вариативности параметров эмоционального интеллекта. С помощью диагностики ряда параметров, можно определить насколько личности характерно эмоциональное поведение, одобряемое обществом. Знания о такого рода эмоциональном поведении, отнесем и обозначим как уровень макро-признаков. Паттерны эмоционального поведения на этом уровне инварианты для большинства людей, проявляются в типичности демонстрации

эмоций, просты для понимания, опосредованы культурой. Активно исследовал особенности эмоционального поведения в зависимости от культуры Д. Мацумото [7].

Другой уровень содержит микро-признаки – совокупность компонентов, характеризующихся индивидуальными проявлениями в понимании, демонстрации эмоций, в вариативности переживаний. Представления родителя относительно эмоционального поведения ребенка дифференцированно и содержат знания: об особенностях конкретного ребенка, его индивидуальности; возможных паттернах поведения; эмоциональном окрашивании межличностных отношений; конгруэнтности во взаимодействии. Характеризуется антиципацией, предвосхищением возможного эмоционального поведения ребенка. Этот компонент, содержит знания об эмоциях и сам окрашен эмоциональностью, так как сопровождается результатом отношений: принятием – непринятием, доверием – недоверием, обусловлен стилем детско-родительских отношений. Мы предполагаем, что содержание компонентов этого уровня, в большей степени подвержены влиянию всевозможных факторов. И, тем не менее, можно выделить стабильные компоненты, которые составляют ядро (например, представления о материнской любви) и нестабильные компоненты, периферические, обладающие большей пластичностью. Благодаря им родитель демонстрирует разное реагирование на эмоции детей: сознательное, контролируемое и автоматическое, бессознательное. Причины автоматического реагирования могут иметь как положительный характер (например, реакция, направленная на защиту жизни самого ребенка), так и отрицательный (бесконтрольное поведение родителя, неспособность к построению адекватного эмоционального поведения).

В настоящей статье мы остановимся лишь на одном аспекте, а именно исследовании того, какие представления имеют родители относительно причин переживания детьми базовых эмоций (радость,

страх). Выбор данных эмоций обоснован тем, что они имеют яркий, отличительный паттерн в демонстрации, наиболее часто переживаются детьми и являлись предметом ряда исследований, что позволяет сопоставить полученные результаты.

Цель: выявить и проанализировать ментальные репрезентации родителей о причинах переживания детьми базовых эмоций и признаки их демонстрации.

Задачи: разработать процедуру исследования; провести опрос родителей; составить тезаурус причин и признаков демонстрации относительно каждой исследуемой эмоции; всесторонне проанализировать полученные результаты, сформулировать выводы.

Гипотеза: ментальные репрезентации родителей о причинах переживания и признаках демонстрации детьми базовых эмоций неоднозначны; имеют свою структуру; насыщенность компонентов может определяться модальностью эмоций.

Методы и методики: опрос, метод словесных отчетов, качественно-количественный, сравнительный анализ, метод ранжирования.

Участники исследования: В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 4–5 лет: 10 мальчиков и 10 девочек; и их родители (20 человек).

Процедура проведения: родителям предлагалось принять участие в исследовании знаний об эмоциональных проявлениях своих детей и в удобное для них время ответить на ряд вопросов, которые транслировались в устной форме. На оформление письменных словесных отчетов отводилось неограниченное количество времени (процедура занимала от 15 до 30 минут).

Инструкция: «Представьте поведение ребенка в эмоциональном состоянии «радость» и «страх» и в письменных отчетах перечислите, какие причины способствуют проявлению радости (страха) у вашего ребенка и по каким признакам (паттернам) вы определяете (декодируете) переживания данных эмоций».

Таблица 1

Тезаурус представлений родителей о причинах возникновения эмоции «радость»

№	Ситуации	%	Группа
1	покупка новой игрушки, угощение, сладости	90	С
2	общение с родными, знакомыми;	85	О
3	путешествие, прогулки	85	КС
4	просмотр любимых мультфильмов	80	КС
5	посещение театра, цирка, кино	75	КС
6	игра	70	Д
7	совместная деятельность	65	Д
8	поход в гости	60	О
9	купание (бассейн, река, море)	55	Д
10	покупка новой одежды	50	ДР
11	ласка родителей	30	ДР
12	возможность попоказничать	20	ДР

Полученные результаты и их обсуждение.

Все письменные отчеты были качественно и количественно проанализированы. Выделялись единицы переживания для каждой эмоции.

В качестве единицы выступило обозначение, причина переживания.

Радость. Был составлен тезаурус представлений родителей о причинах проявления эмоции радость. Таких причин родители указали 12 (см. табл. 1). Не смотря на различные причины и частоту их использования, было установлено, что чаще всего дети радуются «покупке новой игрушки и угощениям», меньше, по мнению родителей, «возможности покапризничать», «ласке родителей». Необходимо отметить, что высокие ранги (две первые позиции) и низкие (две последние позиции) заняли причины пассивной активности ребенка.

Однако все другие причины связаны с активной деятельностью, причем совместной: родитель – ребенок. Более того, «возможность покапризничать», смеем предположить, возникает, когда ребенку нечем заняться, то есть родители не откликаются на желания ребенка, и он оставлен без родительского внимания. Возможно, ребенок запускает механизм привлечения внимания. Остается только капризничать, привлекая внимание родителей и получая радость не столько от процесса «каприза» сколько от того, что вновь в центре родительского восприятия.

Причина «ласка родителей» то же отражает пассивную позицию ребенка, так как от ребенка в меньшей степени зависит желание родителей приласкать его, так как это должно транслироваться активно со стороны родителя, благодаря безоценочной любви (матери). И, возможно, хорошо, что эта причина редко указывается в словесных отчетах родителей, так как ее можно рассматривать как манипуляцию. С другой стороны, возможно, родители настолько редко прибегают к такого рода взаимоотношениям, что даже в их представлениях нет такого паттерна поведения и знания, что ласка родителей приносит детям радость. Данный факт, несомненно, требует дальнейшего исследования.

Была предпринята попытка классифицировать выделенные причины на группы. Это следующие:

ситуации (С); культурное событие (КС); деятельность (Д), общение (О); деятельность родителей (ДР). Основания для классификации представлений родителей о причинах переживания эмоции радость, могут быть пересмотрены, но следует констатировать, что ребенок испытывает радость в ходе общения, совместной деятельности, а так же при познании мира посредством приобщения к культуре вместе с родителями.

Далее были проанализированы признаки, по которым родители декодируют эмоциональное состояние ребенка (см. табл. 2).

Полученные данные подтверждают значимость экспрессии и активное участие мимики при демонстрации эмоций. Необходимо обратить внимание на тот факт, что, не смотря на дошкольный возраст, дети почти не демонстрируют тактильные прикосновения, которые играют значимую роль в эмоциональном развитии, и являются одним из важнейших признаков позитивного эмоционального принятия.

Таким образом, было установлено, что родители имеют представления о причинах и признаках проявления эмоций радости. Более того, в представлениях родителей о причинах переживания эмоции радость, можно выделить преобладающие инварианты.

**Страх.** В раннее проведенных исследованиях было показано, что в группе дошкольников с высоким уровнем страха преобладает тревожный тип реагирования в отношениях с родителями. Как известно, в страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент, страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной, объективированной форме. В свою очередь, А.И. Захаров обозначает отсутствие эмоциональной связи между родителем и ребенком, как ведущий фактор зарождения невротических страхов [4].

Гуманистические психологи считают, что принятие ребенка родителями лежит в основе формирования его позитивной «Я-концепции» и способствует личностному росту. Опираясь на вышеизложенное, и принимая факт, что эмоция страх является компонентом дезадаптивных эмоциональных состояний, можно констатировать,

Таблица 2

Представления о признаках проявления эмоции радость

Паттерн поведения	Содержание в словесных отчетах (%)
улыбается	100
прыгает	100
хлопает в ладоши	90
смеется	80
кричит «Ура!»	30
целует, обнимает	25
танцует	15
активно жестикулирует	10



Таблица 3

## Тезаурус представлений родителей о причинах возникновения страха

Причины страхов	Содержание в словесных отчетах (%)
сказочных персонажей	80
темноты	80
остаться одному	60
животных	50
фильмы	50
врачей	30
боли	30
страшных снов	20
высоты	20

Таблица 4

## Отношение родителей к страхам дошкольников (в %)

Поведение родителей	Количество человек (в %)
Успокаивают, заботятся	25
Говорят: «Не бойся»	15
Никак, не замечают	20
Кричат, ругают	10
Учат тому, как не бояться	20
Они не знают, чего боится ребенок	10

что знания и понимание родителями причин и паттернов в демонстрации поведения данной эмоции имеют огромное значение.

Были выявлены причины страхов (см. табл. 3). Тезаурус представлений у родителей причин, вызывающих страх у детей, соотносится с перечнем страхов в диагностической методике, предложенной А.И. Захаровым.

В то же время, была выявлена ранее незафиксированная причина возникновения страхов: «фильмы». Данная категория обозначена впервые. Как показывают результаты, большинство родителей видят причиной страхов своих детей «сказочных персонажей» и «темноту» (по 80% соответственно). Это соотносится с позицией А.В. Запорожца об особой психологической реальности: деятельности эмоционального воображения, которое характерно для дошкольника [4]. Более того, автор отмечал, что деятельность эмоционального воображения позволяет войти в роль; осуществляет действия, моделирующие эту роль. Эмоциональное воображение помогает изображать восторг, уныние или страх по правилам игры. Способствует реализации определенных действий: эмоциональной экспрессии, с включенными в эти действия элементами образного воображения. Таким образом, деятельность эмоционального воображения позволяет приобщиться к культуре и познать возможные модальности переживания, в том числе и эмоцию страха.

В связи с этим необходимо дифференцировать «здоровый страх» и страх, как проявление невротического состояния. На сегодняшний день существует хорошо разработанный диагностический материал, позволяющий обозначить переживания

ребенка. Однако важно вести просветительскую работу с родителями относительно многогранности функций этой эмоции, уделяя особое внимание правильному реагированию на проявления деятельности эмоционального воображения при моделировании ситуаций, связанных с эмоцией страха. Несмотря на демонстрацию паттернов эмоционального поведения эмоции страх, ребенок может пребывать в деятельности эмоционального воображения. В таких случаях паттерны эмоционального поведения эмоции страх играют положительную роль в развитии ребенка.

То, что проблема страха у детей актуальна для родителей подтверждают результаты нашего исследования. Родители не писали в словесных отчетах по каким признакам они узнают о переживании ребенком эмоции страх, а сразу предлагали паттерны поведения от реагирования и помощи (см. табл. 4).

Полученные результаты позволяют констатировать определенные предпочтения в представлениях родителей о поведении в ситуациях, когда ребенок испытывает страх и эти предпочтения носят амбивалентный характер: кричат, ругают и успокаивают. Полученные данные согласуются с ранее проведенными исследованиями, а именно страх в большей степени субъективно окрашен.

Таким образом, было проведено исследование с опорой на письменные отчеты, выявлены представления родителей, как о причинах возникновения, так и о паттернах в демонстрации поведения эмоций радость и страх.

Выводы:

1. Были выявлены и проанализированы ментальные репрезентации родителей о причинах пе-

реживания детьми базовых эмоций. Показано, что в представлениях у родителей существуют инварианты, которые можно подвергать классификации. Самая большая радость для дошкольников – получать подарки (похоже, данная процедура остается значимой на всю жизнь).

2. В представлениях у родителей хорошо дифференцированы признаки декодирования относительно эмоции радость. Относительно эмоции страх представления родителей «свернуты» и при угрозе ребенку возникают представления характеризующие помощь.

3. Тезаурус единиц представлений о поведении помощи ребенку, переживающему страх, имеет разнообразие, но с низкой частотой; амбивалентность; трудность выбора основания для классификации по группам. Это подтверждает, что представления об эмоции страх в большей степени субъективны и инварианты, чем представления об эмоции радость.

4. Проанализирован положительный аспект переживания детьми эмоции страх, о котором родители не имеют представления. Возможно, это категория родителей ответивших «никак не реагирую» (20%); в худшем случае, это кандидаты для проведения тренингов по развитию эмоционально-сопереживания, эмоционального реагирования.

#### Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 38–48.
3. Вассерман Л.И., Горькавая И.А. Тест подростки о родителях. – М.; СПб.: «Фолиум», 1995. – 53 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II: Развитие произвольных движений. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.
6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
7. Мацумото Д. Психология и культуры. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
8. Подпругина В.В. Ментальные репрезентации эмоций гнева у младших подростков: гендерный аспект // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 785. – С. 152–169.
9. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: Ювента, 1999. – 183 с.
10. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэлова и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект». – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 175 с.
11. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И. Модель психического в онтогенезе человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.
12. Эйдемиллер Э., Юстицкас В. Психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

#### References

1. Boulbi Dzh. Privyazannost'. – M.: Gardariki, 2003. – 477 s.
2. Bylkina N.D., Lyusin D.V. Razvitie predstavlenij detej ob emociyah v ontogeneze // Voprosy psihologii. – 2000. – № 1. – S. 38–48.
3. Vasserman L.I., Gor'kavaya I.A. Test podrostki o roditelyah. – M.; SPb.: «Folium», 1995. – 53 s.
4. Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2-h t. T. II: Razvitie proizvol'nyh dvizhenij. – M.: Pedagogika, 1986. – 296 s.
5. Zaharov A.I. Nevrozy u detej. – SPb.: Del'ta, 1996. – 480 s.
6. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emocional'nogo intellekta: oprosnik EmIn // Psihologicheskaya diagnostika. – 2006. – № 4. – S. 3–22.
7. Macumoto D. Psihologiya i kul'tury. – SPb.: Piter, 2003. – 718 s.
8. Podprugina V.V. Mental'nye reprezentacii emocij gneva u mladshih podrostkov: gendernyj aspekt // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2017. – № 785. – S. 152–169.
9. Catir V. Psihoterapiya sem'i. – SPb.: YUventa, 1999. – 183 s.
10. Sergienko E.A., Vetrova I.I. Test Dzh. Mejera, P. Seloveya i D. Karuzo «Emocional'nyj intellekt». – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2002. – 175 s.
11. Sergienko E.A., Lebedeva E.I. Model' psihicheskogo v ontogeneze cheloveka. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – 415 s.
12. Ejdemiller E., YUstickas V. Psihoterapiya sem'i. – SPb.: Piter, 1999. – 656 s.

**Голянич Валерий Михайлович**

доктор медицинских наук, профессор

**Бондарук Александр Феодосьевич**

кандидат психологических наук

**Ходаковская Ольга Валерьевна**

кандидат психологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный институт культуры  
golyanich58@mail.ru, bondaruk59@bk.ru, olga-khodakovskaya@yandex.ru

## ЦЕННОСТНО-ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

*В статье анализируются ценностно-интенциональные механизмы и стратегии психологической адаптации к условиям профессионального обучения в военном вузе. Выделено две стратегии, включающие неспецифические (универсальные) и специфические (уникальные) механизмы. Неспецифические механизмы свойственны обеим стратегиям, возникают у всех респондентов и проявляются нейтрализацией опасений, актуализацией социальной успешности и ценностно-интенциональной дестабилизацией. Специфические механизмы различны у лиц с низкой и высокой эффективностью адаптации: у первых возникает ослабление группоцентрических интенций и усиливается гедонистически-эгоцентрическое дистанцирование; у вторых отмечается группоцентрическое сплочение и активация познавательной активности.*

**Ключевые слова:** психологическая адаптация, профессиональная среда, ценностно-интенциональная стратегия, ценностно-интенциональный механизм, консолидированность ценностей.

Интерес исследователей к анализу детерминант психологической адаптации сохраняется не только из-за стремления к осмыслению глубинных механизмов и стратегий приспособления человека, но и в связи с потребностью в разработке технологий коррекции деструктивных психологических состояний, возникающих в ответ на вызовы современной социальной (в том числе профессиональной) среды. Очевидную эвристичность в спектре многочисленных исследований имеют подходы с позиций ценностных ориентаций личности и профессиональной востребованности [2; 3].

В научной литературе процесс психологической адаптации личности рассматривают как сложный феномен, вариативность проявлений которого зависит от многообразных комбинаций деятельностно-поведенческих и интрапсихических стратегий, реализуемых на личностном и групповом уровнях. Выбор адекватной адаптивной стратегии предопределяет формирование психологической модели личности, обеспечивающей эффективное взаимодействие с новой социальной средой [9].

Понятие «стратегия» в психологии традиционно характеризует «план поведения или действия, сознательно составленный набор операций для решения некоторой проблемы или достижения некоторой цели» [цит. по 12]. По мнению большинства авторов, адаптационные стратегии в самом общем понимании могут быть активными и пассивными [14; 15]. В связи с тем, что аксиосферу личности рассматривают как своеобразный «фундамент» компетентностно-формирующей поведенческой активности человека [7; 13], наиболее перспективным в исследовании детерминант стратегий адаптации представляется анализ ценностно-интенци-

ональных факторов деятельностно-поведенческих и интрапсихических изменений личности.

Цель работы формулировалась как анализ ценностно-интенциональных стратегий и механизмов психологической адаптации у респондентов с различным уровнем возникающего в процессе приспособления к условиям профессиональной среды психоэмоционального напряжения.

Основной гипотезой исследования явилось предположение о различиях ценностно-интенциональных механизмов и стратегий психологической адаптации у лиц с высокой и низкой ее эффективностью. В качестве дополнительной гипотезы рассматривалась возможность влияния системы ценностей человека на эффективность психологической адаптации.

**Методы и программа исследования.** Система личностных ценностей респондентов оценивалась с использованием методики Ш. Шварца [6]. По каждому ценностному показателю на обоих уровнях репрезентации ценностей рассчитывались средние и централизованные значения. Для количественной оценки консолидированности системы ценностей использовался предложенный нами ранее [4] показатель ценностно-интенциональной согласованности (ПЦС).

В целях оценки различных аспектов психологической адаптации респондентов использовались как внутренние – показатели методики «Нервно-психическая адаптация» (НПА) [5], «Оценка психоэмоционального состояния» (СУПОС-8) [8], многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) [10], – так и внешние (данные экспертной оценки, см. табл. 2) критерии.

В качестве модели психологической адаптации к профессиональной среде рассматривался про-

цесс приспособления курсантов к условиям военного института в течение первого года обучения. В ходе лонгитюдного исследования 127 молодых мужчин в возрасте от 17 до 19 лет были обследованы трижды – при поступлении в институт (1 этап), через 1 месяц после поступления (2 этап) и в конце первого года обучения (3 этап). При этом система ценностных показателей анализировалась на всех этапах исследования; параметры, характеризующие внутренние критерии адаптивности – на втором и третьем этапах, а результаты экспертной оценки – на третьем этапе.

В ходе исследования мы исходили из возможности оценки эффективности адаптационного процесса как путем анализа качества поведенческой активности (деятельности), так и с помощью измерения выраженности фактора психоэмоционального напряжения, методика расчета которого

приведена в работе [1]. Максимальные значения фактора характеризуют состояние выраженного психоэмоционального напряжения с проявлениями тревоги, страха, беспокойства, импульсивности, что интерпретировалось нами как начальные признаки психологической дезадаптации. Путем квартильного разделения значений фактора респонденты были сгруппированы: в первую группу вошли лица с признаками незначительного, во вторую – умеренного, и в третью – выраженного психоэмоционального напряжения.

Статистическая обработка данных проводилась путем анализа различий (по критериям *T*-Вилкоксона и *U*-Манна-Уитни) и корреляционного анализа по Спирмену, а также – многомерных методов статистического анализа: факторного (метод главных компонент), однофакторного дисперсионного (ANOVA) и дискриминатного [11].

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции между показателями МЛЮ-АМ и компонентами фактора «Психоэмоциональное напряжение» (n=127)**

Шкалы МЛЮ-АМ		Компоненты фактора «Психоэмоциональное напряжение»					F <sub>1</sub>
		N	U	D	S	НПА	
1	Шизофрения					0,23*	
	Психастения				0,20*	0,30**	
2	Психотические реакции и состояния					0,19*	
3	Поведенческая регуляция					0,26**	
	Коммуникативный потенциал	0,21*	0,25**	0,29**	0,29**	0,29**	0,25**
	Моральная нормативность	0,23*	0,18*	0,24**	0,25**	0,34**	0,24**
4	Личностный адаптационный потенциал	0,20*	0,22*	0,25**	0,25**	0,36**	0,23*

Примечания: 1. F<sub>1</sub> – интегральное значение фактора «Психоэмоциональное напряжение»; НПА – суммарный индекс теста «Нервно-психическая адаптация»; шкалы методики СУПОС: N – психическое беспокойство, U – страх, тревога, опасения, D – подавленность, апатия, S – удрученность, вялость.

2. Все показатели МЛЮ-АМ имеют обратную размерность – чем выше значения, тем меньше выраженность феномена.

3. \*\* – p≤0,01 и \* – p≤0,05.

Таблица 2

**Результаты экспертной оценки респондентов с минимальными (1 группа) и максимальными (3 группа) значениями фактора «Психоэмоциональное напряжение»**

Показатель		1 группа (n=33)	3 группа (n=34)
1	Дисциплина	4,2+ 0,5	3,1+ 0,4**
2	Учеба	4,4+ 0,2	3,9+ 0,5
3	Качество выполнения служебных обязанностей	4,3+ 0,4	3,2+ 0,3**
4	Строевая подготовка	4,1+ 0,6	3,8+ 0,7
5	Физическая подготовка	4,0+ 0,5	4,1+ 0,4
6	Взаимоотношения в воинском коллективе	4,6+ 0,3	3,2+ 0,2**
7	Общественная активность	4,1+ 0,4	3,1+ 0,3**
8	Психологическая устойчивость	4,4+ 0,5	2,4+ 0,6**
9	Состояние здоровья	4,3+ 0,6	3,2+ 0,3**
10	Семейные взаимоотношения	4,1+ 0,5	4,2+ 0,4
11	Установка на продолжение военной службы	4,5+ 0,4	3,4+ 0,5**
12	Общая оценка профессиональной пригодности	4,3+ 0,5	3,2+ 0,4**

Примечание: \*\* – p≤0,01 и \* – p≤0,05 – различия по *U*-критерию между значениями первой и третьей групп.



Таблица 3

**Ценностная репрезентация у респондентов с минимальной (1 группа, n=33) и максимальной (3 группа, n=34) выраженностью психоэмоционального напряжения в процессе социально-психологической адаптации**

Ценность, ранг	Этапы исследования					
	1		2		3	
	1 группа	3 группа	1 группа	3 группа	1 группа	3 группа
Нормативные идеалы						
Безопасность	1	1	1	1	1	1 ↓*
Конформность	2	3	2	3*	2	4*
Доброта	3	4	3	4*	4	5* ↓*
Достижения	4	2	4	2	3	2
Власть	9	10	9	9	8	7 ↑**
Универсализм	5	5	5	6	6	8 ↓*
Самостоятельность	6	6	6	5*	6	6
Традиции	7	9	7	8	7	10
Стимуляция	8	8	8	10	9	9
Гедонизм	10	7*	10	7*	10	3** ↑*
Индивидуальные приоритеты						
Безопасность	1	1	1 ↓*	1 ↓**	3	2
Конформность	3	3	2	3	5	7* ↓*
Доброта	2	2	3	6* ↓**	2	6*
Достижения	5	6	5	2 ↑**	1 ↑*	4
Власть	9	9	9	8 ↑**	8	8
Универсализм	4	4	4	5	6	9 ↓*
Самостоятельность	6	5	6	4	4	1* ↑**
Традиции	7	8	8	10	10	10
Стимуляция	8	7	7 ↑*	7	7	5
Гедонизм	10	10	10	9 ↑**	9	3** ↑*
ПЦС, у.е. (M±δ)	0,44±0,27	0,54±0,24	0,33±0,37 ↓*	0,32±0,29 ↓**	0,40±0,24 ↑*	0,35±0,21

**Примечания:**

1. В таблице для наглядности динамики указаны усредненные для каждой группы ранги ценностей в их иерархии. При этом достоверность изменений рассчитывалась для центрированных показателей. Стрелки указывает направленность изменений по сравнению с предыдущим этапом исследования в рамках данной группы: уменьшение (стрелка ↓) и увеличение (стрелка ↑).
2. \*\* –  $p \leq 0,01$  и \* –  $p \leq 0,05$  – различия по *U*-критерию Манна-Уитни (метка возле показателя) между показателями первой и третьей групп на данном этапе исследования
3. \*\*-  $p \leq 0,01$  и \*-  $p \leq 0,05$  – изменения показателей по *T*-критерию Вилкоксона (метка возле стрелки) по сравнению с их значениями на предыдущем этапе исследования (связанные выборки).

**Результаты и их интерпретация.** Валидность фактора психоэмоционального напряжения как критерия эффективности адаптации подтвердилась при сопоставлении с данными методики МЛЮ-АМ и результатами экспертной оценки. Установлены положительные взаимосвязи данного фактора с параметрами МЛЮ-АМ (табл. 1).

Большинство психологических показателей экспертной оценки у респондентов с низкой эффективностью адаптации существенно ниже по сравнению с таковыми у лиц с высокой ее эффективностью (табл. 2). При этом, показатели физической подготовленности и когнитивных способностей у респондентов с различной выраженностью психоэмоционального напряжения не различаются, что также подчеркивает доминирующую роль

ценностно-интенциональных трансформаций в механизмах психологической адаптации.

Данные динамики ранговых и центрированных значений ценностных показателей у респондентов полярных групп представлены в таблице 3.

На первом этапе исследования параметры системы ценностей у респондентов полярных групп практически не различались и отражали установки на доброжелательные, бесконфликтные и толерантные отношения, стремление к избеганию опасностей и достижению социально одобряемого успеха. При этом у респондентов третьей группы на уровне нормативных идеалов более выражены значения ценности «гедонизм». Причем позиция этой ценности была далеко не доминирующей, занимая у респондентов первой и третьей групп

в иерархии из десяти ценностей соответственно десятое и седьмое место.

В целях выявления ценностных предикторов успешности адаптации проведен дискриминантный анализ, в ходе которого выделена одна каноническая функция с высокой дискриминативной способностью ( $1 - \text{Уилкса} = 0,920$ ;  $\chi^2 = 5,39$ ;  $p < 0,05$ ):

$$Y_1 = 0,642 + 0,708X$$

где:  $X$  – центрированные показатели ценности «гедонизм» (нормативные идеалы) на первом этапе исследования;  $Y$  – каноническая линейная дискриминантная функция фактора психоэмоционального напряжения.

Вероятность выделения лиц с низкой (3 группа) и высокой (1 группа) эффективностью адаптации составляет, соответственно, 65% и 61%. Очевидно, что ухудшение эффективности приспособления респондентов к новым условиям профессиональной среды в значительной степени определяется исходно гипертрофированной потребностью в получении чувственных удовольствий и наслаждения жизнью, а требующие самоограничений жестко регламентированные фрустрирующие условия военного вуза не позволяют удовлетворять эти эгоцентрические интенции. Высокая значимость ценности «гедонизм» ограничивает способность респондентов терпеть, преодолевать психологические препятствия, систематически и целенаправленно работать, реализовывать стратегические планы, поддерживать стабильные доброжелательные отношения, т.е. ведет к снижению фрустрационной толерантности и стрессоустойчивости.

После первого месяца обучения общей тенденцией для всех респондентов являлось снижение в системе доминирующих ценностей значимости ценности «безопасность», а также уменьшение степени ценностной консолидированности (причем выраженность изменений ПЦС у дезадаптированных респондентов существенней). У респондентов с высокой эффективностью адаптации (1 группа) изменения в иерархии ценностей были несущественными, в то время как у лиц с низкой эффективностью приспособления (3 группа) динамика ценностей отражала, с одной стороны, обесценивание установок на бесконфликтные и доброжелательные группоцентрические отношения и, с другой, – усиление стремления к достижению личного успеха, доминированию и получению чувственных удовольствий. Корреляционные связи фактора психоэмоционального напряжения с ценностями на уровне нормативных идеалов – «конформностью» ( $r_s = -0,20$ ;  $p \leq 0,05$ ), «добротой» ( $r_s = -0,20$ ;  $p \leq 0,05$ ), «гедонизмом» ( $r_s = 0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ) и «самостоятельностью» ( $r_s = 0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ) – подтвердили позитивное влияние на успешность адаптации конформно-доброжелательных группоцентрических отношений и дезадаптирующую роль эгоцентрических интенций к наслаждению жизнью и независимости.

По результатам дисперсионного анализа (ANOVA) выявлена отрицательная сопряженность между степенью доброжелательности в межличностных отношениях (ценность «доброта» на уровне нормативных идеалов) и выраженностью психоэмоционального напряжения

К концу первого года обучения динамика ценностей на уровне нормативных идеалов у успешно адаптирующихся респондентов отражала уже отмеченную ранее стабильность иерархии ценностей и сохранение доминирующих позиций группоцентрических интенций («конформность» и «доброта»). На уровне индивидуальных приоритетов у них же наряду с отмеченным на предыдущем этапе уменьшением значимости ценности «безопасность» и ростом значимости ценности «стимуляция» отмечается существенное возрастание значимости интенции «достижения». Напротив, у плохо адаптирующихся лиц отмеченная на предыдущем этапе ценностная реструктуризация сохраняет свой вектор в направлении усиления эгоцентрических тенденций и ослабления группоцентрических: значимость ценностей «конформность» и «универсализм» существенно уменьшилась, а ценностей «самостоятельность» и «гедонизм» – увеличилась. В результате, если у респондентов с незначительным и выраженным психоэмоциональным напряжением на уровне индивидуальных приоритетов при вхождении в профессиональную среду доминирующие позиции занимали ценности «безопасность», «доброта» и «конформность», то к концу первого года – у первых ценность «достижения» «вытеснила» из тройки «лидеров» ценность «конформность», а у вторых доминирующими стали ценности «самостоятельность» и «гедонизм». Причем, значимость ценности «гедонизм» изменилась у последних настолько, что «переместилась» за 1 год в ценностной иерархии с 10-й на 3-ю позицию. Показателен также факт восстановления степени консолидированности иерархии ценностей у успешно адаптирующихся респондентов при сохранении возникших на предыдущем этапе изменений ПЦС у дезадаптированных респондентов.

По данным дисперсионного анализа наиболее существенной на 3 этапе исследования оказалась связь психоэмоционального напряжения с вариативностью ценностей «гедонизм» и «доброта»: в первом случае по мере нарастания психологического напряжения значения параметров увеличивались, а во втором – уменьшались. Выявленные факты подтверждают гипотезу об адаптивной роли доброжелательных внутригрупповых отношений и дезадаптирующем влиянии нарастающих гедонистически-эгоцентрических интенций.

#### Выводы:

1. Ценностно-интенциональные стратегии психологической адаптации к профессиональной сре-

де представляют собой сопряжение специфических и неспецифических механизмов. Универсальные (неспецифические) механизмы инициируются у всех респондентов вне зависимости от эффективности психологической адаптации и, вероятно, в большей степени определяются спецификой профессиональной среды. Уникальные (специфические) ценностно-интенциональные механизмы различны у лиц с разной эффективностью адаптации.

2. К неспецифическим (универсальным) ценностно-интенциональным механизмам психологической адаптации к профессиональной среде следует отнести: а) закономерно возникающее к концу первого месяца адаптации и продолжающееся в течение года уменьшение значимости ценности «безопасность», интерпретируемое как результат ослабления ощущения неопределенности и связанного с этим избавления от возникающих на начальном этапе адаптации осознаваемых и неосознаваемых опасений (*механизм нейтрализации опасений*); б) возрастание значимости ценности «достижение», характерное для детерминирующего влияния конкурентной социальной среды и отражающее стремление идентифицироваться с репрезентируемыми в «ожиданиях профессиональной среды» ценностно-интенциональными стандартами (*механизм актуализации социальной успешности*); в) ослабление степени консолидированности иерархии ценностей (*механизм ценностно-интенциональной дестабилизации*).

3. Специфические (уникальные) ценностно-интенциональные механизмы психологической адаптации к профессиональной среде отличаются у лиц с различной ее эффективностью. У респондентов с высокой эффективностью адаптации сохраняется целостность ценностной иерархии с доминирующей ролью доброжелательно-конформных группоцентрических ценностей (*механизм группоцентрического сплочения*) и усиливается интенциональная активность в виде возрастания интереса к новым впечатлениям и событиям (*механизм активации познавательной активности*). У респондентов с низкой эффективностью приспособления происходит реструктуризация ценностной иерархии в виде ослабления интенций к группоцентрическим конформно-доброжелательным отношениям (*механизм ослабления группоцентрических интенций*) и усиления эгоцентрических устремлений к самостоятельности, доминированию над людьми и получению чувственных удовольствий (*механизм гедонистически-эгоцентрического дистанцирования*).

4. Ценностно-интенциональным предиктором эффективности процессов психологической адаптации к профессиональной среде следует считать гедонизм: ухудшение процессов адаптации сопряжено с исходно выраженной потребностью в получении чувственных удовольствий и наслаждении жизнью. Развитые гедонистически-эгоцентрические интен-

ции можно рассматривать как прогностически неблагоприятный критерий, отражающий недостаточную толерантность респондентов к фрустрации и в целом сниженную стрессоустойчивость.

### Библиографический список

1. Бондарук А.Ф., Голянич В.М., Шаповал В.А. Динамика параметров ценностно-интенционального конфликта у курсантов в процессе социально-психологической адаптации к условиям обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 1 (53). – С. 247–256.
2. Вызулина К.С., Ясько Б.А. Личностные детерминанты социально-психологической адаптации личности: теоретико-методологические основы исследования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 1 (157). – С. 180–185.
3. Голянич В.М. Ценностные противоречия как психодиагностические критерии профессиональной компетентности и внутриличностного конфликта / В.М. Голянич, А.Ф. Бондарук, В.А. Шаповал, Т.В. Тулупьева // Экспериментальная психология. – 2018. – Т. 11. – № 3. – С. 120–139.
4. Голянич В.М., Шаповал В.А., Тулупьева Т.В. Новые подходы к оценке степени ценностного единства личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 3 (43). – С. 198–207.
5. Гурвич М.Н. Тест нервно-психической адаптации // Вестник гипнологии и психотерапии. – 1992. – № 3. – С. 46–53.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
7. Компетентностный подход в образовании: методологический аспект // под ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: Изд. СибАК, 2016. – 248 с.
8. Кулганов В.А. Медико-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в военных вузах. – СПб.: ВИКА им. А.Ф. Можайского, 1994. – 230 с.
9. Лукашенко Д.В. Адаптивная стратегия как основа взаимодействия личности с социальной средой // Человеческий капитал. – 2014. – № 7 (67). – С. 23–31.
10. Маклаков А.Г. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» // Профессиональный психологический отбор кандидатов в военно-учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации: Методические рекомендации. – М., 1994. – С. 164–174.
11. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2013. – 416 с.
12. Стратегии [Электронный ресурс] // Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. – 2002. – 864 с. – Режим доступа:

<https://www.psyoffice.ru/6-487-strategija.htm> (дата обращения: 17.03.2019).

13. *Abessolo M., Rossier J., Hirschi A.* Basic Values, Career Orientations, and Career Anchors: Empirical Investigation of Relationships // *Front Psychol.* – 2017. – № 8. – 1556.

14. *Lazarus R.S.* Cognitive and coping processes in emotion // *Stress and coping. An anthology* / ed. by A. Menat, R. S. Lazarus. – N-Y.: Columbia University Press, 1977. – P. 146–158.

15. *Stefansdottin S.I., Sutherland V.J.* Preference awareness education as stress management training for academic staff // *Stress and health.* – 2005. – Vol. 21. – N 5. – P. 310–318.

### References

1. Bondaruk A.F., Golyanich V.M., SHapoval V.A. Dinamika parametrov cennostno-intencional'nogo konflikta u kursantov v processe social'no-psihologicheskoy adaptacii k usloviyam obucheniya // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* – 2012. – № 1 (53). – S. 247–256.

2. Vyzulina K.S., YAs'ko B.A. Lichnostnye determinanty social'no-psihologicheskoy adaptacii lichnosti: teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya.* – 2015. – № 1 (157). – S. 180–185.

3. Golyanich V.M. Cennostnye protivorechiya kak psihodiagnosticheskie kriterii professional'noj kompetentnosti i vnutrilichnostnogo konflikta / V.M. Golyanich, A.F. Bondaruk, V.A. SHapoval, T.V. Tulup'eva // *Eksperimental'naya psihologiya.* – 2018. – T. 11. – № 3. – С. 120–139.

4. Golyanich V.M., SHapoval V.A., Tulup'eva T.V. Novye podhody k ocenke stepeni cennostnogo edinstva lichnosti // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* – 2009. – № 3 (43). – S. 198–207.

5. Gurvich M.N. Test nervno-psihicheskoy adaptacii // *Vestnik gipnologii i psihoterapii.* – 1992. – № 3. – S. 46–53.

6. Karandashev V.N. Metodika SHvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo. – SPb.: Rech', 2004. – 70 s.

7. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: metodologicheskij aspekt // pod red. S.D. YAkushevoj. – Novosibirsk: Izd. SibAK, 2016. – 248 с.

8. Kulganov V.A. Mediko-psihologicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa v voennyh vuzah. – SPb.: VIKА im. A.F. Mozhajskogo, 1994. – 230 s.

9. Lukashenko D.V. Adaptivnaya strategiya kak osnova vzaimodejstviya lichnosti s social'noj sredoj // *CHelovecheskij kapital.* – 2014. – № 7 (67). – S. 23–31.

10. Maklakov A.G. Mnogourovnevnyj lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost» // *Professional'nyj psihologicheskij otbor kandidatov v voenno-uchebnye zavedeniya Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii: Metodicheskie rekomendacii.* – M., 1994. – S. 164–174.

11. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh. – SPb.: Piter, 2013. – 416 s.

12. Strategii [Elektronnyj resurs] // *Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii* / pod red. A. Rebera. – 2002. – 864 s. – Rezhim dostupa: <https://www.psyoffice.ru/6-487-strategija.htm> (data obrashcheniya: 17.03.2019).

13. *Abessolo M., Rossier J., Hirschi A.* Basic Values, Career Orientations, and Career Anchors: Empirical Investigation of Relationships // *Front Psychol.* – 2017. – № 8. – 1556.

14. *Lazarus R.S.* Cognitive and coping processes in emotion // *Stress and coping. An anthology* / ed. by A. Menat, R. S. Lazarus. – N-Y.: Columbia University Press, 1977. – P. 146–158.

15. *Stefansdottin S.I., Sutherland V.J.* Preference awareness education as stress management training for academic staff // *Stress and health.* – 2005. – Vol. 21. – N 5. – P. 310–318.



**Шерешкова Елена Андреевна**

кандидат психологических наук, доцент

**Ионина Ольга Сергеевна**

канд. психол. наук, доцент

Шадринский государственный педагогический университет  
elenashereshkova@mail.ru, ionina.o@list.ru

## ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ АВТОНОМНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта ШГПУ,  
договор № 46Н от 22 января 2019 года

Актуальность представленного в статье исследования обусловлена противоречием между необходимостью повышения способности молодых людей к преодолению трудных жизненных ситуаций и отсутствием понимания в современной науке путей и способов повышения их жизнеспособности. Гипотеза исследования состоит в том, что студенты с разными уровнями автономности имеют разную выраженность показателей жизнеспособности. В исследовании приняли участие 107 девушек и 70 юношей. Исследователями использовался опросный метод. Для выявления значимости различий показателей жизнеспособности у девушек и юношей с разными уровнями автономности использовался критерий Стьюдента. В статье описаны уровни автономности: низкий, средний и высокий. В исследованной выборке преобладают девушки и юноши – автономные с внешней поддержкой. Среди девушек больше зависимых, чем среди юношей. У автономных девушек в большей степени, чем у зависимых выражены активность, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные стили поведения. У автономных юношей в большей степени выражены активность, позитивные установки, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные стили, самоэффективность, настойчивость, внутренний локус, совладание со стрессом, удовлетворенность взаимоотношениями. Высокие показатели жизнеспособности были обнаружены как у студентов автономных с внешней поддержкой, так и у студентов автономных с внутренней поддержкой.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, автономность, совладание, трудные жизненные ситуации, самодетерминация.

Современная психологическая наука с особым вниманием относится к проблеме становления и развития личности человека, разработке теоретических и практических подходов, способствующих поддержанию и сохранению здоровья личности, повышению степени удовлетворенности качеством жизни. Все чаще высказывается идея о том, что человек является активным творцом самого себя, своего жизненного пути. Более того, мировоззрение, ценности, идеалы формируют тот мир, в котором живет индивидуум. В то же время, жизнь человека невозможно представить вне общества, поскольку личность должна уметь органично и бесконфликтно встроиться в существующий миропорядок, проявив при этом свои способности, свою индивидуальность, свой личностный потенциал.

Учитывая условия среды, человек проявляет себя, действует в соответствии со своими взглядами, установками, выступает в жизни как активный субъект деятельности, выбирает подходящие на его взгляд, стратегии взаимодействия с миром в целом и с конкретными людьми.

Учитывая тот факт, что общество лишено стабильности, можно отметить, что человек должен постоянно адаптироваться к изменениям, происходящим вокруг него, изучать окружающую его действительность, быть гибким в приспособлении к ней, уметь ориентироваться в ситуации неопределенности. Важным качеством личности становится способность не полагаться на устоявшиеся

штампы, традиции, нормы, понимать, что это временные явления, уметь пользоваться собственной внутренней системой ценностей, быть самодетерминированной личностью, сознательно и самостоятельно регулирующей свои действия, поступки, отношения с миром.

Вслед за Д.А. Леонтьевым, можно отметить, что мир, где господствует неопределенность, совладание с ее вызовом выступает залогом адаптации и эффективного функционирования человека [4].

Следовательно, понятие личностной автономии является важным для характеристики современного самореализующегося, развивающегося в обществе человека. Личностная автономия представляет собой механизм саморегуляции и самодетерминации личности, реализующийся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека (О.Е. Дергачева) [1].

Э. Деси и Р. Райана противопоставляют теорию автономии удовлетворению неосознанных влечений и слепому следованию внешних воздействий [7].

Среди отечественных исследований важная роль проблеме автономии отводится в концепции личностного развития Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева [3], Т.В. Казанцевой [2], О.Е. Дергачевой [1], О.А. Карабановой и Н.Н. Поскребышевой [5], Е.Ю. Федоренко и Е.В. Островской [6].

Еще одним важным качеством, примыкающим к самодетерминации, выступает жизнеспособность человека. В исследованиях зарубежных

и отечественных авторов жизнеспособность рассматривается как установка человека, позволяющая ему справляться со стрессом, избегая его негативных последствий, сохранять высокий уровень активности в тяжелых жизненных ситуациях (С. Кобейза, С. Мадди, Е.И. Рассказова, Д.А. Лентьев, Л.А. Александрова).

В современных исследованиях раскрывается роль личностной автономии в профессиональной деятельности педагога (Е.Ю. Почтарева, Н.В. Лукьянченко, Л.А. Кунаковская). Подобные исследования подтверждают тот факт, что личность современного студента, как будущего специалиста в области образования должна соответствовать требованиям времени, к числу которых относятся умение адаптироваться в условиях меняющегося мира, наличие внутренней мотивации, инициативы, самоорганизации. Кроме того, у будущего педагога должны быть стойкие внутренние духовные, мировоззренческие ориентиры, с учетом которых он выстраивает траекторию собственного жизненного пути, своей профессиональной деятельности и карьеры. Будущий педагог должен сформировать гуманистический взгляд на природу человека, понимание своей личности и индивидуальных особенностей окружающих людей. Такая личность способна учитывать собственные потребности, возможности, ориентироваться на них, в процессе принятия решений.

Цель исследования – выявить возрастные и половые особенности жизнеспособности у студентов с разными уровнями автономности.

Гипотеза исследования: студенты с разными уровнями автономности имеют разную выраженность показателей жизнеспособности.

В исследовании приняли участие студенты первого курса г. Шадринска Курганской области в возрасте 18–19 лет, 107 девушек и 70 юношей.

**Методики исследования:**

1. Опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (Дергачева и соавт., 2008).
2. Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной).
3. Опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер).
4. Опросник «Жизнеспособность личности» (А.А. Нестерова).
5. Опросник «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач).

Для вычисления значимости различий нами был использован критерий Стьюдента.

**Результаты исследования.**

С целью изучения самодетерминирующих установок личности студентов нами использовался Опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (Дергачева и соавт., 2008). Полученные данные представлены в таблице 1.

Данные таблицы 1 показывают, что у девушек (47,5%) преобладает высокий уровень внутренней каузальной ориентации. У них проявляется тенденция воспринимать локус каузальности как внутренний и испытывать чувства самодетерминации и компетентности. При внутренней ориентации отмечается высокая степень осознания основных человеческих потребностей и четкость использования информации для принятия решений о поведении, вследствие чего развито сильное чувство компетентности, самодетерминация и проявление воли на высоком уровне.

Средний уровень безличной каузальной ориентации имеют 62,2% девушек, они время от времени демонстрируют автоматическое и беспомощное поведение. 65,5% девушек иногда оперирует внешней мотивацией, что ведет к негибкости в поведенческих реакциях в процессе переработки информации и решения при этом базируются не на внутренних потребностях, а на внешних импульсах и критериях. Мотивы чрезмерно определяются внешними обстоятельствами.

У юношей также преобладает высокий уровень внутренней каузальной ориентации (70,3%), что говорит о стремлении оперировать внутренней мотивационной системой, присутствуют тенденции воспринимать локус каузальности как внутренний и испытывать чувства самодетерминации и компетентности.

В отношении безличной и внешней каузальной ориентации у юношей преобладает средний уровень: 62% и 67,6% соответственно, что также позволяет отметить определенную степень зависимости поведенческих реакций от получаемых результатов, стремление осуществлять различные действия ради достижения новых результатов. Кроме того, отмечается определенная степень автоматизма в поведении, недостаток самодетерминации в напряженных и сложных ситуациях, ощущение беспомощности в наиболее тяжелые моменты.

Таблица 1

Уровни каузальной ориентации у девушек и юношей, %

Уровни	Внутренняя каузальная атрибуция		Безличная каузальная атрибуция		Внешняя каузальная атрибуция	
	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.
Низкий	19,5	16,2	26,4	19	18,4	24,3
Средний	33	13,5	62,2	62	65,5	67,6
Высокий	47,5	70,3	11,4	19	16,1	8,1

Таблица 2

## Уровни межличностной зависимости у девушек и юношей, %

Уровни	Эмоциональная опора на других		Неуверенность в себе		Стремление к автономии		Зависимость	
	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.
Низкий	3,5	2,7	7,3	5,4	15,3	19	11,4	2,7
Средний	27,5	32,3	42,3	70,3	58,5	59,4	33,6	56,8
Высокий	69	65	50,4	24,3	26,2	21,6	55	40,5

Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной) был направлен на выявление способности к самоподдержке в поведении, определение степени зависимости от эмоциональной поддержки близких, чувствительности к критике со стороны окружающих, способности к принятию самостоятельных решений. Результаты, полученные по данной методике, представлены в таблице 2.

У девушек (69%) преобладает высокий уровень эмоциональной опоры на других. Это проявляется в направленности на получение высокой оценки с их стороны, склонности многого от них ожидать, чувствительности к неодобрению и критике окружающих, потребности в близких людях. 50,4% девушек чувствуют неуверенность в себе, сомнения в своей способности иметь дело с большинством из тех личностных проблем, с которыми человек сталкивается в жизни. Они не уверены в своих суждениях и склонны спрашивать совета при необходимости принятия самостоятельных решений.

Большая часть девушек (58,5%) стремятся к автономии, к обособленности, самоопределению своих позиций, принятию ответственности за свои действия и чувства, свободе выбора способа поведения, уместного в данной ситуации, несмотря на окружающее влияние.

Тем не менее, 55% девушек имеют высокий уровень зависимости, выражающийся в потребности в эмоциональной близости, любви и принятии со стороны значимых других, ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя как беспомощного и слабого независимо от конкретной ситуации.

У юношей мы наблюдаем схожую картину в отношении такого показателя, как эмоциональная опора на других, высокий уровень которого демонстрирует 65% испытуемых. Следовательно, юноши, также как и девушки, в значительной степени ориентированы на внешнюю оценку их действий, ждут поддержку со стороны значимых лиц, остро реагируют на критику, боятся утратить уважение со стороны окружающих.

В отличие от девушек, юноши в меньшей степени демонстрируют неуверенность в себе, у них явно преобладает средний уровень по этому показателю (70,3%), вместе с тем, можно отметить и снижение доли уверенных в себе юношей, в отличие от девушек (5,4%). Что позволяет говорить

о том, что в целом, юноши не так легко, как девушки уступают в споре, соглашаются с чужим мнением, присутствует ощущение способности справиться с частью жизненных проблем самостоятельно. Вместе с тем абсолютной уверенности в своих силах и возможности не прислушиваться к мнению окружающих еще недостаточно.

В группе юношей преобладает средний уровень стремления к автономии, что позволяет сделать вывод о том, что юноши стремятся определить свои позиции по большинству вопросов, достичь определенной независимости в действиях и мировоззрении.

Для юношей в меньшей степени выражен интегральный показатель межличностной зависимости, нежели у девушек. Для большинства из них характерен средний уровень зависимости, но и низкий уровень зависимости проявляется значительно реже, чем у девушек.

Результаты анализа данных методики позволяют сделать вывод о том, что потребность в эмоциональной близости находится на среднем уровне у юношей, в то время как у девушек более выражена потребность в принятии со стороны близких, либо наблюдается противоположная тенденция низкой зависимости от поддержки со стороны.

С целью изучения психологического благополучия студентов, стремления к независимости, автономности своего внутреннего мира и физического пространства, нами использовался опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер), результаты которого представлены в таблице 3.

У большей части девушек (43,5%) средний уровень суверенности физического тела, что проявляется в отсутствии попыток нарушить их соматическое благополучие, в переживании комфорта, вызванного прикосновениями, запахами. У 44,4% девушек выявлен средний уровень суверенности территории, они ощущают безопасность физического пространства, на котором находятся. У 60,5% девушек средний уровень суверенности вещей, что подразумевает уважение к их личной собственности и возможность самостоятельно распоряжаться личными вещами. У 52,3% девушек средний уровень суверенности социальных связей, они имеют право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими. У 78,5% девушек низкий уровень суверенности привычек, что

Уровни суверенности психологического пространства девушек и юношей, %

Уровни	Суверенность физического тела		Суверенность территории		Суверенность вещей		Суверенность социальных связей		Суверенность привычек		Суверенность ценностей		Суверенность психол. пространства	
	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.
Низкий	35	0	27,4	0	13	0	27,3	5	78,5	0	20,5	0	32,5	0
Средний	43,5	65	44,4	49	60,5	65	52,3	49	0	65	47,2	49	50,4	68
Высокий	21,5	35	28,2	51	26,5	35	20,4	46	21,5	35	32,3	51	27,1	32

предполагает насильственные попытки изменить комфортный для них распорядок. У 47,2% средний уровень суверенности ценностей, право иметь свою точку зрения.

Из данных таблицы видно, что у юношей также преобладает средний уровень суверенности физического тела (65%), вместе с тем, можно отметить, что в группе юношей отсутствует низкий уровень (0%) и достаточно выражен высокий процент данного показателя (35%). Полученные результаты позволяют говорить о том, что юноши в большей степени, чем девушки ограждают свое тело от нежелательных прикосновений со стороны окружающих. По показателю суверенность территории у юношей преобладает высокий уровень (51%), а также выражен средний уровень (49%), отсутствует низкий уровень (0%), что позволяет сделать вывод о том, что у юношей в большей степени проявляется переживание безопасности физического пространства, на котором находится человек, они в большей степени склонны отстаивать границы своей территории.

По показателю суверенность вещей у юношей отмечается преобладание среднего уровня (65%), достаточно высокий процент высокого уровня (35%), отсутствует низкий уровень. Что соответствует выраженной потребности юношей уважения к личной собственности, недопустимости использования ее другими лицами. Показатель суверенность социальных связей у юношей отличается от девушек в сторону увеличения высокого процента (46%) и среднего процента (49%), при незначительном проценте низкого уровня (5%). Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что для юношей больше выражено желание отстаивать право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими.

По показателю суверенности привычек различия между юношами и девушками наиболее существенны. У юношей преобладает средний уровень (65%) и средний уровень (35%), отсутствует низкий уровень (0%). Таким образом, можно отметить, что юноши в большей степени стремятся к независимости своих действий, оберегают свою деятельность от вторжения со стороны.

Суверенность ценностей выражена в высокой степени у большинства юношей (51%), на среднем уровне у 49%, отсутствует низкий уровень (0%), что позволяет говорить о выраженной потребности юношей иметь свое собственное мировоззрение, представление о нормах морали.

По результатам теста можно сделать вывод, что у большей части девушек (50%) выражен средний уровень суверенности психологического пространства, т.е. способность поддерживать свои границы целостными, не разрушаться под влиянием внешних воздействий, чувство авторства по отношению к своей жизни. У 27% девушек низкий уровень суверенности психологического пространства, что говорит о зависимости их от других людей и их мнения, нарушении личных границ.

По результатам методики у юношей преобладает средний уровень суверенности психологического пространства (68%), средний уровень отмечается у 32%, отсутствует низкий уровень (0%).

Таким образом, можно отметить, что у юношей в большей степени, чем у девушек выражена суверенность психологического пространства, они в меньшей степени зависимы от мнений и взглядов окружающих, с большей силой отстаивают границы своего физического и психологического пространства, не допускают излишне активного вторжения со стороны.

На основе данных, полученных в результате диагностического исследования, нами были выделены уровни личностной автономии студентов:

1 уровень – зависимые (девушки – 30%, юноши – 10%) – студент опирается на внешние ресурсы, на других людей, отсутствует внутренняя поддержка, неуверенность в себе, зависимость от мнения других, личные границы постоянно нарушаются другими;

2 уровень – автономные с внешней поддержкой (девушки – 50%, юноши – 60%) – студент опирается на внешние ресурсы, на других людей, отсутствует внутренняя поддержка, уверенность в себе, зависимость от мнения других, при этом личные границы не нарушаются;

3 уровень – автономные с внутренней поддержкой (девушки – 20%, юноши – 30%) – студент опи-



Средние значения показателей жизнеспособности студентов с разными уровнями личностной автономности (девушки и юноши)

Показатели жизнеспособности	Уровни личностной автономности											
	Зависимые				Автономные с внешней поддержкой				Автономные с внутренней поддержкой			
	среднее		ст. откл		среднее		ст. откл		среднее		ст. откл	
	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.	д.	ю.
<i>Опросник «Жизнеспособность личности» (А.А. Нестерова)</i>												
Самомотивация	<b>53,38</b>	<b>48,3</b>	6,43	<b>11,8</b>	<b>49,68</b>	52,34	6,7	7,6	<b>54,58</b>	<b>48,3</b>	5,2	7,5
Активность	<b>50,3</b>	<b>41,3</b>	7,2	<b>12,7</b>	<b>46,36</b>	46,58	7,7	8,5	<b>56,25</b>	<b>52,8</b>	6,2	12,2
Эмоциональный контроль	<b>42,07</b>	<b>39,7</b>	11,94	<b>9,3</b>	<b>43,04</b>	45,74	8,7	12,1	<b>48,83</b>	<b>45,2</b>	11,5	9,7
Позитивные установки	<b>41,15</b>	<b>44,4</b>	7,27	<b>14,5</b>	<b>50,04</b>	51,46	6,1	9,8	<b>52,58</b>	<b>55,3</b>	5,3	11,4
Самоуважение	<b>50,84</b>	<b>45,4</b>	8,16	<b>14,3</b>	<b>49,24</b>	49,37	7,3	9,4	<b>58</b>	<b>54,3</b>	5,9	8,8
Социальная компетентность	<b>53,15</b>	<b>41,6</b>	4,39	<b>7,6</b>	<b>48,80</b>	50,36	8,4	6,9	<b>58,16</b>	<b>56,27</b>	8,9	9
Адаптивные стили	<b>49,15</b>	<b>41,6</b>	8,	<b>16,2</b>	<b>49,68</b>	51,56	5,9	7,4	<b>58,75</b>	<b>47,56</b>	7,4	10,3
Самоорганизация	<b>47,23</b>	<b>45</b>	10,68	<b>24,2</b>	<b>39,00</b>	45,87	8,1	10,2	<b>45,08</b>	<b>40,15</b>	9,0	12,7
<i>Опросник «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач)</i>												
Самоэффективность	<b>62,46</b>	<b>48,6</b>	11,43	<b>14,7</b>	<b>66,04</b>	66,34	5,8	7,5	<b>64,08</b>	<b>60,83</b>	8,3	8,4
Настойчивость	<b>60,07</b>	<b>50,3</b>	12,34	<b>15,5</b>	<b>60,32</b>	63,68	6,9	8,9	<b>65,5</b>	<b>59,25</b>	7,8	10,1
Локус	<b>63,61</b>	<b>51,3</b>	7,20	<b>10,6</b>	<b>63,08</b>	62,38	5,9	7,4	<b>67,5</b>	<b>59,33</b>	5,3	6,4
Совладание	<b>61,84</b>	<b>33,6</b>	6,17	<b>9,0</b>	<b>63,36</b>	63,28	5,2	6,3	<b>64,58</b>	<b>60,82</b>	3,7	7,6
Духовность	<b>49,69</b>	<b>64</b>	11,25	<b>3</b>	<b>56,88</b>	49,25	15,8	15,4	<b>46,0</b>	<b>41,03</b>	11,9	11,3
Взаимоотношения	<b>65,15</b>	<b>23</b>	9,60	<b>31,2</b>	<b>68,16</b>	67,56	7,8	7,3	<b>70,0</b>	<b>64,48</b>	8,4	6,6

раются на внутренние ресурсы, выражена внутренняя поддержка, уверенность в себе, независимость от мнения других, личные границы суверенны.

Для каждой группы испытуемых были подсчитаны средние значения показателей жизнеспособности. По средствам критерия Стьюдента подсчитана значимость различий испытуемых с разными уровнями автономности. Результаты подсчета средних значений показателей жизнеспособности для каждой группы представлены в таблице 4.

Нами выявлены значимые различия в показателе «Активность» у девушек и юношей. У автономных с внутренней поддержкой девушек и юношей активность выше, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 2,8$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $t_{Эмп} = 3,4$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно).

У юношей выявлены значимые различия в показателе «Позитивные установки». У автономных с внутренней поддержкой юношей позитивные установки более выражены, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 3,6$ ,  $p \leq 0,01$ ). У автономных с внутренней поддержкой девушек и юношей самоуважение выше, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 3,7$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $t_{Эмп} = 3,2$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). У автономных с внутренней поддержкой девушек и юношей социальная компетентность выше, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 3,2$ ,  $p \leq 0,01$ ;  $t_{Эмп} = 3,5$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). У автономных с внутренней поддержкой девушек выше адаптивные стили поведения, чем у девушек с внешней поддержкой и зависимых ( $t_{Эмп} = 2,8$ ,  $p \leq 0,01$ ). У автономных

с внешней поддержкой юношей адаптивные стили поведения выше, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 2,6$ ,  $p \leq 0,05$ ).

У автономных с внутренней и внешней поддержкой юношей выше самоэффективность, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 2,3$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $t_{Эмп} = 3,6$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). У автономных с внутренней и внешней поддержкой юношей выше настойчивость, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 3,8$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $t_{Эмп} = 3,2$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). У автономных с внутренней и внешней поддержкой юношей выше внутренний локус контроля, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 2,5$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $t_{Эмп} = 2,7$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). У автономных с внутренней и внешней поддержкой юношей выше совладание со стрессом, чем у зависимых ( $t_{Эмп} = 3,1$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $t_{Эмп} = 2,8$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно). У зависимых юношей духовность выше, чем у автономных с внутренней поддержкой ( $t_{Эмп} = 2,7$ ,  $p \leq 0,01$ ). У зависимых юношей ниже ресурс взаимоотношений, чем у автономных с внутренней и внешней поддержкой ( $t_{Эмп} = 3,7$ ,  $p \leq 0,01$ ,  $t_{Эмп} = 3,3$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно).

У девушек различия шкал Опросника «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач) статистически не значимы.

#### Обсуждение.

Гипотеза исследования о том, что студенты с разными уровнями автономности имеют разную выраженность показателей жизнеспособно-

сти, нашла свое подтверждение. В ходе исследования мы выяснили, что у автономных девушек в большей степени, чем у зависимых выражены активность, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные стили поведения. У автономных юношей в большей степени выражены активность, позитивные установки, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные стили, самооффективность, настойчивость, внутренний локус, совладание со стрессом, удовлетворенность взаимоотношениями. Вместе с тем, результаты, полученные нами, не демонстрируют очевидной прямой связи жизнестойкости и автономии личности, поскольку высокие показатели жизнеспособности были обнаружены у студентов со средним уровнем автономности – автономных с внешней поддержкой. Возможно, это объясняется тем, что высоко автономные студенты находятся в меньшинстве и внешне не всегда демонстрируют успешную адаптацию и интегрированность в студенческую среду, поскольку не всегда согласны с существующими в ней нормами и правилами.

Теория самоопределения SDT (Ryan & Connell, 1989; Kasser & Ryan, 1996; Ryan & Deci, 2017) указывает на три психологические потребности, которые присущи человеческой природе: автономия, компетентность и родство как необходимость чувствовать ценность и связь с другими.

Результаты нашего исследования показывают, что автономным студентам в большей мере присущи социальная компетентность, самооффективность, а также удовлетворенность отношениями и социальными связями, ощущение поддержки от близких и значимых людей. Полученные нами данные согласуются с теорией самоопределения.

S.L. Koole, C. Schlinkert, T. Maldei, N. Baumann, считают, что деятельность, осуществляемая автономно, способствует большему удовлетворению потребностей и стимулирует жизнеспособность больше, чем аналогичные виды деятельности, навязываемые внешними силами [8].

Автономные студенты имеют опыт самостоятельного решения трудных жизненных ситуаций, что способствует росту их жизнеспособности. Зависимые студенты имеют опыт перекалывания проблем на других, либо опыт беспомощности, что делает их менее жизнеспособными. Справедливо полагать, что автономные студенты хорошо ориентируются в своих потребностях и предпринимают осознанные действия по их удовлетворению. Зависимые же, в свою очередь, склонны к слиянию с другими людьми, что приводит к подмене своих потребностей чужими, что снижает жизнеспособность человека.

N.I. Zaman, U. Ali установили, что использование проблемно-ориентированных стратегий является следствием автономии среди студентов университетов. Студенты с высоким уровнем ав-

тономии, сталкиваясь с трудной жизненной ситуацией, ориентированы на анализ ситуации, планирование ее разрешения и реализацию активных действий. Использование проблемно-ориентированных стратегий является показателями жизнеспособности личности, так как позволяют справляться с трудными жизненными ситуациями [11].

L.E. Kunst, J. Maas, M.A.L.M. Van Assen, W. Van der Heijden & M.H.J. Беккер полагают, что автономные люди характеризуются самоуправлением, будучи связанными с другими и чувствительными к ним. Дефицит автономности и связанности характеризуется высокой чувствительностью к другим, а также низким уровнем самосознания и низкой способностью управлять новыми ситуациями [9].

Результаты нашего исследования выявили половые различия показателей жизнеспособности у автономных и зависимых студентов. Согласно неоаналитической теории объектных отношений Chodorow, автономия развивается у мальчиков и у девочек по-разному (Chodorow, 1989). Женщины более чувствительны к другим, чем мужчины (van Assen & Bekker, 2009). Чувствительность к другим отражает чувствительность к мнениям, желаниям и потребностям других людей; сочувствие, а также способность и потребность в близости.

B. Soenens, S.-Y. Park, E. Mabbе, S. Van Petegem, K. Brenning полагают, что удовлетворение потребности в автономии включает в себя переживания психологической свободы, воли и подлинности. Испытывая автономию, человек может свободно действовать в соответствии с ценностями, целями и интересами, которые он искренне поддерживает. Разочарование в этой необходимости, напротив, проявляется в чувстве давления и обязательства [10]. Когда вы испытываете разочарование в самостоятельности, человек чувствует себя вынужденным действовать, думать или чувствовать определенным образом (Ryan and Deci, 2000). Многочисленные исследования показали, что удовлетворение этой потребности способствует благополучию детей (например, Veronneau et al., 2005) и подростков (Soenens et al., 2007), тогда как фрустрация является прогностическим фактором плохого самочувствия и даже увеличивает риск для психопатологии (Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste and Ryan, 2013). В то время как удовлетворенность автономией способствует психосоциальной адаптации в разные периоды развития, в особенности в подростковом и юношеском возрасте, удовлетворенность автономией связана с успешным решением юношами таких важных задач развития, как развитие личности (Luycx et al., 2009; Soenens and Vansteenkiste, 2011) и регулирование эмоций (Brenning et al., 2015; Ryan et al., 2016).

Результаты нашего исследования вносят вклад в понимание роли автономности юношей и девушек в становлении их жизнеспособности. Результа-

ты могут быть использованы для дальнейшего изучения предикторов автономности молодых людей.

#### Выводы:

1. В исследованной выборке преобладают девушки и юноши – автономные с внешней поддержкой. Среди девушек больше зависимых, чем среди юношей.

2. У автономных девушек в большей степени, чем у зависимых выражены активность, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные стили поведения. У автономных юношей в большей степени выражены активность, позитивные установки, самоуважение, социальная компетентность, адаптивные стили, самооффективность, настойчивость, внутренний локус, совладание со стрессом, удовлетворенность взаимоотношениями.

3. Высокие показатели жизнеспособности были обнаружены как у студентов автономных с внешней поддержкой, так и у студентов автономных с внутренней поддержкой.

4. Результаты исследования дают основание заключить, что автономность повышает жизнеспособность в юношеском возрасте.

#### Библиографический список

1. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 21 с.
2. Казанцева Т.В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2011. – 205 с.
3. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 49–55.
4. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.
5. Поскребышева Н.Н., Карabanова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 34–41.
6. Федоренко Е.Ю., Островская Е.В. Личностная автономия и возможности ее развития средствами групповой гештальт-терапии // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 84–88.
7. Ryan R.M., & Deci E.L. Supporting autonomy, competence, and relatedness: The coaching process from a self-determination theory perspective. In P. Brownell, S. English, & J. Sabatine (Eds.), Professional coaching: Principles and practice. – New York, NY: Springer. – 2019. – Pp. 231–246.
8. Koole S.L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. (2019) Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and

personality systems interactions theory // Journal of Personality. – 2019. – № 87 (1): 15–36. DOI: 10.1111/jopy.12380.

9. Kunst L.E., Maas J., Van Assen M.A.L.M., Heijden W. Van der & Bekker M.H.J. Autonomy deficits as vulnerability for anxiety: evidence from two laboratory-based studies // Anxiety, Stress & Coping. – 2019. – 32:3. – Pp. 244–258. DOI: 10.1080/10615806.2019.1580697

10. Soenens B., Park S.-Y., Mabbe E., Van Petegem S., Brenning K. The moderating role of vertical collectivism in South-Korean adolescents' perceptions of and responses to autonomy-supportive and controlling parenting // Frontiers in Psychology. – 2018. – No 9 (JUL). – Pp. 10–80. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01080.

11. Zaman N.I., Ali U. (2019) Autonomy in university students: Predictive role of problem focused coping Pakistan // Journal of Psychological Research. – 2019. – № 34 (1). – Pp. 101–114. DOI: 10.33824/PJPR.2019.34.1.6

#### References

1. Dergacheva O.E. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psihologicheskogo issledovaniya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2005. – 21 s.
2. Kazanceva T.V. Social'no-psihologicheskie determinanty mezhlichnostnoj privyazannosti: dis. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 2011. – 205 s.
3. Kaliteevskaya E.R., Leont'ev D.A. Puti stanovleniya samodeterminacii lichnosti v podrostkovom vozraste // Voprosy psihologii. – 2006. – № 3. – S. 49–55.
4. Leont'ev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika. – M.: Smysl, 2011. – 675 s.
5. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Issledovanie lichnostnoj avtonomii podrostka v kontekste social'noj situacii razvitiya // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2014. – № 4 (16). – S. 34–41.
6. Fedorenko E.YU., Ostrovskaya E.V. Lichnostnaya avtonomiya i vozmozhnosti ee razvitiya sredstvami gruppovoj geshtal't-terapii // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2017. – № 5. – S. 84–88.
7. Ryan R.M., & Deci E.L. Supporting autonomy, competence, and relatedness: The coaching process from a self-determination theory perspective. In P. Brownell, S. English, & J. Sabatine (Eds.), Professional coaching: Principles and practice. – New York, NY: Springer. – 2019. – Pp. 231–246.
8. Koole S.L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. (2019) Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory // Journal of Personality. – 2019. – № 87 (1): 15–36 DOI: 10.1111/jopy.12380.

9. Kunst L.E., Maas J., Van Assen M.A.L.M., Heijden W. Van der & Bekker M.H.J. Autonomy deficits as vulnerability for anxiety: evidence from two laboratory-based studies // *Anxiety, Stress & Coping*. – 2019. – 32:3. – Pp. 244–258. DOI: 10.1080/10615806.2019.1580697

10. Soenens B., Park S.-Y., Mabbe E., Van Petegem S., Brenning K. The moderating role of vertical collectivism in South-Korean adolescents'

perceptions of and responses to autonomy-supportive and controlling parenting // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – No 9 (JUL). – Pp. 10–80. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01080.

11. Zaman N.I., Ali U. (2019) Autonomy in university students: Predictive role of problem focused coping Pakistan // *Journal of Psychological Research*. – 2019. – № 34 (1). – Pp. 101–114. DOI: 10.33824/PJPR.2019.34.1.6



**Перевезенцева Наталия Леонидовна**

кандидат психологических наук

**Нестеренко Ольга Борисовна**

кандидат психологических наук

Дальневосточный государственный медицинский университет, г. Хабаровск  
nataperevez@mail.ru, nesterenko-63@list.ru

## ВЛИЯНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР НА КАЧЕСТВО ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

*В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания у медицинских сестер и его влияния на качество оказания медицинской помощи. Приведены эмпирические данные по выявлению синдрома эмоционального выгорания и предпочитаемых стратегий поведения при реализации профессиональных задач среди медицинских сестёр. В исследовании использовались методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания», опросник Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий», а также анкетирование пациентов «Удовлетворенность пациентов качеством оказываемых медицинских услуг».*

*Согласно полученным результатам, степень риска к синдрому эмоционального выгорания среди практикующих медицинских сестер стоит достаточно остро. На разных этапах профессионализации наблюдается тенденция к тому, что у обследованных присутствуют симптомы эмоционального выгорания различного уровня выраженности, однако на качество оказываемых медицинских услуг данный показатель мало влияет. Результаты исследования свидетельствуют о наличии у медицинских сестер личностного ресурса, направленности копинг-стратегий, позволяющим им адекватно решать профессиональные задачи, а также находить внутренние ресурсы для преодоления проблемных ситуаций.*

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, копинг-стратегии, направленность личности, профессиональная деятельность, удовлетворённость пациентов, качество медицинских услуг.

**В** современных условиях человек встречается на своем пути с достаточно большим количеством стрессогенных факторов, которые без сомнения оказывают влияние не только на его личность, но и на профессиональную деятельность. И далеко не каждый способен в этих условиях адаптироваться и выполнять профессиональные задачи. В связи с этим, актуальной проблемой психологии развития, акмеологии, психологии профессиональной деятельности является изучение социально-психологических феноменов, к числу которых относится феномен эмоционального выгорания личности. Принято считать, что понятие «Эмоциональное выгорание» («burnout») было введено в научный обиход американским психиатром Гербертом Фрейденбергером (1974 г.), для описания психологического состояния, проявляющегося в нарастающем эмоциональном истощении, связанным с общением в эмоционально напряженной атмосфере. Сопровождается подобное состояние безразличием к профессиональным обязанностям и всему, что происходит на работе, в неудовлетворенности работой, а также в проявляющемся негативизме, как к пациентам, так и к коллегам.

В психологическом словаре дается следующее определение синдрому эмоционального выгорания (СЭВ) – «это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности, проявляющаяся в нарастающем эмоциональном истощении. Может влечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми (вплоть до развития глубоких когнитивных искажений)» [2].

В современной отечественной психологической науке феномен эмоционального выгорания представлен в исследованиях В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Н.В. Гришиной, И.П. Ильина, И.В. Комаревцевой, Е.В. Котовой, Г.А. Макарова, Л.М. Митиной, А.В. Молокеедова, Д.Н. Орлова, С.А. Подсадного, А.А. Рукавишниковой, И.М. Слободчикова, С.В. Удовик, И.А. Чувашовой и др. Авторами разработаны модели эмоционального выгорания, описаны причины вызывающие данный синдром, многоуровневый и сложный характер синдрома, выявлены группы факторов его вызывающие.

Существующие подходы в науке к рассмотрению данного феномена, позволяют заключить, что изучение эмоционального выгорания в контексте профессиональной деятельности, особенно важно, когда она сопряжена с такой сложной сферой, как медицина и здравоохранение, сохраняя свою актуальность и практическую значимость [3; 4; 5; 7; 9]. Важность исследования данного феномена обусловлена еще и тем, что синдром эмоционального выгорания имеет сложный характер, а разнородность интерпретации его причин и проявлений, требует поиска исследовательских стратегий применительно к специфике профессиональной деятельности.

Особенно актуально изучение синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности медицинской сестры в период проведения реформ, которые приводят к интенсификации профессиональной деятельности специалиста.

Согласно научным исследованиям, в области медицинской психологии (Н.Е. Водопьянова, А.Б. Искандирова, А.С. Малыгина, Е.Е. Пахтусова,

Д.В. Шевченко и др.) «степень риска к СЭВ среди практикующих медицинских работников, врачей стационара – стоит достаточно остро, так как на разных этапах профессионализации наблюдается тенденция к тому, что у большинства обследованных врачей присутствуют симптомы эмоционального выгорания различного уровня выраженности» [3; 7].

Профессиональная деятельность медицинской сестры и качество оказания медицинской помощи во многом обусловлены способностью прогнозировать возможные проблемы и продумывать варианты их решения вступая во взаимоотношения с пациентом. Специфика деятельности медицинской сестры и влияние стрессогенных факторов (высокие требования к компетентности, ненормированность, интенсивность, загруженность рабочего дня, низкая зарплата, общение с пациентами и переживания связанные с этим и др.) требуют от специалиста умения выработать не просто определенный стиль поведения, но и такие способы реагирования (копинги), которые защитят от эмоционального выгорания. В психологической науке по термином «копинг, копинг-стратегия» (от англ. coping, coping strategy) понимают постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие способы преодоления (стратегии), которыми пользуется человек для совладания с психологически трудными (стрессовыми) ситуациями в личной жизни и профессиональной деятельности [8; 10; 11].

В связи с этим, в данном исследовании было выдвинуто предположение о том, что синдром эмоционального выгорания имеет различную степень выраженности у медицинских сестёр больницы и имеет специфические особенности проявления, что оказывает влияние на копинг-стратегии поведения и обуславливает качество оказания медицинских услуг.

Эмпирическое исследование синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестёр проводилось на базе ГБУ РС (Я) «Нерюнгринская ЦРБ». В исследовании принимали участие 39 человек – медицинских сестёр в возрасте от 25 до 48 лет, со стажем работы от 5 до 15 лет – по 13 человек, имеющих высшую, первую и вторую категории. Психодиагностическое исследование проводилось на группах испытуемых с соблюдением стандартных правил группового обследования.

Для исследования эмоционального выгорания, личностных характеристик и стратегий преодоления среди испытуемых медицинских сестёр были использованы следующие методики: методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания»; опросник Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий», а также было проведено наблюдение за поведением, профессиональной деятельностью и особенностями проявления СЭВ у среднего медицинского персонала [1]. обследо-

вание испытуемых проводилось небольшими группами и индивидуально.

В результате исследования особенностей проявления эмоционального выгорания среди медицинских сестер по методике В.В. Бойко, можно выделить три группы. Первая группа, в которой синдром полностью сформировался в одной из фаз, составляет – 48,7% испытуемых. Вторая группа – синдром находится в стадии формирования в одной из фаз, составляет – 33,4%. Третья группа – синдром не сформировался, т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает нормативный показатель – составило 17,9% человек.

Таким образом, мы видим, что самой многочисленной оказалась группа медицинских сестёр с проявлением синдрома эмоционального выгорания, сформировавшимся хотя бы в одной из фаз. А самой малочисленной – группа с не сформировавшимся синдромом.

Далее исследование было посвящено тому, насколько подобное психическое состояние – СЭВ у медицинской сестры, отражается на выполнении ею профессиональных задач, и в целом, оказывает ли влияние на качество оказания медицинской помощи. Под качеством оказания медицинской помощи мы понимаем уровень профессиональной компетенции и квалификации (категорию) медицинской сестры. Для решения этой задачи в исследовании было рассмотрено соотношение наличия профессиональной категории у медицинской сестры и выявленного/невыявленного у нее уровня эмоционального выгорания.

Независимо от стажа работы, медицинские сестры, у которых синдром сформировался хотя бы в одной из фаз, имеют профессиональную категорию. У медицинских сестёр, которые имеют высшую категорию, данный синдром не сформировался, либо находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз – 46,2% испытуемых и 54,8%, соответственно.

Далее в исследовании с помощью опросника Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий» была изучена направленность личности, в профессиональной деятельности, на ту или иную копинг-стратегию поведения в ситуации решения профессиональных задач, проблемных ситуаций, их избегание или поиск социальной поддержки. Так, копинг-стратегии поведения медицинских сестёр были представлены в направленности, проактивности, преобладании конкретных копинг-механизмов, конструктивности. Обобщая полученные результаты отметим, что для не имеющих «выгорания» медицинских сестёр, характерна в большей степени копинг-стратегия направленная на разрешение проблем, что составило – 32% испытуемых. Для группы испытуемых, с выраженными признаками «выгорания», характерно прибегание к копинг-стратегии «избегания проблем» – 68,4%.

В современных условиях, адекватная оценка качества медицинской помощи – одна из важнейших проблем управления здравоохранением. В соответствии с Международными стандартами, одним из критериев качества, является удовлетворенность медицинской помощью пациентов, т.е. потребителей медицинских услуг [6]. Для того, чтобы оценить организацию работы среднего медицинского персонала больницы и удовлетворенность пациентов качеством оказываемых медицинских услуг, нами было проведено анкетирование пациентов. Выборочная совокупность охватила все основные социально-демографические группы населения, всего среди анкетированных было 339 пациентов, 135 мужчин и 204 женщины. Наибольшую долю в выборке составили пациенты в возрасте от 20 до 40 лет.

Анализ результатов можно представить следующим образом. Большая часть пациентов (94%) удовлетворены качеством оказания сестринской помощи. Была дана оценка полученной сестринской помощи: «отлично» – 54% опрошенных, «хорошо» – 40%, «удовлетворительно» – 5%, «неудовлетворительно» – 1%. Несмотря на то, что оценки респондентов носят субъективный характер, данные свидетельствуют о качественно хорошем уровне общения пациентов и медицинского персонала, что благоприятно влияет на общую оценку сестринской помощи.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что степень удовлетворенности пациентов, участников исследования качеством сестринской помощи ЛПУ, в целом, оказалась высокой, что даёт нам право говорить об эффективности управления качеством работы сестринского персонала.

Результаты представленного эмпирического исследования с одной стороны, расширяют и дополняют теоретические представления о проблеме эмоционального выгорания специалиста, медицинской сестры в условиях профессиональной деятельности, расширяют представления о влиянии данного феномена на выбор поведения и реагирования (копинг-стратегию) медсестры, и в определенной степени обуславливают качество оказания медицинских услуг, в целом. С другой стороны, результаты работы позволяют заключить, что эмоциональному выгоранию в условиях профессиональной деятельности подвержены все испытуемые, однако степень проявления СЭВ различна, в отдельных случаях связана и с выбором копинг-стратегии поведения и с уровнем квалификации медицинской сестры. Медицинские сёстры, имеющие направленность в проблемной ситуации на ее разрешение, чаще сами на себя берут ответственность, самостоятельно способны принимать решения и адекватно оценивать последствия своих действий, позитивны и ответственны по отношению к пациентам, в сравнении с медицинскими

сёстрами, имеющими сформированный синдром эмоционального выгорания и зачастую, не готовые к решению проблем.

#### Библиографический список

1. *Бойко В.В.* Методика диагностики уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред. Д.Я. Райгородский. – Самара, 1999. – С. 161–169.
2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/> (дата обращения: 13.06.2019).
3. *Водопьянова Н.Е.* Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 443–463.
4. *Котова Е.В.* Профилактика синдрома эмоционального выгорания. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 70 с.
5. *Малыгин В.Л.* Синдром эмоционального выгорания у врачей и медицинских сестер наркологических учреждений / В.Л. Малыгин, Е.Е. Пахтусова, Д.В. Шевченко, А.Б. Искандирова [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. – 2011. – № 5.– Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 13.06.2019).
6. *Орлов А.Е.* Современные проблемы качества медицинской помощи (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <http://www.medtsu.tula.ru> (дата обращения: 13.06.2019).
7. *Перевезенцева Н.Л.* Проявление синдрома эмоционального выгорания у врачей-онкологов // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 260–267.
8. *Рассказова Е.И., Гордеева Т.О.* Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.06.2019).
9. *Слободчиков И.М., Молокоедов А.В., Удовик С.В.* Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. – М.: Левь, 2018. – 220 с.
10. *Чувашова И.А.* Содержательные характеристики временной перспективы личности как фактор эмоционального выгорания субъектов профессиональной образовательной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2014. – 24 с.
11. *Чутко Л.С., Козина Н.В.* Синдром эмоционального выгорания: Клинические и психологические аспекты. – М.: Изд-во «МЕДпресс-информ», 2015. – 256 с.

#### References

1. *Bojko V.V.* Metodika diagnostiki urovnya emocional'nogo vygoraniya // Prakticheskaya

- psihodiagnostika. Metodiki i testy / red. D.YA. Rajgorodskij. – Samara, 1999. – S. 161–169.
2. Bol'shaya psilogicheskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dic.academic.ru/> (data obrashcheniya: 13.06.2019).
3. Vodop'yanova N.E. Sindrom «psihicheskogo vygoraniya» v kommunikativnyh professiyah / pod red. G.S. Nikiforova. – SPb.: Izd-vo SpbGU, 2000. – S. 443–463.
4. Kotova E.V. Profilaktika sindroma emocional'nogo vygoraniya. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk gos.ped. un-t im. V.P. Astaf'eva, 2013. – 70 s.
5. Malygin V.L. Sindrom emocional'nogo vygoraniya u vrachej i medicinskih sester narkologicheskikh uchrezhdenij / V.L. Malygin, E.E. Pahtusova, D.V. Shevchenko, A.B. Iskandirova [Elektronnyj resurs] // Medicinskaya psihologiya v Rossii. – 2011. – № 5. – Rezhim dostupa: <http://medpsy.ru> (data obrashcheniya: 13.06.2019).
6. Orlov A.E. Sovremennye problemy kachestva medicinskoj pomoshchi (obzor literatury) // Vestnik novyh medicinskih tekhnologij. – 2015. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.medtsu.tula.ru> (data obrashcheniya: 13.06.2019).
7. Perevezenceva N.L. Proyavlenie sindroma emocional'nogo vygoraniya u vrachej-onkologov // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. – 2015. – № 8 (52). – S. 260–267.
8. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Koping-strategii v psihologii stressa: podhody, metody i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2011. – № 3 (17). – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 13.06.2019).
9. Slobodchikov I.M., Molokoedov A.V., Udovik S.V. Emocional'noe vygoranie v professional'noj deyatel'nosti. – M.: Lev", 2018. – 220 s.
10. CHuvashova I.A. Soderzhatel'nye harakteristiki vremennoj perspektivy lichnosti kak faktor emocional'nogo vygoraniya sub"ektiv professional'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. – Kemerovo, 2014. – 24 s.
11. CHutko L.S., Kozina N.V. Sindrom emocional'nogo vygoraniya: Klinicheskie i psihologicheskie aspekty. – M.: Izd-vo «MEDprecis-inform», 2015. – 256 s.



## ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ НАПРАВЛЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда.  
Проект № 18-18- 00298

*В статье представлены результаты эмпирического исследования психодинамических предикторов социальной активности молодого поколения. В основе данного исследования лежит системно-диахронический подход позволивший изучить социальную активность в процессе развития и выявить рассогласования между требованиями социальной среды и возможностями соответствовать этим требованиям со стороны личности. Полученные данные свидетельствуют о том, что направленность социальной активности определяется не отдельными психодинамическими особенностями, а их удачным сочетанием. Изученные характеристики личности рассматриваются нами как предикторы физических, социальных и идеальных потребностей индивида, а направленность социальной активности, как способ их удовлетворения. Доказано, что направленность социальной активности зависит от общих и частных задач личностного развития и является необходимым условием социально-психологической адаптации личности.*

**Ключевые слова:** активность, субъект, ригидность, темп, эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность, религиозность, место проживания.

Сегодня в научных дискуссиях психологов все больше стало уделяться внимание жизнедеятельности молодых поколений. Умы исследователей занимают как вопросы социализации молодежи, так и многочисленные аспекты ее социальной активности и, в частности, досуговые, социально-политические, субкультурные и прочие предпочтения. С одной стороны, данные вопросы приобретают особую значимость в связи с происходящими в стране социально-экономическими переменами и сопутствующими безработицей, апатией и затруднениями в адаптации. С другой, определённой размытостью и сложностью в определении, как самого понятия активности, так и определения уровня ее проявления и факторов, обуславливающих ее.

Социальная активность понимается нами как частный случай инициативного воздействия социальных субъектов на окружающую социальную среду и предполагает не только участие в общественной жизни, но, прежде всего, инициативно-творческое отношение к сферам своей социальной жизнедеятельности, к себе как субъекту социального бытия. Это реализация отношения человека к окружающей действительности, определяемая потребностно-мотивационной сферой личности, связана с субъектными качествами, реализуется в процессе социальных взаимодействий и направлена на самоизменение и преобразование действительности в соответствии с собственными потребностями, убеждениями и требованиями социальной среды [8].

Очевидно, что социальная активность субъекта, как составляющая его социального поведения детерминирована как врожденными, так и социально-демографическими характеристиками личности

и направлена на удовлетворение всего спектра потребностей личности. При таком понимании можно говорить о том, что индивидуальное проявление социальной активности целесообразно изучать как генетически детерминированное и фенотипически закреплённое в онтогенезе свойство [11]. Социальная активность признается важной и необходимой составляющей социального поведения личности и групп, но, как пишет Р.М. Шамионов, при всей ее желательности с точки зрения общественного развития и самореализации личности она часто ограничена объективными и субъективными барьерами, как в отношении видов, так и интенсивности [10]. Данное обстоятельство подталкивает нас к необходимости изучить – как психодинамические и социально-демографические характеристики личности взаимосвязаны с направленностью социальной активности субъекта.

В психологии общая активность определяется как результат проявления темперамента личности в процессе взаимодействия с окружающей средой, подчеркиваются природно-обусловленные возможности характера и успешности данного взаимодействия [2]. Несмотря на то, что психодинамическая детерминация реального поведения личности и ее социальной активности представляется достаточно сложной для формализации и недостаточно изученной областью наук о человеке, она проявляется на разных уровнях индивидуальности, а ее проявления неотрывны от социального характера активности субъекта [7]. Наиболее развитым направлением изучения врожденных особенностей индивидуальности является изучение темперамента, представленное в работах В.Д. Небылицына, Б.М. Теплова, В.М. Русалова, П.В. Симонова, Г. Айзенка, Я. Стреляу, М. Закермана и других.

В работах Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, В.М. Русалова, Э.А. Голубевой, В.И. Рождественской показано, что критерием социальной активности является интенсивность деятельности, обуславливаемая свойствами активности и реактивности. Авторам удалось доказать сложные взаимосвязи социальной активности и свойств нервной системы, которые в свою очередь и определяют уровень ее выраженности [5].

Исследования А.И. Крупнова, подчеркивают, что различные подсистемы личности (содержательно-смысловая и инструментально-стилевая) обеспечивают характер и направления активности, а также тонкую настройку на выбор той или иной ее формы.

В разрабатываемом И.Г. Дубовым подходе к активности ее характеристиками предлагается считать динамические характеристики поведения («...интенсивность, скорость, темп и ритм, меняющиеся в соответствии с энергией, расходуемой на выполнение любых деятельностных проявлений»), а содержательные характеристики деятельности отграничить от нее. Р.М. Шамионов подчеркивает, что одним из важнейших вопросов является вопрос об общем уровне активности и его динамики. Учитывая, что уровень социальной активности (энергетически) иногда ассоциируют с психодинамическими характеристиками индивида, а общая психическая активность может считаться «энергетическим аналогом» социальной активности, автор утверждает, что применительно к социальной активности речь должна идти, прежде всего, об исходной социально-обусловленной диспозиции на активность [11]. По мнению автора, такой подход позволит учитывать не только различную энергетику, но и различные уровни «социальности» и содержания, подчеркивая, что в активности участвует вся личность и в ней же она формируется. Данное утверждение очень близко логике нашего исследования целью которого является изучение психодинамических предикторов направленности социальной активности.

**Процедура и методы исследования.** Методологической базой исследования выступил системно-диахронический подход, позволяющий изучать социально-психологические явления в процессе развития и выявлять рассогласования между требованиями социальной среды и возможностями соответствовать этим требованиям со стороны личности (Шамионов, 2013). Анализ соотношения направленности социальной активности и психодинамических особенностей молодого поколения позволит расширить представления о предикторах социальной активности современной молодежи, предвидеть ее направленность и возможный исход.

Для анализа различных форм проявления социальной активности молодежи (альтруистической, досуговой, социально-политической, интернет-

сетевой, гражданской, социально-экономической, образовательно-развивающей, духовной, религиозной, протестной, радикально-протестной, субкультурной), степени ее выраженности, выявления определяющих ее факторов использовалась анкета, специально разработанная коллективом исследователей (СГУ им. Н. Г. Чернышевского). Изучение психодинамических особенностей производилось с помощью диагностики психодинамических свойств личности (Б.Н. Смирнов) и формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова.

В исследовании принимали участие респонденты от 15 до 25 лет. Все испытуемые последовательно выполнили тестовые методики, представленные им в бланковом варианте в соответствии с требованиями к процедуре психодиагностического исследования. Собранные данные подвергались количественному и качественному анализу с последующей интерпретацией. Наряду с элементарными математическими расчетами, отражающими меры центральной тенденции и меры изменчивости признака, был применен сравнительный *t*-критерий Стьюдента. Соотношение зависимых и независимых переменных анализировалось на основе данных корреляционного анализа.

**Результаты исследования.** В ходе исследования были выявлены следующие взаимосвязи направленности социальной активности субъектов и их психодинамических особенностей (табл. 1.). Эргичность (выносливость) как психодинамическая особенность субъектов почти не имеет существенных взаимосвязей с направленностью социальной активности. В ходе корреляционного анализа нами были обнаружены лишь две взаимосвязи свидетельствующие о том, что для субъектов альтруистической активности свойственна коммуникативная эргичность, то есть высокая потребность в общении, широкий круг контактов, тяга к людям, легкость в установлении социальных связей, тогда как субъекты социально-политической активности характеризуются низким мышечным тонусом, нежеланием физического напряжения, низкой вовлеченностью в процесс деятельности и в целом двигательной пассивностью. Досугово-коммуникативная направленность социальной активности взаимосвязана со способностью субъекта к высокой гибкости мышления, легкому переходу с одних форм мышления на другие. Субъекты данной направленности социальной активности постоянно стремятся к разнообразным формам интеллектуальной деятельности, демонстрируют творческий подход к решению проблем. Быстрая вербализация, высокая скорость речевой активности, по результатам корреляционного анализа имеет обратную взаимосвязь с образовательно-развивающей и духовной направленностью социальной активности. Высокая чувствительность (сильное

**Взаимосвязь психодинамических особенностей личности  
и направленности социальной активности**

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Экстраверсия	0,01	0,01	0,01	-0,01	-0,03	0,01	0,01	-0,03	-0,01	0,01	-0,01
Ригидность	<b>-0,24</b>	-0,04	-0,03	0,02	<b>-0,36</b>	-0,05	-0,02	<b>-0,27</b>	-0,02	-0,02	-0,01
Эмоц. возб.	0,03	0,06	0,04	-0,02	<b>0,24</b>	-0,01	0,01	0,03	<b>0,24</b>	0,02	-0,01
Темп	<b>0,23</b>	0,03	-0,01	0,09	0,01	0,03	<b>0,23</b>	0,02	0,00	0,05	0,02
Активность	0,01	0,00	0,01	0,01	-0,01	0,05	0,04	-0,04	0,01	0,02	-0,06
Эргичность психомоторная	-0,05	-0,08	<b>-0,26</b>	0,01	0,00	-0,05	-0,06	-0,02	-0,07	0,00	-0,09
Эргичность интеллектуальная	0,00	-0,04	-0,01	0,09	-0,00	-0,07	-0,09	0,00	0,03	-0,05	-0,02
Эргичность коммуникативная	<b>0,32</b>	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,01	0,06	-0,02	0,00
Пластичность психомоторная	-0,04	0,01	-0,00	0,04	0,03	-0,03	0,01	0,01	-0,03	-0,02	-0,01
Пластичность интеллектуальная	-0,05	<b>0,15</b>	0,02	0,04	0,03	0,01	-0,01	-0,0	0,02	0,02	0,02
Пластичность коммуникативная	-0,01	-0,01	-0,01	0,00	-0,00	-0,05	-0,00	0,01	0,01	-0,01	-0,00
Скорость психомоторная	-0,01	-0,01	-0,02	0,01	-0,02	-0,00	-0,03	-0,01	0,02	-0,0	0,01
Скорость интеллектуальная	0,01	-0,02	0,00	0,00	-0,02	-0,02	0,04	0,02	-0,01	-0,03	-0,00
Скорость коммуникативная	-0,04	-0,01	-0,05	-0,00	0,00	-0,03	<b>-0,25</b>	<b>-0,17</b>	-0,03	0,03	-0,04
Эмоциональность психомоторная	0,03	0,04	0,02	0,03	<b>0,16</b>	0,04	-0,00	0,00	<b>0,06</b>	<b>0,25</b>	0,00
Эмоциональность интеллектуальная	0,00	0,04	0,01	0,01	<b>0,17</b>	0,02	-0,02	0,00	-0,05	<b>0,26</b>	-0,02
Эмоциональность коммуникативная	0,04	0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,01	0,03	<b>0,06</b>	0,03	0,00

*Примечание:* 1 – альтруистическая деятельность; 2 – досугово-коммуникативная активность; 3 – социально-политическая активность; 4 – интернет-сетевая активность; 5 – гражданская активность; 6 – социально-экономическая активность; 7 – образовательно-развивающая активность; 8 – духовная активность; 9 – протестная активность; 10 – радикально-протестная активность; 11 – субкультурная активность.

эмоциональное переживание) взаимосвязаны с гражданской и протестной направленностью социальной активности.

**Анализ и обсуждение результатов.** Альтруистическая деятельность, гражданская и духовная активность взаимосвязана с ригидностью субъекта. Очевидно, что в любых видах человеческой активности как проявление самопричинности выступает предварительное возникновение некоторых гипотез, например, двигательных, поведенческих, речевых, мыслительных и т.п. (Бернштейн, 1957). Главная задача возникновения гипотезы – соотнесение желаний субъекта и обстоятельств в которых будет осуществляться активность. Ригидность несомненно влияет на характер построения предварительных гипотез, особенно это актуально для выше обозначенных направлений социальной активности. В альтруистической, гражданской и духовной активности гипотетическое решение проблемной ситуации осуществляется не только как решение, возникающее в процессе пересмот-

ра всех вариантов, но и как изменение стратегии выделения основных логических точек проблемы, выставленной на решение [9]. Кроме того, данные направления активности тем сильнее проявляются, чем больше у субъекта развита способность изменить собственное мнение, установки, мотивы, эмоциональную реакцию на новое. Для реализации данных направлений активности молодые люди должны быть способны (при необходимости) изменить свой уровень притязаний, свою систему ценностей, свои привычки. Можно с уверенностью говорить о том, что духовная, гражданская и альтруистическая активность ставит перед личностью задачи мобильности в пределах складывающихся жизненных обстоятельств. Низкий уровень ригидности в этом контексте обеспечивает устойчивость и подвижность системы, обеспечивая необходимость перестройки поведения субъекта. В противном случае, ригидность будет порождать жесткость внешних барьеров личности, усиливать ее закрытость. Из окружающего мира будет слабо по-

ступать информация, поддерживающая у человека представление о мире и о себе, в силу чего будет происходить нарастание внутренней неудовлетворенности нехваткой информации, появится тенденция к стандартизации внутреннего мира. В такой ситуации активность личности будет снижаться, а поведение все больше будет продиктовано шаблонами, формально-инструктивными предписаниями. Окружающий нас мир одновременно и постоянен, и изменчив, а человек, живущий в нем стремится всеми возможными способами найти гармонию и равновесие между организмом и средой. Одним из таких способов является социальная активность личности. Результаты нашего исследования позволяют нам говорить о том, что альтруистическая, духовная и гражданская активность диктует необходимость наличия у субъекта такой психодинамической особенности, как низкая ригидность. Данные формы активности требуют с одной стороны способность быть устойчивым и постоянным, с другой стороны динамичным и изменчивым. Фиксированные формы поведения, при которых поведение обуславливается только внутренним состоянием без учета объективных требований внешней среды являются непродуктивными для альтруистической, гражданской и духовной направленности социальной активности.

Взаимосвязь эмоциональной возбудимости и направленности личности на гражданскую и протестную активность, скорее всего, связана с тем, что субъект данных направлений активности подвержен влиянию различных негативных факторов, способных подорвать эмоциональное здоровье даже психологически сильного молодого человека. В ситуации протеста и недовольства именно эмоции выполняют оценочную, побудительную, регулирующую, активирующую, синтезирующую и другие важнейшие функции. Полученный результат позволяет констатировать, что субъектам протестной и гражданской активности характерна психодинамическая особенность, для которой свойственны: легкость возникновения сильных эмоций, ослабленный самоконтроль и общая аффективность поведения. Хочется отдельно подчеркнуть, проявления повышенной эмоциональной возбудимости могут быть совершенно различны, вплоть до диаметрально противоположных. Так, субъект социальной активности может демонстрировать как повышенную двигательную активность, импульсивность, так и напротив, казаться абсолютно спокойным, равнодушным, неподвижным. Несмотря на демонстрируемую устойчивость, возбудимость находит свое выражение в виде сильного беспокойства, усиления тревоги, непрерывного потока различных неконтролируемых мыслей и фантазий [4]. Интересны исследования, в которых показано, что более эмоциональный в коммуникативной, интеллектуальной и психомоторной

сфере человек будет менее уверен в себе и более подвержен эмоциональному выгоранию.

Альтруистическая и образовательно-развивающая направленность социальной активности взаимосвязана с динамикой психических процессов, под которой в данном случае понимается темп, ритм, продолжительность и интенсивность процессов. Динамика психических процессов хорошо прослеживается в некоторых особенностях поведения личности, таких как подвижность, активность, быстрота реакций [6]. Скорее всего данная взаимосвязь связана с тем, что в ходе осуществления и альтруистической, и образовательно-развивающей активности необходимо выполнять поставленные задачи не зависимо от условий их реализации. Именно в данных направлениях активности мы наблюдаем не только активизацию познавательных процессов, которые непрерывно включены в построение образа мира, но и активное включение эмоциональной и волевой сфер личности человека. Следует помнить и об оптимальном темпе деятельности, так как определение оптимальных скоростных характеристик сенсомоторной деятельности является наиболее важным. Оптимальные временные параметры способны обеспечить стабильность и экономичность выполнения целого ряда альтруистических и образовательно-развивающих задач.

Конечно, перечисленные психодинамические особенности ближе других находятся к физиологическим процессам организма, стоит отказаться от соблазна «трактовать их генетическую зависимость прямолинейно и неукоснительно, без должного внимания к саморегулирующей субъектной активности человека» [3]. Полученный результат позволяет лишь предположить, что существуют психодинамические предпосылки социальной активности, увеличивающие вероятность ее проявления при наличии других условий, отражающих внутреннюю и внешнюю среду человека.

**Заключение.** Ригидность, как общесистемное свойство позволяет по степени ее выраженности прогнозировать предпочтения и успешность молодого поколения в определенных направлениях социальной активности. Низкий уровень ригидности обеспечивает психологические новообразования (новые смыслы, ценности и т.п.) необходимые для успеха в альтруистической, гражданской и духовной социальной активности субъекта.

Повышенная эмоциональная возбудимость может стать предпосылкой для возникновения гражданской и протестной активности, так как именно сила переживаемых эмоций в данном случае является движущей силой активности.

Альтруистическая и образовательно-развивающая направленность социальной активности взаимосвязана с сильной нервной системой, способностью выдерживать большие по величине



и длительности нагрузки и, в целом, с высокой работоспособностью.

Полученные в настоящем исследовании результаты, несомненно, требуют дальнейшего уточнения и эмпирической верификации. Тем не менее, выявленные взаимосвязи между направленностью социальной активности и психодинамическими особенностями могут служить дополнительным подтверждением теоретической гипотезы о значимости данных свойств индивидуальности в структуре социальной активности личности.

### Библиографический список

1. *Бескова Т.В.* Индивидуально-психологические детерминанты зависти // *Современные проблемы науки и образования.* – 2013. – № 5. – С. 612–620.

2. *Мулик А.Б., Антонов Г.В., Мулик И.Г.* Социальная активность как феномен проявления фенотипических признаков человека [Электронный ресурс] // *Logos et Praxis.* – 2015. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-kak-fenomen-proyavleniya-fenotipicheskikh-priznakov-cheloveka> (дата обращения: 23.04.2019).

3. *Панферов В.Н., Микляева А.В., Румянцева П.В.* Основы психологии человека. – СПб.: Речь, 2009. – С. 39–53.

4. *Пуртова С.И.* Анализ особенностей эмоциональной возбудимости будущих педагогов-психологов // *Известия Воронежского государственного педагогического университета.* – 2015. – № 2 (267). – С. 220–222.

5. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути её развития) // *Знание, понимание, умение.* – 2015. – № 4. – С. 164–176.

6. *Тихонов А.Н.* Формирование специальных свойств личности сотрудников ОВД в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. психол. наук. – Казань, 2000. – 18 с.

7. *Трофимова И.Н.* Взаимосвязь характеристик темперамента с некоторыми особенностями познавательной деятельности человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/971/971074.htm> (дата обращения: 23.04.2019).

8. *Усова Н.В.* Теоретический анализ проблемы преднамеренной и непреднамеренной социальной активности и ее факторов [Электронный ресурс] // *Страховские чтения: сб. науч. трудов.* – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2018. – Вып. 26 – 384 с. – Режим доступа: <https://sgu.ru/node/134308> (дата обращения: 23.04.2019).

9. *Фебенчукова В.П., Герасимов А.В.* Влияние ригидности на построение мыслительных гипотез // *Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы: Сб. материалов V Сибирского психологического форума.* – Томск, 2013. – С. 260–262.

10. *Шамионов Р.М.* Социальная активность личности и риски [Электронный ресурс] // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития.* – 2012. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-lichnosti-i-riski> (дата обращения: 23.04.2019).

11. *Шамионов Р.М.* Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика.* – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 379–394.

12. *Шатыр Ю.А.* Оптимизация оценки выраженности и направленности социальной активности человека / Ю.А. Шатыр, И.Г. Мулик, И.В. Улесикова, С.В. Булатецкий, А.Б. Мулик [Электронный ресурс] // *Наука молодых – Eruditio Juvenium.* – 2017. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-otsenki-vyrazhennosti-i-napravlennosti-sotsialnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 23.04.2019).

### References

1. *Beskova T.V.* Individual'no-psihologicheskie determinanty zavisti // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2013. – № 5. – S. 612–620.

2. *Mulik A.B., Antonov G.V., Mulik I.G.* Social'naya aktivnost' kak fenomen proyavleniya fenotipicheskikh priznakov cheloveka [Elektronnyj resurs] // *Logos et Praxis.* – 2015. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-kak-fenomen-proyavleniya-fenotipicheskikh-priznakov-cheloveka> (data obrashcheniya: 23.04.2019).

3. *Panferov V.N., Miklyaeva A.V., Rumyanceva P.V.* Osnovy psihologii cheloveka. – SPb.: Rech', 2009. – S. 39–53.

4. *Purtova S.I.* Analiz osobennostej emocional'noj vzbudimosti budushchih pedagogov-psihologov // *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* – 2015. – № 2 (267). – S. 220–222.

5. *Sitarov V.A., Maralov V.G.* Social'naya aktivnost' lichnosti (urovni, kriterii, tipy i puti eyo razvitiya) // *Znanie, ponimanie, umenie.* – 2015. – № 4. – S. 164–176.

6. *Tihonov A.N.* Formirovanie special'nyh svojstv lichnosti sotrudnikov OVD v processe professional'noj podgotovki: avtoref. ... kand. psihol. nauk. – Kazan', 2000. – 18 s.

7. *Trofimova I.N.* Vzaimosvyaz' harakteristik temperamenta s nekotorymi osobennostyami poznavatel'noj deyatel'nosti cheloveka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/971/971074.htm> (data obrashcheniya: 23.04.2019).

8. *Usova N.V.* Teoreticheskij analiz problemy prednamerenoj i neprednamerenoj social'noj aktivnosti i ee faktorov [Elektronnyj resurs] // *Strahovskie chteniya: sb. nauch. trudov.* – Saratov: Izd-vo Sarat. un-

ta, 2018. – Вып. 26 – 384 s. – Rezhim dostupa: <https://sgu.ru/node/134308> (data obrashcheniya: 23.04.2019).

9. Febenchukova V.P., Gerasimov A.V. Vliyanie rigidnosti na postroenie myslitel'nyh gipotez // Antropologicheskaya psihologiya v XXI veke: problemy i perspektivy: Sb. materialov V Sibirskogo psihologicheskogo foruma. – Tomsk, 2013. – S. 260–262.

10. SHamionov R.M. Social'naya aktivnost' lichnosti i riski [Elektronnyj resurs] // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2012. – № 3. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-lichnosti-i-riski> (data obrashcheniya: 23.04.2019).

11. SHamionov R.M. Social'naya aktivnost' lichnosti i gruppy: opredelenie, struktura i mekhanizmy // Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika. – 2018. – T. 15. – № 4. – S. 379–394.

12. SHatyr YU.A. Optimizatsiya ocenki vyrazhennosti i napravlenosti social'noj aktivnosti cheloveka / YU.A. SHatyr, I.G. Mulik, I.V. Ulesikova, S.V. Bulateckij, A.B. Mulik [Elektronnyj resurs] // Nauka molodyh – Eruditio Juvenium. – 2017. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-otsenki-vyrazhennosti-i-napravlenosti-sotsialnoy-aktivnosti-cheloveka> (data obrashcheniya: 23.04.2019).

ПРОЯВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ  
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье анализируются поколенческие различия в проявлении компетенции самоорганизации. Автор даёт характеристику самоорганизации как современной универсальной компетенции, обобщает содержательные признаки её проявления в социальной жизни и профессиональной деятельности. В статье представлены результаты исследования проявлений самоорганизации у представителей трёх разных этапов социализации: дотрудового, трудового и послетрудового. Полученные данные соотнесены с выводами, содержащимися в ранее проведенных исследованиях. По результатам эмпирического исследования сделаны выводы о необходимости самоорганизации для достижения успеха в различных сферах жизни и для реализации принципа непрерывного самообразования, являющегося ключевым требованием для саморазвития личности в цифровую эпоху. Предложенный подход поколенческого анализа самоорганизации будет интересен научно-педагогическим работникам университетов, специалистам в области андрагогики и может быть положен в основу проектирования систем корпоративного обучения и неформальных образовательных программ для взрослых.

**Ключевые слова:** социализация, универсальные компетенции, самоорганизация, самообразование.

Фундаментальные академические знания в эпоху Интернета и электронных спичников перестают быть капиталом. От человека теперь требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть гибким, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. Интенсификация производства, «расширение фактора динамизма и неопределенности» меняет профессионально-квалификационную структуру трудовых ресурсов [1, с. 13]. Востребованным и конкурентоспособным становится профессионально мобильный работник, способный проявлять компетентность самоорганизации и саморазвития. Вместе с тем бытует мнение, что эти навыки всё более дефицитны у подрастающего поколения.

Опрос, проведенный А.Ю. Ивановой и М.В. Малышкиной в 2017 году показал, что родители и педагоги все чаще отмечают неумение организовать своё время и свою деятельность у представителей сегодняшнего молодого поколения, даже по сравнению с их сверстниками 3–5 лет назад. Сами же молодые респонденты в этом исследовании отмечают у себя и своих сверстников трудности организации деятельности, такие как неспособность долго концентрироваться на информации в силу ее объема и быстрой сменяемости, сниженную способность к анализу и систематизации информации, малый объем знаний и высокую степень забывания материала. При этом, для большинства это не является проблемой, т.к. все можно решить с помощью программ-органайзеров в смартфоне [6, с. 226].

В современных научных публикациях самоорганизация всё чаще называется одной из ключевых надпрофессиональных компетенций [10; 12; 13], способность к самоорганизации включена в перечень универсальных компетенций новой итерации

стандартов высшего образования [8, с. 81]. И действительно, высокий уровень самоорганизации свидетельствует об умении человека управлять своей жизнью, способности самостоятельно и осознанно ставить цели, анализировать ситуацию, планировать деятельность по достижению выдвинутой цели, контролировать ход выполнения промежуточных и окончательных результатов деятельности, оперативно реагировать на любые изменения и вносить соответствующие им корректировки. Согласимся с М.А. Реуновой, что чем выше уровень самоорганизации, тем легче человек овладевает новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных сферах жизни [11, с. 239].

Целью нашего исследования было проведение анализа выраженности навыков самоорганизованности на разных этапах социализации. Мы попытались ответить на вопрос: действительно ли молодежь менее самоорганизована, чем представители старшего поколения?

При проведении эмпирического исследования, были взяты три выборки людей, находящихся на различных этапах социализации: дотрудовом, трудовом и послетрудовом. Общее количество участников исследования 75 человек, 46 женщин и 29 мужчин.

1. *Описание выборки дотрудового этапа социализации.* В исследовании приняли участие 25 человек от 15 до 20 лет. Из них: 16 – обучающиеся 10–11 классов общеобразовательных организаций г. Ярославля – 12 девушек и 4 юноши, и 9 студентов ярославских вузов 1 и 2 курсов – 3 девушки и 6 юношей.

2. *Описание выборки трудового этапа социализации.* В исследовании приняли участие 25 человек от 22 до 52 лет. Из них: 15 женщин от 22 до 45 лет – 11 имеют высшее образование, у 4 выс-

шее образование отсутствует и 10 мужчин от 24 до 52 лет – 4 имеют высшее образование, у 6 высшее образование отсутствует.

3 *Описание выборки послетрудового этапа социализации.* В исследовании приняли участие 25 человек от 50 лет (у одного из испытуемых пенсия по инвалидности) до 71 года. Из них: 16 женщин от 50 лет до 71 года – 8 имеют высшее образование, у 8 высшее образование отсутствует и 9 мужчин от 60 до 67 лет – 4 имеют высшее образование, у 5 высшее образование отсутствует.

Для оценки параметров и наличного уровня самоорганизации респондентов нами была использована методика изучения особенностей самоорганизации «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)», разработанный Е.Ю. Мандриковой, предназначенный для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации и имеющий высокие показатели надежности и валидности [9, с. 59–83]. Результаты диагностики представлены в таблицах 1–3.

Как видно из данных таблицы 1, на дотрудовом этапе социализации (испытуемые от 15 до 20 лет) максимально выражены два (отличие в сотые доли балла) параметра самоорганизованности. Так высокие баллы по шкале «Фиксация» свидетельствуют об исполнительности и обязательности, но при этом говорят и о недостаточной гибкости в планировании своей деятельности. Высокая ориентация

на настоящее свидетельствует о стремлении жить «здесь и сейчас» и низкой рефлексивности в отношении прошлого и будущего. Полученные данные в целом совпадают с результатами исследований психологических особенностей юношеского возраста [3; 5; 14] и объясняются повышенной витальностью молодости, ориентацией на удовлетворение собственных потребностей и большой опыт подчинения взрослым на более ранних этапах взросления.

У выборки трудового этапа социализации (испытуемые от 22 до 52 лет), максимально выражены компоненты планомерности и целеустремленности что свидетельствует о предпочтениях взрослых последовательно реализовывать поставленные цели, развитых навыках тактического планирования и чётком видении своих целей при умении направлять свою деятельность на их достижение. Полученные данные также в целом совпадают с имеющимися в науке представлениями и психологии взрослого человека [2; 4; 7].

Высокий уровень данных показателей вполне согласуется с основным мотивом трудового этапа социализации – повышение профессиональных компетенций, а также показывает стремление респондентов к субъектности в планировании процессов решения жизненных и профессиональных задач.

У выборки послетрудового этапа социализации (испытуемые от 50 лет до 71 года) максимально выражены планомерность и фиксация, то есть здесь произошло своеобразное объединение приоритетов предыдущих выборок. Пожилые люди стремятся к упорядоченности жизни, любят планировать и стремятся к достижению поставленных целей, им присуща исполнительность и обязательность, при недостаточной гибкости в планировании своей деятельности. Объяснить это можно тем, что основные жизненные вехи людьми пенсионного возраста уже пройдены, поставленные цели либо реализованы, либо человек от их исполнения отказался.

При вычислении средних значений суммарного балла опросника самоорганизации деятельности по трём выборкам, были обнаружены раз-

Таблица 1

**Выраженность шкал опросника самоорганизации деятельности у представителей неработающей молодежи (дотрудовой этап социализации)**

Шкалы ОСД	Среднее значение по выборке
планомерность	6,76
целеустремленность	7,12
настойчивость	6,52
фиксация	8,04
самоорганизация	7,2
ориентация на настоящее	8,08

Таблица 2

**Выраженность шкал опросника самоорганизации деятельности у представителей взрослых (трудоустроенный этап социализации)**

Шкалы ОСД	Среднее значение по выборке
планомерность	7,72
целеустремленность	7,6
настойчивость	7,2
фиксация	6,0
самоорганизация	6,88
ориентация на настоящее	6,88

Таблица 3

**Выраженность шкал опросника самоорганизации деятельности у пожилых людей (послетрудовой этап социализации)**

Шкалы ОСД	Среднее значение по выборке
планомерность	7,48
целеустремленность	6,4
настойчивость	6,08
фиксация	7,92
самоорганизация	6,24
ориентация на настоящее	5,04



Ранжирование данных по трём выборкам

Дотрудовой этап	ранги	Трудовой этап	ранги	Послетрудовой этап	ранги
40	5	41	6	28	1
42	7,5	42	7,5	32	2
46	13,5	45	10,5	36	3
48	18	45	10,5	37	4
48	18	45	10,5	45	10,5
50	23	46	13,5	47	15
51	26	49	21	48	18
52	29,5	50	23	48	18
52	29,5	51	26	48	18
52	29,5	53	32	50	23
55	37	54	33,5	51	26
55	37	55	37	52	29,5
55	37	55	37	54	33,5
56	40	57	42	57	42
58	44,5	57	42	58	44,5
61	49,5	60	47	60	47
63	54,5	60	47	61	49,5
64	57,5	62	52	62	52
64	57,5	64	57,5	62	52
64	57,5	66	62,5	63	54,5
65	60,5	67	64,5	65	60,5
68	67	69	69,5	66	62,5
68	67	69	69,5	67	64,5
71	72	72	73	68	67
77	75	75	74	70	71
	T = 1013		T = 968,5		T = 868,5

личия. В связи с этим сформулируем гипотезы:  $H_0 = \{\text{различия по уровню самоорганизованности в зависимости от этапа социализации личности, не значимые}\}$  и  $H_1 = \{\text{различия по уровню самоорганизованности в зависимости от этапа социализации личности, значимые}\}$ .

Для проверки статистической гипотезы был применён H-критерий Крускала-Уоллиса, поскольку мы оцениваем различия между тремя небольшими выборками по уровню определённого признака. Для математической обработки данных использовалась программа MS-Excel и онлайн-калькулятор.

Проранжируем значения, присваивая меньшему значению меньший ранг (табл. 4).

Сделаем проверку правильности ранжирования по общей сумме рангов:

$$\sum_{j=1}^{75} R_j = \frac{75(75+1)}{2}.$$

Вычислим значение критерия  $H_{эмт}$  по формуле:

$$H_{эмт} = \frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_j \frac{T_j^2}{n_j} - 3(N+1),$$

где  $N$  – общее количество испытуемых,  $T_j$  – сумма рангов в  $j$ -й группе, состоящей из  $n_j$  испытуемых.

$$H_{эмт} = \frac{12}{75(75+1)} \cdot \left( \frac{1013^2}{25} + \frac{968,5^2}{25} + \frac{868,5^2}{25} \right) - 3 \cdot (75+1) = 0,9224.$$

Определим по таблице критическое значение  $H_{кр} = \chi_{кр}^2$  при  $m=k-1$ , где  $m$  – количество степеней свободы,  $k$  – количество групп:

$$H_{кр} = \chi_{кр}^2 (m=2) = \begin{cases} 6, & (\alpha=0,05) \\ 9,2, & (\alpha=0,01) \end{cases}$$

Поскольку  $H_{эмт} = 0,9224 < 6 = H_{кр} = \chi_{кр}^2$ , то  $H_1$  отвергается, принимается  $H_0$ .

Таким образом, гипотеза исследования не была подтверждена. По итогам проведённого исследования мы пришли к выводу, что самоорганизованность не зависит от этапа социализации, а скорее отражает возрастные особенности, а также личный социальный и профессиональный опыт человека. Соответственно задачи по формированию компетенции самоорганизации личности являются актуальными для включения в различные программы образования взрослых.

#### Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

2. Баранова И.В. Ключевые компетенции взрослых как фактор реализации потенциала андрагогических исследований // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 103–106.

3. Близначева О.И., Шапенкова И.П. Изучение ценностно-смысловой сферы личности как психического новообразования юношеского возраста // Вестник НВГУ. – 2012. – № 2. – С. 50–55.

4. Головей Л.А., Манукян В.Р., Петраш М.Д. Соотношение возрастных и профессиональных кризисов в развитии взрослого человека // Акмеология. – 2009. – № 4. – С. 31–39.

5. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 34–43.

6. Иванова А.Ю., Малышкина М.В. Психологические проблемы общения и деятельности поколения цифровых технологий // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – № 7 (149). – С. 221–228.

7. Ильин Е.П. Психология взрослости. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.

8. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–84.

9. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 59–83.

10. Николаева Е.М. Феномен социализации личности с позиций теории самоорганизации // Вестник ОГУ. – 2005. – № 9. – С. 33–44.

11. Реунова М.А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета // Вестник ОГУ. – 2012. – № 2 (138). – С. 237–242.

12. Тарханова И.Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 123–129.

13. Тихомирова Е.В. Мотивационная включенность как фактор групповой самоорганизации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013 – № 4. – С. 40–43.

14. Яковлева Ю.В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика – 2008. – № 5. – С. 161–165.

## References

1. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

2. Baranova I.V. Klyuchevye kompetencii vzroslykh kak faktor realizacii potenciala andragogicheskikh issledovanij // CHelovek i obrazovanie. – 2012. – № 4. – С. 103–106.

3. Bliznecova O.I., SHapenkova I.P. Izuchenie cennostno-smyslovoj sfery lichnosti kak psihicheskogo novoobrazovaniya yunosheskogo vozrasta // Vestnik NVGU. – 2012. – № 2. – С. 50–55.

4. Golovej L.A., Manukyan V.R., Petrash M.D. Sootnoshenie vozzrastnykh i professional'nykh krizisov v razvitii vzroslogo cheloveka // Akmeologiya. – 2009. – № 4. – С. 31–39.

5. Doncov D.A., Doncova M.V. Psihologicheskie osobennosti yunosheskogo (studencheskogo) vozrasta // Obrazovatel'nye tekhnologii. – 2013. – № 2. – С. 34–43.

6. Ivanova A.YU., Malysheva M.V. Psihologicheskie problemy obshcheniya i deyatel'nosti pokoleniya cifrovyykh tekhnologij // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. – 2017. – № 7 (149). – С. 221–228.

7. Il'in E.P. Psihologiya vzroslosti. – SPb.: Piter, 2012. – 544 s.

8. Kazakova E.I., Tarhanova I.YU. Ob izmerenii sformirovannosti universal'nykh kompetencij studentov vuzov // Pedagogika. – 2018. – № 8. – С. 79–84.

9. Mandrikova E.YU. Razrabotka oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD) // Psihologicheskaya diagnostika. – 2010. – № 2. – С. 59–83.

10. Nikolaeva E.M. Fenomen socializacii lichnosti s pozicij teorii samoorganizacii // Vestnik OGU. – 2005. – № 9. – С. 33–44.

11. Reunova M.A. Aksiologicheskij aspekt samoorganizacii vremeni studenta universiteta // Vestnik OGU. – 2012. – № 2 (138). – С. 237–242.

12. Tarhanova I.YU. Formirovanie universal'nykh kompetencij obuchayushchihся sredstvami universitetskoj sredy // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 3. – С. 123–129.

13. Tihomirova E.V. Motivacionnaya vkluchennost' kak faktor gruppovoj samoorganizacii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2013 – № 4. – С. 40–43.

14. YAKovleva YU.V. Fenomen samostoyatel'nosti (na materiale yunosheskogo vozrasta) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – 2008. – № 5. – С. 161–165.

## КОНФЛИКТЫ В СФЕРЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

*Данная статья посвящена рассмотрению проблемы конфликтов в воинском коллективе. Актуальность данной проблемы обуславливается особенностями социально-профессионального пространства воинской среды, в которой велика вероятность возникновения конфликтных ситуаций и развития конфликтов. Проводится теоретический анализ работ отечественных исследователей, посвященных анализу сущности и содержания конфликтов, причин их возникновения в сфере военно-профессиональной деятельности, на основе которых рассмотрен состав факторов, лежащих в основе конфликтов в воинском коллективе. Изучены особенности деструктивных и конструктивных функций конфликта, дана их содержательная характеристика. По результатам проведенного исследования установлено, что в условиях современных социально-профессиональных реалий конфликты являются неотъемлемым атрибутом военно-профессиональной деятельности, развиваясь в различные периоды ее организации и осуществления, что требует учета их специфики и готовности офицера к их разрешению.*

**Ключевые слова:** военно-профессиональная деятельность, воинский коллектив, конфликт, противоречия, противоборство, факторы, деструктивность, конструктивность.

Сфера военно-профессиональной деятельности является особым социальным пространством, в котором сфокусирован весь спектр общественных отношений, аккумулярованы нормативно-правовые, нравственные, когнитивно-поведенческие постулаты современного социума. Характерными особенностями военно-профессиональной деятельности являются: особый характер выполнения военнослужащими профессиональных функций, четкая иерархия воинской деятельности, ее регламентация, решение служебных задач с применением вооружения и военной техники, специальных средств, осуществление деятельности в экстремальных условиях обстановки. Очевидно, что в этих условиях высока вероятность нарушения эмоциональной устойчивости личности, возникновения стрессовых состояний, что приводит к дестабилизации личности как отдельного военнослужащего, так и воинского коллектива в целом, и спровоцировать возникновение конфликтов в воинской среде.

Конфликты оказывают существенное влияние на социально-психологический климат в воинском коллективе, отражаются на психофизиологическом состоянии военнослужащих, эффективности профессиональной деятельности, снижая уровень боевой готовности воинского подразделения, нарушая психологическую устойчивость военнослужащих. Поэтому весьма важно ориентироваться в специфике и причинах конфликта в военно-профессиональной деятельности, способах его предупреждения и регуляции.

В общем смысле конфликт (от лат. *conflictus* – столкновение) представляет собой социальный феномен, проявляющийся в противоборстве между субъектами социального взаимодействия, причина которого является рассогласование или полярность в их мотивационных, целевых установках, когни-

тивно-поведенческих моделях, взглядах или суждениях [11].

Выступая в качестве социально-психологического феномена, конфликт в своем содержательном пространстве аккумулирует следующие элементы: 1) проблему конфликта, отражающую суть противоречий между субъектами, выступающей в виде предмета конфликта; 2) конфликтную ситуацию, определяющую характер и степень выраженности противоречий; 3) субъектов конфликта, имеющих свои целевые ориентиры и мотивы, которые они предполагают реализовать посредством конфликта; 4) повод и инцидент, как намерения и действия субъектов по разрешению возникших противоречий; 5) средства и способы, применяемые субъектами в условиях конфликта; 6) условия, которые сопутствуют течению и развитию конфликта (пространственные, временные, статусно-ролевые, социальные, профессиональные и др.).

По мнению Н.В. Самсоновой, Т.А. Садовской [8], конфликт выступает острым способом разрешения значимых противоречий в социально-профессиональной сфере в проекции социальных коммуникаций специалиста с другими представителями профессиональной общности. В данном случае авторы делают акцент на межличностном конфликте, который наиболее часто встречается в профессиональной среде (в том числе, в сфере военно-профессионального труда).

В основе данного конфликта лежат противоречия в ценностно-смысловой ориентации военнослужащих в процессе их взаимодействия, результатом актуализации которых выступает активизация взаимодействия между субъектами, сопровождающаяся негативными эмоциями (А.С. Калужный [6]). При этом особенностями конфликта в воинской среде являются следующие: наличие у военнослужащих, осуществляющих профессиональное взаимодей-

стве, полярных мотивов, установок, суждений, выступающих в качестве лично значимых для каждого из субъектов; столкновение противоположных позиций влечет за собой противодействие сторон, характеризующееся стремлением разрушить или минимизировать планы друг друга; большая доля вероятности нанесения ущерба с применением силы с целью оказать влияние на поведение полярной стороны в нужном для себя направлении; наличие эмоционального напряжения, дестабилизация психологической устойчивости, проявление негативных эмоций по отношению к оппоненту (А.Я. Анцупов [1], Н.В. Гришина [5]).

Возникновение межличностных конфликтов в военно-профессиональной среде детерминируется объективными и субъективными факторами:

– объективные факторы связаны с особенностями военно-профессиональной деятельности военнослужащих и характеризуются несовершенством нормативно-правовых процедур функционирования воинского коллектива, отношениями, основанными на субординационном типе взаимодействия, цикличности, интенсивности и экстремальности военно-профессионального труда;

– субъективные факторы складываются на основе индивидуально-психологических особенностей военнослужащих, их способности к социальной перцепции, основанной на специфике восприятия, взаимопонимания, низкий уровень сформированности которой у субъектов военно-профессиональной деятельности влечет за собой проявление деструкций во взаимодействии.

К числу субъективных факторов, оказывающих влияние на возникновение конфликтов, исследователи (Р.Л. Кричевский [7], А.А. Урбанович [9]) относят следующие:

– факторы, в основе которых находятся управленческие аспекты организации военно-профессионального труда: принятие необоснованных или неверных решений; низкий уровень профессиональной подготовленности отдельных военнослужащих; взаимная зависимость военных специалистов в процессе совместного решения служебных задач, когда действия одного субъекта негативно влияют на действия другого; нарушение функциональных обязанностей по управленческой вертикали;

– факторы, обусловленные характерологическими особенностями военнослужащих и психологической спецификой отношений между ними: низкий уровень самоконтроля, повышенная тревожность и возбудимость, агрессивность, взаимные симпатии и антипатии, нарушение субъектной «зоны» личности, низкий уровень профессионально-коммуникативной культуры и самоуважения, завышенная самооценка отдельных военнослужащих, эмоциональная неустойчивость, эгоистичность и т.п.

Мы согласны с Е.Ю. Артемьевой [2] в том, что разделение объективных и субъективных факто-

ров возникновения и развития конфликтов в воинской среде весьма условное, ввиду их взаимной детерминации, когда объективные факторы носят субъективно значимый характер и, наоборот, субъективные причины являются объективно обусловленными.

Отметим, что весьма значимым фактором, влияющим на возникновение конфликта в сфере военно-профессиональной деятельности, является ее экстремальный характер, сопровождающийся воздействием стрессогенных факторов среды в процессе выполнения служебно-боевых задач. При этом в условиях экстремальности может существенным образом модифицироваться формат социально-профессионального взаимодействия военнослужащих, который в обычных условиях военно-профессиональной деятельности реализовывался в рамках бесконфликтной профессиональной коммуникации.

В экстремальной ситуации военно-профессиональной деятельности отмечается более интенсивное действие субъективно-объективных факторов, детерминирующих конфликты в воинской среде, обусловленное, в первую очередь, психофизиологической угрозой для жизни и здоровья, проявлением в связи с этим эмоциональной психологической неустойчивости и напряженности, которые усугубляют и без того сложный и неординарный фон профессиональной деятельности и интенсифицируют развитие конфликтов.

Приведенные выше исследовательские сообщения позволяют утверждать, что конфликты являются неотъемлемым атрибутом военно-профессиональной деятельности, проявляясь в различные временные и пространственные периоды ее реализации, определяясь системой субъективных и объективных факторов и спецификой ситуаций, возникающих в военно-профессиональной среде. Здесь полагаем важным отметить, что в научных исследованиях (О.В. Бабенко [3], А.Я. Анцупов [1], А.А. Урбанович [9], А.И. Шипилов [10], С.В. Баклановский, Е.О. Русина [4] и др.) изучаются аспекты, связанные с особенностями влияния конфликтов на эффективность деятельности и на ее субъектов в ракурсе оценки его деструктивных и конструктивных функций.

Деструктивность конфликтов проявляется в повышении уровня напряженности, тревожности, снижении стрессоустойчивости, психофизиологической целостности личности, ее личностной и профессиональной надежности, дестабилизации привычного формата социально-профессиональных коммуникаций, ухудшении социально-психологического климата в коллективе, снижении параметров профессиональной деятельности, эффективности решения служебно-боевых задач за счет смещения их смыслового контура в плоскость конфликта и отвлечения внимания субъектов воен-



но-профессиональной деятельности от выполнения профессиональных обязанностей.

Вместе с тем, конфликт с явным проявлением деструктивной функции при определенных условиях и правильном руководстве выполняет и конструктивную функцию, выступая катализатором интеграционных, информационных, инновационных, диагностических процессов в военно-профессиональной сфере, активизируя деятельность ее субъектов, устраняя возникшие противоречия, осуществляя диагностику личностного потенциала военнослужащих, их индивидуально-психологических особенностей, расширяя информационное пространство сферы профессионального труда, ее ресурсных и организационных возможностей, реализуя идею трансформации межличностных отношений в направлении укрепления социально-профессиональных коммуникаций.

Таким образом, феномен конфликта в военно-профессиональной деятельности выступает в качестве весьма сложного и противоречивого явления, содержательное пространство которого требует дальнейшего анализа и изучения, исследования функциональных моделей и технологий предотвращения конфликтов в военно-профессиональной среде, а при их возникновении – выработки регуляторных механизмов, обеспечивающих их переход в конструктивное русло.

#### Библиографический список

1. Аницупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2007. – 441 с.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: ЛКИ, 2007. – 126 с.
3. Бабенко О.В. Конфликты в воинских коллективах и управление ими в целях профилактики неуставных взаимоотношений // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2 (42). – С. 169–172.
4. Баклановский С.В., Русина Е.О. Психологические особенности влияния социального конфликта на традиции в воинском коллективе // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2016. – № 1. – С. 32–37.
5. Гришина В.Н. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
6. Калужный А.С. Психология коллектива воинского подразделения. – Н. Новгород: НГТУ, 2004. – 33 с.
7. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты. – М., 1991. – 207 с.

8. Самсонова Н.В., Садовская Т.А. Профессиональный конфликт как предмет педагогического исследования // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. Серия: Философия. Педагогика. Психология. – 2009. – № 5. – С. 7–10.

9. Урбанович А.А. Психология управления. – Минск: Харвест, 2003. – 640 с.

10. Шипилов А.И. Психология разрешения конфликтов между военнослужащими. – М.: Военный университет, 1999. – 40 с.

11. Щербакова О.В. Формирование конфликтологической компетентности в профессиональной подготовке будущих государственных служащих: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2011. – 223 с.

#### References

1. Ancupov A.YA., SHipilov A.I. Konfliktologiya. – SPb.: Piter, 2007. – 441 s.
2. Artem'eva E.YU. Psihologiya sub"ektivnoj semantiki. – M.: LKI, 2007. – 126 s.
3. Babenko O.V. Konflikty v voinskih kolektivah i upravlenie imi v celyah profilaktiki neustavnyh vzaimootnoshenij // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2011. – № 2 (42). – S. 169–172.
4. Baklanovskij S.V., Rusina E.O. Psihologicheskie osobennosti vliyaniya social'nogo konflikta na tradicii v voinskom kolektive // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: CHelovek v sovremennom mire. – 2016. – № 1. – S. 32–37.
5. Grishina V.N. Psihologiya konflikta. – SPb.: Piter, 2008. – 544 s.
6. Kalyuzhnyj A.S. Psihologiya kolektiva voinskogo podrazdeleniya. – N. Novgorod: NGTU, 2004. – 33 s.
7. Krichevskij R.L., Dubovskaya E.M. Psihologiya maloj grupy: Teoreticheskij i prikladnoj aspekty. – M., 1991. – 207 s.
8. Samsonova N.V., Sadovskaya T.A. Professional'nyj konflikt kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta. Seriya: Filosofiya. Pedagogika. Psihologiya. – 2009. – № 5. – S. 7–10.
9. Urbanovich A.A. Psihologiya upravleniya. – Minsk: Harvest, 2003. – 640 s.
10. SHipilov A.I. Psihologiya razresheniya konfliktov mezhdru voennosluzhashchimi. – M.: Voennyj universitet, 1999. – 40 s.
11. SHCHerbakova O.V. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti v professional'noj podgotovke budushchih gosudarstvennyh sluzhashchih: dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2011. – 223 s.

# ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-108-111  
УДК 159.9:616-006

Никитина Дарья Алексеевна  
Институт психологии РАН, г. Москва  
d.a.nikitina@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ПАЦИЕНТОВ С ДИАГНОЗОМ «МЕНИНГИОМА»

*Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ,  
проект №18-013-00324 А*

*В настоящей статье представлена часть результатов комплексного эмпирического исследования, посвященного изучению последствий воздействия стрессора высокой интенсивности – опасного для жизни заболевания «менингиома». Полученные результаты позволили подтвердить предположение о том, что при переживании опасного для жизни заболевания «менингиома» – жизненная перспектива больного будет иметь свою специфику, которая сопряжена с особенностями наиболее стабильных внутренних условий – базисными убеждениями о ценности, значимости и компетентности собственной личности (образ Я, удачливость, способность контролировать ситуацию). При снижении данных показателей: стратегия жизненной перспективы, такая как физическое восстановление, характеризует состояние застревания в психотравмирующей ситуации, а желание кардинально поменять жизнь свидетельствует об избегании переработки травматического опыта. Высокие показатели данных базисных убеждений в сочетании со стратегией вернуться к прошлому распорядку свидетельствуют о наличии внутренних ресурсов.*

**Ключевые слова:** *посттравматический стресс, жизненная перспектива, личностные ресурсы, совладание со стрессором высокой интенсивности, базисные убеждения, угрожающее жизни заболевание, менингиома.*

Комплексное изучение психологии человека в современной науке невозможно без понимания проблематики отношения личности с миром и учета контекста жизненного пути, который в свою очередь включает проблему темпоральности. В работах К.А. Абульхановой-Славской, например, показано, что специфика отношений индивида с окружающим миром проявляется в его субъектности. Субъектность индивида отражается в способности индивидуально интерпретировать окружающую действительность, меняя свою позицию при необходимости, в зависимости от контекста ситуации. В свою очередь именно данная способность делает индивида субъектом жизни со своей жизненной позицией, субъективным восприятием жизненной перспективы. Жизненная перспектива включает субъективное восприятие и реализацию жизненных отношений, данные отношения сопоставляются и анализируются индивидом в зависимости от потребностей и ценностей личности [1].

Само понятие жизненной перспективы в современных литературных источниках не находит однозначного определения. Однако возможно выделить ряд центральных составляющих данного концепта: субъективность и мотивация (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, А. Маслоу), пространственно-временной континуум (Б.В. Зейгарник, Т.Н. Березина), наличие цели (П.Я. Гальперин, П.К. Анохин). Таким образом, авторы в данном конструкте (жизненная перспектива) выделяют не только само восприятие пространственно-вре-

менного аспекта, но и субъективно-эмоциональный компонент.

В свою очередь субъективно-эмоциональный, а также содержательный аспект жизненной перспективы отражается в специфике базисных убеждений индивида. Данная концепция была создана Р. Янофф-Бульман, в рамках когнитивной теории психической травмы. Базисные убеждения представляют ту самую картину мира, которая обеспечивает необходимую опору в постоянно изменяющейся окружающей действительности. Структура включает в себя стабильные положительные или негативные представления о себе и мире, которые могут меняться в ситуациях воздействия стрессоров высокой интенсивности [9].

Акцент современных исследований, в связи с ростом экстремальных ситуаций в повседневной жизни, смещается в сторону рассмотрения темпоральных аспектов экстремальных событий. В данном контексте раскрывается специфика изменений жизненной перспективы при столкновении со стрессорами высокой интенсивности. Благодаря вкладу Н.В. Тарабриной в понимание проблемы исследования последствий воздействия стрессоров высокой интенсивности, в отечественной психологии наряду с исследованиями посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) проводятся также исследования, посвященные посттравматическому стрессу (ПТС). Последний конструкт охватывает весь спектр проявления посттравматических реакций и позволяет изучать последствия воздействия стрессоров высокой интенсивности при разном уровне психотравматизации [6].

При интенсивном переживании воздействия стрессоров высокой интенсивности темпоральные характеристики включают в себя феномены сужения жизненной перспективы, обрыва временной перспективы, застревание в психотравмирующей ситуации или полное отсутствие субъективного построения жизненной перспективы. В работах М. Хоровитца, а также других психологов когнитивного подхода, раскрывается специфика застывания человека в психотравмирующем событии. С позиций данного подхода психотравмирующая ситуация не включена в когнитивную схему индивида, по этой причине её ментальная переработка затруднена, в связи с чем она не воспринимается как нечто прошлое, а наоборот выступает актуальным непроработанным состоянием [8]. Неспособность ориентации на длительную жизненную перспективу косвенно связана с симптомами посттравматического стресса, в частности – вторжением и избеганием. Данные симптомы заставляют человека словно застревать в психотравмирующей ситуации. После воздействия стрессора высокой интенсивности могут наблюдаться навязчивые воспоминания аспектов психотравмирующего события и/или присутствовать тенденция избегания аспектов, которые напоминали бы о психотравмирующей ситуации. Сжатие временной перспективы в свою очередь может быть сопряжено с другим симптомом посттравматического стресса – физиологической возбудимостью, когда наблюдается настороженность, присутствует постоянное ощущение надвигающейся угрозы. В зависимости от природы стрессора по-разному видоизменяются когнитивные и эмоциональные компоненты жизненной перспективы, например, в случае военной травмы больше деформируется эмоциональный компонент [3]. Жизненная перспектива может включать аспекты возможных последствий пребывания человека в экстремальной ситуации, как например, для ликвидаторов аварии на ЧАЭС перспектива будущего включала ожидаемые физические последствия, независимо от степени психотравматизации [3]. При переживании психотравматизации вследствие постановки диагноза – опасное для жизни заболевание, наблюдается, в ряде случаев, ощущение укороченной жизненной перспективы, при этом будущее воспринимается в черных красках, например, как безнадежное, безрадостное, присутствует снижение чувства контроля собственной жизни [7].

Однако, изучение жизненной перспективы также важно с позиций анализа возможных ресурсов человека. В работах С. Мадди жизненная перспектива выступает фактором совладания со стрессом. Он описывает жизнестойкость индивида в экстремальных ситуациях как некий ресурс, который помогает человеку при выборе стратегии дальнейшего жизненного пути [10]. Следовательно, жизненная перспектива в контексте переживания последствий стрессоров высокой интенсивности

может также рассматриваться с позиций анализа личностного роста, где индивид стремится к поиску новых ценностей, или позитивно переоценивает жизнь до столкновения со стрессором высокой интенсивности, имеет позитивный взгляд в будущее.

Таким образом, жизненная перспектива при столкновении со стрессором высокой интенсивности в ряде случаев претерпевает изменения, характер изменений может быть специфичным в зависимости от природы стрессора высокой интенсивности и базисных убеждений личности, как наиболее стабильных внутренних условий, которые участвуют в переработке психотравматического опыта.

**Целью** исследования стала оценка специфики жизненной перспективы и сопряженных с ней базисных убеждений у людей, переживающих воздействие стрессора высокой интенсивности – опасного заболевания «менингиома».

**Гипотеза** настоящего исследования представлена предположением о том, что в зависимости от характера базисных убеждений, связанных с оценкой собственной личности (Образ Я, убеждения о контроле и удачливость), специфика жизненной перспективы при переживании стрессора высокой интенсивности – постановки диагноза опасного заболевания «менингиома» будет иметь свою специфику.

**Методики исследования:** 1. *Полуструктурированное интервью*, разработанное сотрудниками лаборатории развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН. Структура интервью включает ряд вопросов рекомендованных в руководстве С. Квале, позволяет оценить такие показатели как самочувствие и эмоциональное состояние пациента, включая особенности субъективного восприятия своего заболевания, внутренних и внешних ресурсов для совладания с психологической травмой. Интервью также включает ряд вопросов, направленных на оценку жизненной перспективы респондента [2]; 2. *Шкала оценки влияния травматического события* (ШОВТС) (Impact of Event Scale – IES-R) применяется для выявления признаков и степени психотравматизации респондента. Методика включает оценку симптомов посттравматического стресса (ПТС) – вторжение, избегание и физиологическая возбудимость, а также общего уровня психотравматизации, для данной цели предусмотрен подсчет Интегрального показателя (ИТ) [5]; 3. *Шкала базисных убеждений* (World Assumptions Scale – WAS) использовалась для оценки специфики когнитивной сферы у пациентов с диагнозом «менингиома», включая анализ таких базисных убеждений как: Образ «Я»; Доброжелательность окружающего мира; Справедливость; Удача; Убеждение о контроле. Использовался вариант в адаптации М.А. Падун, А.В. Котельниковой [4].

Статистический анализ проводился с помощью программы STATISTICA\_10, включал расчеты описательной статистики (Min, Max, Med), коэффици-

ента корреляции Спирмена ( $r_s$ ), а также критерий  $U$ -Манна-Уитни (на уровне значимости  $p < 0,05$ ).

В статье представлена часть результатов комплексного исследовательского проекта, который проводится в рамках договора между Институтом психологии РАН и исследовательской базой, представленной НМИЦ нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко. Исследование включает в себя два этапа, на каждом из которых пациент проходит индивидуальное комплексное психологическое обследование, с использованием пакета методик, разработанного и подобранного сотрудниками лаборатории развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН. В исследовании приняли участие респонденты с минимальным уровнем когнитивного дефицита. Первичный отбор респондентов осуществляется группой психиатров (руководитель – д.м.н., гл.н.с. О.С. Зайцев) НМИЦ нейрохирургии имени академика Н.Н. Бурденко. Перед началом комплексного обследования респонденты подписывают информированное согласие.

Участниками исследования стали респонденты с диагнозом доброкачественная опухоль паутинной оболочки головного мозга «менингиома» в постоперационном периоде, с наличием минимального когнитивного дефицита, подписавшие информированное согласие на участие в исследовании. Общее число респондентов 41 человек, из них 36 женщины и 5 мужчин в возрасте от 30 до 70 лет ( $Med=53$ ).

На основе анализа полуструктурированного интервью были выделены три группы ответов описания жизненной перспективы у пациентов с диагнозом «менингиома». В первую группу ответов вошли формулировки, связанные с планами, нацеленными на физическое восстановление ( $n=16$ ): «хочу восстановиться, чтобы не быть обузой семье», «хочу восстановиться, чтобы скрыть внешние последствия заболевания». Данная категория также чаще встречалась у мужчин по сравнению с другими вариантами ответов.

Во вторую группу вошли формулировки связанные с желанием вернуться к прошлому распорядку дня ( $n=13$ ). Здесь респонденты указывали, что довольны своей жизнью: «менять ничего не хочу, я довольна своей жизнью, с нетерпением жду возвращения к своему саду, я люблю ухаживать за растениями». Сообщали, что болезнь, скорее всего, не изменит их жизнь: «я не чувствую, что буду болеть всю жизнь, это временное испытание». Имели оптимистические планы на будущее: «впереди много планов, нужно достраивать дом». Респонденты данной группы также указывают, что испытывают чувства своей значимости в жизни в целом: «хочу вернуться на работу, меня там ценят», «хочу вернуться домой, увидеть внуков, я нужна детям», «в семье все держится на мне, плачу ипотеку, помогаю детям».

Третья группа ответов характеризовалась формулировками, описывающими желание кардинально

поменять жизнь ( $n=12$ ). Респонденты данной группы связывают заболевание с избытком стрессовых ситуаций в жизни и неправильным распределением собственных ресурсов. Они не испытывают чувства удовлетворенности по отношению к прошлому: «к прошлому точно не вернусь, хочу поменять отношение к жизни, не переживать за все и всех», «хочу сменить работу, я слишком себя перегружала, это не ценили, только болезнь себе заработала».

Анализ признаков посттравматического стресса и уровня его выраженности не показал значимых различий в зависимости от стратегии планов на будущее  $p > 0,05$  (1 группа: Субшкала «вторжение»  $Med=6$ ; Субшкала «избегание»  $Med=8$ ; Субшкала «физиологическая возбудимость»  $Med=4,5$ ; «ИТ»  $Med=25$ ; 2 группа: Субшкала «вторжение»  $Med=8$ ; Субшкала «избегание»  $Med=13$ ; Субшкала «физиологическая возбудимость»  $Med=5$ ; «ИТ»  $Med=20$ ; 3 группа: Субшкала «вторжение»  $Med=10$ ; Субшкала «избегание»  $Med=14,5$ ; Субшкала «физиологическая возбудимость»  $Med=6$ ; «ИТ»  $Med=26$ ). По всей видимости, для пациентов с диагнозом «менингиома» может быть характерна нелинейная связь показателей психотравматизации с характеристиками жизненной перспективы. Однако выраженные показатели по симптомам ПТС и его уровню свидетельствуют о признаках психотравматизации в исследуемой выборке.

При анализе базисных убеждений были выявлены различия в исследуемых группах по ряду показателей. Респонденты, которые в планах говорили о восстановлении, имеют: более негативное мнение о себе, убеждены в своей неудачливости, мир воспринимают как менее контролируемый; в отличие от респондентов, которые сообщали о желании вернуться к прошлому распорядку (Образ Я:  $U=40$ ,  $p=0,006$ ; Удача:  $U=20$ ,  $p=0,0003$ ; Убеждения о контроле:  $U=48$ ,  $p=0,015$ ). Респонденты, которые сообщали, что планируют вернуться к прошлому распорядку, также оказались более благополучными и при сравнении с группой, где респонденты указывали на желание кардинально поменять жизнь. В данной диаде респонденты, планирующие вернуться к прошлому распорядку: считают себя более удачливыми, а мир воспринимают как более контролируемый; в отличие от тех, кто планирует кардинально поменять планы (Удача:  $U=13$ ,  $p=0,00002$ ; Убеждения о контроле:  $U=16$ ,  $p=0,0007$ ). Отметим, что респонденты всех трех групп оценивают окружающий мир как доброжелательный, справедливый и не различаются по данным показателям базисных убеждений.

Для пациентов с опасным для жизни заболеванием, в зависимости от специфики жизненной перспективы, наиболее характерными оказались различия в базисных убеждениях, связанных с их личностью. Данная тенденция вполне оправдана характером стрессора высокой интенсивности.



В случае с заболеваниями опасность исходит изнутри организма, в связи с этим локус внимания сужается до анализа собственной личности. Убеждение о собственной удачливости и способности контролировать ситуацию, Образ Я – оказываются значимыми при содержательном анализе жизненного пути личности и позволяют немного иначе раскрыть специфику данных траекторий. Стремление вернуться к прошлому распорядку может быть охарактеризовано с точки зрения наличия в личности внутренних ресурсов, где прошлое является по-прежнему гарантом безопасности. Стремление поменять кардинально жизнь в этом случае представляется как избегание переработки воздействия стрессора высокой интенсивности. Данная группа планов действительно может напоминать побег от проблемы, т.к. в своих ответах респонденты не указывают конкретные стратегии по улучшению своего настоящего и будущего. Ответы носят глобальный, абстрактный характер и сконцентрированы на негативной оценке своего прошлого. С другой стороны на первый взгляд рациональное желание восстановиться может свидетельствовать о наличии ряда проблем связанных с застреванием в психотравмирующей ситуации.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, действительно для пациентов с диагнозом «менингиома» наибольший вклад в содержание специфики жизненной перспективы делают базисные убеждения, связанные с личностью, а не с оценкой и восприятием внешнего мира:

1) низкие показатели по таким базисным убеждениям как Образ своего Я, оценка собственной удачливости и способности контролировать мир при выборе стратегии жизненной перспективы – физически восстановиться, в ряде случаев, свидетельствует о застревании в психотравмирующей ситуации;

2) низкие показатели по таким базисным убеждениям как оценка собственной удачливости и способности контролировать мир при выборе стратегии жизненной перспективы – кардинально поменять жизнь, может указывать на стремление избегания переработки травматического опыта;

3) высокие показатели базисных убеждений о значимости и компетентности собственного Я при выборе стратегии вернуться к прошлому распорядку свидетельствует о наличии внутренних ресурсов личности и более рациональном совладании с травмой.

#### Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Квале С. Исследовательское интервью. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
3. Миско Е.А., Тарабрина Н.В. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в Афганистане и ликвидаторов аварии ЧАЭС // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 44–52.

логический журнал. – 2004. – № 3. – С. 44–52.

4. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. – М.: ИП РАН, 2007. – 23 с.

5. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – С. 146–181.

6. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса – новое научное направление в клинической психологии // Материалы XV съезда психиатров России. – М.: ИД «Медпрактика-М», 2010. – 329 с.

7. Тарабрина Н.В. Онкопсихология: посттравматический стресс у больных раком молочной железы / Н.В. Тарабрина, О.А. Ворона, М.С. Курчакова, М.А. Падун, Н.Е. Шаталова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 175 с.

8. Horowitz M.J. Stress response syndromes. (2nd. ed.). – New York: J. Aronson, 1986.

9. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma. – New York: Free Press, 1992. – 256 p.

10. Maddi S.R. The story of hadiness: twenty years of theorizing, research and practice // Consulting psychology journal. – 2002. – № 54. – P. 173–185.

#### References

1. Abul'hanova K.A., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. – SPb.: Aleteyja, 2001. – 304 s.
2. Kvale S. Issledovatel'skoe interv'yuu. – M.: Smysl, 2003. – 301 s.
3. Misko E.A., Tarabrina N.V. Osobennosti zhiznennoj perspektivy u veteranov vojny v Afganistane i likvidatorov avarii CHAES // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – № 3. – S. 44–52.
4. Padun M.A., Kotel'nikova A.V. Metodika issledovaniya bazisnyh ubezhdenij lichnosti. – M.: IP RAN, 2007. – 23 s.
5. Tarabrina N.V. Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa. – SPb.: Piter, 2001. – S. 146–181.
6. Tarabrina N.V. Psihologiya posttravmaticheskogo stressa – novoe nauchnoe napravlenie v klinicheskoy psihologii // Materialy HV s"ezda psihiatrov Rossii. – M.: ID «Medpraktika-M», 2010. – 329 s.
7. Tarabrina N.V. Onkopsihologiya: posttravmaticheskij stress u bol'nyh rakom molochnoj zhelezy / N.V. Tarabrina, O.A. Vorona, M.S. Kurchakova, M.A. Padun, N.E. SHatalova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2010. – 175 s.
8. Horowitz M.J. Stress response syndromes. (2nd. ed.). – New York: J. Aronson, 1986.
9. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma. – New York: Free Press, 1992. – 256 p.
10. Maddi S.R. The story of hadiness: twenty years of theorizing, research and practice // Consulting psychology journal. – 2002. – № 54. – P. 173–185.

## КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ

*В данной статье рассматриваются особенности сопряженности традиционных когнитивных стилей с 18 копинг-стратегиями. Было выделено 3 фактора по когнитивным стилям и 3 фактора по копинг-стратегиям. Для подтверждения наличия связи была проведена повторная факторизация. Было выявлено 3 фактора со следующими взаимосвязями: полнезависимые, с узким диапазоном эквивалентности, гибкие, рефлексивные, с абстрактной концептуализацией и толерантностью к нереалистическому опыту; редко используют непродуктивные стили совладания; полезависимые, с узким диапазоном эквивалентности, ригидные, рефлексивные, с конкретной концептуализацией и нетолерантностью к нереалистическому опыту склонны в равной степени использовать как продуктивные, так и не продуктивные стили совладания, в меньшей степени используя социальные стили совладания; люди с широким диапазоном эквивалентности, ригидные, импульсивные и нетолерантные в большей степени используют социальные стили совладания, изредка прибегая к продуктивному стилю*

**Ключевые слова:** когнитивные стили, копинг-стратегии, совладающее поведение, индивидуальность.

**К**огнитивные стили – это индивидуальные и уникальные способы обработки информации об окружающей среде в форме индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации и оценке событий. Кроме того, когнитивные стили интерпретируются как предпочтения определенных типов интеллектуального поведения, которые наиболее близко соответствуют когнитивным предпочтениям и способностям конкретного субъекта [1]. Эти индивидуальные различия, в свою очередь, формируют некоторые типичные формы когнитивного ответа, в которых группы людей похожи и различны. Таким образом, концепция когнитивного стиля используется для описания, с одной стороны, индивидуальных различий в обработке информации и, с другой стороны, типов людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы.

Анализ литературных источников показывает, что когнитивный стиль как психологическое образование более высокого уровня включает в себя не только методы получения и обработки сенсорной информации из объективного мира, но также информацию из межличностного мира общения, мира самосознания и внутреннего мира самовосприятия [4]. Копинг, копинг-стратегии – это то, что человек делает, чтобы справиться со стрессом. Концепция объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии для удовлетворения потребностей повседневной жизни.

Термин впервые появился в психологической литературе в 1962 году, и Мерфи применил его для изучения того, как дети справляются с кризисами развития. Четыре года спустя, в 1966 году, Р. Лазарь обратился к копингу в своей книге «Психологический стресс и процесс преодоления» («Психологический стресс и процесс преодоления»), чтобы описать сознательные стратегии борьбы со стрессом и другими тревожными событиями.

Копинг означает, что когнитивные и поведенческие усилия постоянно меняются в соответствии с определенными внешними и/или внутренними требованиями, которые могут потребовать слишком много сил или слишком много человеческого ресурса. Авторы подчеркивают, что преодоление трудностей – это процесс, который постоянно меняется, поскольку люди и окружающая среда вступают в неразделимые, динамичные отношения и влияют друг на друга.

Когнитивные стили в зарубежной психологии достаточно ярко выражены в области психологических исследований. Тем не менее, они содержат много проблем, развитие которых может углубить их развитие и систематизировать наше понимание природы когнитивного стиля человека. Мы рассматриваем когнитивные стили как метакогнитивные способности, одно из проявлений формирования основных механизмов поведенческой регуляции, лежащих в основе независимых действий, которые относительно независимы от ситуационных обстоятельств [9].

Исходя из этого, можно предположить связь между когнитивными стилями и стилями копинг-поведения.

Феноменология психологической защиты и совладания широко распространена в контексте теорий личности, транзакционного анализа, гуманистической психологии, социального обучения, теории синдрома общей адаптации, когнитивной и психоэволюционной теории стресса [5; 7; 6; 11; 12; 13; 10].

В последние годы научный интерес к проблеме защитного и совладающего поведения в контексте медико-психологических исследований значительно возрос. Однако количество публикаций, посвященных механизмам психологической защиты и адаптации, варьируется. Существует несколько групп факторов, которые определяют копинг-поведение: личностные особенности субъекта, тип со-

циального взаимодействия и отношения субъекта, культурный контекст и т. д. [3]. На наш взгляд, изучению механизмов взаимосвязи предпочтительного стиля освоения объекта и его индивидуальной организации в когнитивном стиле уделяется слишком мало внимания.

**Организация исследования.** Сбор эмпирических данных проводился на добровольной основе, с соблюдением общепринятых этических норм организации психологического исследования. Для снижения социальной желательности, участники не указывали своих имен и фамилий, а только возраст и пол. В исследовании приняли участие 1100 человек (из них 73,2% девушек) разных специальностей, среди которых наиболее часто встречаемые: психологи, юристы, педагоги, дефектологи, IT, медики, химики, биологи; разных городов – Костромы, Перми, Таганрога и Москвы. Минимальный возраст – 17 лет, максимальный – 50, средний возраст – 24,46±6,5.

В данной работе, мы опирались на юношескую копинг-шкалу (Adolescent Coping Scale, ACS), разработанную в 1993 году австралийскими психологами Эрикой Фрайденберг и Рамоном Льюисом (Erica Frydenberg & Ramon Lewis), адаптированную Т.Л. Крюковой в 2002 году [2]. Они выделяют 18 стратегий, объединяющихся в три стиля совладания:

«1) продуктивный стиль совладания:

– Решение проблем – систематическое обдумывание проблемы с учетом других точек зрения;

– Работа и достижения – добросовестное отношение к учебе или работе, а также ориентация на успешность своей деятельности;

– Духовность – молитвы о помощи и наставлении, обращенные к богу, чтение святого писания;

– Позитивный фокус – оптимистический взгляд на вещи, напоминание себе о том, что есть люди и в худшем положении, поддержание бодрости духа.

2) непродуктивный стиль совладания:

– Беспокойство – беспокойство о будущем вообще и о своем в особенности;

– Чудо – надежды на лучшее, на то, что все само по себе уладится, что случится чудо;

– Несовладание – отказ от каких-либо действий по решению проблемы, болезненные состояния;

– Разрядка – улучшение самочувствия за счет «выпускания пара», вымещение своих неудач на других, слезы, крик, агрессия, алкоголь или наркотики;

– Игнорирование – сознательное блокирование проблемы, как будто ее не существует;

– Самообвинение – строгое отношение к себе, ощущение ответственности за проблему;

– Уход в себя – замкнутость, не посвящение других людей в свои заботы;

– Отвлечение – отвлечение от проблемы, путем чтения книг, телевизора, развлечений в обществе;

– Активный отдых – занятия спортом и физическими упражнениями.

3) социальный стиль совладания:

– Социальная поддержка – стремление поделиться своей проблемой с другими, заручиться поддержкой, одобрением, советами;

– Друзья – общение с близкими и друзьями, приобретение новых друзей;

– Принадлежность – интерес к тому, что думают другие, действия, направленные на получения одобрения;

– Общественные действия – поиски поддержки путем организации групповых действий для разрешения проблем, посещение собраний;

– Профессиональная помощь – обсуждение своей проблемы с квалифицированным профессионалом» [2].

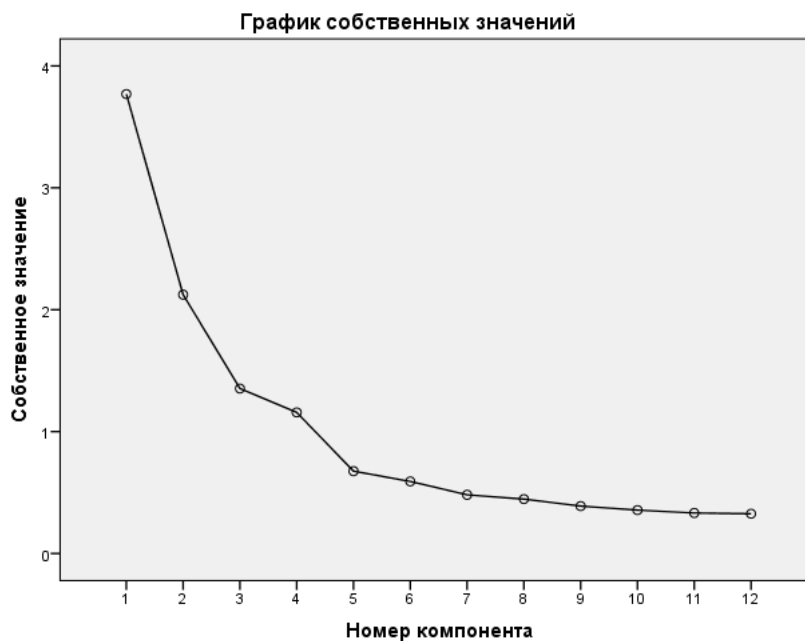
Для диагностики когнитивного стиля был использован опросник CPS-Q Е.В. Волковой и В.М. Русалова [14], в котором шесть традиционных биполярных когнитивных стилей были транспонированы в 12 независимых шкал: полезависимость (ПЗ), полenezависимость (ПНЗ), узкий диапазон эквивалентности (УДЭ), широкий диапазон эквивалентности (ШДЭ), гибкость познавательного контроля (ГИБ), ригидность познавательного контроля (РИГ), импульсивность (ИМП), рефлексивность (РЕФ), конкретная концептуализация (КОНКОН), абстрактная концептуализация (АБСКОН), толерантность к нереалистическому опыту (ТОЛ), нетолерантность к нереалистическому опыту (НЕТОЛ).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistic 22.0 и включала в себя факторный анализ (вращение Варимакс).

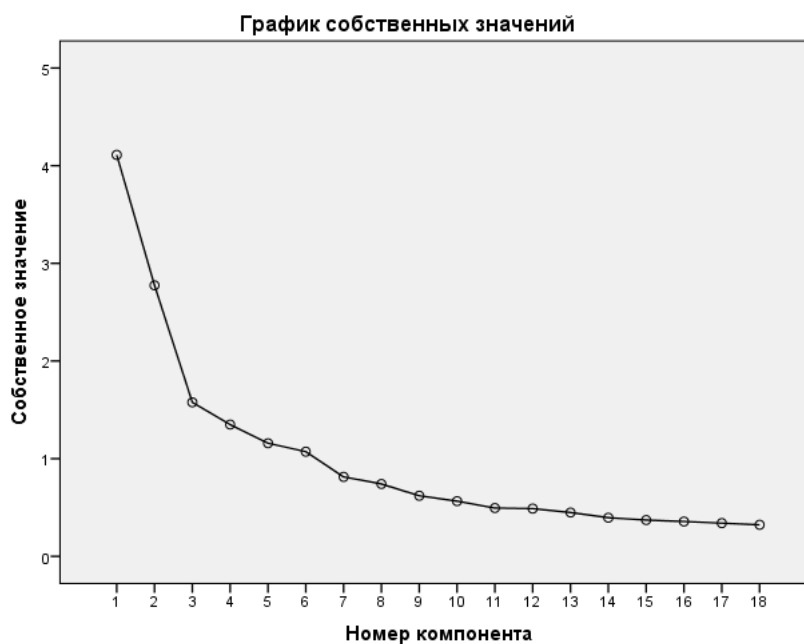
**Результаты.** Для выявления сопряженности когнитивных стилей с копинг-стратегиями обратимся к результатам факторного анализа. Данные одномерной описательной статистики свидетельствуют о правомерности применения факторного анализа к анализу полученных данных: для CPS-Q Детерминант = 0,016, мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,777, критерий сферичности Бартлетта = 4518,856,  $p=0,000$ ; для ACS Детерминант = 0,004, мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,787, критерий сферичности Бартлетта = 6035,828,  $p=0,000$ .

Факторный анализ по опроснику когнитивных стилей выделил 3 фактора, описывающих 60,3% дисперсии. В первый фактор, описывающий 25% дисперсии, вошли: *полenezависимость* (0,699), *узкий диапазон эквивалентности* (0,409), *гибкость* (0,777), *рефлексивность* (0,446), *абстрактная концептуализация* (0,808), *толерантность к нереалистическому опыту* (0,803).

Во второй фактор, описывающий 19% дисперсии, вошли: *полезависимость* (0,601), *узкий диапа-*



**Рис. 1.** График собственных значений опросника CPS-Q



**Рис. 2.** График собственных значений опросника ACS

зон эквивалентности (0,643), ригидность (0,587), рефлексивность (0,621), конкретная концептуализация (0,703), нетолерантность к нереалистическому опыту (0,477).

В третий фактор, описывающий 16,3% дисперсии, вошли: широкий диапазон эквивалентности (0,830), ригидность (0,521), импульсивность (0,602), нетолерантность к нереалистическому опыту (0,630).

Факторный анализ по копинг-шкале выделил 3 фактора, описывающих 47% дисперсии.

В первый фактор, описывающий 18,2% дисперсии, вошли: социальная поддержка (0,646), реше-

ние проблем (0,715), работа и достижения (0,562), беспокойство (0,641), друзья (0,530), принадлежность (0,574), чудо (0,480), самообвинение (0,421), позитивный фокус (0,490), отвлечение (0,502).

Во второй фактор, описывающий 16,8% дисперсии, вошли: чудо (0,569), несовладание (0,819), разрядка (0,642), игнорирование (0,702), самообвинение (0,580), уход в себя (0,415).

В третий фактор, описывающий 11,8% дисперсии, вошли: друзья (0,523), принадлежность (0,404), общественные действия (0,774), духовность (0,477), профессиональная помощь (0,544).



Таблица 1

## Результаты факторного анализа опросника CPS-Q

	Компонент		
	1	2	3
ПЗ	-0,099	<b>0,601</b>	0,158
ПНЗ	<b>0,699</b>	-0,025	0,371
УДЭ	<b>0,409</b>	<b>0,643</b>	-0,153
ШДЭ	0,190	0,003	<b>0,830</b>
Гибкость	<b>0,777</b>	0,016	0,040
Ригидность	-0,222	<b>0,587</b>	<b>0,521</b>
Импульсивность	0,299	0,072	<b>0,602</b>
Рефлексивность	0,446	<b>0,621</b>	-0,030
КонКон	0,201	<b>0,703</b>	0,157
АбсКон	<b>0,808</b>	0,114	0,153
Тол	<b>0,803</b>	0,197	-0,025
Нетол	-0,154	<b>0,477</b>	<b>0,630</b>

Таблица 2

## Результаты факторного анализа опросника ACS

	Компонент		
	1	2	3
СоцПодд	<b>0,646</b>	0,072	0,292
РешПроб	<b>0,715</b>	-0,298	-0,140
Работа	<b>0,562</b>	-0,392	-0,040
Беспок	<b>0,641</b>	0,363	0,020
Друзья	<b>0,530</b>	-0,022	<b>0,523</b>
Принадл	<b>0,574</b>	0,217	<b>0,404</b>
Чудо	<b>0,480</b>	<b>0,569</b>	0,119
Несовл	-0,007	<b>0,819</b>	0,145
Разрядка	0,124	<b>0,642</b>	0,224
ОбщДейст	-0,072	0,248	<b>0,774</b>
Игнор	-0,102	<b>0,702</b>	0,244
Самообв	<b>0,421</b>	<b>0,580</b>	-0,248
УходВСебя	-0,132	<b>0,415</b>	-0,258
Духовн	0,144	0,140	<b>0,477</b>
ПозФокус	<b>0,490</b>	-0,088	0,215
ПрофПом	0,105	-0,009	<b>0,544</b>
Отвлеч	<b>0,502</b>	0,115	0,132
АктОтдых	0,208	-0,319	0,365

Для подтверждения наличия связи, мы провели процедуру факторного анализа по полученным ранее данным факторизации опросника CPS-Q и ACS, который выделил 3 фактора, описывающих 62,8% дисперсии.

В первый фактор, описывающий 22,6% дисперсии, вошел 1 фактор CPS-Q (0,773) и 2 фактора ACS (-0,763). Это может свидетельствовать о том, что люди, опирающиеся на собственные знания и опыт, обладающие высокой чувствительностью к деталям, легко переходящие с одних личностно-познавательных функций на другие, тщательно проверяющие факты, выбирающие нестандартные способы решения проблем и открытые новому

опыту реже верят в то, что все уладится само собой, отказываются как-то решать проблему, кричат, вымещают неудачи на других, игнорируют проблему, винят себя за наличие проблемы и замкнуты.

Во второй фактор, описывающий 22% дисперсии, вошел 2 фактора CPS-Q (0,757) и 1 фактор ACS (0,764). Данные результаты могут говорить о том, что люди, ориентирующиеся на внешние впечатления, четко выделяющие границы, жестко следующие намеченному плану, использующие более продуманные стратегии решений, блокирующие противоречивую информацию склонны к стремлению делиться своими проблемами с другими, систематическому обдумыванию проблем

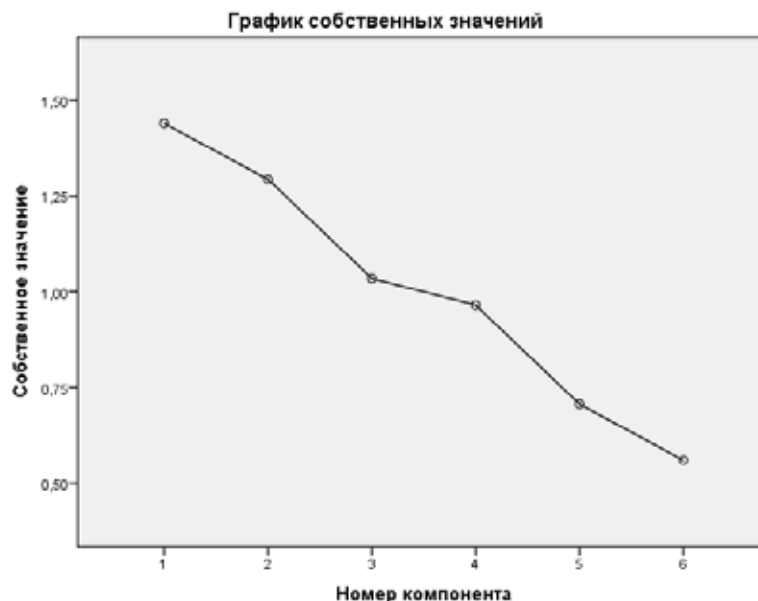


Рис. 3. График собственных значений для опросников CPS-Q и ACS

Таблица 3

Результаты факторного анализа между опросниками CPS-Q и ACS

	Компонент		
	1	2	3
КСИЧ_1	0,773	0,269	0,093
КСИЧ_2	-0,245	0,757	0,105
КСИЧ_3	-0,144	-0,125	0,724
Копинг_1	0,293	0,764	-0,130
Копинг_2	-0,763	0,256	0,124
Копинг_3	0,104	0,114	0,716

с учетом других точек зрения, добросовестному отношению к учебе/работе, беспокойству о своем будущем, общению с близкими и друзьями, получению одобрения других людей, надежде на чудо, строгому отношению к себе, позитивному взгляду на вещи, отвлечению от проблемы с помощью книг и телевизора.

В третий фактор, описывающий 18,1% дисперсии, вошли 3 фактор CPS-Q (0,724) и 3 фактор ASC (0,716). Это может указывать на то, что люди, находящие общую стратегию, следующие инструкциям, спонтанные и сопротивляющиеся противоречивой информации подвержены приобретению новых друзей, интересу к тому, что думают другие, поиску поддержки путем организации групповых действий, молитвам о помощи, обсуждению своей проблемы с квалифицированным профессионалом.

**Заключение.** Анализ факторов показывает, что полнезависимые, с узким диапазоном эквивалентности, гибкие, рефлексивные, с абстрактной концептуализацией и толерантностью к нереалистическому опыту редко используют непродуктивные стили совладания. Возможно, это связано с тем, что такие люди более самостоятельны и эффективны в преодолении жизненных трудностей.

В то время как полнезависимые, с узким диапазоном эквивалентности, ригидные, рефлексивные, с конкретной концептуализацией и нетолерантностью к нереалистическому опыту склонны, в равной степени, использовать как продуктивные, так и не продуктивные стили совладания, в меньшей степени используя социальные стили совладания. Предположительно, это может быть связано с тем, что подобный набор характеристик очень противоречив, и человек выборочно относится к подбору стратегии.

Люди с широким диапазоном эквивалентности, ригидные, импульсивные и нетолерантные в большей степени используют социальные стили совладания, изредка прибегая к продуктивному стилю. Вероятно, это связано с тем, что, не смотря на нежелание принимать противоречивую информацию, им важно находиться в социуме.

Когнитивные стили, также, как и совладающее поведение, являются регуляторными механизмами поведения. Исходя из этого, мы можем назвать первый фактор непродуктивно-вербальным, второй фактор – позитивно-отвлеченным, третий фактор – социально-коммуникативным, что частично соотносится с результатами С.А. Хазовой [8].

При соотношении полученных данных с данными Русалова и Волковой [4], можно сделать вывод о том, что когнитивные стили образуют устойчивые комплексы не только с темпераментальными свойствами, но и с совладающим поведением. Вероятно они могут взаимообуславливать друг друга, но это предположение требует дальнейшего изучения.

#### Библиографический список

1. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
2. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Некрасова, 2010. – 64 с.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004. – 343 с.
4. Русалов В.М., Волкова Е.В. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 32–42.
5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: МЕДГИЗ, 1960. – 253 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. – СПб.: Алетейя, 1999. – 219 с.
7. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
8. Хазова С.А. Исследование влияния когнитивно-стилевых характеристик познавательной сферы на выбор стратегий совладания // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 1. – С. 199–204.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Folkman S., Lazarus R.S. An analysis of coping in a middle-age community sample // J. of Health and Soc. Behav. – 1980. – Vol. 21.
11. Haan N. Coping and Defending: Processes of Selfenvironment Organization. – Elsevier, 2013. – 360 p.
12. Lazarus R.S. Psychological Stress and the Coping Process. – N.-Y., 1966. – 466 p.
13. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and Adaptation // The Hand Book of Behavioral Medicine / eds. W. D. Gentry. – N.-Y, 1984. – Pp. 282–325.
14. Moos R.H., Billings A.G. Conceptualizing and Measuring Coping Resources and Processes // Handbook of Stress / eds. L. Goldenberg, S. Breznits. – N.-Y., 1982. – Pp. 212–230

15. Volkova E.V., & Rusalov V.M. Cognitive styles and personality // Personality and Individual Differences. – 2016. – No 99. – Pp. 266–271.

#### References

1. Kognitivnaya psihologiya / pod red. V.N. Druzhinina, D.V. Ushakova. – M.: PER SE, 2002. – 480 s.
2. Kryukova T.L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly. – Kostroma: KGU im. Nekrasova, 2010. – 64 s.
3. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya. – Kostroma: Avantitul, 2004. – 343 s.
4. Rusalov V.M., Volkova E.V. Lichnostno-kognitivnye stili i ih svyaz' s temperamentom i harakterom cheloveka v period rannej yunosti // Psihologicheskij zhurnal. – 2015. – T. 36. – № 5. – S. 32–42.
5. Sel'e G. Ocherki ob adaptacionnom sindrome. – M.: MEDGIZ, 1960. – 253 s.
6. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz: lekci. – SPb.: Aletejya, 1999. – 219 s.
7. Frejd A. Psihologiya «YA» i zashchitnye mekhanizmy. – M.: Pedagogika, 1993. – 144 s.
8. Hazova S.A. Issledovanie vliyaniya kognitivno-stilevyh harakteristik poznavatel'noj sfery na vybor strategij sovladaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2009. – № 1. – S. 199–204.
9. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
10. Folkman S., Lazarus R.S. An analysis of coping in a middle-age community sample // J. of Health and Soc. Behav. – 1980. – Vol. 21.
11. Haan N. Coping and Defending: Processes of Selfenvironment Organization. – Elsevier, 2013. – 360 p.
12. Lazarus R.S. Psychological Stress and the Coping Process. – N.-Y., 1966. – 466 p.
13. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and Adaptation // The Hand Book of Behavioral Medicine / eds. W. D. Gentry. – N.-Y, 1984. – Pp. 282–325.
14. Moos R.H., Billings A.G. Conceptualizing and Measuring Coping Resources and Processes // Handbook of Stress / eds. L. Goldenberg, S. Breznits. – N.-Y., 1982. – Pp. 212–230
15. Volkova E.V., & Rusalov V.M. Cognitive styles and personality // Personality and Individual Differences. – 2016. – No 99. – Pp. 266–271.

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

*В статье раскрыты кросскультурные особенности совладающего поведения. Представлены результаты исследования социально-психологических особенностей копинг-поведения у мужчин и женщин, в зависимости от их этнической принадлежности. Был проведен сравнительный анализ социально-психологических различий в копинг-поведении. Выборку исследования составили 160 человек, в возрасте от 25 до 55 лет, средний возраст 33,5, проживающих в Республике Северная Осетия – Алания. Описаны достоверные различия в предпочитаемых копинг-стратегиях среди мужчин и женщин. Полученные результаты, возможно, употреблять в качестве отправных положений при организации социально-психологических служб в поликультурных регионах, а также при разработке учебных программ по психологии стресса, психологии личности, этнической психологии, возрастной психологии и психологии развития.*

**Ключевые слова:** кросскультурные особенности, копинг-поведение, копинг-стратегии, совладающее поведение, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, активное совладание.

В современной науке появляется большое количество исследований, посвященных изучению различных психологических, этнопсихологических, физиологических, социальных и медицинских аспектов копинг-поведения (А. Блайзер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен, 1998; И.И. Ветрова, 2008; Е.Ю. Коржова, 1997; Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова, 2003; С.К. Нартова-Бочавер, 1997; Л.И. Анцыферова, 1994, 2006; Т.Л. Крюкова, 2013, 2015; Л.И. Вассерман и др., 2010; R.S. Lazarus, 1970, 2000; С.Д. Гуриева, 2008, 2014; Н.Е. Водопьянова, 2009; Е. Frydenberg, 2004 и мн. др.). Способы того, как человек справляется со стрессовыми для него ситуациями, называется копинг-стратегиями (или совладающим поведением) [4; 5; 6; 7; 8].

Литературный обзор позволяет утверждать, что на сегодняшний день выявлено более 20 видов копинг-стратегий, под которыми принято рассматривать применение различных способов и методов, направленных на преодоление стрессовых ситуаций [7; 8]. Особенный интерес большинства исследователей вызывает проблема копинг-поведения личности в контексте культурного многообразия. Изучение этнопсихологических особенностей копинг-поведения имеет особую актуальность в связи с тем, что способствует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности как субъекта деятельности в поликультурной среде [1; 2; 5].

Основная цель нашего исследования заключается в сравнении особенностей копинг-поведения у представителей русского и осетинского этносов. Исходя из цели исследования, обозначены следующие задачи: сравнительный анализ этнопсихологических особенностей копинг-поведения среди представителей русского и осетинского этносов, а также выявление различий в предпочитаемых копинг-стратегиях среди мужчин и женщин.

Исследование проводилось с применением следующего комплекса эмпирических методов: авторская анкета с вопросами, направленная на установ-

ление социально-демографических характеристик опрошенных респондентов, опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (разработан Н. Эндлером и Д. Паркером, адаптирован Т.Л. Крюковой) [3], «Опросник совладания со стрессом СОРЕ» (разработан К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, адаптирован Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным, Е.А. Рассказовой, О.А. Сычевым, В.Ю. Шевяховой) [9]. Результаты исследования были обработаны и проанализированы с помощью математико-статистических методов, с применением компьютерных программ Excel и «SPSS.13.0», был использован t-критерий Стьюдента.

Исследование было проведено в России, Республике Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, «коренным» населением которого являются осетины. Русские, являясь на территории данного региона этническим меньшинством, составляют единую этническую общность, сохраняющую свою этническую самобытность, специфические национальные черты культуры, осознающей свои отличия. Представители русского этноса, проживающие в республике и принявшие участие в исследовании, составляют казаки, проживающие здесь почти 500 лет (41 человек), а также русские, приехавшие главным образом в советский период (38 человек).

Общий объем выборки составил 160 человек (92 женщины и 68 мужчин), в возрасте от 25 до 55 лет. На основании личной этнической самоидентификации были опрошены: представители осетинского этноса – 81 человек (32 мужчины, 49 женщины); представители русского этноса – 79 человек (36 мужчин, 43 женщины). По семейному положению: 55 человек – не состоят в браке, 78 человек – состоят в браке, 20 человек – состоят в разводе и 7 человек – являются вдовами или вдовцами. По наличию образования: 130 респондентов имеют высшее образование, 6 человек – неоконченное высшее и 24 человека – среднее специальное (колледж или техникум).



Согласно полученным данным, представители русского этноса в проблемной ситуации чаще используют проблемно-ориентированный копинг ( $t=3,18$ , при  $p \leq 0,01$ ), который включает в себя высокую степень самообладания и наличие веры в собственные ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций. Полученные данные говорят о том, что для русских характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий и анализ возникшей проблемы. Тем самым, русские в стрессовой ситуации нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий по их устранению (табл. 1).

Определено, что русские чаще осетин в случаях трудной жизненной ситуации используют стратегию «активного совладания» ( $t=2,50$ , при  $p \leq 0,01$ ), предполагая поэтапные действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации. Обнаружено, что в русской выборке респонденты чаще прибегают к «социальному отвлечению» как форме копинг-поведения ( $t=2,84$ , при  $p \leq 0,01$ ), при которой индивид старается чаще быть в обществе, вступать в социальные контакты с другими людьми, чтобы справиться с проблемными ситуациями.

В свою очередь, в осетинской выборке чаще прослеживалось использование эмоционально-ориентированного копинга ( $t=-1,98$ , при  $p \leq 0,05$ ), отражающегося в чрезмерном проявлении собственных чувств и эмоций, вызванных неприятной ситуацией, а также с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям, состоянием безнадежности, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

У представителей осетинского этноса чаще наблюдается концентрация на собственных эмоциях ( $t=-3,28$ , при  $p \leq 0,01$ ), проявляющаяся в сосредоточении на отрицательных и негативных эмоциях при неприятностях, выражении субъективных переживаний и демонстрация своих чувств. Определено, что респондентов осетинской выборки отличает частое использование «отрицания» как совладающее со стрессом поведение в крити-

ческой ситуации ( $t=-3,70$ , при  $p \leq 0,01$ ). Это говорит о том, что осетины чаще русских не хотят верить в случившееся, и тем самым стараются всячески отрицать его реальность. Также, представителям осетинского этноса в случае трудной жизненной ситуации свойственна стратегия «поведенческого ухода от проблемы» ( $t=-3,42$ , при  $p \leq 0,01$ ), отличающаяся в отказе от достижения желаемой цели и невозможности регулирования усилий, направленных на взаимодействие со стрессом.

Исследуя индивидуально-психологические особенности представленных этнических групп, было установлено, что у русских ярче проявлено уважение к другим ( $t=2,50$ , при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, это говорит о том, что русские стремятся позитивно относиться к окружающим, испытывают потребность быть рядом с людьми, отзывчивы, хорошо понимают других, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам. Они умеют сопереживать, поддерживают коллективные мероприятия и чувствуют ответственность за общее дело, добросовестно и ответственно выполняют взятые на себя поручения. Взаимодействуя с другими, стараются избегать разногласий, предпочитают сотрудничать с людьми, а не соперничать.

Для представителей осетинского этноса более характерно самоуважение ( $t=2,53$ , при  $p \leq 0,01$ ), которое отличается стремлением человека быть независимым и самостоятельным; они всегда готовы отстаивать свои интересы в конкурентной борьбе и как правило, стремятся к совершенству.

Полученные данные свидетельствуют о кросскультурных различиях среди представителей русского этноса, которое в силу своего существования в поликультурной среде, более терпимы, дружелюбны и лояльны к окружающим, и осетинского этноса, которые придерживаются соблюдения традиционных обычаев и традиций исключительно своей национальности.

Согласно полученным результатам, мужчины чаще женщин в стрессовой ситуации применяют проблемно-ориентированный копинг ( $t=-2,33$  при

Таблица 1

## Достоверные различия копинг-поведения русских и осетин

Копинг-стратегии	Русские (n = 79)	Осетины (n = 81)	Уровень значимых различий
Проблемно-ориентированный копинг	3,18	3,15	$p \leq 0,01$
Эмоционально-ориентированный копинг	-1,98	-1,94	$p \leq 0,05$
Копинг, ориентированный на избегание	4,02	3,92	$p \leq 0,01$
Отвлечение	3,65	3,61	$p \leq 0,01$
Социальное отвлечение	2,84	2,78	$p \leq 0,01$
Концентрация на эмоциях и их выражении	-3,28	-3,32	$p \leq 0,01$
Активное совладание	2,50	2,46	$p \leq 0,01$
Отрицание	-3,70	-3,73	$p \leq 0,01$
Поведенческий уход от проблемы	-3,42	-3,48	$p \leq 0,01$

$p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что для мужчин характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий по решению проблемы и анализ ситуации. Тем самым, мужчины больше нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий, нежели женщины (табл. 2).

Было определено, что в стрессовой ситуации мужчины более предусмотрительны ( $t = -2,42$  при  $p \leq 0,05$ ) и любознательны ( $t = -2,08$  при  $p \leq 0,05$ ) нежели женщины. Это в очередной раз говорит о том, что мужчинам свойственен высокий уровень волевой регуляции поведения и самоконтроля.

Однако, необходимо отметить, что копинг, ориентированный на избегание, ( $t = -2,21$  при  $p \leq 0,05$ ) также чаще встречается среди мужчин. Мужчины в большей степени подвержены стремлению отвлечься от стрессовой для них ситуации с помощью веселой, шумной компании, алкоголя, табака и/или употребления психоактивных препаратов, тем самым стараясь уклониться от контакта с окружающей действительностью и уйти от решения сложившихся проблем.

Однако, также выявлено, что для русских мужчин в большей степени нежели для мужчин осетин характерно «отвлечение» от проблемной ситуации ( $t = 2,30$ , при  $p \leq 0,05$ ), которое отражается в стремлении к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, по-

гружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний.

Как показывают результаты, русские мужчины чаще осетинских мужчин используют копинг-стратегию «избегание проблемы» ( $t = 3,61$ , при  $p \leq 0,01$ ), что подразумевает поведение, предполагающее игнорирование мыслей о неприятностях, уступчивость, пассивность и желание сохранить покой (табл. 3).

В свою очередь обнаружено доминирование эмоционально-ориентированного копинга среди женщин ( $t = -2,78$  при  $p \leq 0,01$ ), выражающегося в фокусировке на неприятных эмоциях и чувствах. В ходе проведенного исследования выявлено, что женщины чаще мужчин отрицают случившееся ( $t = -2,27$  при  $p \leq 0,05$ ), отказываясь верить в происходящее или пытаясь отвергать его реальность. Как показывают результаты, в стрессовой ситуации женщины чаще мужчин обращаются за помощью к Богу, вере и религии.

Выявлено, что в проблемной ситуации у женщин выше уровень напряженности ( $t = -2,29$  при  $p \leq 0,05$ ) чем у мужчин. Возможно, это говорит о том, что женщины, в случае неудачи способны легко впасть в отчаяние или депрессию.

Согласно проведенному исследованию, среди русских женщин преобладают такие стратегии поведения как: планирование решения проблем ( $t = 2,44$  при  $p \leq 0,05$ ) и активное совладание со стрессом ( $t = 3,22$  при  $p \leq 0,05$ ), что свидетельству-

Таблица 2

Достоверные различия копинг-поведения женщин и мужчин

Копинг-стратегии	Женщины (n = 92)	Мужчины (n = 68)	Уровень значимых различий
Проблемно-ориентированный копинг	-2,31	-2,22	$p \leq 0,01$
Эмоционально-ориентированный копинг	-1,98	-1,94	$p \leq 0,05$
Копинг, ориентированный на избегание	-2,38	-2,20	$p \leq 0,01$
Отвлечение	3,65	3,61	$p \leq 0,01$
Социальное отвлечение	-2,04	-1,94	$p \leq 0,01$
Концентрация на эмоциях и их выражении	-3,28	-3,32	$p \leq 0,01$
Активное совладание	2,50	2,46	$p \leq 0,01$
Отрицание	2,90	3,02	$p \leq 0,01$
Поведенческий уход от проблемы	-3,42	-3,48	$p \leq 0,01$

Таблица 3

Достоверные различия копинг-поведения русских и осетинских мужчин

Копинг-стратегии	Русские (n = 36)	Осетины (n = 32)	Уровень значимых различий
Эмоционально-ориентированный копинг	-2,14	-2,14	$p \leq 0,05$
Копинг, ориентированный на избегание	-3,61	-3,61	$p \leq 0,01$
Отвлечение	3,68	3,68	$p \leq 0,01$
Социальное отвлечение	2,30	2,30	$p \leq 0,05$
Инструментальная социальная поддержка	2,11	2,11	$p \leq 0,05$
Отрицание	-2,36	-2,36	$p \leq 0,05$
Сдерживание совладания	-2,11	-2,11	$p \leq 0,01$

Достоверные различия копинг-поведения русских и осетинских женщин

Копинг-стратегии	Русские (n = 43)	Осетины (n = 49)	Уровень значимых различий
Проблемно-ориентированный копинг	2,78	2,78	p≤0,05
Концентрация на эмоциях и их выражении	-2,57	-2,57	p≤0,01
Активное совладание	3,22	3,22	p≤0,05
Отрицание	-2,58	-2,58	p≤0,05
Поведенческий уход от проблемы	-2,95	-2,95	p≤0,05
Планирование решения проблем	2,44	2,44	p≤0,05

ет о стремлении русских женщин справляться со сложной стрессовой ситуацией за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Для осетинских женщин в стрессовых ситуациях характерным является концентрация на собственных эмоциях и чувствах ( $t=-2,57$  при  $p\leq 0,01$ ), а также отрицание проблемы как таковой ( $t=-2,58$  при  $p\leq 0,05$ ) и поведенческий уход от трудностей ( $t=-2,95$  при  $p\leq 0,05$ ), что может говорить о доминировании у них пассивных способов совладания со стрессом. Это также свидетельствует о кросскультурных особенностях осетинского этноса, где позволено женщинам проявлять чрезмерную эмоциональность в поведении и которая способствует бегству, отрицанию или игнорированию возможного преодоления трудностей (табл. 4).

Результаты исследования кросскультурных и гендерных особенностей копинг-поведения могут быть использованы при разработке рекомендаций по осуществлению национальной политики в республиках Северного Кавказа [1; 2]. Эмпирические результаты могут стать основой для теоретической базы новых исследований копинг-стратегий у представителей разных этнических групп, так как это способствует обогащению научных представлений по проблеме влияния этнопсихологических факторов на процесс формирования копинг-поведения [10]. Полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций по организации социально-психологических служб в поликультурных регионах, а также при разработке учебных программ по психологии стресса, психологии личности, этнической психологии, возрастной психологии и психологии развития. Также возможно применение описанных данных в практике психологического консультирования мужчин и женщин, переживающих трудную жизненную ситуацию.

#### Библиографический список

1. Афанасьева Ю.А. Кросскультурные и половозрастные особенности копинг-поведения у осетин и русских // Проблемы современного педаго-

гического образования: Сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. – С. 296–299.

2. Афанасьева Ю.А. Исследование кросскультурных особенностей копинг-поведения у русских и осетин // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 1А. – С. 72–76.

3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

4. Гуриева С.Д. Межэтнические отношения: этнический фактор в межгрупповых отношениях // Вестник Якутского государственного университета. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 79–83.

5. Гуриева С.Д. Межгрупповые отношения как область социально-психологического исследования // Общество. – 2014. – № 1 (1). – С. 75–82.

6. Гуриева С.Д. Межэтнические отношения: модели этнической идентичности и трансформационные процессы современности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2015. – № 1. – С. 101–107.

7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 184–188.

8. Крюкова Т.Л., Гущина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.

9. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82–118.

10. Худалова М.З. Этнопсихологические особенности самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 208 с.

#### References

1. Afanas'eva YU.A. Krosskul'turnye i polovozrastnye osobennosti koping-povedeniya u osetin i russkih // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: Sb. nauch. tr. – YAlta: RIO GPA, 2019. – Vyp. 63. – CH. 2. – S. 296–299.

2. Afanas'eva YU.A. Issledovanie krosskul'turnyh osobennostej koping-povedeniya u russkih i

osetin // *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. – 2019. – Т. 8. – № 1А. – S. 72–76.

3. Vodop'yanova N.E. *Psihodiagnostika stressa*. – SPb.: Piter, 2009. – 336 s.

4. Gurieva S.D. *Mezhetnicheskie otnosheniya: etnicheskij faktor v mezhruppovyh otnosheniyah* // *Vestnik YAkut'skogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2008. – Т. 5. – № 4. – S. 79–83.

5. Gurieva S.D. *Mezhruppovye otnosheniya kak oblast' social'no-psihologicheskogo issledovaniya* // *Obshchestvo*. – 2014. – № 1 (1). – S. 75–82.

6. Gurieva S.D. *Mezhetnicheskie otnosheniya: modeli etnicheskoy identichnosti i transformacionnye processy sovremennosti* // *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Hetagurova*. – 2015. – № 1. – S. 101–107.

7. Kryukova T.L. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie i psihologicheskie, sociokul'turnye perspektivy* // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. – 2013. – № 5. – S. 184–188.

8. Kryukova T.L., Gushchina T.V. *Kul'tura, stress i koping: sociokul'turnaya kontekstualizaciya sovladayushchego povedeniya*. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova; KGTU, 2015. – 236 s.

9. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. *Koping-strategii v strukture deyatel'nosti i samoregulyacii* // *Psihologiya. Zhurnal VSHE*. – 2013. – Т. 10. – № 1. – S. 82–118.

10. Hudalova M.Z. *Etnopsihologicheskie osobennosti samorealizacii lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk*. – SPb., 2013. – 208 s.



## ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МОЛОДЕЖИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

*В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи жизнестойкости с совладающим поведением молодежи. Обосновывается идея о том, что адаптивность и дезадаптивность стратегий совладания связана с жизнестойкостью личности. Особое внимание в статье уделено сравнительному анализу копинг-репертуара девушек и юношей с разным уровнем жизнестойкости. Доказана взаимосвязь типов реагирования на трудности с уровнем жизнестойкости. Автор приходит к выводу, что жизнестойкость предполагает больший спектр типов реагирования, большую гибкость и способность адаптации поведения к разным ситуациям. Статья подводит некоторые итоги изучения адаптивных, неадаптивных и относительно адаптивных стратегий в зависимости от уровня жизнестойкости и пола испытуемых. Обсуждается специфика связи различных типов копинг-стратегий, вызванных трудными ситуациями, и уровня жизнестойкости у мужчин и женщин от 18 до 35 лет.*

**Ключевые слова:** жизнестойкость, нежизнестойкость, копинг-стратегии, молодежь, взаимосвязь, дезадаптивные стратегии, адаптивный копинг-репертуар, совладающее поведение.

Усилия по гармонизации нашего общества, повышению психологической и общей культуры населения, эффективное выстраивание стратегий психологической защиты должны быть начаты с понимания особенностей стратегий реагирования и защит у людей с разным социальным статусом. Выстраивание эффективных стратегий поведения, психологическая защита личности в условиях трудной жизненной ситуации, жизненных проблем, в ситуациях серьезных заболеваний (например, онкозаболеваний) как никогда актуально в республике Тува.

Жизнестойкость связана с адаптивным копинг-репертуаром личности и антагонична с выбором дезадаптивных копинг-стратегий. По мнению А.Н. Фоминой, сфокусированность на решении проблемы, на поиске поддержки и стратегии бегства являются посредниками между жизнестойкостью и нежизнестойкостью человека [6]. Стратегия совладания – это привычный способ регулирования человеком своей жизни, возникающих ситуаций, в то время как жизнестойкость – стойкое качество личности человека, позволяющее ему оптимально и креативно преодолевать сложные жизненные ситуации. Способы совладающего поведения тесно взаимосвязаны с психическими свойствами (характер, темперамент) и определенные копинг-стратегии определяют высокий уровень жизнестойкости.

В соответствии с нашими убеждениями, в зависимости от особенностей качественных характеристик тех или иных компонентов жизнестойкости (его развития в течение онтогенеза человека), складывается или жизнестойкая личность или личность, позволяющая себе использование неэффективных стратегий совладания. Выбор неэффективных и малопродуктивных стратегий совладания обычно связан с копингами эмоционального спектра (а не проблемно-ориентированных копинг-стратегий) [3]. В некотором роде, жизнестойкость

тракуется нами как некая зрелая устойчивость личности, позволяющая использовать кооперацию, доверие, креативность как базовые ресурсы [2].

В зависимости от целей и задач исследования были использованы: тест жизнестойкости Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева), методика изучения стиля копинг-поведения Э. Хейма, опросник способов совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) [2], а также методы описательной и аналитической математической статистики (t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Спирмена). При обработке эмпирических данных использовалась компьютерная программа «SPSS-19» и функции подсчета данных Microsoft Excel. В исследовании всего приняло участие 471 молодых людей от 18 до 35 лет. Мужская часть выборки составила 116 мужчин, а женская – 355 респонденток. Средний возраст испытуемых – 26,1 лет, у мужчин 25,1 лет, а у женщин 26,6 лет.

Полученные результаты позволяют судить о том, что из адаптивных стратегий молодыми людьми чаще используется такой репертуар копинг-стратегий как оптимизм, отвлечение и анализ возникших трудностей, и поиск путей выхода (рис. 1). Данные виды стратегий относятся к адекватно регулирующим когнитивным (анализ ситуации и поиск выхода), относительно адаптивным поведенческим (отвлечение) и эмоциональным (оптимизм) формам поведения. Оптимизм как форма эмоционального регулирования ярко выражена у 67% испытуемых. Она характеризуется активным возмущением относительно проблемной ситуации, а также верой в положительное разрешение трудностей. Среди поведенческих стратегий ярко выражена стратегия отвлечения (23%), которая расценивается как относительно адаптивная стратегия, позволяющая временно отстраниться от проблемных вопросов с помощью различных за-

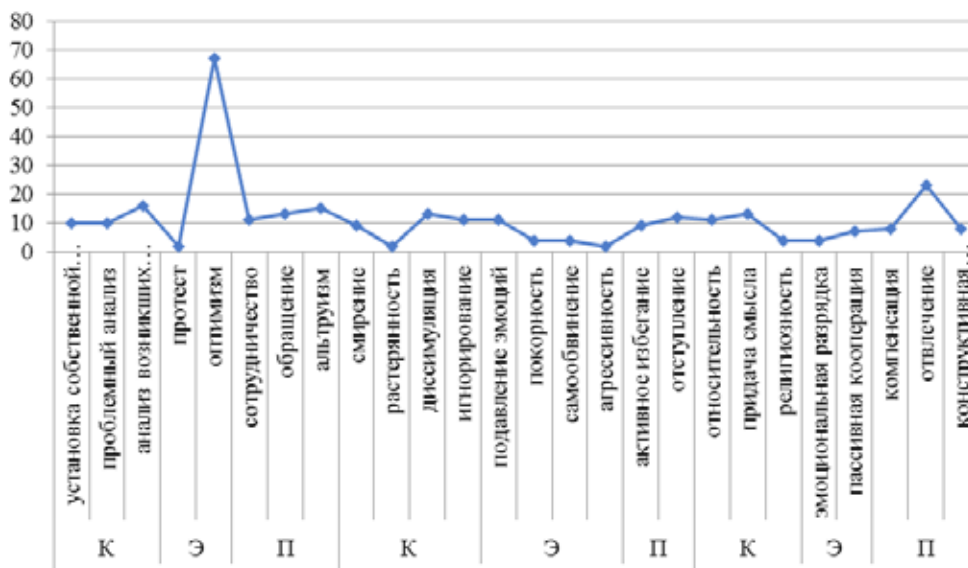


Рис. 1. Выраженность используемых копинг-стратегий молодых людей (в %).  
К – когнитивная; Э – эмоциональная; П – поведенческая

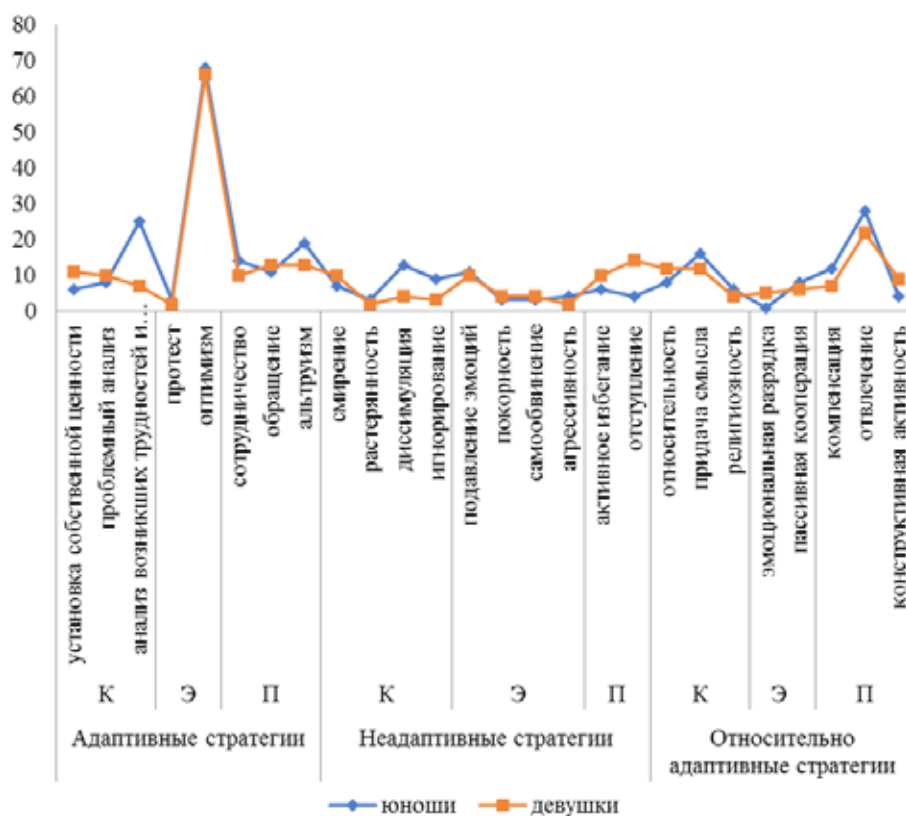


Рис. 2. Сравнение привычного копинг-репертуара юношей и девушек (в %)

нятий (хобби, зависимые формы поведения, спорт, работа).

Анализ возникших трудностей и активный поиск путей выхода из сложившейся ситуации присущ 16% респондентов. Данный тип копинг-стратегий определяется как адаптивная когнитивная форма реагирования на сложную жизненную ситуацию. У 15% молодежи среди поведенческих форм поведения высокие результаты по показателю «альтруизм», характеризующемуся активным обращением за помощью к своему близкому окру-

нию и доверенным лицам. Необходимо отметить то, что данная стратегия предполагает и готовность человека на ответную поддержку окружению впоследствии («Я стараюсь помочь людям и в заботах о них забываю о своих горестях»).

Сравнительный анализ полученных результатов юношей и девушек показал, что к установке собственной ценности в трудной ситуации более склонны девушки, нежели молодые мужчины (11% к 6%). Данный тип копинга связан с верой в собственные возможности (рис. 2). Довольно большие

различия есть в ответах респондентов по шкале «Поиск путей выхода и анализ возникших трудностей». Когнитивная форма реагирования более присуща для юношей, что является довольно логичным, исходя из особенностей мышления мужчин (25% к 7% у девушек). Почти всегда уверены в том, что выход из ситуации есть – подавляющее большинство молодежи обеих полов (треть всей выборки). Адаптивный вариант поведенческого совладания – «Альтруизм» также имеет некоторые различия, чаще используют данную стратегию мужчины (19% к 13%). Также юноши склонны недооценивать серьезность ситуации через выбор стратегии диссимуляции (13%), тогда как у девушек эта склонность наблюдается только у 4% опрошенных. Это согласуется с бытующими представлениями о сомнении и самоуверенности мужской части населения. Умышленная недооценка ситуации в виде игнорирования проблемы также присуща мужской части выборки. Так из девушек выбирают эту стратегию только 3%, тогда как парни 9%. Для девушек характерен другой тип неадаптивной поведенческой реакции, отступление, которое предполагает избегание мыслей о неприятностях, стремление к уединению и покою. Данный тип копинга используется девушками на 10% чаще, по сравнению с молодыми мужчинами (14% девушек к 4% парней). Примечательно то, что активное избегание проблем также характерно для девушек, нежели для парней (6% к 10). Разрядка, связанная с эмоциональным напряжением по поводу проблемной ситуации, используется девушками чаще, чем парнями (1%). Стараясь отвлечься и расслабиться с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды в большинстве своем парни (12% к 7). Данный тип поведенческого реаги-

рования также соответствует бытующему мнению о реакции мужчин на стресс. Погружаются в любимое дело, забывая о проблемах (отвлечение) в большинстве своем молодые мужчины (28% у мужчин, 22% у девушек).

Для того чтобы рассмотреть особенности различий в соотношении жизнестойкой и нежизнестойкой молодежи в разрезе пола, мы подсчитали частоту выборов копинг-стратегий у молодых людей с разным уровнем жизнестойкости. Полученные результаты позволяют полагать, что независимо от пола и уровня жизнестойкости молодые люди используют оптимизм как форму адаптивной эмоциональной копинг-стратегии. Что позволяет предположить, что оптимизм — это свойство восприятия мира и ситуации, присущее возрасту. Заметны малозначимые различия в использовании оптимизма как стратегии преодоления трудностей у людей с разным уровнем жизнестойкости. Оптимизм выбирает 59% всех жизнестойких девушек в выборке, когда как девушки с низкими показателями – 70%. Вполне возможно, что снижение жизнестойкости влияет на частоту выбора стратегии «Оптимизм». Данное положение требует дополнительной проверки. У юношей, 61% жизнестойких парней выбирают данную стратегию, а 67% молодых людей с низкими показателями выбирают этот вид копинга.

Примечательно то, что юноши и девушки с высоким уровнем жизнестойкости обладают более широким кругом копинг-стратегий, включая в свое поведение как адаптивные, так и неадаптивные типы реагирования. Данное может означать, что жизнестойкость предполагает больший спектр типов реагирования, большую гибкость и способность адаптации поведения к разным ситуациям[4].

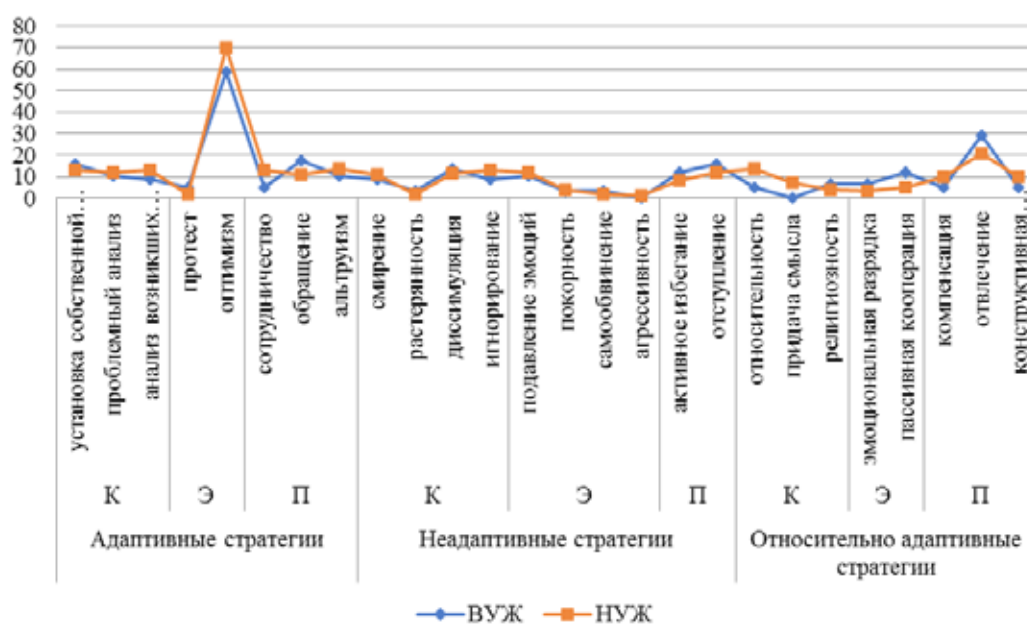


Рис. 3. Сравнительный анализ копинг-репертуара девушек с разным уровнем жизнестойкости. ВУЖ – высокий уровень жизнестойкости; НУЖ – низкий уровень жизнестойкости

Сравнительный анализ девушек с высоким и низким уровнем жизнестойкости показал, что нежизнестойкие девушки (69%) чаще выбирают оптимизм, по сравнению с первыми девушками (58%). Жизнестойкие девушки (29%), чаще нежизнестойких (20%) используют стратегию отвлечения от трудностей.

Юноши с низкими показателями жизнестойкости показывают разнообразный репертуар копинга, от неадаптивных до адаптивных. Кривая частоты выбора копинг-стратегий юношей довольно интересна своими показателями, которые наглядно показывают различия (рис. 4). В привычный репертуар стратегий реагирования на трудную ситуацию нежизнестойких юношей входят анализ возникших трудностей, оптимизм, альтруизм, диссимуляция, подавление эмоций, придача смысла, отвлечение. Для нежизнестойких мужчин мало характерны протест, растерянность, покорность, эмоциональная разрядка и конструктивная активность. Они выбирают чаще эмоциональные и поведенческие паттерны поведения, чем когнитивные.

Представители сильного пола с высокими показателями жизнестойкости чаще других используют проблемный анализ, альтруизм, игнорирование, эмоциональную разрядку и конструктивную активность.

Сравнение часто используемых копинг-стратегий юношей и девушек с низкими показателями

жизнестойкости показывает, что парни достаточно часто анализируют возникшую ситуацию и ищут пути выхода из нее, по сравнению с девушками, что согласуется со многими исследованиями гендерных различий мышления у полов [5]. Для нежизнестойких юношей более характерен альтруизм, подавление эмоций, придача смысла и отвлечение, по сравнению с нежизнестойкими девушками. Девушки с низкими показателями жизнестойкости чаще предпочитают игнорировать трудную ситуацию и отступить от сложностей.

Отступление как поведенческая стратегия характеризуется изоляцией и стремлением остаться наедине с собой, без попыток конструктивного разрешения ситуации и анализа причин, приведших к ней. Данная стратегия является неадаптивной к ситуации. Игнорирование — это неадаптивная форма когнитивного копинга, при которой девушки с низким уровнем жизнестойкости, как правило, недооценивают последствия и отказываются от разрешения ситуации. Примечательно то, что жизнестойкие юноши, по сравнению с жизнестойкими девушками, чаще используют стратегию игнорирования. Таким образом, результаты показывают, что игнорирование как неадаптивная форма когнитивного копинга характерна как для жизнестойких юношей, так и для нежизнестойких девушек.

Жизнестойкая молодежь более альтруистичная, они меньше анализируют трудности (по сравнению

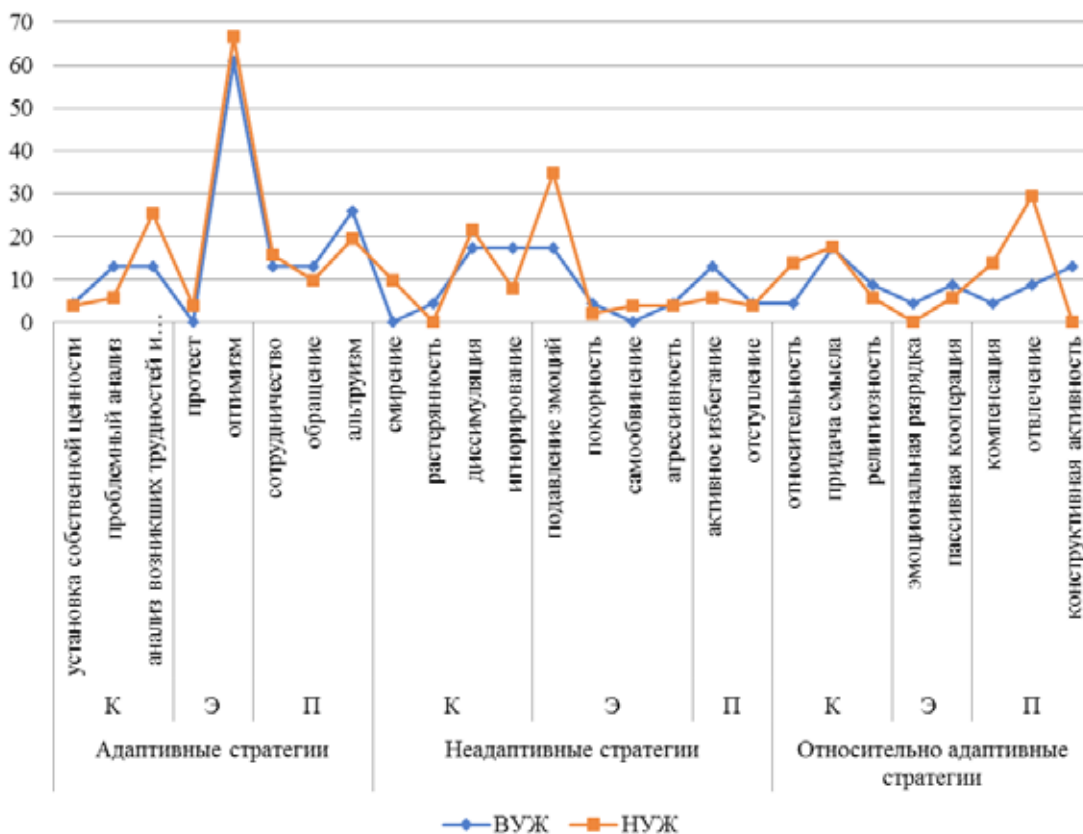


Рис. 4. Сравнительный анализ копинг-репертуара юношей с разным уровнем жизнестойкости. ВУЖ – высокий уровень жизнестойкости; НУЖ – низкий уровень жизнестойкости



с нежизнестойкими), больше игнорируют и подавляют эмоции. Юноши, по сравнению с девушками чаще применяют альтруизм и меньше отвлечения. Отвлечение как относительно адаптивная стратегия зависит от формы отвлечения, которую применяют девушки. Это могут быть как пагубные в виде употребления алкоголя и лекарств, так и погружения в любимые дела (шопинг, путешествия, хобби, рукоделие и пр.). Девушки чаще используют стратегию отступления, по сравнению с показателями жизнестойких юношей.

Чаще всего при разрешении трудных и стрессовых ситуаций и ситуаций высокого эмоционального напряжения жизнестойкая молодежь использует все три сферы психической деятельности, которые были выделены автором методики Э. Хеймом. Это поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты.

Для того чтобы отследить возможную связь жизнестойкости и пола с особенностями копинг-репертуара молодых людей мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. Результаты подсчета степени взаимосвязи показателей жизнестойкости с копинг-стратегиями (по методике изучения стилей совладания Лазаруса) обнаружили корреляционную связь жизнестойкости у девушек с копинг-стратегиями по нескольким пунктам. Девушки с возрастом больше применяют конфронтацию ( $r=0,219$ ) и положительную переоценку трудной ситуации ( $r=0,227$ ). Чем выше принятие риска у девушек, тем ниже принятие собственной ответственности в жизненных коллизиях ( $r=-0,248$ ).

Примечательно то, что девушки, которые чаще других применяют конфронтацию, больше остальных используют копинг-стратегию «бегство-избегание». То есть при вступлении в конфронтацию с проблемной ситуацией девушки начинают избегать ее решения ( $r=0,478$ ). У конфронтующих с проблемой девушек также прослежена положительная корреляционная связь с самоконтролем ( $r=0,361$ ). Это позволяет предположить, что при конфронтации с проблемой девушки предпочитают сдерживать и подавлять свои эмоции. Довольно высоки коэффициенты корреляции самоконтроля и избегания ( $r=0,505$ ). Девушки, подавляя свои эмоции по поводу трудностей, избегают ее, что является логичным и соответствует особенностям поведения девушек.

У парней получены прямо противоположные результаты по линейной корреляции возраста и конфронтации с проблемной ситуацией. Чем старше мужчины, чем меньше они вступают в конфронтацию с ситуацией ( $r=-0,302$ ). Но является примечательным то, что с возрастом у молодых парней становится меньше принятия ответственности ( $r=0,245$ ). Возможно то, что молодые люди с возрастом начинают видеть и отслеживать в причинах сложившейся ситуации другие, возможно

объективные причины. Допускается мысль, что не все в руках самого человека, существуют объективные ограничения. Высокие показатели принятия риска связаны с самоконтролем ( $r=0,314$ ). Сознательно принимающие риск в жизни больше подавляют свои эмоции. Эти же молодые люди демонстрируют принятие ответственности за ситуацию ( $r=0,279$ ). Подавляющие свои эмоции мужчины чаще планируют решение проблемы («Самоконтроль» – «Планирование решения проблемы»,  $r=0,260$ ). Необходимо отметить то, что большую долю корреляций демонстрируют мужчины из неполных семей, нежели мужчины с неполной родительской семьей.

Интересно то, что существует положительная линейная корреляция между жизнестойкостью и конфронтацией у мужчин. Более жизнестойкие мужчины чаще используют конфронтацию при разрешении жизненных трудностей ( $r=0,322$ ). Конфронтация предполагает некую импульсивность, иногда даже с элементами враждебности и конфликтности. Исследователи считают, что конфронтация помогает с эмоциональной разрядкой человеку при столкновении с ТЖС. Также более жизнестойкие молодые мужчины чаще планируют решение проблемы ( $r=0,229$ ).

Таким образом, можно говорить о том, что защиты являются более глубоким образованием психики человека, которые задают стиль реагирования (копинг-стратегии) и совладания с жизнью. Выбор адаптивных и активных стратегий совладания вытекает в жизнестойкость личности. И можно говорить о совладании и защитах с точки зрения индикаторов жизнестойкости человека перед лицом трудностей. В рамках исследования мы выявляем социально-психологические детерминанты и предикторы жизнестойкости тувинской молодежи. Следовательно, можно заметить то, что жизнестойкость довольно интересно переплетается с копинг-репертуаром человека и его гендерными особенностями. По результатам исследования отмечены даже прямо противоположные стратегии поведения юношей и девушек при столкновении с трудностями. Результаты показали, что существует связь применения различных копингов юношей и девушек с возрастными особенностями молодых людей.

#### Библиографический список

1. Крюкова Т.Л., Гущина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004. – 343 с.
3. Логинова И.О. Психология жизненного самосовершенствования. – М.: СГУ, 2009. – 279 с.
4. Момбей-оол С.М. Личностные и средовые предикторы жизнестойкого поведения тувинской

молодежи // Актуальные проблемы исследования этноэкологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая: Материалы V междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов. – Кызыл, 2018. – С. 112–113.

5. Ситников В.Л. Решение проблемы отражения человека человеком и выработки копинг-стратегий на кафедре возрастной психологии и педагогики семьи / В.Л. Ситников, С.И. Кедич, А.В. Комарова, Т.В. Слотина, К.П. Захаров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 188. – С. 86–91.

6. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. – М.: МПГУ, 2012. – 152 с.

#### References

1. Kryukova T.L., Gushchina T.V. Kul'tura, stress i koping: sociokul'turnaya kontekstualizaciya sovladayushchego povedeniya. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova; KGTU, 2015. – 236 s.

2. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya. – Kostroma: Avantitul, 2004. – 343 s.

3. Loginova I.O. Psihologiya zhiznennogo samoosushchestvleniya. – М.: SGU, 2009. – 279 s.

4. Mombej-ool S.M. Lichnostnye i sredovye prediktory zhiznestojkogo povedeniya tuvinskoj molodezhi // Aktual'nye problemy issledovaniya etnoekologicheskikh i etnokul'turnyh tradicij narodov Sayano-Altaya: Materialy V mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodyh uchenyh, aspirantov i studentov. – Kyzyl, 2018. – S. 112–113.

5. Sitnikov V.L. Reshenie problemy otrazheniya cheloveka chelovekom i vyrabotki koping-strategij na kafedre vozrastnoj psihologii i pedagogiki sem'i / V.L. Sitnikov, S.I. Kedich, A.V. Komarova, T.V. Slotina, K.P. Zaharov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2018. – № 188. – S. 86–91.

6. Fominova A.N. Zhiznestojkost' lichnosti. – М.: МПГУ, 2012. – 152 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-129-135  
УДК 364.4

**Веселова Елена Константиновна**

*доктор психологических наук, профессор*

**Дворецкая Марианна Ярославовна**

*доктор психологических наук, профессор*

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
elkonves16@yandex.ru, dvoretskaya.marianna@yandex.ru*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

*В статье проводится мысль о том, что существует два разных уровня умений и возможностей профессионального взаимодействия помогающего специалиста с субъектами образовательного процесса. Первый уровень умений предполагает обеспечение безопасного взаимодействия через проявление толерантного отношения и поведения посредством этической регуляции деятельности в рамках профессиональной роли. Второй уровень предполагает эмоциональное, личностное включение специалиста в профессиональное взаимодействие через проявление особых личностных качеств (милосердия, сопереживания, эмпатии), что обеспечивает исцеляющий эффект через глубокое личностное взаимодействие. Анализируются отечественные социокультурные и мировоззренческие особенности помощи, основанные на милосердии и сопереживании. Сравниваются европейские и отечественные представления о содержании подготовки специалистов помогающих профессий, восходящие к особенностям религиозных воззрений трех христианских конфессий, которые определяют смысл помощи, как на востоке, так и на западе. Показано, что отечественный опыт помощи акцентируется на внутренних мотивах помощи и жертвенной любви, что обеспечивает глубокий личностный уровень профессионального взаимодействия. Делается вывод о необходимости научного изучения традиционного российского опыта для создания программ формирования у будущих помогающих специалистов образования личностной готовности к эффективному профессиональному взаимодействию на втором уровне.*

**Ключевые слова:** *помогающая деятельность в образовании, толерантность, милосердие, отечественные традиции помощи, жертвенная любовь.*

**Р**азноплановые инновационные процессы, происходящие сегодня в отечественном образовании, требуют историко-педагогической рефлексии особенностей становления помогающих профессий в европейской и отечественной традициях, чтобы увидеть трансформацию мировоззренческих оснований, целей и средств современного гуманитарного образования. Сравнение европейских и отечественных представлений о содержании подготовки специалистов помогающих профессий невозможно провести без обращения к религиозным воззрениям, так как смысл помогающей деятельности, ставшей привычным явлением для христианских общин, как на востоке, так и на западе, имел существенные различия в трех христианских конфессиях. Это различие определялось онтологическими, аксиологическими и антропологическими характеристиками, привносимыми в помогающую деятельность религиозно-философскими учениями православия, католицизма и протестантизма [14; 7].

Но прежде, чем мы перейдем к историческому анализу, хотелось бы отметить важность присутствия помогающих специалистов в современной системе образования и необходимость поиска возможностей улучшения качества их подготовки в условиях интенсивного развития интегрированного и инклюзивного образования. Ухудшение здоровья детей и подростков, имеющее не только экологические, но и социальные причины, существенным образом ограничивает полноцен-

ную жизнь ребенка, следствием чего становится, в первую очередь, социальная дезадаптация. Инклюзивные и интегрированные условия совместного обучения учащихся с различающимися образовательными потребностями и возможностями предполагают изменение требований к знаниям, умениям и личностным качествам помогающих специалистов образования: педагогов-психологов, тьюторов, социальных педагогов, социальных работников и т.д. Перед специалистами помогающих профессий стоят задачи оказания психолого-педагогической помощи для преодоления учащимися самых разных проблем, в том числе в эмоционально-волевой и коммуникативной сфере. Успех помогающей деятельности определяется, в первую очередь, личностным отношением специалистов к детям с особыми потребностями. Как отмечают исследователи, можно решить много формальных задач по организации безбарьерной, доступной среды, обеспечению информационной и навигационной доступности, но обеспечить доверительное, а тем более милосердное отношение в интегрированной образовательной среде к особым учащимся гораздо сложнее [16; 15]. Сегодня чаще говорится о толерантном отношении к особым учащимся, чем о милосердном, что позволяет не углубляться в проблемы нравственной оценки профессионального поведения специалистов. При этом упускается из виду, что в русском языке толерантность может восприниматься еще и как равнодушие.

Толерантность в гуманитарных дисциплинах принято понимать, как уважение к личности другого человека или сообщества, уважение его убеждений, образа жизни, внешнего вида, национальности. Толерантность – базовый принцип воплощения в жизнь гуманистических ценностей, обеспечивающий свободу и права человека [10]. Базируется принцип толерантности на западных традициях и ценностях, что неминуемо приводит к существенному искажению традиционно принятых в нашем обществе доверительных межличностных отношений, предполагающих проявление любви, или хотя бы личной заинтересованности в судьбе другого человека.

В русском языке термин «толерантность», толерантное отношение к другим, можно заменить словом «терпимость» (в крайнем своем выражении имеющее и значение равнодушного отношения), – как умение терпеть что-либо чуждое – мировоззрение, верования, характер, поступки [19, 22], что не предполагает более глубокого уровня взаимодействия с человеком, которого вынуждены терпеть.

Использование понятия *толерантности* как важной компетенции, формируемой в процессе подготовки помогающего специалиста, вызывает вопрос: а достаточно ли только толерантного отношения к особым детям, да и вообще к учащимся, чтобы решить проблемы эмоционально-волевой и коммуникативной сферы личности ребенка? В отечественной традиции изначально было принято апеллировать к милосердию и жертвенной любви, проявляющихся в помощи. В настоящее время много внимания уделяется педагогике милосердия, центрированной на феномене жертвенной любви, и определяющей его как фундаментальное условие человеческого общежития [1; 13; 6]. Милосердие – важное качество нравственной личности, способной проявлять любовь к ближнему, понимать и прощать всякого человека, что предполагает более доверительный тип взаимоотношений, чем этого требует принцип справедливости. Милосердие, сопереживание, эмоциональное включение в проблемы человека – это важный внутренний, личностный мотив моральной регуляции профессионального поведения помогающего специалиста. Внешними мотивами нравственной регуляции могут выступать профессиональный долг, этические принципы: уважение к клиенту, справедливость, честность, порядочность, соблюдение конфиденциальности. Однако внешние мотивы обеспечивают только толерантное отношение к учащемуся, не обеспечивая более глубокого эмоционального включения, сопереживания, которые могут в целом существенно изменить негативное состояние учащихся с психологическими проблемами. Таким образом, мы имеем качественно разные характеристики профессиональной деятельности помогающего специалиста, проявляющиеся в отношениях

с учащимися, что можно описать как два уровня профессиональной компетентности: 1) уровень, предполагающий этическую регуляцию поведения, определяемую внешней нормативностью и формальными требованиями, обеспечивающими толерантное профессиональное поведение; 2) уровень, обеспечивающий личностную включенность помогающего специалиста, ориентированного на внутренние нравственные ценности, проявляющиеся в отношениях с другими как эмоциональная включенность, заинтересованность, милосердие, создающие уникальные условия для развития личности всех участников педагогического процесса (педагога, учащегося, родителей), так как в этом случае происходит взаимное обогащение опытом доверительного общения в процессе неформального взаимодействия. На первом уровне становление необходимых профессиональных качеств помогающего специалиста связано с принятием требований этического кодекса, их формального заучивания и анализа учебных кейсов. На втором уровне требуются иные формы и методы работы, как и более продолжительное воспитание личностных качеств, обеспечивающее способность к неформальному проявлению милосердия, к эмоционально включенному профессиональному взаимодействию. Последнее предполагает принятие определенных мировоззренческих убеждений. Подобный опыт помогающей деятельности можно найти в отечественной традиции [23; 4; 5; 2].

**Помогающая деятельность: социокультурные и мировоззренческие аспекты.** В отечественной истории становление помогающей деятельности традиционно связывается с термином «попечительность» («попечение»), который означал оказание различной помощи больным, увечным, лишенным крова, оставшимся без средств к существованию. Попечение о больных и нуждающихся – важный элемент более широкого социального явления – благотворительности, которая являлась проявлением жертвенной любви, наиболее полно описанной в трудах христианских мыслителей (А.Д. Беляева, В.И. Несмелова, П.А. Флоренского). Благотворительность, как правило, не носила случайного характера, а предполагала внимательное знакомство с потребностями нуждающихся. Основанием такого отношения к людям служила самоотверженная любовь [2; 3; 11; 17; 12, с. 339–341]. Благотворительность как социальное явление, появилась в России с принятием христианства, сообщившего внутреннюю мотивацию созидательной, бескорыстной, безвозмездной деятельности на благо кого-либо [11]. Каждый ребенок с детских лет усваивал православное мировоззрение, в основании которого находился христианский идеал отношений между людьми, проявляющийся в жертвенной любви и милосердии. Это являлось основной движущей силой распростра-



нения благотворительности в России [17; 12; 18; 20; 21]. Также мощным стимулом для проявления милосердия и благотворения становится постоянно нарастающая потребность российского населения в медико-социальной защите. Эта потребность явилась результатом множества неблагоприятных, как внешних, так и внутренних факторов, тормозивших экономическое и культурное развитие России [11; 7].

Явление благотворительности в России (в период с 988 по 1918 год) не имело себе равных в мире по проявлению человеколюбия, сострадания и жертвенности. Помощь нуждающимся, как вид социальной деятельности, появляется еще в Киевской Руси. Уровень, качество и масштаб благотворительности в истории нашего отечества до сих пор является ярким примером бескорыстного служения ближним, а его значение для развития России в социальном, экономическом и культурном контексте трудно переоценить. Достаточно вспомнить имена таких меценатов XIX века, как Иннокентий Михайлович Сибиряков, Сергей Михайлович Третьяков, чтобы в полной мере оценить размах благотворительности и ее значение для развития культуры, образования, всей социальной и общественной жизни. Причем, данный вид социального служения являлся настолько привычным для наших соотечественников, что обратное поведение неумеренного потребительства или корыстного стяжания материальных благ, рассматривалось как недостойное. Поэтому служение ближнему было делом каждого. Многие изменилось в России после революции, но образ социального служения ближним, любовь к Родине, презрение к мещанству, составляли важный аспект нравственного воспитания и в советский период.

Социально-экономические кризисы и потрясения в России конца XX начала XXI века привели к появлению в общественной и профессиональной деятельности новой специальности, получившей название «социальная работа». Термин «социальная работа» – «social work» возник во второй половине девятнадцатого века в Англии, постепенно распространяясь на европейские страны и Америку, отражая особенности менталитета, социокультурные и исторические реалии этих стран, существенно отличающиеся от российского опыта. В западной (евро-американской) традиции сущность социальной работы определялась католическим и протестантским мировоззрениями, а в России православием, что привело к существенным смысловым различиям в понимании смысла помогающей деятельности на Западе и в России.

**Помогающая деятельность в первые века христианства.** В соответствии с православным мировоззрением и догматикой, цель и смысл человеческой жизни определяются уподоблением Богу, что, в первую очередь, предполагает наличие

бескорыстной и жертвенной любви, так как Бог – есть Любовь. При этом служение ближним предусматривает обязательную помощь от Бога, воспринимаемую как благо [12]. Исходя из того, что источником любви является Бог, и православные христиане (особенно в первые века христианства) любую помощь больным и нуждающимся рассматривали как милость, подаваемую Богом через конкретного человека, а потому осуществляемую во имя и ради Христа. В случае нужды тоже просили во имя Христа. Поэтому между подающим помощь и принимающим помощь всегда находился Посредник – Бог. Благодаря этому никто не вменял себе в особую заслугу служение ближним, все отдавалось Богу и во имя Бога. Отсюда бескорыстная мотивация помогающей деятельности, что гарантировало сохранение равных и положительно эмоционально насыщенных отношений между оказывающим и принимающим помощь. Поэтому православные благотворители, оказывавшие помощь нуждающимся, искренне считали их своими благодетелями, дающими им повод проявить любовь, испытав на себе действие божественного блага [12].

В I веке в Иерусалиме появились первые христианские общины, деятельность которых посвящалась попечению о больных и неимущих. Мужчин называли диаконами, женщин – диакониссами. Во втором и третьем веках, несмотря на гонения, христиане продолжали проявлять заботу о ближних, каждый христианский дом мог при необходимости стать больницей. При этом не было необходимости спрашивать, согласны ли хозяева дома принять у себя больных, все рассматривали это служение ближним, как особую милость, подаваемую Богом [12]. Поэтому и в воспитании детей главные усилия направлялись родителями на формирование способности к милосердию, проявляемому не из корысти или по требованию закона, а как искреннее участие в жизни страждущего человека.

**Социокультурные особенности развития помогающей деятельности на Западе.** Западное христианство, в отличие от восточного, было в большей мере ориентировано на чувство справедливости, чем любви, основание которого полагалось в законе. Древний Рим по справедливости считал носителем и выразителем права. Право было основанием социальной жизни, им определялась личная жизнь людей, их семейные, общественные и политические отношения. Становясь христианином, римлянин старался понять христианство, прежде всего, в его правовой состоятельности [21].

Характер заботы о больных в католическом мире постепенно изменялся. Если первоначально не требовалось особых обязательств от христиан, чтобы посвятить свою жизнь на служение страждущим, то в последующем появляются специальные

клятвы. Первоначально проявлять заботу о больных могли все желающие, но со временем это становится особой деятельностью церкви (определенных лиц, принадлежащих к церковной иерархии). Постепенно из числа мирян стали выделяться отдельные лица, готовые оставить мир, чтобы, войдя в церковную иерархию, проявлять заботу о больных и страждущих. За светскими людьми оставалось только право предоставлять средства (деньги и пр. материальные ресурсы), расходуемые церковью на благотворительность.

Для католиков была характерна социальная модель отношений между людьми, основанная на праве. Чтобы обеспечить решение личных проблем, человек вынужден был договариваться с другим человеком, находящимся в подобном положении. Люди принимали на себя обязательства, чтобы иметь взаимную пользу. Эти прагматичные отношения: «ты – мне, я – тебе», не являлись проявлением жертвенной любви. Нравственный союз, имеющий в основании любовь, апеллирует к совести, требует личностной регуляции поведения в моральных коллизиях. Этическая модель, основанная на внешнем законе – праве, не предполагает опоры на совесть, человек довольствуется формальным соблюдением внешних норм, осуществляя моральный выбор.

Такая модель социальных отношений у католиков привела, с одной стороны, к появлению учения о «сверхдолжных заслугах» и практике индульгенций, а, с другой, к появлению лиц, осуществлявших помощь больным и страждущим не из чувства любви, а в силу долга, так как они давали специальную клятву (обет). Это привело и к социальному расслоению, так как лица, принадлежавшие к церковной иерархии, наделялись особыми привилегиями не всегда подтверждавшимися практикой нравственной жизни.

Против этого рассогласования восстали реформаторы. Реформация имела заметное влияние на изменение смысла благотворительности в Европе. Протестанты выступали против клерикального характера католических благотворительных учреждений. Они отменили обеты и клятвы, для лиц, готовых проявлять заботу о страждущих. Лютер объявил служение и помощь людям делом свободным, управляемым только чувством благодарности к Богу и чувством бескорыстной любви к ближним [12, с. 300–301].

Лидеры Реформации попытались воскресить на Западе первоначальный смысл христианской благотворительности, но, к сожалению, своими реформами лишили людей возможности осуществлять сакральные смыслы таких деяний на деле. Разрушив Церковь как религиозный институт, они так и не смогли наполнить свое движение духом бескорыстной любви. Более того, учение о предопределении породило не только смуты и жестокие войны

в Европе и Америке, но и внесло особое понимание ценности человеческой жизни в этику протестантизма, совершенно чуждое смыслу жертвенной любви, принятому восточными христианами.

Протестанты понимали, что они члены христианского сообщества, в котором должен реализовываться евангельский нравственный закон. Но принятие мысли о том, что они уже пребывают в духовном благодатном царстве, получая всю полноту духовных сил, независимо от состояния внутренней жизни, духовно-нравственного развития человека, привел к доминированию витального человека над духовным. Религиозные чувства христиан слабели, без должного воспитания они перестали регулировать социальные отношения с позиций милосердия и нравственности. Напротив, личные и нравственные качества человека стали определяться состоянием его интеллекта, профессиональными достижениями и материальной обеспеченностью. Естественным образом это сказалось и на помогающей деятельности в Европе. Существенно ослабевают внутренняя бескорыстная мотивация помогающей деятельности, исчезает понимание жертвенности христианской любви. С XVI века попечение о больных и нуждающихся в странах западной Европы с протестантским мировоззрением стало мало заметным явлением, хотя это было время опустошительных войн и болезней, как никогда требовавшее человеческого участия и любви. В это время больше говорилось о сострадании, чем делалось на практике в сфере помогающей деятельности. Примеры милосердия и жертвенной любви иссякли [12].

Заинтересованное отношение к помогающей деятельности у протестантов появляется только в XIX веке благодаря возникновению профессиональной подготовки специалистов. Так в 1849 году появляются первые общины протестантских диаконов в США, а в 1851 году такие общины возникают на Востоке (в Бейруте, Иерусалиме, Александрии), на базе христианских общин открываются больницы и воспитательные учреждения [12, с. 12].

**Особенности отечественной традиции помогающей деятельности.** Киевская Русь и ее преемница Россия на протяжении тысячелетия являли уникальные примеры социального служения благодаря принятию и сохранению православного вероучения. Оказание помощи нуждающимся осуществлялось всем миром, при этом и миряне, и клирики на равных условиях жертвенно служили ближним и Богу, проявляя милосердие и сострадание к страждущим [3]. Очень большое внимание социальному служению и попечению уделяли правящие князья, которые использовали для этого не только государственную казну, но и личные средства.

Основанием милосердия в нашем отечестве была жертвенная любовь, не различавшая «своих» и «чужих», не знавшая двойных моральных стан-

дартов. Люди, не задумываясь, принимали странников, брали на воспитание сирот, выхаживали больных, выкупали пленных, благотворительность была нормой социальных отношений. Монастыри долгое время являлись пристанищем для нищих, увечных и блаженных. В Церковном Уставе 996 года были прописаны обязанности духовенства по надзору за призрением бедных и больных. Со временем помогающая деятельность и все виды социального служения не только не формализовались, но стали привычным явлением в жизни наших предков. К началу XX века благотворительность в России стала настолько обыденным явлением, что в губерниях европейской части России насчитывалось 14,8 тыс. благотворительных обществ и учреждений, относящихся к различным ведомствам. Несмотря на ведомственную принадлежность благотворительных организаций, помощь осуществлялась по внутренней мотивации (по велению сердца и совести), абсолютно добровольно, без давления, откуда бы то ни было. В пенитенциарной системе все мероприятия, направленные на профилактику преступности, призрение нищих и больных, осуществлялись на добровольные пожертвования. Много личных средств отечественных меценатов тратилось на культуру и образование, издание книг. Особое внимание уделялось сестринскому уходу за больными и ранеными, так как Россия пережила не одну войну только в начале XX века. Широко известно о самоотверженном служении в госпиталях царицы Александры Федоровны и ее дочерей. Была создана уникальная отечественная система профессиональной подготовки медицинских сестер, где в первую очередь, уделялось внимание воспитанию нравственных качеств и моральной надежности, как неотъемлемых атрибутов профессиональной квалификации [20].

Важно учитывать то обстоятельство, что в России сохранялся не только принцип добровольности при оказании любой помощи, но и ценность доброго дела определялась его абсолютной бескорыстностью. Особенностью помогающей деятельности в восточно-христианской Церкви было то, что не наставлениями и поучениями поддерживалась частная благотворительность, а живым примером, практикой нравственной жизни самих духовных наставников. Так как попечение о страждущих являлось привычным делом для каждого православного христианина, то не принято было давать специальные обеты, посвящая свою жизнь на служение ближним. Церковные иерархи сами являли примеры благотворительности. При архиерейских домах практически всегда открывались больницы и приюты для тех, кто не смог получить помощь от частных лиц.

**Выводы.** Таким образом, анализ исторических традиций оказания помощи в трех христианских конфессиях: православной, католической и протестантской,

показал, что основанием помогающей деятельности являлась различная мотивация, определяемая сущностью христианских воззрений на человека, его ценность и смысложизненное самоопределение.

В отечественной культуре на протяжении тысячи лет помогающая деятельность определялась православным мировоззрением, позволявшим воспитывать нравственных людей, из которых легко получались и профессиональные специалисты, оказывавшие не платные услуги, а осуществлявшие жертвенное служение. Именно в отечественной православной традиции акцент всегда делался на внутреннюю личностную мотивацию помогающей деятельности, на милосердие как качество, поддерживаемое религиозными чувствами и подаваемое Богом в результате участия в сакральной жизни Церкви. Оказание помощи нуждающимся было повсеместным явлением и частью исполнения заповеди о любви каждому верующим.

В католичестве помощь носила клерикальный характер и требовала церковных обетов, что в результате приводило к внешней мотивации исполнения долга, ослаблявшей внутреннее чувство любви и милосердия и в итоге к опоре на этические кодексы, как основные регуляторы профессионального поведения.

В протестантизме акцент делался на профессионализме помогающего специалиста и этической стороне исполнения обязанностей, что не требовало обязательного проявления личной милосердной любви при выполнении профессиональных обязанностей.

Полагаем, что обращение к отечественной традиции в сфере подготовки специалистов помогающей деятельности позволило бы на современном этапе не только обновить смысловое содержание учебных программ, но и воссоздать условия воспитания духовно-нравственной личности специалистов. На сегодняшний день разработаны программы формирования православного мировоззрения. Важно, чтобы они стали востребованными при профессиональной подготовке помогающих специалистов [8; 9].

#### Библиографический список

1. Белоножкина М.В. Формирование чувства милосердия с точки зрения православной педагогики // ЦИТИСЭ. – 2015. – № 2 (2). – С. 1–9.
2. Веселова Е.К. Сравнительные характеристики христианских конфессиональных моделей помощи // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций: Материалы Покровских чтений, 2004–2005 гг. – СПб., 2005. – С. 124–130.
3. Веселова Е.К., Никанорова М.В. Отечественная модель помогающей деятельности в исторической ретроспективе // Диалог отечественных

светской и церковной образовательных традиций: Материалы Покровских чтений, 2004–2005 гг. – СПб., 2005. – С. 130–135.

4. *Власова А.В.* Благотворительность Русской Православной церкви в исследовательской практике дореволюционного периода [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. – 2009. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/blagotvoritelnost-russkoy-pravoslavnoy-tserkvi-v-issledovatel'skoy-praktike-dorevoljutsionnogo-perioda> (дата обращения: 08.03.2019).

5. *Гатилова Л.С.* Из истории церковной благотворительности в центральном Черноземье в конце XIX – нач. XX вв. // Восемнадцатые петровские чтения (история, политология, социология, философия, экономика, культура, образование и право): Материалы всерос. науч. конф. с междунар. участием. – СПб., 2017. – С. 282–285.

6. *Дворецкая М.Я.* Развитие и становление психологического учения о человеке восточных христиан Средневековья: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2006. – 438 с.

7. *Дворецкая М.Я.* Антропология: история и теория. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 311 с.

8. *Дворецкая М.Я., Коржова Е.Ю., Веселова Е.К.* Психология православного мировоззрения: проект программы // История 7-й гимназии и проблемы отечественного образования – СПб.: Изд-во Общества памяти игумении Таисии, 2013. – С. 421–526.

9. *Дворецкая М.Я.* История 7-й гимназии и проблемы отечественного образования. История Седьмой мужской гимназии Санкт-Петербурга. – СПб.: Изд-во Общества памяти игумении Таисии, 2014. – 544 с.

10. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (дата обращения: 8.03.19).

11. *Иванова Н.П.* История благотворительности в России (вторая половина XIX – начало XX века). – СПб.: Изд-во Общества памяти игумении Таисии, 2000. – 119 с.

12. История христианской попечительности о больных // Духовная беседа. – 1861. – №№ 2, 13, 48.

13. *Карганольцев С.М.* Педагогика милосердия // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 11 (160). – С. 228–230.

14. *Козусь Л.Н.* Эволюция целей и ценностей образования в отечественной педагогике // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 2. – С. 98–102.

15. *Лебедева О.В.* Проблема профессиональной и личностной готовности психолога к практической деятельности в условиях модернизации отечественной системы образования // Мир психологии. – 2013. – № 2 (74). – С. 182–189.

16. *Мелина Е.В.* Роль специалистов помогающих профессий в инклюзивном образовании // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 3 (3). – С. 67–73.

17. *Нувахов Б.Ш.* История милосердия и благотворительности в отечественной медицине XVIII–XX веков: автореф. дис. ... д-ра истор. наук. – М., 1993. – 44 с.

18. *Покотилова Т.Е.* Модернизационные эксперименты в истории развития России и отечественная благотворительность // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2016. – № 2 (47). – С. 9–14.

19. Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – Кн. 2: Н-Я. – 2015 с.

20. *Романюк В.П., Лапотников В.А., Накатис Я.А.* История сестринского дела в России. – СПб.: СПбГМА, 1998. – 144 с.

21. *Страгородский Сергей, архиеп.* Православное учение о спасении. – СПб.: Изд-во Общества памяти игумении Таисии, 2010. – 320 с.

22. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216 с.

23. *Файт А., иером., Дворецкая М.Я.* Переводы святоотеческой литературы – дело миротворчества «Общества памяти игумении Таисии» // Azərbaycan multikulturalizmi: din və dil siyasətinin inkişaf perspektivləri. Beynəlxalq konfransın materialları. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, Bakı Beynəlxalq Multikulturalizm Mərkəzi, Azərbaycan Respublikasının Dini Qurumlarla İş üzrə Dövlət Komitəsi, Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Bilik Fondu. – 2016. – С. 19–23.

## References

1. Belonozhkina M.V. Formirovanie chuvstva miloserdija s točki zreniya pravoslavnoj pedagogiki // CITISE. – 2015. – № 2 (2). – S. 1–9.

2. Veselova E.K. Sravnitel'nye harakteristiki hristianskih konfessional'nyh modelej pomoshchi // Dialog otechestvennyh svetskoj i cerkovnoj obrazovatel'nyh tradicij: Materialy Pokrovskih chtenij, 2004–2005 gg. – SPb., 2005. – S. 124–130.

3. Veselova E.K., Nikanorova M.V. Otechestvennaya model' pomogayushchej deyatelnosti v istoricheskoy retrospektive // Dialog otechestvennyh svetskoj i cerkovnoj obrazovatel'nyh tradicij: Materialy Pokrovskih chtenij, 2004–2005 gg. – SPb., 2005. – S. 130–135.

4. Vlasova A.V. Blagotvoritel'nost' Russkoj Pravoslavnoj cerkvi v issledovatel'skoj praktike dorevoljucionnogo perioda [Elektronnyj resurs] // Vestnik CHelGU. – 2009. – № 4. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/blagotvoritelnost-russkoy-pravoslavnoy-tserkvi-v-issledovatel'skoy-praktike-dorevoljutsionnogo-perioda> (data obrashcheniya: 08.03.2019).



5. Gatilova L.S. Iz istorii cerkovnoj blagotvoritel'nosti v central'nom Chernozem'e v konce XIX – nach. XX vv. // Vosemnadcatye petrovskie chteniya (istoriya, politologiya, sociologiya, filozofiya, ekonomika, kul'tura, obrazovanie i pravo): Materialy vsoros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem. – SPb., 2017. – S. 282–285.
6. Dvoreckaya M.YA. Razvitie i stanovlenie psihologicheskogo ucheniya o cheloveke vostochnyh hristian Srednevekov'ya: dis. ... d-ra psihol. nauk. – M., 2006. – 438 s.
7. Dvoreckaya M.YA. Antropologiya: istoriya i teoriya. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003. – 311 s.
8. Dvoreckaya M.YA., Korzhova E.YU., Veselova E.K. Psihologiya pravoslavnogo mirovozzreniya: proekt programmy // Istoriya 7-j gimnazii i problemy otechestvennogo obrazovaniya – SPb.: Izd-vo Obshchestva pamyati igumenii Taisii, 2013. – S. 421–526.
9. Dvoreckaya M.YA. Istoriya 7-j gimnazii i problemy otechestvennogo obrazovaniya. Istoriya Sed'moj muzhskoj gimnazii Sankt-Peterburga. – SPb.: Izd-vo Obshchestva pamyati igumenii Taisii, 2014. – 544 s.
10. Deklaraciya principov tolerantnosti. Utverzhdena rezolyuciej 5.61 general'noj konferencii YUNESKO ot 16 noyabrya 1995 goda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (data obrashcheniya: 8.03.19).
11. Ivanova N.P. Istoriya blagotvoritel'nosti v Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX veka). – SPb.: Izd-vo Obshchestva pamyati igumenii Taisii, 2000. – 119 s.
12. Istoriya hristianskoj popechitel'nosti o bol'nyh // Duhovnaya beseda. – 1861. – №№ 2, 13, 48.
13. Kargapol'cev S.M. Pedagogika miloserdiya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 11 (160). – S. 228–230.
14. Kozus' L.N. Evolyuciya celej i cennostej obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya. – 2010. – № 2. – S. 98–102.
15. Lebedeva O.V. Problema professional'noj i lichnostnoj gotovnosti psihologa k prakticheskoj deyatel'nosti v usloviyah modernizacii otechestvennoj sistemy obrazovaniya // Mir psihologii. – 2013. – № 2 (74). – S. 182–189.
16. Melina E.V. Rol' specialistov pomagayushchih professij v inklyuzivnom obrazovanii // Inklyuziya v obrazovanii. – 2016. – № 3 (3). – S. 67–73.
17. Nuvahov B.SH. Istoriya miloserdiya i blagotvoritel'nosti v otechestvennoj medicine XVIII–XX vekov: avtoref. dis. ... d-ra istor. nauk. – M., 1993. – 44 s.
18. Pokotilova T.E. Modernizacionnye eksperimenty v istorii razvitiya Rossii i otechestvennaya blagotvoritel'nost' // Kaspijskij region: politika, ekonomika, kul'tura. – 2016. – № 2 (47). – S. 9–14.
19. Rossijskij enciklopedicheskij slovar'. – M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2001. – Kn. 2: N-YA. – 2015 s.
20. Romanyuk V.P., Lapotnikov V.A., Nakatis YA.A. Istoriya sestriinskogo dela v Rossii. – SPb.: SPbGMA, 1998. – 144 s.
21. Stragorodskij Sergij, arhip. Pravoslavnoe uchenie o spasenii. – SPb.: Izd-vo Obshchestva pamyati igumenii Taisii, 2010. – 320 s.
22. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova. – M.: Al'ta-Print, 2005. – 1216 s.
23. Faut A., ierom., Dvoreckaya M.YA. Perevody svyatootecheskoj literatury – delo mirotvorchestva «Obshchestva pamyati igumenii Taisii» // Azərbaycan multikulturalizmi: din və dil siyasətinin inkişaf perspektivlər. Beynəlxalq konfransın materialları. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu, Bakı Beynəlxalq Multikulturalizm Mərkəzi, Azərbaycan Respublikasının Dini Qurumlarla İş üzrə Dövlət Komitəsi, Azərbaycan Respublikası Prezidenti yanında Bilik Fondu. – 2016. – S. 19–23.

Мезинов Владимир Николаевич

доктор педагогических наук, профессор

Филатова Ирина Юрьевна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
vmezinov127@yandex.ru, udacha\_i@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

*Освещаемая в статье проблема имеет значение для обеспечения эффективности процесса развития социального интеллекта у обучающихся, осваивающих профессию учителя в вузе. В статье анализируются понятия: «социальный интеллект», «саморазвитие», «потребность в саморазвитии» и обосновываются педагогические условия, обеспечивающие результативность процесса развития социального интеллекта в вузе. Были использованы методики: тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Саливена (российская адаптация теста Е.С. Михайловой), метод парных сравнений В.В. Скворцова. Выявлены актуальные потребности у будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта. Исследование позволяет сделать заключение, что эффективность процесса развития социального интеллекта у будущего учителя в вузе достигается путем реализации педагогической технологии, педагогического сопровождения, средствами аудиторной и внеаудиторной деятельности.*

**Ключевые слова:** будущий учитель, социальный интеллект, потребность в саморазвитии, потребность в саморазвитии социального интеллекта, педагогическая профессия.

В современных социально-экономических и политических условиях российского общества происходят существенные изменения в отечественной системе педагогического образования, повышающие требования к выпускнику вуза, качеству профессиональной подготовки и результативности педагогического обеспечения образовательного процесса.

В условиях расширения границ коммуникативного пространства и межкультурной коммуникации, внедрения информационных технологий будущий учитель должен не только обладать предметными знаниями, но и метазнаниями, позволяющими ему эффективно общаться и взаимодействовать с субъектами образовательного процесса, грамотно выстраивать межличностные отношения, правильно оценивать поведение и деятельность окружающих людей. В этой связи безусловный интерес представляет проблема развития социального интеллекта у будущего учителя и обеспечение результативности этого процесса в образовательной среде вуза.

Актуальность проблемы определяется несколькими обстоятельствами: социально-экономическими и политическими условиями страны; ростом интегративных тенденций в науке и в сфере передовых информационных технологий; стремлением педагога осознавать собственный карьерный потенциал и в соответствии с этим эффективно выстраивать карьерный путь; желанием преодолеть сложившийся стереотип репродуктивной профессиональной деятельности.

Актуализация проблематики обосновывается следующими противоречиями:

– между активным запросом современной школы в учителе, обладающим личностной зрелостью, мобильностью, конкурентоспособностью, учителе, способном к успешной педагогической дея-

тельности, и реальным уровнем готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях статуса образования;

– между социальной необходимостью вовлечения учителя в процессы преобразования педагогической действительности и отсутствием поиска новых механизмов педагогических решений, которые носят опережающий характер;

– между значимостью социального интеллекта, который обеспечивает успешность деятельности педагога, и недостаточным уровнем развития данного качества личности у современных выпускников педагогических вузов.

К настоящему времени социальный интеллект подвергнут глубокому анализу зарубежными учёными: Э. Торндайком [15], Г. Айзенком [1], Дж. Гилфордом [4] и др. Разработка концептуального аппарата и интегративных моделей разного уровня, описание видов, форм и механизмов социального интеллекта представлено в исследованиях Е.С. Михайловой [9], Д.В. Ушакова [14], А.И. Савенкова [13] и др.

Категорию «социальный интеллект» учёные интерпретируют неоднозначно. В зарубежных исследованиях социальный интеллект рассматривается: как «дальновидность в межличностных отношениях» [15]; способность индивида адаптироваться к требованиям общества [1]; совокупность интеллектуальных способностей, основанная на познании, позволяющая понимать смысл информации, оценивать ситуацию общения, объяснять поведение людей, предвидеть и прогнозировать последствия субъект-субъектного взаимодействия [4].

В отечественной науке социальный интеллект определяется: как фактор, повышающий коммуникативную компетентность [5]; отдельный вид, образующий в совокупности с другими видами интеллекта способность к высшей познавательной

деятельности [14, с. 18]; сложная интегральная способность, характеризующая человека как субъекта деятельности и как личность в системе коммуникации [9, с. 240–242].

В педагогической науке понятие «социальный интеллект» вызывает научный интерес при обсуждении вопросов о профессиональной подготовке педагогических кадров. В исследованиях Н.А. Макаровой социальный интеллект рассматривается как детерминанта самореализации педагога, отмечается взаимосвязь социального интеллекта с успешностью педагогической деятельности [8]. В работах В.А. Генкиной социальный интеллект выступает как показатель успешности субъект-субъектного взаимодействия педагогов, подчёркивается необходимость его формирования как основы профессионализации [2; 3].

Анализ имеющегося в зарубежной и отечественной науке опыта (Э. Торндайк [15], Г. Айзенк [1], Дж. Гилфорд [4], Е.С. Михайлова [9], Д.В. Ушаков [14] и др.), учёт особенностей педагогической профессии (Е.А. Климов [6]), теоретическое обобщение литературных источников позволили выделить следующие положения о том, что:

– социальный интеллект представляет интегративную способность обучающихся, осваивающих профессию учителя в вузе, к формированию самосознания, ценностно-смысловой сферы, мобильности и гибкости поведения, конкурентоспособности, к правильному восприятию и пониманию поведения субъектов образования;

– социальный интеллект будущего учителя выступает как регулятор трудового поведения, обеспечивающий успешную профессионализацию и осуществление педагогической деятельности на высоком уровне.

Несмотря на наличие ряда глубоких исследований и большое количество теоретических работ зарубежных и отечественных учёных, проблема социального интеллекта остается открытой и требует пристального внимания со стороны педагогов. Развитие социального интеллекта представляет сложный процесс, эффективность которого будет достигаться вкупе с процессом актуализации потребности в саморазвитии социального интеллекта у обучающихся.

В научной литературе в основе понятия «саморазвитие» отмечается: «непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов...» [7]; «потребность в самоутверждении, синтезирующаяся из первичных потребностей конкурентного существования среди представителей живого мира, приобретающая у человека форму ... мотивов: быть, как все; быть лучше, чем другие» [11]; «желаемое состояние субъекта, его перспектива в будущем» [10]. Согласно Н.А. Романовой, актуализация потребности в саморазвитии будущего педагога – «это перевод этой потребно-

сти из потенциальной возможности (готовность будущего педагога к саморазвитию) в актуальное действие ...» [12].

Под актуализацией потребности в саморазвитии социального интеллекта мы понимаем максимальное стремление обучающегося к саморазвитию, которое в конечном результате преобразуется в потребность будущего учителя в саморазвитии социального интеллекта.

Целью исследования являлось: выявление актуальных потребностей у будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта, определение внутренних и внешних факторов развития социального интеллекта у обучающихся, осваивающих педагогическую профессию в вузе.

Исследование проводилось на базе ЕГУ им. И.А. Бунина. Общая численность испытуемых составила 146 человек, получающих образование по направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Выборка была случайной.

Исследование уровня развития социального интеллекта проводилось посредством теста социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Саливена (российская адаптация теста Е.С. Михайловой). Для исследования актуальных потребностей использовалась методика диагностики степени удовлетворённости основных потребностей (метод парных сравнений В.В. Скворцова).

Уровень развития социального интеллекта определялся на основе композитной оценки (КО), полученной в результате суммирования итогов выполнения испытуемыми четырёх субтестов, отражающих развитие способностей к познанию и прогнозированию поведения людей. На основании композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, определялись параметры развития социального интеллекта: 1 балл – низкий социальный интеллект; 2 балла – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый); 3 балла – средний социальный интеллект (средневыборочная норма); 4 балла – социальный интеллект выше среднего (среднесильный); 5 баллов – высокий социальный интеллект.

По результатам исследования выявлено, что 5% будущих учителей обладают среднесильным социальным интеллектом. Следовательно, у них развита способность к познанию и прогнозированию поведения людей в межличностном общении и взаимодействии, эффективной коммуникации, успешной адаптации и профессиональной деятельности. 51% будущих учителей имеют средний социальный интеллект, соответствующий средневыборочной норме. У них средняя способность к познанию и прогнозированию поведения людей в общении и взаимодействии, нормальная адаптация. Достаточно большое количество будущих учителей обладают среднеслабым социальным интеллектом (41%).

Таблица 1

**Распределение актуальных потребностей у будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта**

Группа 1, n=82	Ранговое место потребности	Актуальные потребности	Группа 2, n=64	Ранговое место потребности	Актуальные потребности
будущие учителя со среднесильным и средним социальным интеллектом	1	Обеспечить себе материальный комфорт	будущие учителя со среднеслабым и низким социальным интеллектом	1	Обеспечить себе материальный комфорт
	2	Избегать неприятностей		2	Избегать неприятностей
	3	Иметь теплые отношения с людьми		3	Заниматься делом, требующим полной отдачи
	4	Добиться признания и уважения		4	Обеспечить себе будущее
	5	Развивать свои силы и способности		5	Добиться признания и уважения

Таблица 2

**Распределение степени удовлетворённости основных потребностей у будущих учителей с разным уровнем развития социального интеллекта (в %)**

будущие учителя со среднесильным и средним социальным интеллектом, n=82	Потребности	Степень удовлетворённости потребности			будущие учителя со среднеслабым и низким социальным интеллектом, n=64	Потребности	Степень удовлетворённости потребности		
		у	чпу	ну			у	чпу	ну
	материальные	18	33	49		материальные	14	25	61
в безопасности	24	44	32	в безопасности	20	33	47		
социальные (межличностные)	40	50	10	социальные (межличностные)	72	19	9		
в признании	15	52	33	в признании	19	67	14		
в самовыражении	54	35	11	в самовыражении	33	50	17		

Примечание: «у» – удовлетворённость, «чпу» – частичная неудовлетворённость, «ну» – неудовлетворённость.

Выявлены будущие учителя и с низким социальным интеллектом (3%). У будущих учителей со среднеслабым и низким социальным интеллектом способность к познанию и прогнозированию поведения людей в межличностном общении и взаимодействии недостаточно развита. Они могут испытывать трудности в общении и взаимодействии, так как недостаточно хорошо понимают и прогнозируют поведение людей, что может усложнять взаимоотношения с окружающими людьми, снижать возможности социальной адаптации.

Опираясь на полученные результаты, мы разделили выборку на группы: 1) испытуемые со среднесильным и средним социальным интеллектом (82 человека); 2) испытуемые со среднеслабым и низким социальным интеллектом (64 человека).

В результате использования методики парных сравнений В.В. Скворцова у испытуемых с разным

уровнем развития социального интеллекта были выявлены актуальные потребности (табл. 1).

Анализ результатов исследования показал преобладающее количество будущих учителей с доминирующими материальными потребностями и потребностями в безопасности. В то время как социальные (межличностные) потребности («Быть понятым другими», «Иметь хороших собеседников», «Иметь теплые отношения с людьми») и потребности в саморазвитии («Развивать свои силы и способности», «Повышать уровень мастерства и компетентности», «Стремиться к новому и неизведанному») занимают сравнительно низкие места в ранговом списке.

Исследование степени удовлетворённости основных потребностей показало следующее (табл. 2).

Согласно результатам, представленным в таблице 2, у большинства будущих учителей со сред-



несильным и средним социальным интеллектом неудовлетворёнными являются материальные потребности (49%). Большинство из указанной группы испытывает частичную неудовлетворённость в потребностях в безопасности (44%), потребностях социальных (межличностных) (50%), потребностях в признании (52%). У значительной части будущих учителей этой группы неудовлетворёнными потребностями являются потребности в самовыражении (54%).

У большинства будущих педагогов со средне-слабым и низким социальным интеллектом неудовлетворёнными являются материальные потребности (61%) и потребности в безопасности (47%). Частично неудовлетворёнными являются потребности в признании (67%) и самовыражении (50%). У 72% (большой части испытуемых) потребности социальные (межличностные), согласно результатам, являются удовлетворёнными.

Полученные результаты дают основание говорить о том, что у обучающихся доминируют материальные потребности, а социальные (межличностные) потребности и потребность в саморазвитии не являются актуальными.

Таким образом, проблема актуализации потребности в саморазвитии социального интеллекта является составной частью проблемы развития социального интеллекта у обучающихся, осваивающих педагогическую профессию в вузе. В связи с этим, мы полагаем, что одним из внутренних факторов личности, обуславливающим развитие социального интеллекта будущего учителя, выступает потребность в саморазвитии. Создание благоприятных условий профессиональной подготовки в вузе должно обеспечивать максимальное стремление обучающегося, осваивающего педагогическую профессию в вузе, к саморазвитию, которое в конечном результате преобразуется в потребность будущего учителя в саморазвитии социального интеллекта.

Для актуализации потребности в саморазвитии социального интеллекта у испытуемых была разработана авторская программа «Саморазвитие социального интеллекта будущего учителя средствами аудиторной и внеаудиторной работы». Программа

представляла комплексную педагогическую технологию, ориентированную на обеспечение двустороннего единства педагогической и учебной деятельности, позволяющую активизировать потребность в саморазвитии и создавать необходимые предпосылки для формирования собственной модели саморазвития социального интеллекта.

Реализация программы обеспечивалась поэтапно. На первом этапе в учебные программы по дисциплинам «Педагогика» и «Психология» были введены темы занятий: «Социальный интеллект будущего учителя: сущность и содержание», «Будущий учитель как субъект общественных отношений и профессиональной деятельности», «Саморазвитие и его значение в профессиональной деятельности учителя», «Методы, приёмы и средства саморазвития». Реализация программы на данном этапе позволяла формировать знания о социальном интеллекте, то есть не только предметные знания, но и метазнания, обуславливающие готовность будущего учителя к социальным реалиям. Контроль и оценка качества знаний у испытуемых осуществлялись посредством учебного тестирования.

На втором этапе проводилась серия занятий с элементами тренинга, направленных на активизацию потребности в саморазвитии. Занятия проходили в групповой форме по 10–16 человек.

На третьем этапе испытуемым давались самостоятельные задания, ориентированные на саморазвитие социального интеллекта и рефлекссию. Задания предполагали внеаудиторную самостоятельную работу: 1) выполнение упражнений, заданных экспериментатором; 2) разработку упражнений и выполнение индивидуальных и (или) групповых проектов по развитию социального интеллекта у будущих учителей.

Для создания благоприятной образовательной среды, способствующей актуализации потребности в саморазвитии социального интеллекта у будущих учителей, были определены следующие педагогические условия: расширение границ коммуникативного пространства; создание психологически комфортного климата на занятиях; включение обучающегося в активную научно-ис-

Таблица 3

**Распределение уровня развития социального интеллекта у будущих учителей после реализации программы (в процентах)**

КО	Общий уровень развития социального интеллекта	Характеристика выборки, n=146	
		До реализации программы	После реализации программы
1 балл	низкий социальный интеллект	3	0
2 балла	социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый)	41	26
3 балла	средний социальный интеллект (средневыборочная норма)	51	64
4 балла	социальный интеллект выше среднего (среднесильный)	5	10
5 баллов	высокий социальный интеллект	0	0

следовательскую деятельность; создание творческой атмосферы в культурно-образовательной среде вуза; создание конкурентной среды.

После реализации программы число испытуемых со средним и среднесильным социальным интеллектом выросло (табл. 3).

На наш взгляд, положительные изменения в уровне развития социального интеллекта произошли в результате специально созданных педагогических условий. Тем не менее, недостаточно высокие результаты свидетельствуют о том, что развитие социального интеллекта у будущего учителя – сложный и трудоёмкий процесс, направленный на развитие личности в целом. И только лишь при создании благоприятных педагогических условий, системности, длительного и неоднократного воздействия произойдет преобразование и развитие социального интеллекта.

Мы не исключаем того, что развитие социального интеллекта в образовательном процессе вуза протекает по мере усвоения обучающимися социокультурного опыта в процессе общения, в учебной деятельности, вследствие возрастного развития психических процессов, на основе которых формируются знания, умения и навыки. По мере взросления у будущего учителя меняется мотивационно-потребностная сфера, совершенствуется интеллект. Но изменения в уровне развития социального интеллекта у испытуемых в ходе реализации нашей программы, подтверждают, что процесс достигает эффективности в результате управления им.

В заключении отметим, что на развитие социального интеллекта у обучающихся, осваивающих педагогическую профессию в вузе, воздействует много внутренних и внешних факторов: иерархия потребностей, возраст, культурно-образовательная среда, конкурентная среда, педагогические условия, коммуникативное пространство и т.д. Среди внутренних факторов, мы выделяем потребность в саморазвитии, которая при благоприятных условиях в конечном результате преобразуется в потребность будущего учителя в саморазвитии социального интеллекта. Актуализация потребности в саморазвитии социального интеллекта является ключевым звеном педагогического обеспечения процесса развития социального интеллекта у обучающихся, осваивающих профессию учителя в вузе.

Благоприятными внешними факторами мы отмечаем педагогические условия: расширение коммуникативного пространства, психологический комфорт на занятиях, активизация научно-исследовательской деятельности, творческая атмосфера, создание конкурентной среды. Реализация перечисленных педагогических условий предполагает выбор оптимальных путей развития социального интеллекта у будущего учителя в вузе.

### Библиографический список

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Генкина В.А. Уровень социального интеллекта как показатель успешности субъект-субъектного взаимодействия педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения в профессиональной деятельности // Социализация умственно отсталых детей. – Екатеринбург: УрГПУ; ЧОМППДЦ, 2000. – С. 17–20.
3. Генкина В.А. Формирование социального интеллекта как основы профессионализации // Студент и научно-технический прогресс. – Челябинск, 2000. – С. 73–74.
4. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. – М., 1965. – 456 с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 223 с.
7. Куличкова С.А. Саморазвитие старшеклассников в лицее-интернате: теория и практика [Электронный ресурс] // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2004. – № 2 (12). – Режим доступа: <http://www.library.ru/help/docs/n63721/razvitie.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).
8. Макарова Н.А. Социальный интеллект как фактор самореализации и личностного развития педагога // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды. – М.: Изд-во РАЕН, 2013. – С. 336–339.
9. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 266 с.
10. Мокерова Ю.В. Противоречия становления потребности саморазвития личности в современных условиях: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
11. Моралов В.Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. – М.: Акад. проект: Парадигма, 2005. – 282 с.
12. Романова Н.А. Актуализация потребности в саморазвитии у будущего педагога // Вестник ЮУрГУ. – 2016. – № 6. – С. 70–74.
13. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одарённости и творчества // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 5. – № 4. – С. 94–101.
14. Социальный интеллект: Теории, измерения, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
15. Torndike E. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. – 1920. – N 140. – P. 227–235.

### References

1. Ajzenk G.YU. Intellekt: novyj vzglyad // Voprosy psihologii. – 1995. – № 1. – S. 111–131.
2. Genkina V.A. Uroven' social'nogo intellekta kak pokazatel' uspešnosti sub"ekt-sub"ektnogo vzaimodejstviya pedagoga special'nogo (korrekcionnogo) obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v professional'noj deyatel'nosti // Socializaciya umstvenno otstalyh detej. – Ekaterinburg: UrGPTU; CHOMPPDC, 2000. – S. 17–20.
3. Genkina V.A. Formirovanie social'nogo intellekta kak osnovy professionalizacii // Student i nauchno-tehnicheskij progress. – CHelyabinsk, 2000. – S. 73–74.
4. Gilford Dzh. Strukturnaya model' intellekta // Psihologiya myshleniya. – M., 1965. – 456 s.
5. Emel'yanov YU.N. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie. – L.: LGU, 1985. – 167 s.
6. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professiyah. – M.: Izd-vo MGU, 1995. – 223 s.
7. Kulichkova S.A. Samorazvitie starsheklassnikov v licee-internate: teoriya i praktika [Elektronnyj resurs] // Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2004. – № 2 (12). – Rezhim dostupa: <http://www.library.ru/help/docs/n63721/razvitie.pdf> (data obrashcheniya: 10.02.2019).
8. Makarova N.A. Social'nyj intellekt kak faktor samorealizacii i lichnostnogo razvitiya pedagoga // Psihologicheskaya adaptaciya i psihologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnyonnyh usloviyah zhiznennoj sredy. – M.: Izd-vo RAEN, 2013. – S. 336–339.
9. Mihajlova E.S. Social'nyj intellekt: koncepcii, modeli, diagnostika. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007. – 266 s.
10. Mokerova YU.V. Protivorechiya stanovleniya potrebnosti samorazvitiya lichnosti v sovremennyh usloviyah: sociologicheskij analiz: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. – Ekaterinburg, 2006. – 23 s.
11. Moralov V.G. Psihologicheskie osobennosti orientacii pedagogov na lichnostnuyu model' vzaimodejstviya s det'mi. – M.: Akad. proekt: Paradigma, 2005. – 282 s.
12. Romanova N.A. Aktualizaciya potrebnosti v samorazvitiu u budushchego pedagoga // Vestnik YUUrGU. – 2016. – № 6. – S. 70–74.
13. Savenkov A.I. Social'nyj intellekt kak problema psihologii odaryonnosti i tvorchestva // Psihologiya: ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki. – 2005. – T. 5. – № 4. – S. 94–101.
14. Social'nyj intellekt: Teorii, izmereniya, issledovaniya / pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – 176 s.
15. Torndike E. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. – 1920. – N 140. – P. 227–235.

**Дворникова Елена Викторовна**

кандидат педагогических наук

**Зарубина Юлия Николаевна**

кандидат психологических наук

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
dvornikova.71@mail.ru, zarubinayuliya@mail.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*В статье исследуется социальная креативность как значимый компонент профессиональной компетентности социального работника. Определяются понятия креативности и социальной креативности. Социальная креативность рассматривается как сложное многокомпонентное образование, в котором личностные особенности человека особым образом сплавляются с некоторыми характеристиками его познавательной потребности и когнитивной деятельности. Обозначены основные компоненты социальной креативности. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня социальной креативности студентов направления «Социальная работа». Выявлено, что у большей части студентов направления «Социальная работа» социальная креативность развита на достаточно высоком уровне, который отвечает требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности специалиста в этой сфере деятельности. Также было акцентировано внимание на методах активного обучения как основных инструментах развития социальной креативности студентов. Рассмотрены способы активизации инновационного потенциала личности.*

**Ключевые слова:** креативность, социальная креативность, профессиональная компетентность, методы активного обучения, студенты направления «социальная работа», инновационный потенциал, инновационная деятельность.

В основу стратегии модернизации содержания образования в современное время положен компетентностный подход. В связи с этим, в качестве основной цели содержания высшей школы является развитие или формирование у студентов так называемых «ключевых компетентностей» [9, с. 32].

Наиболее значимым компонентом профессиональной компетентности социального работника, по нашему мнению, является социальная креативность. Инновационность и нешаблонность мышления, способность не только применять имеющиеся знания на практике, но и предлагать новые подходы – таковы основные требования к современному специалисту по социальной работе.

На способности личности мыслить продуктивно, творчески использовать имеющийся опыт для адекватных ответов на жизненные вызовы основывается поступательный процесс ее развития. Познавательное развитие личности предполагает активное творческое функционирование когнитивных процессов в решении задач.

Э.П. Торренс определил креативность как способность формулировать гипотезы относительно недостающих элементов явления или ситуации, умение осознать пробелы и противоречия. Дж. Гилфорд приравнивал креативность к дивергентному мышлению, которое связано с порождением множества решений на основе однозначных данных [4, с. 162]. Дивергентное мышление допускает варьирование путей решения проблемы и приводит к неожиданным выводам и результатам. Некоторые исследователи понимали под креативностью способность получать ценные результаты нестандартным способом [1, с. 35].

Согласно инвестиционной теории креативности Р. Стернберга и Т. Любарта, инициирование оригинальной программы и воплощение ее в жизнь зависят от когнитивных, личностных и мотивационных ресурсов человека, а также от условий среды. Авторы вводят понятие «синдром креативности», указывая на возможность ее катализации при наличии каждого из этих ресурсов [4, с. 156].

Как деятельность с использованием воображения для создания чего-то качественно нового в мире определяли креативность Т. Келли и Д. Келли [7, с. 17].

В отечественной психологии креативность рассматривается как процесс преобразования знаний, с которым связано воображение, фантазии, порождение гипотез [2, с. 18]; потребность в исследовательской деятельности [8, с. 132]; способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения [4, с. 157]; способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем поведения [6, с. 111].

Способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности определяется учеными как социальная креативность.

Социальная креативность – это многокомпонентное образование, в котором личностные особенности человека особым образом переплетаются с некоторыми характеристиками его когнитивной деятельности. Особую роль при этом играют собственно мотивационные факторы, такие как, система ценностей, иерархия потребностей, принципиальное значение также приобретают и некоторые особенности личности и мышления.

Структуру социальной креативности составляют следующие компоненты: общая способность к само-



актуализации; социальная мотивация как потребность индивида в постоянных социальных контактах; коммуникативная сенситивность; социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации [5, с. 15].

Поскольку специалисты в области социальной работы постоянно используют в своей деятельности социально-психологические, педагогические, управленческие методы и технологии, то они практически всегда находятся в ситуациях поиска эффективных средств общения и деятельности. А так как, клиентами социального работника могут быть представители различных социальных групп и слоев населения, то и коммуникативный процесс зачастую носит противоречивый и неопределенный характер. И здесь необходима оригинальность мышления, умение быстро сориентироваться в нестандартной коммуникативной ситуации. Поэтому, говоря о профессионально-значимых качествах социального работника и его профессиональной компетентности, особо следует выделить социальную креативность.

Социальная креативность является важнейшим ресурсом личности, способной к инновационной деятельности, критическому мышлению, умению работать в команде и самостоятельно принимать ответственные решения в усложняющихся ситуациях социального взаимодействия [3, с. 37].

С целью определения уровня социальной креативности личности будущих социальных работников, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 159 студентов специальности «Социальная работа» ФСПН ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Для достижения поставленной цели использовалась методика самооценки поведения личности в нестандартных ситуациях жизнедеятельности А.В. Батаршева «Определение социальной креативности личности» [4, с. 362]. Испытуемым предлагалось провести самооценку личностных качеств или частоту их проявления в заданных ситуациях жизнедеятельности по 9-балльной шкале. На основе суммарного числа набранных баллов определялся уровень творческого потенциала личности в ситуациях социального взаимодействия. Согласно выбранному инструментарию, полученные данные позволили разделить студентов на группы с различным уровнем социальной креативности: низкий уровень, чуть ниже среднего, средний, чуть выше среднего, выше среднего, высокий.

Наименьшее число испытуемых попало в группы с низким и высоким уровнем социальной креативности, – по 2% соответственно. Определяющими в формировании высокого показателя социальной креативности стали максимальные баллы (9) самооценки на вопросы: «В какой степени Вы являетесь генератором идей?», «В какой степени Вы относите себя к людям решительным?», «В какой степени Ваше творение чаще

всего отличается от исходного проекта, замысла?», «Как часто Вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?», «Как часто Вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?». По остальным вопросам методики баллы также были достаточно высокими (7 и 8). При низком уровне социальной креативности наименьшими (0 и 1) были баллы самооценки по следующим вопросам: «Какой процент людей в Вашем коллективе чаще всего поддерживают Вас, Ваши инициативы и начинания?» (1 балл – около 10%), «Как часто Вам приходится выступать с критическими суждениями в чей-то адрес?», «Как часто Вам в жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже Вашими друзьями как неожиданность, принципиально новое дело?». По полученным данным можно судить о нерешительности и безынициативности низко креативной, в социальном плане, личности. Тогда как при высоком уровне социальной креативности, напротив, имеет место оценка себя как генератора идей, человека инициативного, находчивого и умеющего убеждать.

7% студентов по результатам тестирования показали результат, соответствующий уровню развития социальной креативности, который определяется как «чуть ниже среднего», а 22% попали в группу со средним уровнем. Таким образом, практически у трети студентов (29%) выявлен средний или чуть ниже среднего уровень умения творчески подходить к процессу общения, видеть и применять альтернативные варианты в развитии коммуникативных ситуаций, предлагать нестандартные подходы в процессе социального взаимодействия. Эта группа студентов демонстрирует разброс показателей самооценки в интервале от 2 до 7 баллов практически по всем заданным вопросам. Анализ ответов показал, что вопрос «Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристиков, то есть генераторов идей, то в какой степени Вы являетесь генератором идей?» имеет очень низкие баллы самооценки (2 – 4). Среднее значение показателей самооценки по всем вопросам у этой группы составляет от 4 до 5,5 баллов.

Высокие баллы самооценки связываются нами с высоким уровнем креативности. В результате были получены следующие данные: 47% будущих социальных работников обладают уровнем социальной креативности, который, согласно инструментарию исследования, характеризуется как «чуть выше среднего». Как правило, студенты данной подгруппы высоко оценивают свои возможности в сфере решения коммуникативных проблем, настойчивости в доведении до логического конца начатого дела, в умении находить принципиально новые подходы в решении старых проблем. Например, наибольшая часть опрошенных в данной группе

высоко оценила свое умение решать практические задачи и доводить дело до логического конца высокими баллами самооценки на вопросы: «Как часто решение возникающих у Вас проблем зависит от Вашей энергии и напористости?» и «Как часто начатое дело Вам удается довести до логического конца?». Кроме того, вопрос «Как часто у Вас бывает оптимистическое и веселое настроение?» практически все оценили в 8 или 9 баллов.

Эта группа студентов обладает определенными коммуникативными знаниями и навыками и способна демонстрировать неожиданное и оригинальное поведение в процессе общения. Для них характерна находчивость и изобретательность в процессе установления и развития коммуникативных отношений, умение видеть нюансы и особенности общения с различными группами и категориями населения, способность брать на себя ответственность за нестандартную позицию в процессе развития взаимодействия.

Показатель развития социальной креативности «выше среднего» и «высокий» характерен для 20% и 2% студентов соответственно. Высокими в этой группе были баллы самооценки на вопросы: «В какой степени Ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для Вас проблем?» и «Как часто у Вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе Вам приходится брать на себя?». Это означает, что 22% испытуемых обладают способностью тонко чувствовать эмоции и настроение собеседника, предугадывать его дальнейшие коммуникативные действия, демонстрировать нешаблонные реакции, оригинальность и гибкость в ситуациях межличностного взаимодействия. Такой стиль общения, в большинстве случаев, позволяет избегать конфликтных моментов, прогнозировать и оценивать реальные ситуации общения, анализировать состояние, чувства и намерения собеседника, создавать атмосферу открытости и доверительности. Здесь мы можем предположить наличие у данной группы достаточно высокого уровня социального воображения, то есть способности моделировать ситуации и варианты дальнейшего взаимодействия с человеком на основе вербального и невербального поведения, внешних характеристик, поведенческих особенностей. Предсказать развитие коммуникативной стратегии с клиентом, гибко и грамотно отреагировать на полученные стимулы – важнейшая составляющая профессиональной компетенции социального работника.

Итак, полученные результаты свидетельствуют о том, что у большей части студентов направления «Социальная работа» социальная креативность развита на уровне, который отвечает требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности специалиста в этой сфере деятельности.

Несмотря на полученные результаты, актуальным будет включение в образовательную программу вуза методов и технологий обучения, способствующих развитию этого профессионально-значимого качества, поскольку в процессе обучения накапливаются полученные, отстоявшиеся в процессе человеческого опыта знания, социально выверенные способы деятельности и поведения, то есть познавательные и поведенческие образцы, шаблоны, стандарты и клише. Таким образом, получается, что при любой системе обучения и воспитания наблюдается некоторое снижение креативности.

Анализ подготовки будущих специалистов по социальной работе на ФСПН ЯрГУ им. П.Г. Демидова показал, что развитие социальной креативности студентов успешно реализуется путём широкого внедрения активных методов обучения в образовательный процесс. Мы считаем, что процесс формирования социальной креативности студентов и развитие дивергентного мышления возможен только при тесном творческом взаимодействии учащегося и преподавателя.

Развитие социальной креативности предполагает развитие продуктивного мышления через применение знаний, умений, опыта решения задач в привычных ситуациях с переходом к усложненным ситуациям задачи (проблемным) и к непосредственно нетиповым задачам (то есть нестандартным).

К числу наиболее эффективных методов развития социальной креативности относятся: деловая игра как метод принятия управленческих решений путем проигрывания ролей и ситуаций по заданным правилам; ролевая игра как проигрывание совокупности моделей различных сфер человеческой жизни; педагогическая игра как имитация реальной профессиональной деятельности в педагогических ситуациях; инновационная игра как комплекс мероприятий, направленных на обучение мыслить нестандартно; метод кейсов, который призван привить студентам навыки решения практических задач и ситуаций; метод групповой дискуссии как коллективное обсуждение актуальной проблемы, конечной целью которого является достижение общего мнения; социально-психологический тренинг, ориентированный на использование активных методов групповой работы с целью развития компетентности в общении и социальной креативности.

Преподавание ряда дисциплин у будущих бакалавров и магистров направления «Социальная работа» основано на активном внедрении в образовательный процесс методов, способствующих развитию креативности, социальной креативности и творческой составляющей в решении профессиональных задач. Например, учебный курс «Социальная инноватика» знакомит студентов

с инновационными методами в социальной сфере. Познание и осмысление инновационного опыта происходит на теоретических занятиях; практические семинарские занятия посвящены разработке собственных инновационных проектов в социальной сфере, оценке их эффективности и анализу экономических и правовых аспектов инноваций.

Разбор кейсов, посвященных внедрению новшеств в социальной сфере, предшествует выполнению индивидуальных и групповых заданий. Кейсы дают представление об экономических и правовых основаниях инноваций, позволяют не только обозначить возможные области реализации социальных нововведений, но и зачастую иллюстрируют их последствия и ожидаемые эффекты. Разработка инновационных проектов осуществляется самостоятельно и является творческой работой студента. Предварительно на практических занятиях применяется групповая форма разработки инновационного социального проекта, когда студенты, используя метод групповой дискуссии, мозгового штурма или коллективного обсуждения предлагают, обосновывают, аргументируют и предоставляют коллективный инновационный проект. Генерирование новых идей, способность вести конструктивный диалог, договариваться, идти на компромисс развивают коммуникативные и креативные навыки и функции будущего профессионала и в целом способствуют достижению более высокого уровня социальной креативности.

Блок занятий посвящен инновационному потенциалу личности, развитию ее креативности, изучению ролей и позиций инноваторов в процессе создания инновационного контента. Теоретические занятия дают студенту представление об инновационной личности, ее отличиях от личности авторитарной, факторах развития инновационного мышления, типах и формах инновационного поведения. Практические занятия включают в себя упражнения на развитие креативности, профессиональной коммуникативности и в целом творческого потенциала студентов. На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов активизации креативности и инновационного потенциала личности является метод фокальных объектов. Это метод поиска новых идей и характеристик исходного объекта или услуги (в социальной работе) путем присоединения к ним свойств и характеристик других, случайно выбранных объектов или услуг. Впервые метод был предложен в 1926 году и применялся для перенесения характеристик на совершенствуемый объект, который находится в фокусе. В социальной работе также открываются широкие перспективы применения метода фокальных объектов, так как он способствует преодолению инертности мышления, позволяет взглянуть на исходные условия под иным, неочевидным, на первый взгляд, углом. Метод позволяет не только развивать творческий

потенциал у студентов, но и, применяемый для разработки инновационных продуктов и услуг в социальной сфере, напрямую связан с повышением социальной креативности личности. Нередко группа, применяя данный метод, дает неожиданный, нешаблонный, инновационный способ и вариант развития событий в социальной сфере. В завершении блока проводится дискуссия о пользе или вреде группового начала и коллективного поиска.

Инновационные игры как метод генерирования идей и саморазвития творческой личности активно применяются при работе со студентами. Теоретики инновационной игры как метода развития группы или отдельной личности утверждают, что инновационная игра – это работа над будущим, подготовка к нему. Игра нацелена на создание и продуцирование нового – новых форм деятельности, установок, позиций, умений участников. В игровой работе ведущим принципом является принцип полного равенства участников. Они не ограничены в выборе способов, форм, методов работы и взаимодействия. В инновационной игре допустимо вводить новые правила, если они не ограничивают творческой активности участников и способствуют активизации игры. В ходе игры могут решаться реальные проблемы новыми способами и с применением инновационных технологий и форм деятельности. Создание творческой атмосферы и снятие стереотипов – задача ведущего игры. В такой игре действительно может начаться решение реальных, актуальных для общества проблем.

Дисциплины, включенные в образовательную программу для бакалавров и магистрантов направления «Социальная работа», предоставляют широкие возможности применения активных методов обучения, активизирующих творческую энергию и, в частности, социальную креативность.

Таким образом, развитие социальной креативности студентов направления «социальная работа» включает формирование способности и готовности к инновационной деятельности, генерированию идей, к постановке и творческому решению задач в сфере социальной реальности и межличностного взаимодействия. Учебный процесс, опирающийся на использование активных методов обучения, служит достижению целей развития социальной креативности, являющейся важным компонентом профессиональной компетентности социального работника.

#### Библиографический список

1. Гейвин Х. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2007. – 368 с.
3. Зарубина Ю.Н. Развитие социальной креативности студентов направления «Социальная работа» с помощью методов активного обучения //

Вестник социально-политических наук. – 2017. – № 16. – С. 37–39.

4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 390 с.

5. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Известия Саратовского университета. – Т. 11: Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Вып. 3. – С. 74–76.

6. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. – М.: ПЭР СЭ. – 2006. – 688 с.

7. Келли Т. Креативная уверенность. – М.: Азбука Бизнес, 2015. – 288 с.

8. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества. – М., 1990. – С. 131–148.

9. Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов по социальной работе как основного компонента содержания высшего образования // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития: материалы российской науч.-метод. конф. с международ. участием. – Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014. – 760 с.

#### References

1. Gejvin H. Kognitivnaya psihologiya. – SPb.: Piter, 2003. – 272 s.

2. Druzhinin V.N. Psihologiya obshchih sposobnostej. – SPb., 2007. – 368 s.

3. Zarubina YU.N. Razvitie social'noj kreativnosti studentov napravleniya «Social'naya rabota» s pomoshch'yu metodov aktivnogo obucheniya // Vestnik social'no-politicheskikh nauk. – 2017. – № 16. – С. 37–39.

4. Il'in E.P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb.: Piter, 2012. – 390 s.

5. Il'inyh A.E. Social'naya kreativnost' lichnosti: psihologicheskaya struktura // Izvestiya Saratovskogo universiteta. – Т. 11: Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. – 2011. – Вып. 3. – С. 74–76.

6. Khashapov M.M. Psihologiya tvorcheskogo myshleniya professionala. – М.: PER SE. – 2006. – 688 s.

7. Kelli T. Kreativnaya uverennost'. – М.: Azbuka Biznes, 2015. – 288 s.

8. Kozlenko V.N. Problema kreativnosti lichnosti // Psihologiya tvorchestva. – М., 1990. – С. 131–148.

9. Formirovanie professional'noj kompetencii budushchih specialistov po social'noj rabote kak osnovnogo komponenta soderzhaniya vysshego obrazovaniya // Mnogourovnevoe obrazovanie i kompetentnostnyj podhod: vektory razvitiya: materialy rossijskoj nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Vologda: Vologodskij institut biznesa, 2014. – 760 s.



**Иохвидов Владимир Вячеславович**

*кандидат педагогических наук, доцент*

**Генадис Марина Евгеньевна**

**Цзю Элеонора Геннадьевна**

*Ставропольский государственный педагогический институт  
vlnauka@mail.ru, m.genadis@yandex.ru, elleanora26@mail.ru*

## ВВЕДЕНИЕ В АКАДЕМИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

*Статья выполнена в рамках изучения психолого-педагогических факторов адаптации студентов, приступивших к обучению в вузе. В качестве такого фактора рассмотрено введение студентов в академические традиции вузовской среды, до сих пор мало учитываемые в педагогической теории и практике. В нашем исследовании реализовано выявление имплицитно представленных в деятельности вуза академических традиций. На опытной основе доказано, что организованное введение студентов в академические традиции приводит к улучшению, по сравнению со студентами, с которыми не проводится такая работа, адаптации к вузовской среде, ситуативной тревожности, субъективной удовлетворенности обучением в вузе и академической успешности.*

**Ключевые слова:** адаптация, академическая традиция, студент, первокурсник, обучение, вузовская среда, фактор.

**П**оступление в вуз представляет собой значимое событие для каждого молодого человека, наполненное позитивными эмоциями открывающихся жизненных перспектив в сочетании со стрессогенностью резкого изменения условий построения жизнедеятельности. Наряду с общей стрессогенностью современной жизни, его психологическое благополучие в этот период подвергается негативным воздействиям осознания возросшей ответственности за собственную успешность, как минимум, перед своими родителями и близкими людьми [10]. Между тем, при переходе от обучения в школе или среднем специальном учебном заведении к обучению в вузе эта успешность оказывается трудно достижимой в связи с катастрофическим ростом нагрузки на психофизиологическое состояние, интеллектуальную и коммуникативную сферу, навыки построения социального взаимодействия [4]. Необходимым условием продуктивного включения студентов-первокурсников в процессы личностного и профессионального развития рассматривается их ускоренная адаптация в вузовском пространстве [6].

Адаптация, понимаемая в самом общем виде как процесс и результат приспособления (психофизиологического, психологического, социально-психологического) субъекта к изменившимся условиям жизнедеятельности, на сегодняшний день увязывается с различными внешними и внутренними факторами, начиная от условий организации его внешней среды (комфортности, доступности, привычности) и заканчивая развитием некоторых его индивидуальных характеристик (адаптивности, стрессоустойчивости, толерантности к неопределенности и пр.) [12]. Адаптация к вузу также детерминируется многими внешними и внутренними для субъекта факторами, достаточно интенсивно изучаемыми в педагогических и психологических работах. Так, в исследованиях последних лет была

раскрыта связь процессов адаптации студентов-первокурсников с формированием у них копинг-стратегий [11] и развитием социально-психологических компетенций [8], показано влияние на успешность психофизиологической адаптации потенциала оздоровительной гимнастики Тай-бо [7]. Между тем, практика подтверждает актуальность проблемы дезадаптации студентов-первокурсников, что, свидетельствуя о сохранении ограниченности возможных для нее решений, требует продолжения исследований в соответствующем направлении.

С учетом того, что первичные трудности адаптации студентов, поступивших в вуз, создает их неспособность приспособиться к новым реалиям организации условий учебной деятельности (включиться в новый режим труда и отдыха, в новые требования взаимодействия с преподавателями и сверстниками, в новое социальное пространство, в новые правила организации познавательной деятельности), перспективным психолого-педагогическим фактором стимулирования адаптации студентов-первокурсников может рассматриваться целенаправленное введение их в академические традиции высшего учебного заведения [1; 9].

Понятие «академические традиции» остается для отечественного образования еще мало используемым [2; 3; 5]. Однако, интеграция в мировое образовательное пространство побуждает осознать значимость соответствующего феномена для многих аспектов вузовского функционирования, в том числе и в интересах облегчения адаптации студентов-первокурсников. Уже сейчас, во многих «продвинутых» вузах особое внимание уделяется формированию традиций песнопения на значимых мероприятиях, ношения знаковых атрибутов одежды, внедрения локальных игр, соблюдения мини-обрядов, утверждения вузовских легенд, позволяющих почувствовать себя частью закрытого сплоченного сообщества студентов.

На начальном этапе нашего исследования мы попытались установить, какие именно академические традиции являются содержательно значимыми для представителей вузовского сообщества. С этой целью мы провели опрос студентов старших курсов ( $n_1=200$ ) и преподавателей ( $n_2=50$ ) филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. В результате нами был получен исходный перечень академических традиций, имеющих, по мнению респондентов, воспитательный и социализационный потенциал, а также обладающих адаптационным ресурсом воздействия на студентов-первокурсников. В число таких академических традиций вошли: церемония посвящения в студенты, практика ношения на торжественных и иных мероприятиях знаков принадлежности к данному академическому сообществу (нашейных платков определенного цвета, значков, униформы студенческих отрядов и т.п.), участие в дружеских розыгрышах, создание и культивирование вузовских легенд, «брендированное» участие во вневузовских и межвузовских коллективных мероприятиях (играх, флэш-мобах, акциях).

Названные элементы академических традиций были ранжированы испытуемыми по убыванию их значимости для вузовской среды (табл. 1).

Установление списка академических традиций социализационной и адаптационной направленности, с одной стороны, не является для филиала чем-то оригинальным, отличающимся от практики использования другими вузами, с другой стороны, поддерживает общий тренд общественного развития, направленного на эффективное включение студента как будущего профессионала и развивающейся личности в социум.

В связи с вышесказанным мы попытались определить характер воспитательно-адаптационных воздействий, оказываемых на студентов-первокурсников академическими традициями филиала. Для этого нами были сформированы две группы испытуемых из числа студентов первого курса. В первую – экспериментальную группу вошли 100 студентов, подвергшихся непосредственному воспитательно-социализационному влиянию перечисленных нами академических традиций.

Во второй – контрольной группе оказалось также 100 студентов, целенаправленно ограничиваемых от воздействия академических традиций филиала. Предварительное изучение составленных групп показало, что никто из ее состава не имеет предшествующего опыта обучения в вузе. Кроме того, их состав оказался практически эквивалентным по возрастному составу (от 17 до 18 лет) и половой принадлежности участников. Работа с группами строилась таким образом, чтобы по истечении относительно продолжительного времени (около полугода) можно было подвести определенный промежуточный сравнительно-сопоставительный итог экспериментальных воздействий.

На первом этапе работы с экспериментальной группой нами был проведен цикл бесед и круглых столов, посвященных особенностям следования практике академических традиций в отечественном и зарубежном образовании. В частности, студенты получили достаточно большой объем информации относительно специфики академических традиций в европейском и американском высшем и среднем образовании, а также сравнительный анализ отечественной практики возникновения и распространения академических традиций в образовательной пространстве. При этом освоенные информационные массивы были тщательно отрефлексированы и интериоризированы студентами.

Второй этап опытной работы со студентами имел характер подкрепления, когда полученные знаниевые пласты были реализованы в качестве событийного опыта при организации церемоний и мероприятий, направленных на повышение адаптационного потенциала студентов-первокурсников. Собственно сам этот этап можно охарактеризовать как практико-ориентированный, в процессе которого деятельность по имплементации академических традиций не была экспериментально генерированной, а носила, в достаточной степени, естественный характер, когда процедуры проведения мероприятий с академическими традициями не были подобраны специально, но реализовывались по плану работы высшего учебного заведения.

В содержательном плане в числе наиболее высокоэффективных с точки зрения социализационного воздействия на студентов первого курса оказалась

Таблица 1

Ранжированное распределение значимости элементов академических традиций для студентов и преподавателей вуза

Элементы академических традиций	Ранг	
	преподаватели	студенты
Церемония посвящения в студенты	1	2
Ношение знаков принадлежности	3	1
Участие в дружеских розыгрышах	4	3
Функционирование вузовских легенд	5	5
Участие в коллективных мероприятиях	2	4

Таблица 2

**Результаты обследования экспериментальной и контрольной групп студентов  
(средние значения, стены)**

Показатель	Группа		p≤
	экспериментальная	контрольная	
Адаптация	8,9	6,7	0,01
Ситуативная тревожность	6,1	7,2	0,05
Удовлетворенность обучением	9,1	7,3	0,01
Академическая успешность	8,7	7,4	0,05

процедура посвящения в студенты, имевшая не только явно выраженный компонент театрального действия, но и, в большей степени, инициализационную составляющую, символизирующую переход обучающихся из одной – более низкой организационной структуры – в другую, более высокую.

Следующей по значимости академической традицией стала практика ношения знаков принадлежности к своему академическому сообществу (нашейных шарфов синего цвета) во время торжеств и общественных мероприятий, а также униформы студенческого педагогического отряда.

Заключительным этапом опытной работы выступили измерительные процедуры, позволившие выявить и сопоставить на сравнительной основе успешность адаптации студентов экспериментальной и контрольной групп к условиям обучения в вузе. В нашем исследовании контролем подлежал основной показатель – уровень адаптации студентов к вузовскому обучению, а также сопровождающие его показатели – уровень ситуативной тревожности, субъективная удовлетворенность обучением в вузе и академическая успешность. Для сбора эмпирических данных применялась методика диагностики социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда и шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина. Субъективная удовлетворенность обучением в вузе выявлялась на основе самооценки по 10-тибалльной шкале. Академическая успешность устанавливалась по итогам сдачи зимней сессии на основе установления среднего арифметического полученных баллов. Все эмпирические данные были стандартизированы путем перевода в стены. Сравнение результатов двух групп проводилось с использованием t-критерия Стьюдента.

Полученные результаты показали значимые различия между двумя группами по всем изучаемым показателям (табл. 2).

Таким образом, по результатам опытного этапа исследования можно отметить, что содействие в освоении студентами академических традиций позитивно отражается не только на их адаптивности, но и на сопутствующих ей показателях – ситуативной тревожности, субъективной удовлетворенности обучением в вузе и академической успешности.

Исследование показало, что адаптация студентов-первокурсников к условиям высшего учебного

заведения является одной из существенных проблем психолого-педагогической науки и практики в связи с актуальной потребностью социализации выпускников школ и средних специальных учебных заведений в новых условиях вуза с иными, нежели ранее, требованиями к организации учебного процесса, спецификой социально-воспитательных воздействий и новым характером взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Практика следования академическим традициям в образовательной деятельности в целом не нова, она существовала в дореволюционной системе российского образования. Будучи во многом нивелированной в советский период, в новейшей истории отечественного образования она получила новое качество развития, актуализируясь сообразно новым условиям и требованиям развития и воспитания молодых специалистов.

#### Библиографический список

1. Белова Т.Л. Обряды посвящения в молодежной среде: традиции и новации / Т.Л. Белова, Т.А. Золотова, А.В. Логинова, И.Б. Сергеева // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 7–17.
2. Борисова Н.Е. Актуальные проблемы формирования традиций в системе школьного образования // Российский научный журнал. – 2009. – № 3. – С. 117–123.
3. Буторина Т.С. Милосердие как основа образовательных традиций русского Севера // Смальта. – 2016. – № 2. – С. 12–15.
4. Воронко Е.В. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в медицинском вузе / Е.В. Воронко, Т.М. Шамова, И.П. Богданович, В.И. Воронец // Вышэйшая школа. – 2017. – № 3. – С. 16–17.
5. Гостев А.Н. Система российских традиций в студенческом самоуправлении // Системная психология и социология. – 2013. – № 7. – С. 116–123.
6. Куницкая О.С. Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде учреждения высшего образования: сущность и структура // Вышэйшая школа. – 2018. – № 3. – С. 55–60.
7. Малах О.Н. Влияние оздоровительной гимнастики Тай-бо на показатели психофизиологической адаптации студентов-первокурсников в условиях вуза / О.Н. Малах, С.А. Сморгун, Д.Э. Шкирья-

нов, Ж.А. Позняк // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2017. – № 3. – С. 56–61.

8. Плаксина И.В., Дрозд К.В., Зобков А.В. Развитие социально-личностных компетенций студенческой молодежи, обучающейся в вузах с разными воспитательными традициями // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 11. – С. 376–382.

9. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Интеграция принципа безопасности в психологическую структуру образовательных практик // Education Sciences and Psychology. – 2016. – № 5. – С. 91–98.

10. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психологическая безопасность личности в современной стрессогенной среде // Современное общество: к социальному единству, культуре и миру: Материалы междунар. форума. – Ставрополь, 2016. – С. 277–279.

11. Фонталова Н.С. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и копинг-стратегий у студентов юридического института // Baikal research journal. – 2018. – № 4. – С. 1–10.

12. Фромич Ю.В. Адаптация первокурсников образовательных организаций МВД России (на примере Восточно-Сибирского института МВД России) // Академическая мысль. – 2019. – № 1. – С. 129–131.

#### References

1. Belova T.L. Obryady posvyashcheniya v molodezhnoj srede: tradicii i novacii / T.L. Belova, T.A. Zolotova, A.V. Loginova, I.B. Sergeeva // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – № 2. – С. 7–17.

2. Borisova N.E. Aktual'nye problemy formirovaniya tradicij v sisteme shkol'nogo obrazovaniya // Rossijskij nauchnyj zhurnal. – 2009. – № 3. – С. 117–123.

3. Butorina T.S. Miloserdie kak osnova obrazovatel'nyh tradicij russkogo Severa // Smal'ta. – 2016. – № 2. – С. 12–15.

4. Voronko E.V. Osobennosti adaptacii studentov-pervokursnikov k obucheniyu v medicinskom vuze / E.V. Voronko, T.M. SHamova, I.P. Bogdanovich, V.I. Voronec // Vyshejschaya shkola. – 2017. – № 3. – С. 16–17.

5. Gostev A.N. Sistema rossijskih tradicij v studencheskom samoupravlenii // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. – 2013. – № 7. – С. 116–123.

6. Kunickaya O.S. Adaptaciya studentov-pervokursnikov k obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya: sushchnost' i struktura // Vyshejschaya shkola. – 2018. – № 3. – С. 55–60.

7. Malah O.N. Vliyanie ozdorovitel'noj gimnastiki Taj-bo na pokazateli psihofiziologicheskoy adaptacii studentov-pervokursnikov v usloviyah vuza / O.N. Malah, S.A. Smorgunov, D.E. SHkir'yanov, ZH.A. Poznyak // Vesnik Vicebskaga dzyarzhaj'naga y'niversiteta. – 2017. – № 3. – С. 56–61.

8. Plaksina I.V., Drozd K.V., Zobkov A.V. Razvitie social'no-lichnostnyh kompetencij studencheskoj molodezhi, obuchayushchejsya v vuzah s raznymi vospitatel'nymi tradiciyami // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2011. – № 11. – С. 376–382.

9. Tylec V.G., Krasnyanskaya T.M. Integraciya principa bezopasnosti v psihologicheskuyu strukturu obrazovatel'nyh praktik // Education Sciences and Psychology. – 2016. – № 5. – С. 91–98.

10. Tylec V.G., Krasnyanskaya T.M. Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti v sovremennoj stressogennoj srede // Sovremennoe obshchestvo: k social'nomu edinstvu, kul'ture i miru: Materialy mezhdunar. foruma. – Stavropol', 2016. – С. 277–279.

11. Fontalova N.S. Vzaimosvyaz' social'no-psihologicheskoy adaptacii i koping-strategij u studentov yuridicheskogo instituta // Baikal research journal. – 2018. – № 4. – С. 1–10.

12. Fromich YU.V. Adaptaciya pervokursnikov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii (na primere Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii) // Akademicheskaya mysl'. – 2019. – № 1. – С. 129–131.



**Абрамова Ирина Евгеньевна**

доктор филологических наук, доцент

**Шишмолина Елена Петровна**

кандидат педагогических наук, доцент

Петрозаводский государственный университет  
lapucherabr@gmail.com, elena.shishmolina@yandex.ru

## ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ: ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена вопросам иноязычной подготовки студентов юридического направления с позиций личностно ориентированного подхода. Анализируются существующие концепции личностно ориентированной организации образовательного процесса. Авторы описывают опыт применения метода судебных имитационных процессов (Mock Trial) как способа формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Отмечаются преимущества применения подобных технологий в обучении иностранному языку, заключающиеся в создании условий для погружения студентов в практическую профессиональную деятельность посредством моделирования судебного разбирательства. В статье представлены этапы деятельности студентов по подготовке Mock Trial. Особое внимание уделяется тренировке фонетических навыков говорения на юридическом английском языке как инструменту повышения продуктивности профессионального общения. Делается вывод об эффективности метода судебных имитационных процессов на английском языке для формирования у студентов юридических специальностей коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, судебный имитационный процесс, иноязычная коммуникативная компетенция.

В условиях глобализации и стремительного развития международных экономических и деловых связей с иностранными партнерами значительно возросли требования к подготовке специалистов по направлению «Юриспруденция» в вузах. Квалифицированный специалист по международному или коммерческому праву должен уметь осуществлять коммуникацию на профессиональные темы не только на родном, но и иностранном языках. Цель данной статьи заключается в анализе специфики преподавания иностранного языка будущим юристам и опыта организации обучения монологической и диалогической речи на английском языке на основе личностно ориентированного подхода.

В контексте перехода отечественного образования от знаниевой к личностной парадигме особую актуальность приобретает личностно ориентированный подход к организации обучения. Он представлен в исследованиях отечественных ученых несколькими направлениями, среди которых выделяются следующие концепции: *культурологическая* (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич [3]), нацеленная на воспитание человека культуры и целостную социализацию личности посредством обращения к её внутреннему миру; *аксиологическая* (И.А. Колесникова [10], А.В. Петровский [13], С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [12] и др.), в основе которой лежит аксиологический подход к изучению социальных явлений, подчеркивается роль ценностного мышления, обеспечивающего понимание ценности всего мира и каждого человека в нем; *позиционно-дидактическая* (В.В. Сериков [11], В.А. Петровский [4] и др.), рассматривающая сущность личности в способности занимать определённую позицию, выражающую-

ся в отношении к окружающему миру и к самому себе и реализующая обучение созданием личностно значимой ситуации (учебной, познавательной, жизненной) и *личностно-деятельностная концепция* (И.А. Зимняя [8], В.В. Давыдов [5] и др.), предполагающая выбор содержания образования, способствующего становлению теоретического мышления с его основными составляющими: целеполагание, планирование, рефлексия. Наиболее ценным элементом данной концепции является организация учебной деятельности как «квази исследовательской», в которой роли распределяются в зависимости от индивидуальных особенностей личности.

Концепция личностно ориентированного образования, разработанная И.С. Якиманской, предполагает согласование двух основных источников познания – обучения и учения для решения задачи создания педагогических условий для проявления и обогащения субъектного опыта человека [20, с. 38]. Модель личностно ориентированного образования, предлагаемая Т.В. Смолеусовой, базируется на принципе триединства проявления личности (индивидуальность, межличностные связи, активность) [15, с. 11], а личностно ориентированное обучение в понимании А.А. Сомкина основывается на диалогической модели преподавания с целью эффективного вовлечения субъектов обучения в процесс саморазвития и личностного самораскрытия в условиях равноправного диалога всех участников образовательного процесса [16, с. 24].

Для обеспечения эффективности обучения студентов юридического профиля на основе личностно ориентированного подхода на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета был

разработан профессионально ориентированный курс английского языка, основная цель которого состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых как составной части их профессиональных компетенций. В рамках данной статьи проанализируем особенности формирования умения говорения (а именно монологической и диалогической речи) с помощью метода судебных имитационных процессов (*Mock Trial*). Данный подход является междисциплинарным и широко применяется не только в практике обучения иностранному языку [6; 14], но и являются обязательной частью учебного процесса в юридических школах Англии и США [7], а также используется при подготовке практикующих специалистов к рассмотрению дела в суде. Судебные игровые процессы представляют собой тренировочные судебные процессы, разыгрываемые перед импровизированным судом присяжных. Участие в них помогает будущим юристам испытать свои силы и скорректировать собственную позицию или предстоящее выступление в суде. В ходе *Mock Trials* участники должны представить как свою позицию, так и позицию оппонента, что позволяет увидеть дело в целом и найти новые доводы и доказательства. Востребованность подобных тренингов в юридических компаниях обусловлено также и тем, что они обеспечивают юридическое сопровождение судебных процессов внутренними юристами компаний без привлечения внешних консультантов.

Преимущества использования данного формата в обучении студентов-юристов иностранному языку заключаются в том, что он способствует погружению обучающихся в практическую профессиональную деятельность посредством моделирования судебного разбирательства и изучения поведения участников судебного процесса. Игровой имитационный суд является не только эффективным средством знакомства будущих юристов с особенностями правовых систем разных стран, но и одним из действенных способов формирования у них коммуникативной компетенции. Главным достоинством метода *Mock Trial* служит стимулирование у студентов духа командной работы, критического мышления и рефлексии в отношении своей деятельности. Работа над подобным проектом имеет безусловный прагматический эффект, так как студенты достигают определенного уровня владения юридическим английским языком (*Legal English*) во всех видах непосредственного и опосредованного профессионального общения. Кроме того, у студентов формируется социальная компетенция, то есть умение самостоятельно действовать в социальных ситуациях [9]. Далее рассмотрим практическое применение указанного метода в обучении иностранному языку в вузе.

Первым этапом подготовки студентов к участию в игровом судебном процессе служит изуче-

ние структуры и процедуры судебного заседания в зависимости от типа судебного дела и юридической системы, также работа с юридической терминологией на английском языке. После того, как выбрано судебное дело для рассмотрения, студенты изучают его детали, в том числе показания свидетелей, досудебные условия, вещественные доказательства и так далее. Затем следует этап распределения ролей: в зависимости от личностных особенностей и предпочтений студенты могут выбрать роль адвоката, свидетеля, обвинителя, судебного пристава, секретаря, судьи и так далее. После этого каждая из команд защиты и обвинения работает над составлением аргументов по существу дела. Студенты готовят скрипт судебного заседания, речи сторон обвинения и защиты, протоколы и бланки, улики, доказательства. В завершение работы материалы дела оформляются в виде языкового портфолио, в которое включается описание самого кейса, письменные показания свидетелей, глоссарий судебных терминов, список дополнительных источников, ссылки на сайты и так далее.

В процессе работы над *Mock Trial* учащиеся приходят к осознанию того, что судебное разбирательство представляет собой четко структурированную деятельность, требующую строгого соблюдения последовательности судебного процесса: вступительные заявления, прямые и перекрестные допросы свидетелей и подсудимых, заключительные аргументы и многое другое. В лингводидактическом контексте имитация заседания суда сочетает в себе подготовленные и неподготовленные виды речевой деятельности студентов. Так, вступительные заявления каждой стороны, которые открывают судебное разбирательство, обычно составляются учащимися и репетируются заранее. Кроме того, студенты-адвокаты, как правило, также тщательно готовят свои прямые вопросы свидетелям с каждой стороны. Тем не менее, ход судебного разбирательства и выступление второй стороны судебного процесса могут в значительной мере повлиять на аргументацию выступающего, который должен быть готов быстро реагировать на показания других участников процесса.

Постановочный судебный процесс *Mock Trial*, представляя собой диалогичную форму обучения, нацелен на общекультурное развитие личности обучаемого вследствие того, что в фокусе внимания оказывается весь сложный комплекс межличностных отношений субъектов обучения [17]. В этой связи практическая значимость применения данного метода в обучении *Legal English* состоит в том, что в процессе работы студенты не только развивают умения говорения на иностранном языке, но и учатся организовывать свою деятельность, выбирать методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; принимать решения и нести за них

ответственность; осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач; работать в команде, эффективно общаться с коллегами и руководством; осуществлять профессиональное толкование нормативных правовых актов и документов. Перечисленные навыки составляют содержание профессиональных компетенций юристов.

В рамках данной статьи остановимся подробнее на таком элементе работы над Mock Trial, как формирование фонетических навыков говорения на иностранном языке. Это важно, так как современный юрист-международник или специалист по коммерческому праву вряд ли будет успешен, если не овладеет навыком публичной устной речи на иностранном языке. Уменьшение степени акцента в значительной мере способствует повышению продуктивности профессионального общения на английском языке, поскольку в этой сфере даже хорошего владения лексическим и грамматическим аспектами иностранного языка оказывается недостаточно. По утверждению известного русского языковеда Л.В. Щербы, в практике живого языка те ошибки будут грубыми, которые мешают взаимопониманию, а это гораздо чаще будут ошибки произношения, нежели ошибки грамматические [19]. Важность орфоэпического произношения для студентов-юристов очевидна, так как в англоязычном мире профессия юриста является высокопрестижной, что требует обязательного владения орфоэпической нормой английского языка [1; 18]. Основой организации обучения иностранному языку являются профессионально-значимые ситуации общения, с которыми сталкивается современный юрист в профессиональной деятельности (переговоры с клиентами, интервьюирование и консультирование клиентов, выступление в суде, подготовка кратких и развернутых аналитических докладов). В подобных ситуациях общения, воспроизводимых на занятиях по иностранному языку, студенты отрабатывают свои произносительные навыки. Вначале это могут быть небольшие доклады и презентации по материалам рассматриваемого дела, фрагменты аргументов защиты или обвинения. Выступающий оценивается всей группой по трем критериям: 1) насколько понятна его речь; 2) наличие ошибок на уровне звуков; 3) наличие ошибок на уровне интонации. Последующее обсуждение ответа студенческой группой чрезвычайно важно как для докладчика, так и для слушателей.

Отметим также, что весьма эффективно в данной студенческой аудитории зарекомендовал себя сознательный (когнитивный) подход к обучению фонетическому аспекту говорения. Помимо общих положений о важности орфоэпической нормы до сведения учащихся доводится информация о механизмах возникновения фонетического акцента, объясняются такие важные понятия как «билинг-

визм», «типы интерференции», «фонетическая интерференция». Сообщается, что интерференция локализована в говорящем, а акцент существует для слушающего. Различные звуковые модификации, затрудняющие мгновенное опознавание произносимых слов, привлекают внимание слушающих и, тем самым, создают у них впечатление иностранного акцента. Фонетические погрешности могут так исказить смысл сказанного, что общение будет сведено на «нет». Как отмечал С.И. Бернштейн, неодобрительное отношение к иностранному акценту отчасти объясняется как неосознанная форма протеста слушателя против принуждения к непродуктивной затрате умственной энергии [2, с. 12]. После такого разъяснения студенты с заметно возросшей готовностью работают над своим произношением. Практика показывает, что в условиях искусственного билингвизма, при остром дефиците времени, отводимого на изучение иностранного языка, студенты-юристы в состоянии добиться умеренно средней степени акцента, который заметен для носителя языка, но практически не мешает пониманию. Студенты с хорошей лингвистической базой, высоким интеллектом и сформированным фонематическим слухом успешно достигают слабой степени акцента, при которой их произношение близко к орфоэпической норме (near-native pronunciation), есть отдельные отклонения, но произносительные ошибки отсутствуют.

В заключение следует подчеркнуть, что в современных условиях, когда количество международных экономических и деловых связей с иностранными партнерами значительно возросло, свободное владение юридическим английским языком повышает конкурентоспособность и востребованность специалиста на рынке труда. Применение технологии игрового имитационного суда (Mock Trial) в рамках личностно-деятельностного и междисциплинарного обучения иностранному языку в юридическом вузе позволяет создать ситуацию для погружения обучающихся в практическую профессиональную деятельность через моделирование судебного процесса. Обучение студентов Петрозаводского государственного университета с использованием данной технологии подтвердило её эффективность и потенциал не только для формирования профессиональной и коммуникативной компетенций и их компонентов (например, развитие фонетических навыков говорения на иностранном языке), но и для развития мотивации обучаемых, повышения эффективности образовательного процесса и обеспечения подготовки выпускников, отвечающую новым вызовам времени.

#### Библиографический список

1. *Абрамова И.Е.* Британский произносительный стандарт: тенденции развития // Вестник

Челябинского государственного университета. – 2010. – № 29 (210). – С. 5–10.

2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 5–49.

3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М.; Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

4. Введение в психологию / под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.

5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

6. Дорошка И.А. Mock trial (инсценированный судебный процесс) как эффективный метод обучения иностранному языку студентов юридических специальностей // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы V Междунар. конф., посв. 90-летию образования Белорус. гос. ун-та, 28 октября 2011 г. – Минск: БГУ, 2011. – 191 с.

7. Дубодел Л.П. Постановочное судебное разбирательство как обязательный элемент обучения в юридических школах Англии // Евразийское Научное Объединение. – 2015. – Т. 2. – № 2 (2). – С. 208–209.

8. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): В 2 кн. Кн. 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244–252.

9. Кожелупенко Т.П. Профессионально ориентированная проектная деятельность как один из способов формирования языковой и межкультурной компетенций // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. Вып. 7. – Пятигорск: ПГЛУ, 2014. – 251 с.

10. Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова; А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

12. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

13. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2001. – 512 с.

14. Пчёлкина Т.А. Mocktrial (инсценирование судебного процесса) как метод формирования компетенций у студентов юридических специальностей // Университетские чтения. – Пятигорск, 2016. – Ч. 3. – С. 69–74.

15. Смолеусова Т.В. Концепция личностно-ориентированного образования на основе проявления личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 7–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.01>

16. Сомкин А.А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 3. – С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28

17. Хуторской А.В., Король А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

18. Шевченко Т.И. Социофонетика: Национальная и социальная идентичность в английском произношении. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – С. 200–201.

19. Щерба Л.В. Вступительная статья // Сунцова И.П. Вводный курс фонетики немецкого языка. – М., 1958. – С. 6.

20. Якиманская И.С. Концепция личностно ориентированного образования // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Серия: Общественные и гуманитарные науки. – 2010. – № 5 (110). – С. 36–40.

#### References

1. Abramova I.E. Britanskij proiznositel'nyj standart: tendencii razvitiya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 29 (210). – С. 5–10.

2. Bernshtejn S.I. Voprosy obucheniya proiznosheniyu (primenitel'no k prepodavaniju russkogo yazyka inostrancam) // Voprosy fonetiki i obuchenie proiznosheniyu. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1975. – С. 5–49.

3. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. – М.; Ростов н/Д, 1999. – 560 с.

4. Vvedenie v psihologiyu / pod obshch. red. A.V. Petrovskogo. – М.: Akademiya, 1996. – 496 с.

5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – М.: INTOR, 1996. – 544 с.

6. Doroshka I.A. Mock trial (inscenirovannyj sudebnyj process) kak effektivnyj metod obucheniya inostrannomu yazyku studentov yuridicheskikh special'nostej // Mezhkul'turnaya kommunikaciya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: materialy V Mezhdunar. konf., posv. 90-letiyu obrazovaniya Belorus. gos. un-ta, 28 oktyabrya 2011 g. – Minsk: BGU, 2011. – 191 s.

7. Dubodel L.P. Postanovochnoe sudebnoe razbiratel'stvo kak obyazatel'nyj element obucheniya v yuridicheskikh shkolah Anglii // Evrazijskoe Nauchnoe Ob"edinenie. – 2015. – Т. 2. – № 2 (2). – С. 208–209.



8. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyj podhod kak osnova organizacii obrazovatel'nogo processa // *Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii (k postanovke problemy): V 2 kn. Kn. 1.* – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001. – S. 244–252.
9. Kozhelupenko T.P. Professional'no orientirovannaya proektnaya deyatel'nost' kak odin iz sposobov formirovaniya yazykovoj i mezkul'turnoj kompetencij // *Professional'naya kommunikacija: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki. Vyp. 7.* – Pyatigorsk: PGLU, 2014. – 251 s.
10. Kolesnikova I.A. *Osnovy andragogiki* / I.A. Kolesnikova; A.E. Maron, E.P. Tonkonogaya i dr.; pod red. I.A. Kolesnikovoj. – M.: Akademiya, 2003. – 240 s.
11. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologii.* – Volgograd: Peremena, 1994. – 150 s.
12. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii* / S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. SHiyarov i dr.; pod red. S.A. Smirnova. – M.: Akademiya, 2000. – 512 s.
13. Petrovskij A.V., YArashevskij M.G. *Psihologiya.* – M.: Akademiya, 2001. – 512 s.
14. Pcholkina T.A. *Mocktrial (inscenirovanie sudebnogo processa) kak metod formirovaniya kompetencij u studentov yuridicheskikh special'nostej* // *Universitetskie chteniya.* – Pyatigorsk, 2016. – CH. 3. – S. 69–74.
15. Smoleusova T.V. *Koncepciya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya na osnove proyavleniya lichnosti* // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* – 2016. – № 6. – S. 7–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.01>
16. Somkin A.A. *Lichnostno orientirovannyj podhod v sisteme sovremennogo gumanitarnogo obrazovaniya: ot monologizma k dialogicheskoj modeli obucheniya* // *Obrazovanie i nauka.* – 2019. – T. 21. – № 3. – S. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-9-28
17. Hutorskoj A.V., Korol' A.D. *Dialogichnost' kak problema sovremennogo obrazovaniya (filosofsko-metodologicheskij aspekt)* // *Voprosy filosofii.* – 2008. – № 4. – С. 109–114.
18. Shevchenko T.I. *Sociofonetika: Nacional'naya i social'naya identichnost' v anglijskom proiznoshenii.* – M.: LENAND, 2016. – S. 200–201.
19. SHCHerba L.V. *Vstupitel'naya stat'ya* // *Suncova I.P. Vvodnyj kurs fonetiki nemeckogo yazyka.* – M., 1958. – S. 6.
20. YAkimanskaya I.S. *Koncepciya lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* // *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki.* – 2010. – № 5 (110). – S. 36–40.

**Дворникова Елена Викторовна**

кандидат педагогических наук

**Кошелева Анна Владимировна**

кандидат политических наук

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
dvornikova.71@mail.ru, a.kruchinina@mail.ru

## ПРОГРАММНЫЙ ПОДХОД ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ У СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*В статье рассматриваются особенности формирования представлений о семейных отношениях у современной студенческой молодежи, изучаются наиболее эффективные средства формирования представлений о семейных ценностях у современной молодежи, анализируются факторы, повлекшие изменения ценностных ориентаций современной студенческой молодежи. Излагаются результаты авторского исследования о представлениях семьи и семейных отношений у молодежи, и предлагается программа «Благополучная молодая семья» по формированию представлений современной студенческой молодежи о семейных взаимоотношениях и институте брака. Целью программного подхода является формирование личностной готовности современной студенческой молодежи к брачно-семейным отношениям. Реализация программы будет осуществляться через учебный процесс, средствами студенческого самоуправления и системе внеучебной воспитательной деятельности.*

**Ключевые слова:** ценности, семья, семейные ценности, брачные отношения, молодежь, родительство, программа.

**В** современном мире нравственные представления о браке и семье у современной молодежи претерпели серьезные изменения, и многочисленные исследования это подтверждают. В настоящее время изменились сами устои семьи, постепенно утрачивается традиционное восприятие родительства и воспитания детей, происходит разрушение традиционных семейных ценностей, снижается социальная значимость отцовства и материнства, а материальные ценности начинают превалировать над духовными.

Проблемам семьи и семейным отношениям всегда уделялось и уделяется много внимания. Так, педагогические аспекты готовности к браку являлись предметом изучения Т.М. Афанасьевой, А.А. Бодалева, А.С. Власенко, А.Н. Ганичева, В.Н. Дружинина, А.И. Ковалевой, А.В. Мудрика и др. [3]. Социально-технологический аспект оказания помощи молодежи в осознании семейных ценностей изучался В.И. Добрыниной, Ю.А. Зубок, Т.В. Ищенко, З.М. Саралиевой, Е.И. Холостовой [5]. Ценностные ориентации молодежи являлись предметом исследований С.Н. Иконниковой, В.Т. Лисовского и др. [6].

В первую очередь, отметим, что современные реформы российского общества повлекли глубокие экономические и социальные преобразования, которые отразились как на изменении курса государственной молодежной политики, так и деятельности различных социальных институтов. Данные факторы привели к быстрорастущему расслоению и социальной дифференциации молодых людей. Мы можем утверждать, что новое поколение – это молодые люди из разных социальных групп с разным уровнем доходов, образования, места жительства, характером занятости, семейным положением и т.п. Молодежь XXI века проходит свое становле-

ние в условиях переориентации ценностей и развития новых социальных отношений.

Результаты многочисленных социологических опросов позволяют нам составить рейтинг предпочитаемых ценностей современной молодежи. Так, у 63% респондентов произошел сдвиг ценностных ориентаций в сторону материально-прагматического подхода. Мы видим, что на первых местах в рейтинге находятся такие ценности как материальное благополучие, карьера, здоровый образ жизни, семья. А такие духовные ценности, как настоящие друзья, верность идеалам, принципам и убеждениям, не являются для современной молодежи особо значимыми [4, с. 256].

Несомненно, что фундаментальные основы ценностей и жизненных установок человека закладываются в семье. Однако нельзя отрицать тот факт, что на формирование ценностных ориентаций современной молодежи оказывает огромное влияние социум, и, в частности, образовательная среда и учебное заведение. Именно здесь молодые люди проводят большую часть своего времени и получают не только необходимые знания, но и приобретают определенные личностные качества, формируют характерные нормы общения и поведения, а также новые ценностные ориентации и установки.

Социокультурная среда в настоящее время является определяющим фактором в формировании ценностей и жизненных смыслов молодежи. Она имеет сложный и противоречивый характер, поскольку связана с многочисленными процессами, которые происходят в обществе как в сфере социальной, так и в духовной жизни.

Итак, анализ литературных источников по проблеме исследования позволяет нам сделать вывод о том, что современная молодая семья постепенно

утрачивает основные семейные ценности и установки на семейное воспитание, также как и ценностные ориентации молодых людей. При этом любовь, как чувство, не отрицается молодежью, являясь основой крепких отношений, основой создания брака. Поэтому актуальным становится вопрос формирования основных жизненных ценностей и установок современной молодежи. Эту задачу должны поставить перед собой все социальные институты, в том числе, и высшие учебные заведения.

В.Н. Дружинин отмечает, что важным фактором подготовки к ответственному родительству и супружеству является разработка и внедрение в практику ВУЗов и основ семейного воспитания, и специальных образовательных программ духовно-нравственной направленности и пропаганды ценностного отношения к семье и браку, и программы, направленные на возрождение семейных традиций и обычаев [1, с. 5].

Развивая тезис В.Н. Дружинина, Е.Т. Дубова выделяет следующие принципы формирования у студентов семейных духовно-нравственных ценностей. Принцип эмоционально-ценностного отношения к семье, ее традициям, обычаям, образу жизни и воспитанию ребенка – позволяет сформировать у молодежи представление и понятие об идеальной семье и семейной жизни. Принцип индивидуально-личностной психолого-педагогической поддержки студента как будущего семьянина – направлен на оказание содействия и помощи молодым людям в сознательном формировании семейных духовно-нравственных ценностей, а также помощь в решении индивидуальных проблем. Принцип толерантного взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса – ориентирован на уважительное отношение и формирование эмпатийных представлений вне зависимости от этнических, религиозных, гендерных и иных характеристик [2, с. 31–32].

Оценить уровень сформированности семейных ценностей у молодежи можно по следующим показателям: мировоззренческий как формирование нравственного сознания; образовательный как приобретение знаний по вопросам семейно-брачных отношений; деятельностный как способность к регулированию внутрисемейных отношений, конфликтных ситуаций.

Выделенные критерии позволяют судить о степени проявления основных признаков осознания семьи, значимости межличностных отношений в семье и самоуважении. Именно с учетом данных показателей необходимо выстраивать работу по оказанию помощи молодым людям в создании семьи.

С целью изучения представлений студенческой молодежи о семейных отношениях и ценностях семейной жизни нами было проведено социологическое исследование. Выборка исследования составила 150 студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова фа-

культета социально-политических наук в возрасте от 19–23 лет. Из них – 132 девушки и 18 юношей.

Анкетирование явилось для нас основным научным методом изучения субъективных взглядов молодежи, поскольку является одним из распространенных видов в практике социологических исследований. Анкетный опрос проводился в закрытой форме. В анкету были включены как открытые, так и закрытые и полузакрытые вопросы. Для усиления объективности результатов исследования дополнительно использовалась беседа.

Перед проведением опроса нами были выдвинуты следующие рабочие гипотезы: большинство студенческой молодежи предпочитает гражданский брак вместо традиционных форм семейных отношений; современная молодежь предпочитает личностную свободу взамен готовности к браку и брачным отношениям; семейно-ценностные оценки и представления о браке студенческой молодежи в настоящее время носят противоречивый характер.

Представим полученные результаты. Так, нами было выявлено, что значение семьи в системе ценностей современной молодежи недостаточно высоко: на первое место у современной молодежи выходит создание успешной карьеры. Среди опрошенных 82% респондентов предпочитают карьеру семье.

Увеличился и средний возраст для законного оформления отношений. Большая часть молодежи считает наиболее для себя подходящим возрастом для вступления в брак: 25–30 лет – 72%, возраст 20–25 лет – 20%, до 20 лет – 0%, свыше 30 лет – 8%.

Современная студенческая молодежь предпочитает гражданские браки, молодые люди не стремятся официально регистрировать отношения. 62% считают, что гражданские браки – это нормальное явление в современном обществе. 16% еще не определились, какой брак они бы предпочли, но при этом считают, что выбор формы сожительства должен удовлетворять обе стороны. 22% молодежи предпочитают официально зарегистрированные отношения.

Исследование показало, что рождение ребенка для молодых людей не является причиной для официальной регистрации семейных отношений – 46%, это зависит от конкретной ситуации и объективных условий – 54%.

Несмотря на «отрицание» ценности семьи, молодые люди вполне осознают её значение и вкладывают в понятие «семья» традиционный смысл. Она для них – это, прежде всего, такие чувства как любовь и взаимоуважение – 68%; возможность для продолжения своего рода – 20%, другое – 12%. Это означает, что, впоследствии, молодые люди будут выбирать психологический мотив для вступления в брачные отношения.

Интересные и неожиданные для нас результаты были получены при ответе на вопрос: «Согласны

ли Вы, что без семьи невозможно достичь успеха в профессиональной деятельности?» Большинство опрошенных придерживаются мнения о том, профессиональный успех не связан никаким образом с браком и семейными отношениями. Это успех одного человека – так ответили 82% респондентов, затруднились с ответом – 4% и лишь для 14% семья играет решающую роль в становлении профессиональной карьеры.

Традиционными оказались ответы на вопросы, связанные с распределением ролей и выполнением функциональных обязанностей в семье. Так, функции главы семьи, по мнению большинства респондентов, должен исполнять мужчина – 72%. При этом муж должен зарабатывать больше, чем жена – так считают 54% респондентов.

Из беседы с молодыми людьми выяснилось, что они анализируют факторы, приводящие к разводам. Именно в связи с этим, молодые люди и не стремятся к ранним бракам. К основным причинам распада молодой семьи 56% респондентов относят бытовые трудности, обусловленные, прежде всего, отсутствием собственного жилья. 20% респондентов указывают на материальную несостоятельность («низкая заработная плата молодых специалистов»). 12% высказали мнение о потере взаимопонимания и уважения к друг другу и 12% выбрали ответ «другое», указав такие причины, как отсутствие необходимых знаний о мужской и женской психологии, отсутствие семейного опыта и опыта совместного проживания, проживание на одной территории со своими родителями, молодость.

Поскольку ценность семьи формируется в родительском доме, мы не могли обойти стороной вопрос, связанный с обсуждением будущей семейной жизни со своими родителями. В ходе ответов выяснилось, что 66% не поднимают тему семейного воспитания в своей родительской семье и не считают это нужным, 28% респондентов редко разговаривают дома на эту тему и только 6% молодых людей обсуждают вопросы будущей семьи со своими родителями.

Несмотря на то, что 20% респондентов ответили, что семья для них является возможностью для продолжения рода, для 18% респондентов вполне допустимо, что семья может быть бездетной. Достаточно иметь одного ребенка – так считают 56%, двух-трех детей – 22% и более 3-х детей – 4%. То есть, только 6 человек из 150 готовы иметь многодетные семьи.

Таким образом, изучение мнения студенческой молодежи по вопросам отношения их к семье и браку, показало, что в современном мире представления о семье и браке у студенческой молодежи кардинально изменились по сравнению с семейными приоритетами молодежи XX века.

Выдвинутые нами в начале социологического исследования рабочие гипотезы подтвердились.

В настоящее время большинство молодых людей предпочитают проживать гражданским браком. Современная молодежь хоть и не отрицает традиционную модель семейных отношений, но выбирает свободную форму брачно-семейной самореализации, а семейно-ценностные представления о браке у студенческой молодежи носят достаточно противоречивый характер.

Данное противоречие обусловлено, прежде всего, тем, что, закладываясь в семье традиционные ценности брачных отношений, современное общество нивелирует, преобразует. Именно поэтому семья и наличие детей перестали быть социально значимыми приоритетами в системе ценностей современной молодежи. Молодые люди превыше всего ставят личную независимость, свободу и карьеру, достижение высокого статуса, что формирует эгоистическую направленность личности. А семья и рождение детей большинством молодых людей планируется лишь после создания успешной карьеры в далекой перспективе.

Беседа со студентами после проведения анкетирования позволила нам дополнить картину ценностных представлений современной молодежи о семье и брачных отношениях. Мы выяснили, что у молодых людей велика роль родительской семьи в формировании собственного представления о семье и семейной жизни. Однако, как такового идеала семьи у молодежи нет, да и как они сами признались, «задумались об этом только после нашего вопроса».

Итак, в настоящее время происходит ослабление института семьи и традиционных семейных ценностей. Мы связываем эту тенденцию, с отсутствием системы семейного воспитания в основных социальных институтах – прежде всего в школе и высших учебных заведениях. Разрушение института семьи и брака меняет моральные установки и менталитет молодежи в целом. У молодых людей начинают преобладать эгоистические черты характера и индивидуалистическая направленность личности. Прежде всего – это личное благополучие. Тем не менее, брак нужен для создания семьи, для продолжения рода, удовлетворения половых потребностей, решения бытовых и материальных проблем, обретения определенного социального статуса, любви, взаимной опоры в трудную минуту, избавления от одиночества в жизни.

Теоретический анализ заявленной проблемы исследования позволил выделить концептуальные основания для разработки проекта программы «Благополучная молодая семья» (далее – Программа), которая может быть внедрена в образовательное пространство Вуза.

Цель Программы: формирование традиционных семейных ценностей и личностной готовности современной студенческой молодежи к брачно-семейным отношениям. Под личностной готовностью студентов к браку мы будем понимать сте-



пень сформированности комплекса нравственных и психологических качеств личности, необходимых для построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей всех ее членов.

Основные задачи Программы: приобщение молодежи к традициям национальной культуры и русской семьи; формирование основных понятий об этике и психологии семейных отношений; формирование представлений о семейных ролях; развитие социокультурных семейных ценностей, психологических основ здоровых отношений мужчины и женщины; формирование высоконравственных взглядов на любовь, чувства ответственности во взаимоотношениях между юношами и девушками; формирование знаний по семейному праву, о способах решения конфликтных ситуаций в семье, методах воспитания детей в семье; формирование чувства ответственности перед собственными родителями.

Основными принципами реализации Программы являются: методологические (связи учебного процесса, системы студенческого самоуправления и системы внеурочной деятельности), дидактические (реализация межпредметных связей учебного курса «Психология семейных отношений» с другими дисциплинами образовательного стандарта через их содержание и методы), методические (ориентация на конкретный положительный пример; опора на социальную активность студентов; пропаганда семейного образа жизни).

Представим механизмы реализации программы в виде следующих блоков: содержательный (создание условий для повышения потенциала ВУЗа в семейном воспитании молодежи; определение средств, методов и способов работы по данному направлению), организационный (самоопределение и формирование готовности студенческой молодежи к браку и брачным отношениям, интериоризация семейных ценностей), оценочно-результативный (критерии оценки показателей).

Механизм реализации Программы включает также использование комплекса психолого-педагогических и экономических мер, предусматривающих: расширение связей университета с образовательными и культурными учреждениями г. Ярославля и Ярославской области, обмен опытом по вопросам семейного воспитания; проведение консультационных бесед со студентами специалистами ВУЗа и других специализированных учреждений; активное привлечение общественности к решению вопросов семейного воспитания; создание консультационных центров, телефонов доверия на базе психологического факультета и факультета социально-политических наук; выпуск профилактических материалов; проведение бесед на учебных занятиях, информирование по вопросам супружеской жизни и вытекающих из

нее проблем; формирование правильной мотивации на брак; организация работы со студентами и семьями, требующими психолого-педагогической поддержки; проведение индивидуальных консультаций со студентами по вопросам психологии взаимоотношения полов.

Поскольку в практике социальной работы семья рассматривается как приоритетный объект социальной политики, то важным фактором подготовки молодых людей к осознанному родительству является разработка и внедрение в практику ВУЗов, готовящих специалистов по социальной работе, обучающих программ по семьеведению. В связи с этим, отметим особую значимость дисциплины «Семьеведение» в системе профессиональной подготовки социальных работников.

Целями освоения дисциплины «Семьеведение» является формирование у студентов представлений об основных направлениях, формах, методах и технологиях социальной работы с семьей в современной России.

Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих воспитательных, образовательных, развивающих и мотивирующих практические навыки задач:

- развитие традиционных семейных ценностей и формирование личностной готовности современной студенческой молодежи к брачно-семейным отношениям;
- формирование знаний по семейному праву, о способах решения конфликтных ситуаций в семье, методах воспитания детей в семье;
- содействие развитию профессиональных склонностей;
- знакомство с основными направлениями, формами и технологиями социальной работы с семьей;
- формирование у студентов знаний о типологии семей в современной России;
- изучение основных форм и методов социальной работы с семьями;
- овладение понятийным аппаратом дисциплины, характеризующем специфику технологий социальной работы с семьей;
- формирование умения выбора и модификации программ работы с различными типами семей.

Немаловажным является проведение внеучебной работы по укреплению ценностных ориентаций о семейных отношениях. Примерами таких мероприятий могут быть – ежегодная подготовка и проведение мероприятий «День влюбленных», «День семьи», «День матери», «День защиты детей».

#### Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Семейная психология и семейная психотерапия. – 2009. – № 3. – С. 3–18.
2. Дубова Е.Т. Духовный кризис в современной России и практическая психология // Журнал прикладной психологии. – 2008. – № 1.1. – С. 29–38.

3. Левина А.А. Семья в системе ценностей современной молодежи: социологический аспект [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016> (дата обращения: 25.03.2019).

4. Найдал Т.Е. Хочу красивой жизни, или Моральный кодекс строителя капитализма // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 255–258.

5. Сироткина Е.С. Проблематизация несовершеннолетнего материнства в системе российской социальной работы: дис. ... канд. социол. наук. – Н. Новгород, 2013. – 215 с.

6. Социология молодежи / под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 460 с.

#### References

1. Druzhinin V.N. Semejnaya psihologiya i semejnaya psihoterapiya. – 2009. – № 3. – С. 3–18.

2. Dubova E.T. Duhovnyj krizis v sovremennoj Rossii i prakticheskaya psihologiya // Zhurnal prikladnoj psihologii. – 2008. – № 1.1. – С. 29–38.

3. Levina A.A. Sem'ya v sisteme cennostej sovremennoj molodezhi: sociologicheskij aspekt [Elektronnyj resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. – 2013. – № 10. – Rezhim dostupa: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/28016> (data obrashcheniya: 25.03.2019).

4. Najdal T.E. Hochu krasivoj zhizni, ili Moral'nyj kodeks stroitelya kapitalizma // Narodnoe obrazovanie. – 2010. – № 2. – С. 255–258.

5. Sirotkina E.S. Problematizaciya nesovershennoletnego materinstva v sisteme rossijskoj social'noj raboty: dis. ... kand. sociol. nauk. – N. Novgorod, 2013. – 215 s.

6. Sociologiya molodezhi / pod red. V.T. Lisovskogo. – SPb.: Izd-vo SPbGU, 1996. – 460 s.

**Мезинов Владимир Николаевич**

*доктор педагогических наук, профессор*

**Захарова Марина Александровна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

**Поваляева Ольга Николаевна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

**Окунева Светлана Евгеньевна**

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*

*vmezinov127@yandex.ru, mazaharova@rambler.ru, elpavlik@rambler.ru, okuneva81@rambler.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ К РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Статья освещает состояние проблемы формирования звуковой речи, фонематических способностей у детей дошкольного возраста, которые включают в себя речевой слух, фонематический слух и фонематическое восприятие. Делается акцент на том, что профессиональная готовность педагога – это активное состояние личности, обеспечивающее превентивную настройку на деятельность по формированию фонематических способностей детей дошкольного возраста. Структура и содержание готовности педагога представляет собой систему четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностной центрации. Особый акцент в исследовании сделан на овладение технологией педагогического сопровождения, средствах и методах преподавания, интересах детей, родителей. По итогам проведенного исследования формулируются выводы, касающиеся дальнейшего углубления научных представлений о содержании профессиональных компетенций у будущего педагога в развитии фонематических способностей детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** фонематические способности, самостоятельная работа студентов, подготовка будущего педагога, профессиональная готовность к педагогической деятельности.

**В** настоящее время одной из значимых задач государственной политики в области образования в РФ является поиск конструктивных решений в вопросах дошкольного образования. Реформы в сфере образования в нашей стране приобретают все более гуманистическую направленность. Настало осознание того, что для каждого ребенка нужно создавать благоприятные условия развития, которые должны учитывать его индивидуальные образовательные потребности и способности.

Проблема формирования звуковой речи, фонематических способностей у детей дошкольного возраста является актуальной и значимой. Число детей с нарушениями речи имеет тенденцию к увеличению. Речевые расстройства зачастую отрицательно влияют на развитие умственных способностей, поведение и социализацию ребенка, снижают его успеваемость и нередко являются причиной школьной дезадаптации.

Исследования лингвистов, психологов, педагогов дают основание предположить, что усвоение звуковой стороны языка происходит тогда, когда ребенок начинает понимать, что говорит взрослый (Р.А. Аванесов, М.М. Алексеева, Г.О. Винокури др.). Неправильная речь окружающих ребёнка взрослых людей, равно как и их невнимание к его речи – частые причины дефектного звукопроизношения.

Например, неумение ребенка выделить какой-либо звук в слове или определить последовательность звуков, обусловлено слабым или даже недостаточным развитием фонематических способностей.

К фонематическим способностям мы относим речевой и фонематический слух, а также фонематическое восприятие.

Речевой слух включает в себя способность к слуховому вниманию и пониманию слов, умение воспринимать и различать разные качества речи: тембр, выразительность [2, с. 145]. Речевой слух развивается постепенно: в две-три недели ребенок реагирует на голос, в пять-шесть месяцев – на интонации, затем на ритм речи, а к двум годам малыш слышит и распознает все звуки родного языка, однако еще есть разрыв между усвоением звуков на слух и их произнесением [2]. Формирование речевого слуха связано и с развитием тех ощущений, которые возникают при движении органов артикуляционного аппарата [6, с. 50]. Развитый речевой слух включает в себя и фонематический слух, т.е. «...умение дифференцировать все звуки (фонемы) родного языка – различать смысл слов, близких по звучанию» [2]. В дальнейшем при овладении чтением и письмом у ребенка формируется фонематическое восприятие, т.е. способность устанавливать, какие звуки слышны в слове, определять порядок их следования и количество.

Речь ребенка формируется и развивается, в первую очередь, под влиянием близкой окружающей среды: родители, сверстники. Необходимый психолого-педагогический контроль и коррекцию данного процесса могут и должны выполнять профессиональные педагогические кадры дошкольных образовательных учреждений.

Актуальность исследования проблемы формирования готовности будущих педагогов ДОУ к развитию фонематических способностей детей

обусловлена необходимостью модернизации высшего педагогического образования, потребностью в конкурентоспособных педагогах, активных, мобильных, деятельных, способных к самообразованию, самовоспитанию и к саморазвитию.

Значимость данной проблемы стимулирует постоянный поиск новых идей и технологий, совершенствование процесса подготовки будущих педагогов в вузе, готовых находить не тривиальные решения нестандартных профессиональных задач.

Необходимость разработки теоретических положений по проблеме исследования, определяется следующими противоречиями:

- между готовностью к профессиональной деятельности и современными требованиями конкурентной среды к будущим педагогам;
- между потенциальными возможностями системы высшего образования и доминирующей узкоспециальной направленностью подготовки специалистов;
- между уровнем профессиональной подготовки педагога и эффективностью решения практических задач.

Педагогическая наука имеет большой опыт по изучению проблем, касающихся формирования готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. Можно отметить труды О.А. Абдуллиной, С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, В.И. Загвязинского, А.А. Вербицкого, В.В. Краевского, В.А. Слостенина. Целый ряд исследований раскрывает проблемы изучения готовности педагога к коррекционно-педагогической деятельности (В.В. Воронкова, А.Д. Гонеев, И.Г. Еременко и др.), а также проблемы становления личностной зрелости специалиста (С.В. Маркова, Н.Ф. Маслоу и др.). С.С. Витвицкая, Л.Ю. Субботина рассматривают готовность как свойство личности, В.Н. Мясищев как систему отношений, Д.Н. Узнадзе как установку субъекта. Подготовка молодых специалистов анализируется с точки зрения технологического (В.П. Беспалько, В.М. Монахов и др.), личностно-ориентированного (Т.Л. Савченко, И.С. Якиманская и др.), интегративно-дифференцированного (К.Я. Вазина, Н.И. Вьюнова и др.), модульного (Т.М. Давыденко, Н.А. Морозова и др.) подходов.

Готовность в качестве психолого-педагогического феномена понимается как «...функциональное активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, predisposition к выполнению какой-либо деятельности» [8]; особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [5]; интегративное динамическое качество личности [1].

Вопросы готовности педагога к работе с детьми по формированию фонематических способно-

стей следует, по нашему мнению, рассматривать в контексте профессиональной готовности к педагогической деятельности, которая определяется совокупностью профессионально обусловленных требований к учителю. В состав профессиональной готовности ученые включают разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности: профессиональное самосознание, отношение к деятельности, или установка (для ситуационной готовности), мотивы, обуславливающие положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, знания о предмете и способы деятельности, уровень умений и навыков педагога и профессионально-значимые свойства личности.

Готовность в качестве психолого-педагогического феномена в психолого-педагогической литературе трактуется как функциональное активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, predisposition к выполнению какой-либо деятельности.

Профессиональная готовность педагога к развитию фонематических способностей у дошкольников определяется уровнем его знаний и профессионализма, который позволяет принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, брать на себя ответственность. Ее можно представить совокупностью четырех компонентов.

Мотивационный компонент – ценностные ориентации, интересы, потребности, стремления у будущих педагогов к получению знаний, умений и навыков, необходимых для развития фонематических способностей у дошкольников, что выражается в интересе к деятельности, желанию добиться успеха; он является основанием, на которое надстраиваются основные качества педагога как профессионала, поскольку от того, чем мотивирует педагог свою готовность к педагогической деятельности, зависят модальность его участия в образовательном процессе, достигнутые результаты в обучении и воспитании детей.

Когнитивный отражает наличие у студентов знаний о сущности педагогической деятельности; интегрирует и фиксирует необходимые знания основ психологии и коррекционной педагогики, знания индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, а также знания о сущности фонематических способностей у дошкольников, вариантах их развития, педагогических способах и средствах, обеспечивающих результат.

Деятельностный – система свойств, качеств и способностей, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности, включает в себя: умения планировать, прогнозировать, организовывать, осуществлять и анализировать процесс развития фонематических способностей у дошкольников;



умение моделировать и использовать вариативность в процессе обучения; владение технологией педагогического сопровождения и поддержки детей дошкольного возраста, владение педагогическими технологиями коррекционной работы.

Компонент личностной центрации – избирательная направленность педагога на разные стороны педагогического процесса, центрация на ценностных ориентациях, взглядах своих коллег, на интересах, потребностях своего «Я», концентрированность на приемах и технологиях преподавания, на интересах детей, родителей; определяет отношение педагога к профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования было выявить особенности формирования готовности педагога в вузе к развитию фонематических способностей у дошкольников и на основе проведенного анализа определить пути дальнейшего совершенствования качества педагогического образования.

Мы предполагали, что готовность педагога к развитию фонематических способностей у дошкольников определяется уровнем развития его профессиональной зрелости, его успешностью в образовательной деятельности.

Для исследования мотивационного компонента готовности педагога к развитию фонематических способностей у дошкольников была использована Методика К. Замфир, в основе которой лежит выявление приоритетных мотивов педагогов для занятия профессиональной деятельностью. Методика состоит из 7 мотивов, среди которых выбираются 5 наиболее лично важных мотивирующих факторов, обеспечивающих успешность развития фонематических способностей детей.

Диагностика когнитивного компонента будущих педагогов осуществлялась на основе определения средне уровня показателя (СУП, при max=3, min=0). Для изучения деятельностного компонента было использовано наблюдение, анкетирование, тестирование. Измерению личностной центрации педагога служила методика К.М. Левитана «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности», которая позволила выявить один из шести типов центраций у студентов для определения у них степени выраженности того или иного централизованного типа.

Критериями готовности педагога в вузе к развитию фонематических способностей у дошкольников выступили:

– профессиональная направленность личности – это совокупность побуждений или мотивов человека, определяющая успех в профессиональной деятельности;

– рефлексивность (способность к самоанализу, самоосмыслению, переосмыслению и стимулированию аналитических процессов, позволяющих занять критическую позицию по отношению к себе, детям и профессиональной деятельности);

– потребность в самоактуализации (стремление к самосовершенствованию);

– креативность.

Экспериментом было охвачено 80 студентов 3 и 4 курсов. Для выявления уровня сформированности фонематических способностей у самих студентов, а также их знаний в фонематической области были предложены следующие задания:

1. На скорость произнести слоги с разными оппозиционными звуками. Например: *са-ша-са, ца-са-ца, са-за-са, ща-ча-ща, жа-ша-жа, ба-па-ба, па-ба-па, га-ка-га, ка-га-ка* и др.

2. За короткий промежуток времени необходимо назвать по 10 шестибуквенных слов с заданными звуками в начале, середине, конце слова. Например, *в начале слога буква «а» – ананас, абажур, абсурд, авария, август* и т.д.

3. Соблюдая нормы орфоэпии, без предварительной подготовки прочитайте трудные слова. Например, *аналог, анатом, антитеза, афера, банты, бюллетень, ваятель, во-первых, 100 граммов, диспансер* и др. (согласно краткому словарю трудных слов).

4. Прослушав стихотворение малоизвестного автора, интонационно выделить из текста слова с заданными буквами в начале, середине и конце слова.

5. Например, *выделить все слова, начинающиеся на букву «н»: настезь, наш, небе, нею, ночь, никогда, ночной*. Упражнение «Какое слово задумано?». Предлагалось дополнить слоги до 5–6 буквенных слов. Например, *дополнить слог -ак (гамак, лежак, бардак, аммиак)* и др.

6. Выразительно прочитайте путаницу (небылицу), выделив неточности и ошибки. Например, *путаницы Л. Станичева, В. Бурькиной*.

Полученные результаты исследования показали, что отдельные студенты сами затрудняются быстро и без подготовки назвать заданные слова, безошибочно повторить оппозиционные слоги, прочитайте стихотворение выразительно, с интонацией, найти все ошибки и неточности в путаницах. Можно констатировать, что фонематические способности у будущих педагогов развиты не достаточно высоко. Причина этого, может быть, связана с недостаточным уровнем сформированности когнитивного компонента *профессиональной готовности педагога к развитию фонематических способностей* или отсутствием целенаправленной работы по формированию фонематических способностей при обучении в ВУЗе.

При формирующем этапе эксперимента происходило знакомство будущих педагогов с сущностью, содержанием и особенностями педагогической деятельности по развитию фонематических способностей у дошкольников; обучение технологическим приемам организации совместной поисковой, организаторской, фасилитационной деятельности; создание условий для овладения

разнообразным арсеналом методических приемов и средств интерактивного общения, конструктивного взаимодействия, толерантного поведения, организаторской деятельности. Указанная работа была проведена с помощью нашей авторской программы «Педагогическое сопровождение формирования готовности педагога в вузе к развитию фонематических способностей у дошкольников».

Результатом этого этапа стали различные творческие задания, которые в дальнейшем были размещены на сайте «Банк педагогических проектов» и включены в курс по выбору «Психолого-педагогические основы развития фонематических способностей дошкольников».

Диагностические процедуры позволили наглядно увидеть изменения в сформированности структурных компонентов готовности будущих педагогов к развитию фонематических способностей у дошкольников (табл. 1).

Диагностика мотивационного компонента готовности педагога к развитию фонематических способностей у дошкольников показала, что у 42,89% обследуемых преобладает уверенность в себе, стремление к педагогической деятельности, личностному росту. Сформирована осознанная потребность в разработке и реализации методик, технологий для развития фонематических способностей у дошкольников. Преобладание сформированности целей собственной инновационной деятельности, желания участвовать в создании, реализации и распространении педагогических инноваций, способствующих развитию фонематических способностей у дошкольников.

У 23,38% будущих преподавателей был выявлен низкий уровень мотивационного компонента готовности к развитию фонематических возможностей у дошкольников. Обладая теоретическими и практическими знаниями в области психологии и педагогики, они недооценивают важность и необходимость интеграции предметных, педагогических, психологических и методических знаний. Успех в профессиональной деятельности, по их мнению, зависит от самооценки личности, знания специдисциплин, а не от психологических знаний.

Примерно такие же данные были получены и в отношении когнитивного компонента. Будущие педагоги с высоким уровнем развития этого

элемента (45,55%) важными составляющими профессиональной деятельности считают самосовершенствование и нацеленность на успех. Данная группа студентов имела программу саморазвития, включающую не только совершенствование в области «своей» науки, но затрагивала и вопросы смежных дисциплин и модернизации дошкольного образования.

Большинство обследуемых студентов показали средний уровень сформированности деятельностного компонента готовности педагога к развитию фонематических способностей у дошкольников (41,59%). У данных студентов владение умениями и навыками в педагогической деятельности, осознание значимости постоянного профессионального самосовершенствования сочетается с отсутствием активности, открытости к инновациям, умением анализировать собственную деятельность. Наличие конструктивных и проективных умений, рациональное применение знаний, способы наиболее эффективного достижения поставленных целей определяется студентами как важное, но не обязательное занятие.

Для студентов с низким уровнем развития компонента личностной центрации (16,77%) типичным является обычное исполнительство, пассивность, преобладание нерешительности, послушности; желание работать по шаблону, выявлена тенденция к поиску другой профессии. Для активизации их творческой активности необходим стимул, т.к. они мало интересуются новыми достижениями в науке, но в процессе работы могут испытывать некоторую заинтересованность. Такие студенты могут творчески подходить к работе, но часто новшества быстро становятся шаблоном, что осознается самими будущими педагогами.

Исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод, что большая часть студентов, участвующих в эксперименте, обладает высоким и средним уровнем развития мотивационного, когнитивного, деятельностного и личностной центрации компонентов готовности педагога к развитию фонематических способностей детей. Обладая необходимыми, системными знаниями в области педагогической деятельности, отдельные студенты демонстрируют отсутствие активности, открытости к инновациям, умение анализировать

Таблица 1

Уровни готовности педагога в вузе к развитию фонематических способностей у дошкольников (в %, n=120)

Компоненты	Уровни			Средний уровневый показатель
	Высокий	Средний	Низкий	
мотивационный	42,89	33,74	23,38	1,9
когнитивный	45,55	28,47	25,99	2,03
деятельностный	41,59	36,52	21,9	1,86
личностной центрации	56,44	26,8	16,77	2,1

собственную деятельность. Некоторые обладают только фрагментарными знаниями по проблеме профессионально-личностного саморазвития, испытывают затруднения с интеграцией психолого-педагогических познаний и не всякий раз понимают необходимость подобной интеграции.

Для последующего углубления научных представлений о содержании профессиональных компетенций в развитии фонематических возможностей детей у будущего преподавателя в образовательном процессе вуза среди ряда вопросов, возникающих при изучении этой трудности, необходимо изучить те, которые связаны с наличием устойчивых мотивов профессиональной деятельности, знанием и использованием на практике психолого-педагогических способов и приемов формирования звуковой речи, фонематических способностей у ребят дошкольного возраста, стремлением развивать профессионально важные личностные качества.

Перспективной областью дальнейших исследований могло бы стать применение моделирования как системообразующего элемента в формировании специальных компетенций будущих педагогов, а также модернизированная система переподготовки кадров для дошкольного образования.

#### Библиографический список

1. Александрова Л.Н. Компоненты модели формирования готовности учителя к применению информационных и коммуникационных технологий при повышении квалификации // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 29. – С. 5–16.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
3. Бронникова Л.М. Некоторые аспекты формирования информационной культуры студента [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования SCIENCE-EDUCATION.ru. – 2016. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 30.03.2019).
4. Левитан К.М. Юридическая педагогика. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
5. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 32 с.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста / В.И. Логинова и др.; под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
7. Соловьёва В.В. Уровневая модель сформированности умений самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования SCIENCE-EDUCATION.ru. – 2016. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 30.11.2016).
8. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования цен-

ностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – № 11. – С. 72–79.

9. Nagra V., Kaur M. Social Maturity among Student Teachers // International Journal of Education and Psychological Research. – 2013. – Vol. 2 (1). – P. 10–16.

10. Suarez-Orozco M. Rethinking Education in the Global Era // Phi Delta Kappan. – 2005. – Vol. 87 (3). – P. 209–212.

11. Williams T.R. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communications skills: Adaptability and sensitivity // Journal of Studies in International Education. – 2005. – Vol. 9. – P. 356–371.

#### References

1. Aleksandrova L.N. Komponenty modeli formirovaniya gotovnosti uchitelya k primeneniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij pri povyshenii kvalifikacii // Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. – 2015. – № 29. – S. 5–16.
2. Borodich A.M. Metodika razvitiya rechi detej. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 255 s.
3. Bronnikova L.M. Nekotorye aspekty formirovaniya informacionnoj kul'tury studenta [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya SCIENCE-EDUCATION.ru. – 2016. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru> (data obrashcheniya: 30.03.2019).
4. Levitan K.M. YUridicheskaya pedagogika. – M.: Norma, 2008. – 432 s.
5. Mishchenko A.I. Formirovanie professional'noj gotovnosti uchitelya k realizacii celostnogo pedagogicheskogo processa: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1992. – 32 s.
6. Razvitie rechi detej doshkol'nogo vozrasta / V.I. Loginova i dr.; pod red. F.A. Sohina. – M.: Prosveshchenie, 1981. – 159 s.
7. Solov'yova V.V. Urovnevaya model' sformirovannosti umenij samostoyatel'noj raboty studentov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya SCIENCE-EDUCATION.ru. – 2016. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru> (data obrashcheniya: 30.11.2016).
8. Hitryuk V.V. Gotovnost' pedagoga k rabote s «osobym» rebenkom: model' formirovaniya cennostej inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. – 2013. – № 11. – S. 72–79.
9. Nagra V., Kaur M. Social Maturity among Student Teachers // International Journal of Education and Psychological Research. – 2013. – Vol. 2 (1). – P. 10–16.
10. Suarez-Orozco M. Rethinking Education in the Global Era // Phi Delta Kappan. – 2005. – Vol. 87 (3). – P. 209–212.
11. Williams T.R. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communications skills: Adaptability and sensitivity // Journal of Studies in International Education. – 2005. – Vol. 9. – P. 356–371.

Яковенко Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент  
Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко  
jakovenkot@mail.ru**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье раскрыты теоретические основы построения модели формирования креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения. В данной модели учтены структура и содержание самой креативной компетентности; представлены основные характеристики системы профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к инновационной креативной деятельности. В модели выделены взаимосвязанные между собой четыре подсистемы: концептуальная, содержательная, процессуально-технологическая и результативно-рефлексивная. В статье определены педагогические условия эффективной реализации модели формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.*

**Ключевые слова:** проектирование, концептуальная модель, формирование, креативность, креативная компетентность, будущий педагог профессионального обучения, профессиональная подготовка, педагогические условия.

Рассматривая инновационные изменения, происходящие в промышленности, науке и бизнесе мы видим необходимость качественного преобразования будущей профессиональной деятельности специалистов, от которых общество будет требовать овладение не просто высоким уровнем профессиональных компетентностей, но и непосредственно их готовность к освоению инноваций и внедрению в профессиональную деятельность. Мы согласны с мнением В.П. Жуковского, Н.А. Жуковской, Л.А. Скворцовой о том, что все изменения требуют повышения качества деятельности педагога, который осуществляет трансферт инноваций в образовательную среду [2, с. 12]. Подготовка профессионалов, способных к работе в новых условиях, возможна при условии формирования креативных качеств и способностей у тех педагогов, которые в дальнейшем будут работать в системе профессионального образования и готовить рабочие кадры. В связи с этим актуализируется проблема разработки модели формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Проведенный нами анализ научных публикаций по обозначенной проблематике (И.Е. Бряковой, Н.А. Брюхановой, А.Н. Воронина, А.М. Давтян, Н.В. Зеленко, Н.И. Лазарева, А.В. Морозова, А.В. Растяникова, Ф.В. Шариповой, Д.В. Чернилевского и др.) позволил констатировать тот факт, что практически не обнаружено содержательного наполнения комплексного понятия «креативная компетентность педагога профессионального обучения». И только в обобщенном виде, как один из компонентов профессиональной компетентности, Н.А. Брюханова, Н.И. Лазарев рассматривают формирование креативной компетентности инженера-педагога.

Целью данной статьи является раскрытие концептуальных основ построения такой модели формирования креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, которая

будет способствовать становлению нового типа специалиста – педагога-исследователя, педагога-творца, который, имея личностно-профессиональную позицию относительно педагогических и иных инноваций и обладая творческой индивидуальностью, будет создавать пространство развития креативных индивидуальных качеств личности обучающегося.

Прежде чем рассматривать модель формирования креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, определимся с ключевым понятием «креативная компетентность».

В педагогической литературе часто используется и уже устоялись понятия «компетентность» и «профессиональная компетентность». Проведенный анализ научных работ российских и зарубежных ученых (В.С. Безруковой, Т.Г. Браже, Б.А. Глухова, В.А. Демина, И.А. Зимней, И.М. Кондакова, В.Г. Костомарова, Н.Г. Нычкало, В.Г. Рындак, Г.С. Смирновой, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.), показал, что общим для них является рассмотрение профессиональной компетентности как совокупности знаний, умений, навыков, способностей и готовности решать проблемы и задачи, характерные для определенной профессиональной деятельности, а также профессионально важных качеств личности, опыта деятельности.

Учитывая специфику профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, в структуре его профессиональной компетентности мы, вслед за Н.А. Брюхановой [1, с. 251–255], выделили: методологическую, проективную, коммуникативную, менеджерскую, научно-исследовательскую и креативную компетентности.

Несмотря на различные подходы к определению креативной компетентности, И.Е. Брякова, Л.Р. Вотякова, Р.У. Давлетова, А.М. Давтян, С.С. Занаев, Е.В. Коточигова, А.Г. Нафиева, Е.Н. Пономарева, О.В. Соловьева, Н.А. Тимофеева, Л.А. Халилов, А.Г. Шумовская и другие делают акцент на спо-



способности личности создавать новое, способности к творчеству, на принятие нового, нестандартного.

Мы будем понимать креативную компетентность педагога профессионального обучения как интегральное качество личности педагога, характеризующееся согласованием знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для творческой деятельности по развитию профессионально-творческих способностей обучающихся и для саморазвития собственных творческих способностей.

Процесс формирования креативной компетентности у будущих специалистов профессионального образования целесообразно с помощью концептуальной модели, представленной «целостной совокупностью структурных и функциональных компонентов педагогической деятельности, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии между собой для обеспечения достижения педагогических целей и результативности образовательного процесса на основе распознавания и учета обученности, воспитанности, особенностей участников педагогического процесса и его компонентов в вузе» [5, с. 398].

В соответствии с логикой создания концептуальной модели [3, с. 129], нами были определены этапы проектирования модели формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Определяя *границы модели* формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, нами были учтены особенности формирования креативной компетентности, как составляющей профессиональной компетентности. Отправной точкой, с которой будущий педагог профессионального обучения начинает работать над формированием своей креативной компетентности является период обучения в профессионально-педагогическом учреждении высшего образования. При этом, мы считаем, что не существует конечной точки процесса развития креативных способностей обучающихся, поскольку эта компетентность динамическая и требует от педагога понимания потребности в самосовершенствовании в области педагогического творчества.

*Целью* разрабатываемой концептуальной модели определено формирование креативной компетентности в системе непрерывного профессионального образования студентов направления «Профессиональное обучение», путем обеспечения педагогических условий, которые основываются на системе подходов, принципов, содержательных компонентов, единстве ее взаимосвязанных подсистем, реализации которых способствует формированию этой компетентности у будущих педагогов профессионального обучения (рис. 1).

Сложность функционирования концептуальной модели формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обу-

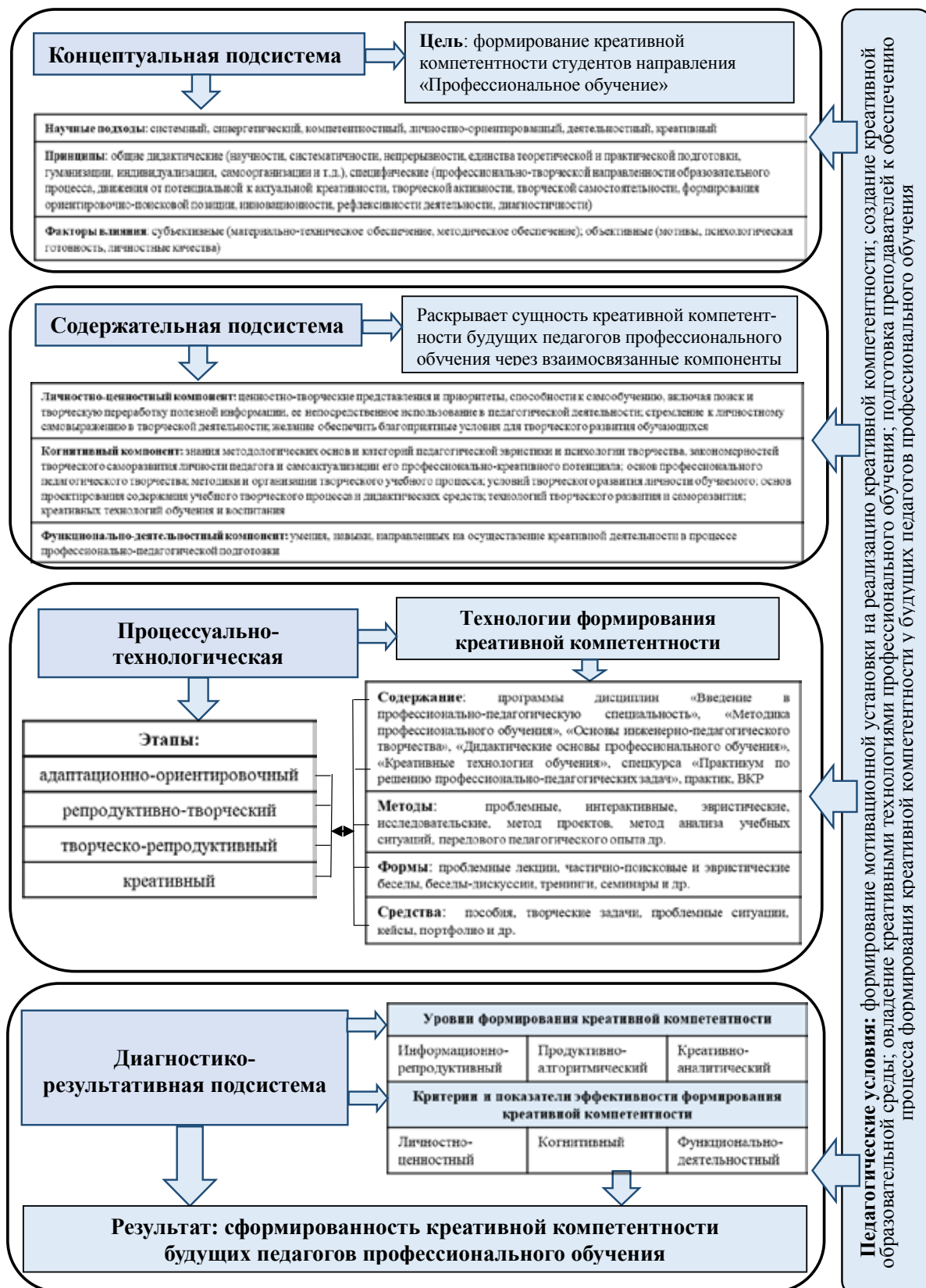
чения обусловлена наличием взаимосвязанных между собой четырех подсистем: концептуальной, содержательной, процессуально-технологической и результативно-рефлексивной. При этом следует учесть, что эти подсистемы будут эффективно взаимодействовать при соблюдении определенных педагогических условий, отвечающих социальному заказу общества и потребностям педагогической практики. Под педагогическими условиями формирования этой компетентности понимаем совокупность мероприятий образовательного процесса, связанных с факторами, определяющими их ход и оказывающими прямое влияние на все компоненты этой компетентности, определяя уровень ее сформированности и учитывая поэтапность и вариативность самого процесса формирования искомой компетентности. К таким условиям мы отнесли: формирование мотивационной установки на реализацию креативной компетентности; создание креативной образовательной среды; овладение креативными технологиями профессионального обучения; подготовка преподавателей к обеспечению процесса формирования креативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения.

Детальнее рассмотрим все подсистемы концептуальной модели формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

*Концептуальная подсистема* является базовой и предназначена для обоснования целей и задач формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения; выделения тех научных подходов, принципов обучения, которые обусловят эффективное функционирование этой концептуальной модели в системе высшего профессионального обучения; определения факторов влияния на формирование креативной компетентности будущих педагогов профессиональной школы.

Максимально полно учесть суть и особенности структуры креативной компетентности и выстроить стратегическую линию ее формирования позволяют системный, синергетический, компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, креативный подходы.

В качестве основных принципов формирования креативной компетентности мы определили: общие дидактические принципы: научности, систематичности, непрерывности, единства теоретической и практической подготовки, гуманизации, индивидуализации, самоорганизации и т.д. Также определены и специфические принципы: профессионально-творческой направленности образовательного процесса, движения от потенциальной к актуальной креативности, творческой активности, творческой самостоятельности, формирования ориентировочно-поисковой позиции, инновацион-



**Педагогические условия:** формирование мотивационной установки на реализацию креативной компетентности; создание креативной образовательной среды; овладение креативными технологиями профессионального обучения; подготовка преподавателей к обеспечению процесса формирования креативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения

Рис. 1. Концептуальная модель формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

ности, рефлексивности деятельности, диагностичности [4, с. 69–71].

Результаты опроса педагогов, работающих в системе среднего профессионального образования, позволили определить факторы, влияющие на формирование креативной компетентности: недостаточная материально-техническая база; недостаточная профессиональная и психологическая готовность к творческой профессионально-педагогической деятельности; непонимание, когда, как и для чего использовать различные креативные технологии; мотивы, побуждающие к креативной деятельности.

Следующая, *содержательная подсистема*, раскрывает сущность креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения через взаимосвязанные ее компоненты:

– личностно-ценностный компонент, отражающий присущие педагогу профессионального обучения ценностно-творческие представления и приоритеты, а также способности к самообучению. Сюда же включаются умения поиска и творческой переработки полезной информации, ее непосредственное использование в педагогической деятельности; стремление к личностному самовыражению в творческой деятельности; желание обеспечить благоприятные условия для творческого развития обучающихся;

– когнитивный компонент, представленный совокупностью знаний методологических основ и категорий педагогической эвристики и психологии творчества, закономерностей творческого саморазвития личности педагога и самоактуализации его профессионально-креативного потенциала; основ профессионального педагогического творчества; методики и организации творческого учебного процесса; условий творческого развития личности обучающегося; основ проектирования содержания учебного творческого процесса и дидактических средств; технологий творческого развития и саморазвития; креативных технологий обучения и воспитания;

– функционально-деятельностный компонент, отражающий совокупность умений, навыков, направленных на осуществление креативной деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки.

*Процессуально-технологическая подсистема*, направленная на установление связей структуры объекта с выполняемыми функциями, предусматривает поэтапную реализацию процесса формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения:

I этап – адаптационно-ориентировочный – подготавливает будущих педагогов профессионального обучения к формированию креативных качеств путем сообщения знаний об особенностях креативной деятельности, диагностирования уровня потенциальной креативной компетентности сту-

дентов, формирования положительной мотивации к самореализации в творчестве. На этом этапе параллельно с диагностикой креативного потенциала студентов в нормативную учебную дисциплину «Введение в профессионально-педагогическую специальность» был включен содержательный аспект модели формирования креативной компетентности, создавая основу для интеграции содержания всех последующих учебных дисциплин. На данном этапе использовались проблемные лекции, частично-поисковая и эвристическая беседы, беседы-дискуссии, методы наблюдения и анализа педагогического процесса, учебных ситуаций, переноса педагогического опыта.

II этап – репродуктивно-творческий – предусматривает предоставление студентам возможности для проявления творчества в процессе отбора, комбинирования, трансформации усвоенных ранее знаний и способов деятельности в соответствии с новой учебной ситуацией, моделирования компонентов учебно-воспитательного процесса с внесением элементов новизны. Данный этап обеспечивается: в содержательном плане – учебной дисциплиной «Дидактические основы профессионального обучения», где раскрывались понятия «креативогенная природа профессионально-педагогической деятельности», «методическое творчество», «педагогическая креативность», «профессионально-креативные качества педагога профессионального обучения», «креативная компетентность» и др. Этот же этап в технологическом плане реализуется: интерактивными формами лекций, интенсивными формами и методами проведения практических и лабораторных занятий, а также приемами создания проблемных ситуаций, постановки проблемных вопросов и т.д.

III этап – творческо-репродуктивный – направленный на формирование у будущих специалистов творческого подхода к педагогической деятельности путем не только полного учета факторов учебной ситуации в процессе планирования занятия, но и гибкости и пластичности педагогического мышления, когда студент способен скорректировать подготовленный проект в соответствии с изменениями в реальной учебной ситуации. На данном этапе осуществляется максимальное приближение студентов к будущей профессии путем использования эвристических, исследовательских методов, интерактивных форм при проведении практических и лабораторных занятий по дисциплинам «Методика профессионального обучения», «Основы инженерно-педагогического творчества», при прохождении педагогической практики.

IV этап – креативный этап – предусматривает приобретение опыта креативной деятельности в сфере разработки проектов и планирования работы с обучающимися, осознание ее ценности для личного и профессионального развития. Дан-

ный этап в содержательном плане обеспечивался учебной дисциплиной «Креативные технологии обучения» и спецкурсом «Практикум по решению профессионально-педагогических задач». В них предусматривалось ознакомление с сущностью креативной компетентности будущих педагогов, методами, приемами и технологиями ее формирования, а также использования метода проектов, педагогического тренинга, разработки дидактических игр с использованием креативных педагогических технологий.

В искомой модели выделено *диагностико-результативную подсистему*, включающую критерии, показатели, уровни и ожидаемый результат формирования креативной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения. Назначение этой подсистемы:

- выявить исходное состояние сформированности у студентов искомой компетентности; разработка на основе этих данных индивидуальной траектории освоения студентами способов креативных проявлений в будущей профессиональной деятельности;

- оценивание достигнутых результатов в формировании креативной компетентности с помощью лично-ценностного, когнитивного и функционально-деятельностного критериев и показателей каждого критерия. Они определяют степень овладения креативной компетентностью, и соответствуют одному из уровней развития этой компетентности (информационно-репродуктивному, продуктивно-алгоритмическому или креативно-аналитическому);

- дальнейшая коррекция результатов в соответствии с индивидуальной траекторией освоения студентами способов творческой (креативной) профессионально-педагогической деятельности.

Оценка осуществлялась путем диагностики данного критерия по соответствующим показателям, отражающим её содержательные, структурные и динамические особенности и определяющим способность реализовать основные ее функции, используя прямое и косвенное тестирование, наблюдение, количественный и качественный анализ экспертных оценок, самооценок, естественный эксперимент и др.

*Основным результатом*, который должен быть достигнут при реализации данной модели, является оценка эффективности формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Благодаря активному внедрению рассмотренной выше концептуальной модели формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процесс профессиональной подготовки студентов направления «Профессиональное обучение» Стахановского учебно-научного института горных и образова-

тельных технологий, Украинской инженерно-педагогической академии, Луганского национального университета имени Тараса Шевченко в период 2012–2018 гг. была подтверждена ее эффективность. Так, возросло количество выпускников направления подготовки «Профессиональное обучение», которые имеют креативно-аналитический уровень сформированности креативной компетентности, на 24,8%. Количество студентов, имеющих продуктивно-алгоритмический уровень, увеличилось на 11,2%, при том, что на 36% уменьшилось количество студентов с информационно-репродуктивным уровнем сформированности креативной компетентности.

Таким образом, концептуальная модель, являясь мысленным абстрактным, идеальным, теоретически обоснованным образом исследуемого процесса, позволила определить оптимально общую структуру, функциональные свойства, этапы, педагогические условия и способы реализации, необходимые ресурсы, существенные причинно-следственные взаимосвязи и зависимости между компонентами процесса формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. В данной модели, несмотря на имеющуюся определенную упрощенность и ограниченность по отношению к оригиналу моделирования, учтены структура и содержание самой креативной компетентности.

#### Библиографический список

1. *Брюханова Н.О.* Основы педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті. – Харків: НТМТ, 2010. – 438 с.
2. *Жуковский В.П., Жуковская Н.А., Скворцова Л.А.* Развитие конкурентоспособности педагога в условиях современного социально-профессионального пространства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика». – 2018. – № 1. – С. 12–15.
3. *Темербекова А.А.* Концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2 (14). – С. 128–132.
4. Теоретико-практические аспекты инженерно-педагогического образования / под ред. В.О. Зинченко. – М.: Мир науки, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izd-mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf> (дата обращения: 17.11.2018).
5. *Чесноков А.В.* Авторская концептуальная модель и технология формирования профессиональных компетенций педагогов физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 397–407.



### References

1. Bryuhanova N.O. Osnovi pedagogichnogo proektivaniya v inzhenerno-pedagogichnij osviti. – Harkiv: NTMT, 2010. – 438 s.
2. ZHukovskij V.P., ZHukovskaya N.A., Skvorcova L.A. Razvitiye konkurentosposobnosti pedagoga v usloviyah sovremennogo social'no-professional'nogo prostranstva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika». – 2018. – № 1. – S. 12–15.
3. Temerbekova A.A. Konceptual'naya model' formirovaniya informacionnoj kompetentnosti uchitelya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2009. – № 2 (14). – S. 128–132.
4. Teoretiko-prakticheskie aspekty inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya / pod red. V.O. Zinchenko. – M.: Mir nauki, 2018 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://izd-mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf> (data obrashcheniya: 17.11.2018).
5. CHesnokov A.V. Avtorskaya konceptual'naya model' i tekhnologiya formirovaniya professional'nyh kompetencij pedagogov fizicheskoy kul'tury. // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2009. – № 1. – S. 397–407.

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
В РАМКАХ ВСЕРОССИЙСКОГО МОЛОДЕЖНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРУМА «СЕЛИГЕР»**

*Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ.  
Проект № 17-06-00607-ОГН/19*

*Статья посвящена особенностям межкультурной коммуникации российских и иностранных студентов в рамках Всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер». Рассмотрены особенности характера общения представителей разных национальностей (Россия, Китай, США, Индия). Выявлены сходства и различия межкультурных коммуникаций представителей данных национальностей. Специфика межкультурного общения рассмотрена с позиций социокультурной контекстуализации, учитывающей национальные черты и особенности социальной перцепции студентов. Рассмотрены психологические механизмы, при помощи которых преодолеваются межкультурные коммуникативные трудности.*

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, социальная перцепция, психологические механизмы, межкультурные коммуникативные трудности.

**П**роблема межкультурной коммуникации особенно актуальна в глобальном аспекте сотрудничества и взаимопонимания. Интеграционные процессы, транскультурные взаимодействия делают мир все более взаимосвязанным и единым. Человечество постепенно, но последовательно переходит к широкомасштабному общению в рамках не только стран и континентов, но и всего мирового сообщества. Таким образом, современное развитие межкультурных отношений основано именно на развитии межкультурного пространства (открытие границ, взаимопроникновение культур, развитие диалога культур и т. д.).

Представители различных лингвокультур, добиваясь взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации, вынуждены преодолевать различные коммуникативные трудности, которые могут привести к возникновению непонимания, конфликтных ситуаций. Как отмечает И.А. Фешкина, подобные проблемы возникают в связи с различиями в ментальности, поведении, восприятии и оценке реальной и воображаемой действительности представителей различных социоэтнических общностей [8, с. 144]. Коммуникативные сбои, мешающие оптимальному взаимодействию партнеров, называемые коммуникативными помехами или барьерами, порой невозможно устранить сразу в реальной ситуации межкультурного общения.

Международный опыт свидетельствует о том, что сотрудничество молодежи вносит свой вклад в установление взаимопонимания и мирного диалога между народами. Воспитывая подрастающее поколение в духе толерантности и интереса к другим культурам, общество обеспечивает социальную стабильность и мирное сотрудничество. Однако следует отметить, что исторически создававшаяся ситуация многонационального развития не соответствует показателям желаемого уровня

готовности молодого поколения к осуществлению межкультурной коммуникации, поэтому роль образования и психологического сопровождения в развитии межкультурной коммуникативной компетентности нельзя недооценивать.

Межкультурная коммуникация может быть определена как процесс общения между представителями различных человеческих культур путем личных и письменных контактов. Считается, что данное понятие введено американским ученым Эдвардом Т. Холлом в рамках разработанной им для Госдепартамента США программы адаптации американских дипломатов и бизнесменов в других странах [5, с. 45].

Американский исследователь Сабина Маккинон понимает межкультурную компетентность как способность развивать целевые знания, навыки и отношение, ведущие к внешне правильному поведению и процессу коммуникации, которые оба эффективны и уместны в межкультурном взаимодействии. В структуру межкультурной компетентности автор включает знания, умения и навыки, отношение [10, с. 147].

Таким образом, эффективная межкультурная коммуникация возможна при достижении равновесия между взаимодействующими культурами, взаимном уважении и психологическом комфорте. Возникновение, осознание и преодоление коммуникативных помех в процессе общения способствуют вхождению иностранца в новое культурно-языковое пространство, повышают его социальную компетентность, а также развивают способность правильно выбирать коммуникативные средства в зависимости от ситуации общения.

Анализируя опыт отечественных ученых, таких как А.Г. Самохвалова, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус, которые исследовали коммуникативные трудности, барьеры

и помехи, мы выделили следующие *межкультурные коммуникативные трудности*, которые могут возникать в ситуациях поликультурного общения:

- личностные (тревога, страх, предвзятость, стереотипизация, недоверие);
- когнитивные (непонимание, ошибочная интерпретация, трудности рефлексии);
- коммуникативные (языковые, вербальные, невербальные);
- эмоциональные (эмоциональная выразительность/эмоциональная глухота, чрезмерно высокая эмпатия/низкий уровень эмпатии, эмоциональная открытость/эмоциональная закрытость, конгруэнтность/неконгруэнтность) [6, с. 94].

В процессе общения очень важным является восприятие участниками коммуникации друг друга. Процесс восприятия одним человеком другого является обязательной составной частью общения, эффективности которого невозможно добиться без адекватного восприятия, оценки и взаимопонимания партнеров. Во избежание коммуникативных неудач, для успешного овладения чужим языком и культурой необходима адекватная социальная перцепция.

Термин «социальная перцепция» (от лат. Percipio – восприятие и socialis – общественный) ввел американский психолог Дж. Брунер [9, с. 158] для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от характера стимула-объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, осознания значимости ситуации. В социальной восприятии человека в целом всегда присутствует оценка других людей и отношения к ним в эмоциональном и поведенческом планах [1, с. 87]. Процесс социальной перцепции осуществляется на основе определенных механизмов – способов, посредством которых молодые люди интерпретируют действия, понимают и оценивают другого человека [1, с. 90].

К психологическим механизмам познания и понимания студентами окружающей действительности относятся, прежде всего, идентификация, рефлексия, взаимопонимание, аттракция, коммуникативная компетенция, каузальная атрибуция, интериоризация и экстериоризация [4].

Следовательно, субъективные факторы восприятия партнера по общению влияют на эффективность развития отношений и коммуникации. В нашей статье мы рассмотрим специфику характера общения представителей разных культур во время проведения Всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер».

**Организация исследования.** В июле – августе 2015 года в рамках Всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер» состоялась международная смена «Интерселигер». Ключевой темой форума был русский язык и русская культура. Смена, на которую приглашают представителей

зарубежных стран, работает на форуме с 2010 года. В 2015 году подтвердили участие 147 стран. Всего в международной смене приняло участие 800 человек, 300 русских студентов и 500 зарубежных. Международная смена была представлена несколькими направлениями, среди которых исследование богатой культуры России, развитие профессиональных навыков каждого человека, обсуждение проблем, которые нужно решать международному сообществу в тесном сотрудничестве.

В научном исследовании приняло участие две группы по 40 человек ( $n = 80$ ) в возрасте от 18 до 26 лет ( $M = 20,5$ ). В первую группу вошли российские студенты, во вторую – иностранные (представители стран: Китай, Индия и США). Группы были уравнены по половому составу: юношей по 28 человек, девушек по 12 человек. Все респонденты в процессе смены общались на английском языке.

**Целью исследования** было выявление специфики межкультурных коммуникаций российских и иностранных студентов в поликультурном социальном пространстве.

Как известно, успех общения с иностранцем в какой-то степени зависит от страноведческой подготовки – багажа знаний по истории, культуре, нравам и обычаям соответствующей страны. Зная национально-психологические особенности различных национальностей, каждый студент может правильно смоделировать первую реакцию иностранца, с которым он решил вступить в контакт, определить возможные пути дальнейшего развития диалога.

**Методический дизайн исследования** включал такие методы, как включенное стандартизированное наблюдение, метод экспертной оценки А.Г. Самохваловой [7], позволяющий выявлять особенности и трудности межкультурного общения (в качестве экспертов выступали два педагога и психолог, работающие в молодежном лагере), интервью.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (Н-критерия Крускала-Уоллиса).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты систематического стандартизированного наблюдения и интервью позволили выявить специфику межкультурного общения представителей разных стран (табл. 1).

Следует отметить, что в начале смены представители разных национальностей чаще всего испытывали трудности в понимании особенностей невербального общения и в проявлении коммуникативной креативности, но благодаря ежедневной командной работе, созданию общих проектов, занятиям по командообразованию, выступлениям на дискуссионных площадках, тренингам толерантности и межкультурного диалога данные трудности в общении были преодолены. Об этом свидетельствуют как мнения экспертов, принимавших

Кросскультурные различия общения в ситуациях межкультурного диалога

Критерии оценки	Национальные группы			
	Китайцы	Американцы	Индийцы	Русские
Особенности невербального общения	Сохраняют неподвижным положение лица и тела, сидят прямо, вытянув спину. Очень громкий разговор считается неприемлемым. Китайцы избегают смотреть прямо в глаза собеседнику	Во время разговора личное пространство не менее полуметра; не принято смотреть на незнакомых людей (это нарушает privacy), но если американец случайно встретился взглядом с незнакомым, он должен ему улыбнуться в знак установления контакта	Открыты, дружелюбны, вежливы. Стараются избежать физического контакта (похлопывание по плечу, рукопожатие и т.д.) при общении	Не требовательны к личному пространству; предпочитают прямо смотреть в глаза собеседнику; не склонны улыбаться партнерам
Манера речи	Говорят спокойно и неторопливо; любят использовать философские фразы и изречения	Не следуют традиционному европейскому этикету и не замалчивают того, о чем у нас не принято говорить. Такой подход позволяет быстро достигать согласия, минуя многие психологические барьеры. Проблемы американцы решают по деловому, без притворства и обид	Используют красивые фразы и длинные выражения. При разговоре с индийцами лучше избегать иронических, тем более саркастических высказываний и не пытаться оказывать на них сильное давление	Общение имеет крайне высокую степень важности в русской культуре. Могут прямо спросить о том, что их интересует, иногда прослеживается отсутствие такта
Гибкость в общении	Обидчивы и самолюбивы, болезненно переносят свои ошибки, отзывчивы на похвалу. Стремятся прочесть мысли партнера, уловить несоответствие с произносимым в интонациях голоса	Предпочитают неформальное общение, стремятся доказать свою точку зрения	Хорошо приспосабливаются к собеседнику, чувствуют его настроение, умеют отстоять свою точку зрения, при этом принимая и уважая другие позиции	С трудом проявляют гибкость в общении. Их легко задеть, восприимчивы к критике, не признают собственных ошибок
Коммуникативная креативность	Вызывает сложности	Развита на высоком уровне	Развита на высоком уровне	Испытывают сложности
Готовность к работе в команде, сотрудничеству	Умеют работать в команде	Несмотря на любовь к личной свободе и желание оказаться лучше других, американцы привыкли работать «командами», так как это наиболее рациональный способ достичь общей цели	Хорошо работают в команде	Русские готовы работать в команде, однако нередко преследуют индивидуалистические цели

участие в исследовании, так и субъективные высказывания российских и иностранных студентов, полученные с помощью интервью.

С помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса были выявлены *межкультурные различия коммуникативных трудностей молодых людей*, возникающих в ситуациях межкультурного взаимодействия. Так, *китайцы* значимо чаще испытывают трудности установления контакта, чрезмерно замкнуты в проявлении своих эмоций, испытывают трудности перестройки коммуникативной программы в случае, если межкультурное взаимодействие начинает не соответствовать их планам ( $p \leq 0,003$ ).

*Американцы* чаще склонны к демонстративности, направленной на самопрезентацию, привлечение внимания к себе; готовы к агрессивным реакциям в ситуациях непонимания, противоречия;

испытывают трудности планирования и прогнозирования, а также трудности самоконтроля в процессе межкультурного общения ( $p \leq 0,005$ ).

*Индийцы* довольно ригидны, безынициативны, занимают в межкультурном диалоге позицию невмешательства, ждут инициативы от партнеров; испытывают эмоционально-личностную зависимость от партнера, которому они доверяют; в общении с китайцами, американцами и русскими у них чаще возникают невербальные трудности, т.к. система невербальной коммуникации в Индии очень развита и имеет ярко выраженную национальную специфику, поэтому индийцы более ориентированы не на содержание высказывания, а на характер невербальных проявлений собеседника, которые весьма скудны у представителей других национальностей ( $p \leq 0,02$ ).



*Русские* испытывают трудности, связанные с низким уровнем развития эмпатии, импульсивностью в выборе стратегий поведения, им свойственны трудности целеполагания и построения диалога на английском языке, что во многом обусловлено языковым барьером и недостатком знаний культурных особенностей представителей других национальных культур ( $p \leq 0,01$ ).

Не смотря на вариативные коммуникативные трудности, возникающие у юношей и девушек в ситуациях межкультурного диалога, мы считаем, что *межкультурная коммуникация является важнейшим ресурсом успешной социализации и развития межкультурной коммуникативной компетентности*. Межкультурный диалог – очень сложный и многогранный процесс, который приводит к значительным положительным результатам за счет расширения и углубления знаний о других культурах и желания наладить процесс межличностной коммуникации. В поликультурной среде общение развивается на более высоком уровне и приводит к тому, что студенты, участвующие в нем, приобретают более глубокие знания не только изучаемого предмета, но и расширяют свой кругозор, приобретают навыки общения с людьми различных наций, что учит их уважать культуру, традиции и обычаи других стран. Кроме того, поликультурное взаимодействие приводит к тому, что выпускник, получивший такой бесценный опыт межкультурного общения, является более конкурентоспособным на рынке труда.

**Выводы.** По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

– существуют общекультурные особенности общения людей в юношеском возрасте: доброжелательность, интерес к общению и к другой культуре, готовность работать в команде, конструктивно разрешать конфликты;

– существуют кросскультурные различия общения представителей разных национальностей, которые проявляются в ситуациях межкультурной коммуникации (в невербальном поведении, в манере речи, в проявлении гибкости в общении, в актуализации коммуникативной креативности, в готовности и умении работать в команде);

– существуют социокультурные различия коммуникативных трудностей, возникающих в межкультурном диалоге: китайцы испытывают трудности установления контакта, перестройки коммуникативной программ, замкнуты в проявлении эмоций; американцы склонны к демонстративности, агрессивны, испытывают трудности планирования, прогнозирования, самоконтроля; индийцы ригидны, безынициативны, испытывают эмоционально-личностную зависимость от партнера, невербальные трудности; русские имеют низкий уровень развития эмпатии, импульсивны, им свойственны трудности целеполагания и построения межкультурного диалога;

– целенаправленная организация межкультурного взаимодействия в условиях временного молодежного объединения существенно повышает интерес студентов к культуре разных стран, развивает межкультурную компетентность, помогает осознать и конструктивно преодолевать межкультурные коммуникативные трудности, актуализирует языковые потенциалы и ментальные ресурсы личности.

#### Библиографический список

1. Ефимова Н.С. Психология общения. – М.: Изд-во «Форум», 2006. – 256 с.
2. Кузак Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – 576 с.
3. Лукин А.В. Медведь наблюдает за драконом: Образ Китая в России в XVII–XXI веках. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 598 с.
4. Психология общения: Словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 2280 с.
5. Рябова В.И. Понятие адаптации: терминологическая специфика в психолого-педагогических исследованиях // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 44–48.
6. Самохвалова А.Г., Чагина А.В. Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 91–97.
7. Самохвалова А.Г. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрыбина, М.В. Метц, Н.М. Иванова. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2018. – 172 с.
8. Фешикина И.А. Коммуникативный инцидент в русле межкультурной коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. – 2009 г. – № 10 (148). – Вып. 30. – С. 143–146.
9. Bruner J.S., Olver R.R. Studies in Cognitive Growth. – N.Y., 1966. – 134 p.
10. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. – London: Sage, 2001. – P. 147.

#### References

1. Efimova N.S. Psihologiya obshcheniya. – M.: Izd-vo «Forum», 2006. – 256 s.
2. Kuzak B.N., YAKovec YU.V. Civilizacii: teoriya, istoriya, dialog, budushchee. – M.: Institut ekonomicheskikh strategij, 2008. – 576 s.
3. Lukin A.V. Medved' nablyudaet za drakonom: Obraz Kitaya v Rossii v XVII–XXI vekah. – M.: АСТ: Vostok-Zapad, 2007. – 598 s.
4. Psihologiya obshcheniya: Slovar' / pod obshch. red. A.A. Bodaleva. – M.: Kogito-centr, 2011. – 2280 s.

5. Ryabova V.I. Ponyatie adaptacii: terminologicheskaya specifika v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 2. – Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). – S. 44–48.
6. Samohvalova A.G., CHagina A.V. Preodolenie mezhkul'turnyh kommunikativnyh trudnostej kak osnova razvitiya mezhkul'turnoj kompetentnosti lichnosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 91–97.
7. Samohvalova A.G. Razvitie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti detej i podrostkov / A.G. Samohvalova, O.B. Skryabina, M.V. Metc, N.M. Ivanova. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2018. – 172 s.
8. Feshkina I.A. Kommunikativnyj incident v rusle mezhkul'turnoj kommunikacii // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta: Filologiya. – 2009 g. – № 10 (148). – Vyp. 30. – S. 143–146.
9. Bruner J.S., Olver R.R. Studies in Cognitive Growth. – N.Y., 1966. – 134 p.
10. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. – London: Sage, 2001. – R. 147.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-177-180  
УДК 378:004

**Быкова Ирина Альбертовна**  
**Заводчикова Надежда Ивановна**  
*кандидат педагогических наук, доцент*

**Плясунова Ульяна Валерьевна**  
*кандидат педагогических наук, доцент*

*Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского*  
*i.bukova@yandex.ru, zaw-nadejda@yandex.ru, plyasunova@gmail.com*

## ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

*В статье рассматривается проблема формирования профессиональных умений студентов педагогических вузов при изучении курса методики обучения и воспитания в области информатики. Аргументируется необходимость использования основных положений теории поэтапного формирования умственных действий при разработке практических заданий курса. Описана модель деятельности преподавателя и студентов, в которой носителем ориентировочной основы профессионального действия выступает преподаватель, и модель, в которой ориентировочная основа действия разрабатывается студентами самостоятельно под руководством преподавателя. Представленные модели деятельности преподавателя и студентов, позволяют выделить типы заданий курса методики и воспитания в области информатики, использование которых в учебном процессе способствует формированию ориентировочной основы профессиональных действий будущего учителя информатики. Предложенный подход может быть интересен специалистам в области методики преподавания школьных дисциплин.*

**Ключевые слова:** ориентировочная основа действия, профессиональные действия, методика обучения и воспитания, методические задачи.

При обучении в педагогическом вузе студент должен получить теоретические сведения и практический опыт, необходимые для выполнения будущих трудовых действий, определённых в профессиональном стандарте педагога [8]. Формирование практического опыта профессиональной деятельности в большей степени осуществляется при прохождении педагогической практики и изучении блока методических дисциплин. Как правило, во втором случае освоение профессиональных умений организуется с помощью моделирования профессиональной деятельности посредством выполнения определённого набора заданий.

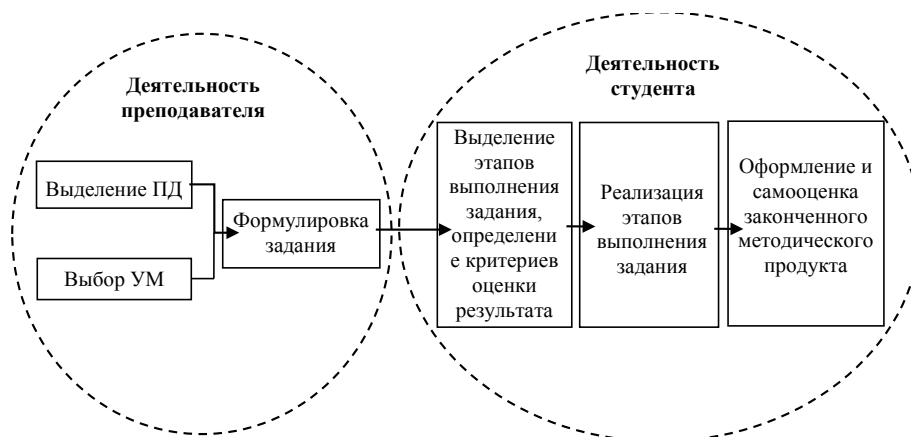
Как отмечает В.С. Лазарев [6], профессиональные умения, формируемые в системе высшего образования, в большинстве своём – это умения выполнять умственные действия. Согласно П.Я. Гальперину [3], главное содержание первого этапа формирования действия – формирование его ориентировочной основы. Создание ориентировочной основы действия (ООД) может выполняться как обучающим [3; 4], так и обучающимся [5]. В.С. Лазарев, развивая идеи П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова для высшего образования, отмечает [5; 6], что для построения ориентировочной основы действия необходимо:

- определить требования к результату, критерии и способы оценки их выполнения;
- разработать план выполнения действия (или планы для разных условий);
- определить условия, необходимые для выполнения действия.

Анализ существующих заданий для организации практических занятий по частной методике преподавания информатики показал, что в основном эти задания моделируют профессиональную деятельность учителя, которая направлена на создание методических и дидактических материалов. Например, «Разработайте конспект урока по теме ...», «Разработайте систему задач для ...», «Разработайте презентацию для объяснения материала по теме ...», «Разработайте самостоятельную работу по теме ...». То есть задания по методике преподавания информатики разрабатываются путём синтеза некоторого профессионального умения и учебного материала, на котором это умение должно проявиться.

При выполнении таких заданий студенты самостоятельно в явной или неявной форме выделяют этапы выполнения задания и определяют критерии оценки результата, реализуют выделенные этапы и в результате получают некоторый законченный методический продукт. Схема этого процесса представлена на рисунке 1.

Подобная организация учебного процесса имеет свои достоинства и недостатки. С одной стороны, результатом выполнения задания является законченный методический продукт, практическая значимость которого очевидна, а качество может быть проверено на практике. С другой стороны, самостоятельное выполнение подобных заданий предполагает, что студенты могут определить требования к результату и выделить этапы выполнения задания, то есть у студентов сформирована ориентировочная основа профессионального действия. Очевидно, что выделить этапы выполнения



**Рис. 1.** Модель деятельности преподавателя и студентов, в которой носителем ориентировочной основы деятельности является студент. Условные обозначения: ПД – профессиональное действие, УМ – учебный материал

профессионального действия, не имея профессионального опыта, достаточно сложно, а значит, носителем ориентировочной основы действия на первых этапах изучения курса методике должен выступать преподаватель.

Таким образом, возникает необходимость дополнить диапазон заданий по методике преподавания информатики заданиями, в формулировке которых заложен план выполнения профессионального действия и определены критерии оценки каждого этапа.

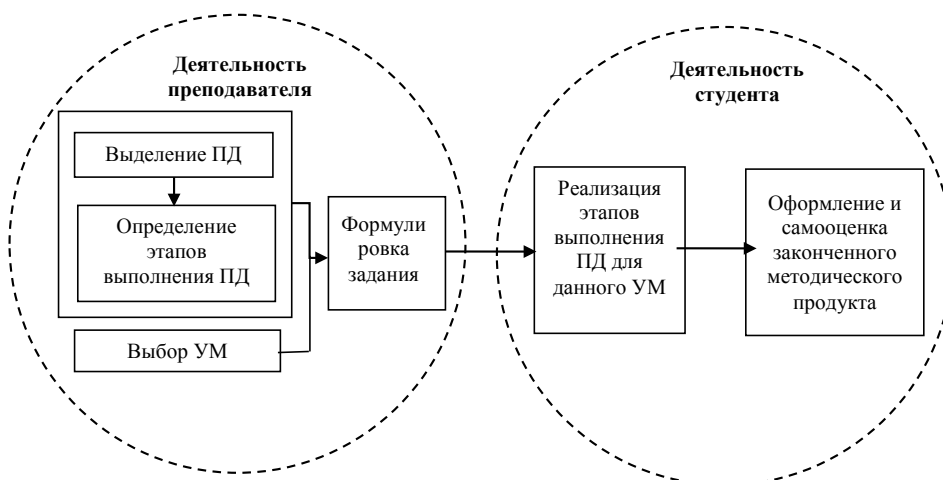
Для разработки такого задания преподавателю необходимо «развернуть» действие учителя, направленное на достижение определённой дидактической цели, то есть выделить этапы выполнения действия, а затем сформулировать в явном виде, что должен сделать студент на каждом из этапов выполнения данного профессионального действия. Схема процесса разработки и выполнения задания изменится следующим образом (рис. 2).

Приведём пример задания, содержащего ориентировочную основу профессионального действия: разработка набора упражнений для усвоения понятия.

Выполним «разметку действия» [4], то есть, конкретизируем исходную цель, преобразовав её в некоторую иерархию подцелей [1]. Очевидно, что разработка набора упражнений для усвоения понятия начинается с анализа существующих определений, выделения существенных свойства понятия; определения типа связи между свойствами. Далее учитель придумывает систему примеров, иллюстрирующих объём понятия, и определяет уровень формирования понятия. Затем учитель подбирает различные упражнения для усвоения понятия, проводит анализ отобранных упражнений, предусматривая различные возможные последовательности выполнения упражнений.

Проведённый анализ действий учителя позволяет сформулировать задание на разработку набора упражнений для усвоения некоторого понятия:

- 1) проведите логический анализ понятия:
  - а. найдите определение понятия в учебниках,
  - б. укажите вид определения: явное или неявное, конъюнктивное или дизъюнктивное,
  - с. выделите существенные признаки понятия,



**Рис. 2.** Модель деятельности преподавателя и студентов, в которой носителем ориентировочной основы действия является преподаватель. Условные обозначения: ПД – профессиональное действие, УМ – учебный материал



- d. определите родовое понятие;
- 2) разработайте набор примеров, необходимых для формирования системы образов, адекватной объёму формируемого понятия;
- 3) подберите:
  - a. упражнения на определение принадлежности объекта классу понятия (подведение объекта под понятие),
  - b. упражнения на определение свойств объекта, следующих из его принадлежности к классу понятия,
  - c. упражнения на усвоение текста определения,
  - d. упражнения, иллюстрирующие практическую значимость вводимого термина;
- 4) определите возможный порядок решения упражнений учащимися.

Как было сказано выше, при подобной схеме разработки и выполнения заданий носителем ориентировочной основы действия выступает преподаватель, что, согласно В.В. Давыдову [5; 7], не способствует переносу ООД в новую ситуацию. В исследовании [1] отмечено, что профессиональные задачи подразделяются на творческие и нетворческие. При решении творческой задачи специалист создаёт некоторую новую схему профессионального действия. Для того чтобы будущие учителя могли самостоятельно выполнять выделение этапов своих профессиональных действий, необходимо предлагать задания, выполнение которых начинается с совместного с преподавателем обсуждения плана действий и критериев оценки каждого этапа. При таком подходе студенты принимают активное участие в процессе разработки ООД, схема процесса разработки и выполнения заданий изображена на рисунке 3.

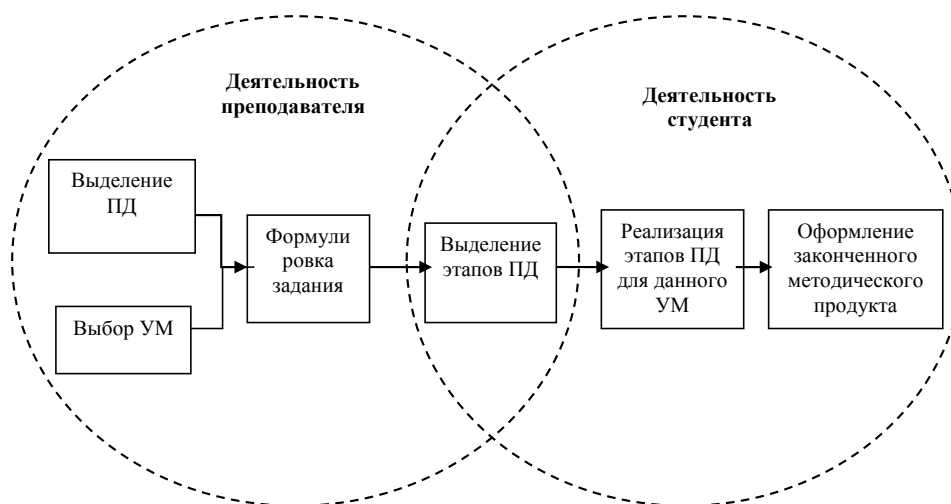
Как было отмечено выше, одной из составляющих ориентировочной основы действия являются критерии и способы оценки выполнения действия, то есть для создания ООД недостаточно

выделить этапы действия – должны быть чётко определены критерии оценки каждого этапа выполнения действия.

Например, для задания, приведённого выше, критерий правильности (методической грамотности) выполнения второго этапа будет следующим: для понятий, определение которых имеет конъюнктивную форму, набор примеров для формирования системы образов, адекватной объёму формируемого понятия должен содержать объекты, обладающие всеми существенными признаками и объекты, у которых один из признаков отсутствует; для понятий, определение которых имеет дизъюнктивную форму, набор примеров должен содержать объекты, обладающие каждым из существенных признаков в отдельности, примеры объектов, обладающих несколькими из существенных признаков (если это возможно) и примеры объектов, не обладающих ни одним из признаков [2].

Как показывает приведенный пример, критерии оценки некоторых этапов профессионального действия могут быть достаточно громоздки, поэтому их введение в текст задания является нецелесообразным. Одним из возможных способов решения обозначенной проблемы является использование в курсе методики заданий, направленных не на создание законченного методического продукта, а на выполнение одного из этапов по его разработке.

Например, при формировании профессионального действия «Разработка набора упражнений для усвоения понятия» заданиями, выполнение которых осуществляется в один шаг, а критерии оценки чётко определены, являются задания, в которых для некоторого понятия предлагается определить понятия, имеющие больший и меньший объём; выделить свойства, являющиеся для данного понятия существенными. К подобным «одношаговым» заданиям можно отнести задания, в которых необходимо из заданной системы примеров и контр-



**Рис. 3.** Модель деятельности преподавателя и студентов, в которой создание ориентировочной основы действия выполняется студентами под руководством преподавателя. Условные обозначения: ПД – профессиональное действие, УМ – учебный материал

примеров для формирования объема некоторого понятия выбрать достаточный набор или определить возможный порядок решения предложенных упражнений школьниками.

Таким образом, для того чтобы у будущих учителей информатики в результате обучения была создана ориентировочная основа профессиональных действий, набор заданий курса методики обучения и воспитания в области информатики должен содержать задания следующих типов:

– задания, выполнение которых осуществляется в один шаг и не требует от студентов предварительного выделения этапов профессионального действия (задания содержащие критерии и способы оценки выполнения отдельных этапов профессионального действия);

– задания, в которых выделены этапы выполнения профессионального действия (носителем ориентировочной основы действия выступает преподаватель);

– задания, в которых этапы выполнения профессионального действия и критерии оценки каждого этапа выделяют студенты в ходе совместного обсуждения преподавателем (создание ориентировочной основы действия выполняется студентами под руководством преподавателя);

– задания, при выполнении которых студентам необходимо самостоятельно выделить этапы выполнения профессионального действия (создание ориентировочной основы действия выполняется студентами).

Очевидно, что в начале изучения курса методики заданий, в которых преподаватель выступает в качестве носителя ориентировочной основы действия, гораздо больше, чем заданий, в которых ориентировочную основу действия студенты выделяют самостоятельно. Однако в процессе изучения дисциплины, а также после прохождения педагогической практики доля последних должна увеличиваться.

Описанная выше модель формирования ориентировочной основы профессиональных действий способствует формированию у студентов навыков переноса созданной ориентировочной основы действия в новые условия, что существенно повышает качество подготовки будущих учителей.

#### Библиографический список

1. Андронов В.П., Андропова Т.Д. Мышление специалиста в процессе постановки профессиональной задачи // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2. – С. 111–115.
2. Быкова И.А. Уровни формирования понятия в школьном курсе информатики / И.А. Быкова, Н.И. Заводчикова, И.Е. Кокорева, У.В. Плясунова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2017. – № 3. – С. 191–193.

3. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.

4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–277.

5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

6. Лазарев В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов // Вестник СурГПУ. – 2011. – № 2. – С. 5–14.

7. Лазарев В.С. Понятия умственного действия и его формирования в теориях П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 119–128.

8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 22.05.2019).

#### References

1. Andronov V.P., Andronova T.D. Myshlenie specialista v processe postanovki professional'noj zadachi // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – 2012. – Т. 14. – № 2. – С. 111–115.
2. Bykova I.A. Urovni formirovaniya ponyatiya v shkol'nom kurse informatiki / I.A. Bykova, N.I. Zavodchikova, I.E. Kokoreva, U.V. Plyasunova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – С. 191–193.
3. Gal'perin P.YA. K ucheniyu ob interiorizacii // Voprosy psihologii. – 1966. – № 6. – С. 25–32.
4. Gal'perin P.YA. Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psihologii. – М., 1966. – С. 236–277.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – М.: INTOR, 1996. – 544 s.
6. Lazarev V.S. Konceptual'naya model' formirovaniya professional'nyh umenij u studentov // Vestnik SurGPU. – 2011. – № 2. – С. 5–14.
7. Lazarev V.S. Ponyatiya umstvennogo dejstviya i ego formirovaniya v teoriyah P.YA. Gal'perina i V.V. Davydova // Voprosy psihologii. – 2010 – № 4. – С. 119–128.
8. Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'). Utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 22.05.2019).

**Гобыш Альбина Владимировна**

кандидат физико-математических наук

Новосибирский государственный технический университет

gobysh@corp.nstu.ru

## ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*В статье обсуждаются результаты эксперимента по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов с веб-поддержкой учебного процесса. Актуальность данного вопроса обусловлена снижением аудиторной нагрузки у студентов очной формы обучения. Используются следующие методы педагогического исследования: теоретические (анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта), эмпирические (анкетирование, тестирование, беседа, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент) и статистические (определение средних величин, шкалирование). Проведен опрос среди студентов первого курса технических направлений подготовки Новосибирского государственного технического университета, обучающихся по дисциплине «Математический анализ» в электронной образовательной системе DiSpace 2.0. Показано, что применение электронного учебно-методического комплекса в организации внеаудиторной самостоятельной учебной работы студентов вуза повышает мотивацию, интерес к учебе и уровень освоения компетенций.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, внеаудиторные занятия, электронная образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, электронный учебно-методический комплекс, обучение с веб-поддержкой, DiSpace 2.0.

Современный этап в развитии науки, техники и общества предъявляет новые требования к подготовке студентов вуза [8, с. 24–28]. Сегодняшние выпускники становятся не только специалистами в определенной сфере, но готовятся к самостоятельному приобретению знаний и их использованию в профессиональной деятельности на протяжении всей жизни. Сокращение аудиторных часов на очной форме обучения может существенно повлиять на качество подготовки будущих специалистов. Этим и обусловлена актуальность вопроса организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Требуется пересмотр подходов к организации учебного процесса, как со стороны преподавателей, так и студентов [14, с. 85–86].

Задача преподавателя вуза заключается в повышении эффективности самостоятельной работы студентов. Активность, инициативность и самостоятельность обучающегося характеризует его способность и стремление к обучению и освоению профессиональных компетенций.

В научной литературе существуют различные подходы к раскрытию сущности «самостоятельная работа», что свидетельствует о многогранности и наличии различных позиций в изучении этого понятия. Сравнение различных точек зрения исследователей представлены, например, в публикациях [6, с. 54–58; 7, с. 118–124; 14, с. 83–86]. Анализируя труды ученых, можно определить самостоятельную внеаудиторную работу как учебную деятельность студентов, осуществляемую без непосредственной помощи преподавателя и направленную на формирование профессиональных компетенций.

Уменьшение аудиторной нагрузки и увеличение часов на самостоятельную работу не решает ряд проблем, среди которых низкая мотивация студентов к результатам обучения и слабая школьная подготовка. Использование информационно-

коммуникационных технологий и электронных средств учебного назначения позволяет привлечь и удержать внимание студентов, повысить мотивацию и успеваемость студентов по дисциплине [4, с. 98–101; 5, с. 55–61; 9, с. 110–118; 10, с. 143–148; 11, с. 165–148; 13, с. 5–46].

Необходимым условием успешной организации учебного процесса являются качественные учебно-методические материалы для самостоятельной работы, размещенные в электронной образовательной среде. Ряд научных исследований, например [9, с. 110; 11, с. 166–167; 12, с. 102–104], посвящены учебным разработкам на базе электронной системы обучения Moodle. Сравнительный анализ учебных платформ Moodle 3.2 и DiSpace 2.0 дан в публикации [1, с. 80–88]. Электронная система обучения DiSpace 2.0 (адрес размещения системы <http://dispace.edu.nstu.ru>), разработанная в Новосибирском государственном техническом университете, позволяет эффективно управлять процессом обучения и учебно-методическими ресурсами. Из приведенных в публикации [1, с. 85] результатов опроса видно, что студенты стороннего вуза достаточно высоко оценивают возможность удаленного использования электронной образовательной системы DiSpace 2.0.

Перед автором поставлена задача разработать и внедрить в учебный процесс на платформе DiSpace 2.0 электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Математический анализ» [2; 3] для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Дисциплина «Математический анализ» на технических направлениях подготовки изучается два семестра объемом в 7 и 6 зачетных единиц соответственно. Учебным планом предусмотрены лекционные, практические занятия и самостоятельная работа, поэтому каждый раздел ЭУМК содержит теоретические материалы, кон-

2-1-Производная [развернуть все](#)

██████████ Али Альзаминович	<b>4.00</b>	5.00	(1)	05 октября 2018 в 20:06	1 ч. 28 мин.
██████████ Алексей Александрович	<b>5.00</b>	5.00	(2)	07 октября 2018 в 22:10	21 мин.
██████████ Иван Александрович	<b>5.00</b>	5.00	(1)	08 октября 2018 в 21:48	10 мин.
██████████ Юрий Владимирович	<b>4.00</b>	5.00	(1)	05 октября 2018 в 21:03	19 мин.
██████████ Маргарита Максимовна	<b>4.00</b>	5.00		06 октября 2018 в 08:19	45 мин.
██████████ Никита Юрьевич	<b>1.00</b>	5.00	(3)	10 декабря 2018 в 19:19	1 мин.
██████████ Мария Тенгизовна	<b>3.00</b>	5.00		05 октября 2018 в 19:10	3 дн.
██████████ Андрей Игоревич	<b>5.00</b>	5.00	(5)	06 октября 2018 в 01:18	26 мин.
██████████ Вячеслав Сергеевич	<b>5.00</b>	5.00	(8)	08 октября 2018 в 15:32	17 мин.

Рис. 1. Страница результатов тестирования в среде DiSpace 2.0

трольно-измерительные задания разного уровня сложности, позволяющие студенту выбрать индивидуальную траекторию обучения.

Новая тема электронного курса становится доступной после выполнения текущих контролирующих упражнений студентами во внеаудиторное время. На рисунке 1 представлен фрагмент электронного журнала, в котором отражаются результаты тестирования студентов (набранный балл, количество попыток, дата и продолжительность работы) по теме первого семестра [2].

Методические рекомендации к выполнению заданий и путеводитель по электронному курсу позволяет студенту правильно организовать свою учебную деятельность, а возможность доступа к образовательному контенту ЭУМК в любое время делает обучение гибким.

В течение 2018/2019 учебного года в педагогическом эксперименте приняли участия первокурсники НГТУ с веб-поддержкой очной формы обучения по дисциплине «Математический анализ». Половина из 70 опрошенных студентов указали, что тратят на выполнение внеаудиторной самостоятельной работы от двух до четырех часов в неделю. Более шести часов в неделю на выполнение самостоятельной работы отводят 10% респондентов, от четырех до шести часов – 20% студентов и менее двух часов – 20%. Таким образом, большая часть студентов используют запланированное учебным планом время на самостоятельное освоение учебного материала.

Для выявления отношения студентов к внеаудиторной самостоятельной учебной работе предложены вопросы с порядковой шкалой оценок, по которой максимальная степень согласия с предлагаемыми утверждениями оценивается значением 5, несогласия – значением 1. Средний балл по показателям анкеты до (опрошено 87 студентов) и после (70 студентов) обучения с использованием разработанного ЭУМК [2; 3] приведен в таблице 1.

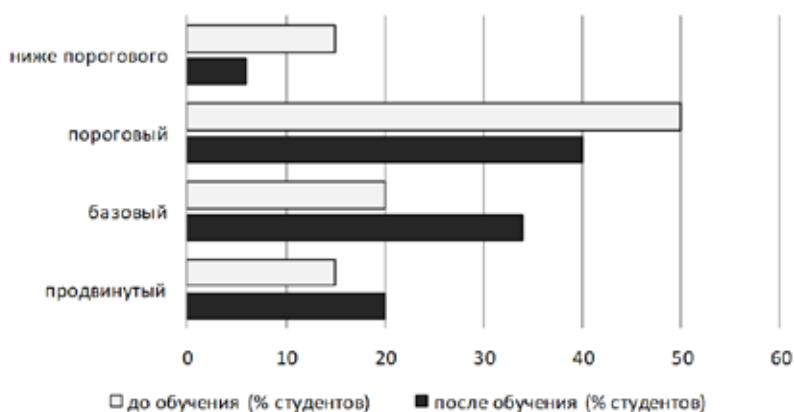
Согласно данным таблицы 1, целью выполнения самостоятельной работы является получение отметки (средний балл до обучения – 4,41; после – 4,52). Это объясняется внедрением в учебный процесс балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов, согласно которой итоговая оценка складывается из баллов, заработанных в течение семестра и полученных на экзамене. Студентами в меньшей степени отмечены возможности проявить самостоятельность и проверить знания. Около 30% опрошенных указали, что для них важно проявить самостоятельность в выполнении работы, но только 10% студентов отметили, что помощь со стороны преподавателя не нужна. В начале обучения 60% опрошенных заявили о необходимости методических рекомендаций к выполнению самостоятельной работы и около 30% – о заданиях разного уровня сложности для составления индивидуальной траектории обучения. По мнению студентов, самостоятельная работа позволяет закрепить знания. В беседе выяснилось, что проверка знаний ассоциируется

Таблица 1

Распределение среднего балла по показателям анкеты

Что привлекает студентов при выполнении внеаудиторной самостоятельной работы по математическому анализу?	Средний балл по шкале от 1 до 5	
	до обучения	после обучения
возможность закрепить знания	3,59	4,19
возможность проявить самостоятельность	3,3	3,83
желание проверить свои знания	2,88	3,88
желание получить оценку (балл)	4,41	4,52





**Рис. 2.** Сравнительная диаграмма сформированности компетенций до и после обучение с использованием ЭУМК «Математический анализ»

с выполнением аудиторных контрольных работ, а функция контроля возлагается на преподавателя. По всем показателям, приведенным в таблице 1, наблюдается увеличение среднего балла после обучения с веб-поддержкой, что свидетельствует о повышении активности и заинтересованности студентов при выполнении внеаудиторной самостоятельной работы с использованием ЭУМК.

Студенты положительно относятся к предлагаемой форме организации самостоятельной работы. Анкетирование в конце обучения показало, что актуальность и востребованность контрольно-измерительных материалов, размещенных в ЭУМК, оценивается в 4,48 балла по пятибалльной шкале. Привлекательность изучения тем по учебникам студенты отметили в 2,84 балла; освоение материалов на сторонних сайтах – 3 балла, проработка материалов по лекциям – 4,12 балла. С одной стороны это говорит о полноте лекций и разработанного ЭУМК, об ориентации студентов на электронные ресурсы, с другой – о нехватке заданий, требующих поиска информации в учебниках и на проверенных сторонних сайтах, поэтому при доработке ЭУМК предусмотрено включить задания повышенной сложности и олимпиадные задачи.

При выявлении помех в выполнении самостоятельной работы выяснилось, что на первое место студенты ставят нехватку времени (неумение организовать свое время), затем – пробелы в знаниях по математике, на последнее место – отсутствие мотивации. Данные опроса показали, что студентам требуется предварительное объяснение темы на занятиях, ответ преподавателя на вопросы в аудитории или через электронную среду обучения во время выполнения самостоятельной работы. Таким образом, студенты нуждаются в сопровождении учебного процесса, но при этом хотят проявлять самостоятельность. Такой подход к осуществлению учебной деятельности позволяет организовать электронная среда обучения.

Для анализа эффективности внедрения разработанного ЭУМК в учебный процесс на рисун-

ке 2 представлено сравнение результатов входного и итогового контроля знаний студентов по дисциплине.

Из представленных на рисунке 2 данных видно, что число студентов с оценками ниже порогового уровня уменьшилось в два раза, значительно увеличилось (на 14%) количество студентов с базовым освоением компетенций. Результаты педагогического эксперимента, приведенные в таблице 1 и на рисунке 2, подтверждают увеличение заинтересованности студентов при выполнении внеаудиторной самостоятельной работы и показывают повышение успеваемости по дисциплине.

Таким образом, внедрение в учебный процесс ЭУМК «Математический анализ» и организация с его помощью самостоятельной внеаудиторной работы студентов воздействуют на все грани учебного процесса: на формирование мотивации и уровень освоения профессиональных компетенций, на формы и методы организации преподавания, на эффективность и продуктивность обучения. Из полученных эмпирических данных видно, что использование электронной среды является эффективным для подачи образовательного контента и позволяет подстроить процесс обучения под индивидуальные особенности студента.

### Библиографический список

1. Андриюшкова О.В., Горбунов М.А., Козлова А.В. Learning Management System как необходимый элемент Blended Learning // Открытое образование. – 2017. – № 3 (21). – С. 80–88.
2. Гобыш А.В. Математический анализ (1 семестр). Электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/7823> (дата обращения: 19.05.2019).
3. Гобыш А.В. Математический анализ (2 семестр). Электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/8040> (дата обращения: 2.06.2019).

4. Ефремова О.Н. Организация самостоятельной работы студентов на аудиторных занятиях по математике // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 12 (102). – С. 98–101.

5. Зыкова Т.В. Особенности электронного обучения математике студентов инженерного вуза / Т.В. Зыкова, О.А. Карнаухова, Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 3 (29). – С. 55–61.

6. Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. К вопросу о сущности понятия «Самостоятельная работа» // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 5 (100). – С. 54–58.

7. Исупова Е.В. Организация профессионально ориентированной самостоятельной деятельности: к проблеме оптимизации результатов подготовки бакалавров по направлению «нефтегазовое дело» // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 118–124.

8. Лаврентьев С.Ю. Формирование конкурентоспособности выпускников вуза в эпоху глобализации: приоритетные направления // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 1 (25). – С. 24–28.

9. Латышева Л.П., Скорнякова А.Ю., Черемных Е.Л. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по математике // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 110–118.

10. Поляков Е.А. Организация электронного обучения с использованием информационной образовательной среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 143–148.

11. Поляков Е.А. «Математика – экспресс курс»: опыт применения смешанного обучения в высшем образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 3. – С. 165–148.

12. Ройко Л.Л., Ройко О.О. Роль самостоятельной работы в обучении математике студентов экономических специальностей // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3 (3). – С. 101–104.

13. Стрекалова Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Самара, 2017. – 52 с.

14. Хлупина Н.О. Организация самостоятельной работы студентов: понятие и подходы // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3 (15). – С. 83–86.

#### References

1. Andryushkova O.V., Gorbunov M.A., Kozlova A.V. Learning Management System kak neobhodimyj element Blended Learning // Otkrytoe obrazovanie. – 2017. – № 3 (21). – С. 80–88.

2. Gobysh A.V. Matematicheskij analiz (1 semestr). Elektronnyj uchebno-metodicheskij kompleks

[Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/7823> (data obrashcheniya: 19.05.2019).

3. Gobysh A.V. Matematicheskij analiz (2 semestr). Elektronnyj uchebno-metodicheskij kompleks [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/8040> (data obrashcheniya: 2.06.2019).

4. Efremova O.N. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov na auditornyh zanyatiyah po matematike // Vestnik TGPU. – 2010. – № 12 (102). – С. 98–101.

5. Zykova T.V. Osobennosti elektronnoho obucheniya matematike studentov inzhenerного вуза / Т.В. Zykova, О.А. Karnauhova, Т.В. Sidorova, В.А. SHershneva // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. – 2014. – № 3 (29). – С. 55–61.

6. Ibragimova E.M., Andrianova T.M. K voprosu o sushchnosti ponyatiya «Samostoyatel'naya rabota» // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2013. – № 5 (100). – С. 54–58.

7. Isupova E.V. Organizaciya professional'no orientirovannoj samostoyatel'noj deyatel'nosti: k probleme optimizacii rezul'tatov podgotovki bakalavrov po napravleniyu «neftegazovoe delo» // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2016. – № 2 (22). – С. 118–124.

8. Lavrent'ev S.YU. Formirovanie konkurentosposobnosti vypusknikov вуза v epohu globalizacii: prioritetye napravleniya // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – № 1 (25). – С. 24–28.

9. Latysheva L.P., Skornyakova A.YU., SHERemnyh E.L. Model' organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov po matematike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12. – С. 110–118.

10. Polyakov E.A. Organizaciya elektronnoho obucheniya s ispol'zovaniem informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – С. 143–148.

11. Polyakov E.A. «Matematika – ekspress kurs»: opyt primeneniya smeshannogo obucheniya v vysshem obrazovanii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 3. – С. 165–148.

12. Rojko L.L., Rojko O.O. Rol' samostoyatel'noj raboty v obuchenii matematike studentov ekonomicheskikh special'nostej // Vektor nauki TGU. – 2010. – № 3 (3). – С. 101–104.

13. Strekalova N.B. Upravlenie kachestvom samostoyatel'noj raboty studentov v otkrytoj informacionno-obrazovatel'noj srede: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Samara, 2017. – 52 s.

14. Hlupina N.O. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov: ponyatie i podhody // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2014. – № 3 (15). – С. 83–86.

## НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАКОНТЕКСТЕ (на примере дисциплины «История русской журналистики»)

*Статья рассматривает специфику образовательного процесса, связанную с мультимедийными технологиями. Автор заостряет внимание на возможности значительно расширить воздействие на обучающихся, отмечая при этом, что большое количество способов влияния, которое дает нам мультимедийная среда, не должно вытеснять или минимизировать традиционные фундаментальные методы обучения. В статье идет речь о нахождении баланса между двумя подходами и адекватном их применении: новейшего высокотехнологичного, релевантного современному коллажному мышлению и традиционного (аналогового), базирующегося на изучении большого массива учебной и дополнительной литературы. В статье приводятся конкретные примеры такого использования в рамках курса «История русской журналистики».*

**Ключевые слова:** история русской журналистики, мультимедийные технологии, мультимедийный контекст, информационная среда, методы обучения.

Беспорным тезисом сегодня является наступление эпохи, которую разные исследователи и мыслители называли по-разному: М. Маклюэн предлагал термин «глобальная деревня», М. Кастельс – «информационное общество», З. Бауман – «текущая современность».

Именно определение последнего – социолога и исследователя современных форм общественного взаимодействия, Зигмунта Баумана, кажется наиболее продуктивным при обсуждении трансформации современного образования.

Превалирование визуальных элементов культуры (которое даже можно определить как дисбаланс), фрагментарность, коллажность, simultaneity (одновременность) создания контента или запроса и получения на него мгновенной реакции, отклика или ответа (соцсети, мессенджеры, поисковые системы), интерактивность – вот основные особенности, продиктованные современным информационным контекстом.

Эти особенности лежат в основе восприятия, влияют на когнитивный и гносеологический механизмы современных людей, и прежде всего – людей, которые с рождения формировались в условиях информационного общества, то есть современных студентов.

Исследователь, один из создателей направления «медиапсихология» Е.Е. Пронина предлагает для определения нового типа мышления термин «net-мышление» и пишет, что все вместе эти факторы «предстают как новый этап интеллектуальной эволюции, формирующей специальные механизмы психической адаптации к стохастической информационной среде. Интернет предлагает новую парадигму мышления» [4, с. 271]. Безусловно, ряд параметров, характерный для сетевого общества, описанного разными исследователями, находит свое отражение и в образовательных процессах.

«Мозаичность» (как определял это свойство культуры социолог Абрам Моль) и «мгновенность» (термин Баумана) – главнейшие черты восприятия мира у современных людей. «Мгновенность означает непосредственное, немедленное выполнение, – но также и непосредственное уменьшение и исчезновение интереса» [2, с. 29]. Эта цитата из книги Баумана «Текущая современность» как нельзя лучше характеризует тот эффект, который современный контекст оказывает на образовательный процесс.

Проблема удержания интереса внимания студентов, удержания необходимого смыслового и интеллектуального уровня преподавания при современной технологической и медийной подаче – это, наверное, главная задача современных преподавателей, и это очень сложная задача.

Возможно, учитывая современный медиаконтекст и информационную ситуацию, со временем очевидной станет необходимость формулирования новых принципов образовательного процесса в отечественном пространстве. Уже сейчас в теоретическом междисциплинарном поле эта задача осознается как актуальная, и подходы к решению ее активно обсуждаются. Совмещение образования и конвергенции и их встраивание друг в друга – смысловое и технически – видится исследователями как важная задача. Тут можно упомянуть новые информационные инициативы, создание новых образовательных ресурсов для глобальной аудитории, создание массовых сетевых курсов свободного доступа, разнообразные образовательные платформы и проекты, усовершенствование дистанционного образования, использование всей линейки мультимедийных возможностей в традиционном образовании.

Собственно, неизбежность того, что мультимедийные технологии в разных проявлениях будут пронизывать современное образование, была оче-

видна еще несколько лет назад. «Мультимедиатизация общества – процесс объективно-исторический, развивающийся сегодня быстрыми темпами во всех странах... Благодаря этим средствам могут осуществляться модернизация промышленности и сельского хозяйства, градостроительства и транспортных магистралей, улучшение качества жизни людей, их образования, медицинского и культурного обслуживания» [3, с. 95].

Все эти инициативы «должны быть широко распространены при низкой стоимости в качестве ресурсов как для практикующих ученых и инженеров, а также в качестве моделей для университетов, эволюционирующих с учётом конвергенции» [1].

Гуманитарное образование, эволюционирующее с учетом конвергенции вообще, и журналистское образование в частности, это и есть тема данной статьи.

Предложим обозначить этот новый гипотетический подход *educament* или *edutainment* (*education + entertainment*, то есть образование + развлечение) – по аналогии со всем уже понятным *infotainment*. Тут, однако, надо сказать, что второй термин уже обозначен в исследованиях медиа и «используется с целью критики попыток абсолютизации значения развлекательных компьютерных игр в занятиях людей. Предлагается больше включать в них формы приобщения к подлинным знаниям о жизни...» [3, с. 145].

В нашем случае речь, конечно, не должна идти о снижении планки и нарочитой редуцированности. Дискуссия может двигаться в русле адаптации сложного дискурсивного материала к современному типу коллажного восприятия, который у поколения, рожденного на рубеже тысячелетий (поколение Z), является априорным, в отличие от большей части современных преподавателей.

В данном контексте стоит оговориться, что мы придерживаемся ставшей нормативной в современной социологии, политологии, маркетинге и других исследованиях модели, согласно которой поколения людей, начиная с 1946 года, обозначены соответствующими маркерами, своеобразными социокультурными «ярлыками».

Так, люди, родившиеся до 1946 года определяются, как традиционалисты (75 миллионов человек),

– люди 1946–1964 годов – беби-бумеры,

– люди 1965–1979 годов рождения обозначаются как поколение X,

– люди, родившиеся в 1980–1994 – миллениалы,

– люди 1995–2012 – поколение Z [6, с. 10].

Последнее поколение, «зеты», «поколение 9/11; цифровое поколение; поколение селфи; центениалы; сетевое поколение» [6, с. 11] – это и есть современные студенты в своем большинстве. На практике получается, что студенты принадлежат к новому типу информационного восприятия, поколению «зет», а преподаватели могут относиться даже

к поколению традиционалистов, что может стать причиной коммуникационного провала из-за разницы в коммуникативных стратегиях.

Поколение Z – рамочное определение для новой формации людей с определенным модусом медиапотребностей, который формировался с рождения и который обусловлен дигитализацией и современной эпохой «осетевления». Авторы исследований об особенностях людей этого поколения пишут об имманентных этому поколению характеристиках – ориентации на визуальность, высокой креативности определенного типа, привычке к симультанности типа запрос-ответ (например, они предпочитают мессенджеры электронной почте, потому что они дают эффект мгновенной связи), и так далее.

При преподавании гуманитарных дисциплин необходимо находить баланс между новейшими мультимедийными технологиями и традиционными методами преподавания. Можно сказать, что мультимедийность и традиционная педагогика – это два разных нарратива, и современный преподаватель должен овладеть ими обоими, чтобы внятно рассказать свою историю. По сути, задача рассказать современными средствами сложные дискурсивные вещи – главная компетенция современного педагога.

Позволим себе рассмотреть возможные способы такой адаптации на примере дисциплины «История русской журналистики», предварительно обозначив их.

1. Прежде всего, это, конечно, включение элементов визуального порядка в образовательный процесс при проведении занятий как лекционных, так и практических. «Прекратите рассказывать, покажите!» [2, с. 71] – именно так и называется одна из глав упомянутой книги Баумана, в которой он фокусируется на визуальности современной культуры. Это всякого слайды, презентации, ролики.

Этим путем современный образовательный процесс идет уже давно. Применение визуальных элементов позволяет сфокусировать внимание студентов на самых принципиальных моментах, показать портреты персоналий, зафиксировать даты, цитаты. Текст не должен идти сплошным фрагментом, на экране не должно быть «перегруженности», которая возникает из-за большого количества слайдов, представленных на одном экране. В целом, вряд ли имеет смысл доказывать уместность этого типа подачи информации.

Наличие мультимедийных возможностей в учебном заведении – важная вещь в современном образовательном процессе. Часто оказывается уместно и актуально обратиться к какой-то информации прямо в ходе семинара – в случае, если у студентов возникает какой-то вопрос или обнаруживается пробел. Тогда в течение секунды преподаватель может проиллюстрировать свой ответ.



2. Привлечение всякого рода теле- и кинодокументальных иллюстраций, которые помогают более объемно и многомерно воспринять материал. В приоритете – просмотр документальных фильмов и программ с большим хронометражом (30–60 минут) студентами в качестве самостоятельной работы. Но нельзя не учитывать особого психологического эффекта сопричастности, который возникает при групповом просмотре. Поэтому некоторые небольшие фрагменты из фильмов и программ вполне уместно просмотреть на семинарском занятии для последующего обсуждения. Возможен и такой формат домашнего задания: студент смотрит дома один или несколько фильмов по определенной теме и делает «нарезку» самых принципиальных моментов (или же просто проставляет тайм-коды), презентует свою работу в группе. Учитывая тот факт, что современные студенты, а тем более студенты, обучающиеся по направлению «Журналистика» в основной своей массе владеют монтажом, этот способ самостоятельной работы кажется актуальным. Он позволяет заинтересовать студентов и аккумулировать получаемые знания в рамках компетентностно-ориентированного подхода.

Кино- и видео-сопровождение может быть предложено по всем темам, или выборочно. Например:

– документальный фильм «Умри, Денис – лучше не скажешь!» (2007 г., телеканал «Культура», из цикла «Дворцовые тайны») – о журналистской деятельности Дениса Фонвизина;

– документальные фильмы Александра Архангельского «Интеллигент. Виссарион Белинский» (2011) и «Изгнанник. Александр Герцен» (2012), снятые для телеканала «Культура» – прекрасные иллюстрации к персоналиям В.Г. Белинского и А.И. Герцена;

– 4-серийный документальный цикл Игоря Волгина «Из истории русской журналистики» («Культура», 2007) сосредоточивает внимание на деятельности П.Я. Чаадаева, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова (в контексте журнала «Современник»);

– 4-серийный фильм Д. Быкова «Горький» («5 канал», 2008 год);

– фильмы Дзиги Вертова и Эсфирь Шуб – как иллюстрация истории советского авангарда 1920-х годов и зарождение документального кино;

– фильм М. Ромма «Обыкновенный фашизм» (1965) как веха в развитии языка документалистики и публицистики;

– документальные фильмы Павла Когана, Леонида Квинихидзе, Николая Обуховича, Алексея Учителя, Юриса Подниекса, Герца Франка, Сергея Мирошниченко, Виталия Манского и других советских и российских режиссеров как иллюстрации развития языка документальной публицистики 60–90-х годов;

– фрагменты из программ «Пятое колесо», «600 секунд», «Взгляд» как иллюстрация тележурналистики 90-х годов;

– цикл фильмов о диссидентах и советской оппозиционной журналистике, подготовленных Натэлой Болтянской «Параллели, события, люди» – иллюстрации к биографиям и деятельности А. Солженицына, Л. Алексеевой, А. Подрабиника, Н. Горбаневской, В. Новодворской;

– программа «Школа злословия», гость – Наталья Горбаневская (2010), иллюстрация к истории издания диссидентского журнала «Хроника текущих событий».

Кроме того, использование в образовательном процессе игрового кино тоже может дать почувствовать «дух» эпохи, увлечь студентов и мотивировать их на тщательное изучение материала, способствовать гуманитарному росту. Как показывает опыт, несколько минут хорошего игрового фильма, просмотренные совместно со студентами в аудитории, могут подвигнуть некоторую часть студентов к самостоятельному штудированию материалов об исторической эпохе, могут заставить их ставить и пытаться отвечать на разные вопросы, мыслить, сравнивать и обсуждать.

– фрагменты из фильма «Михайло Ломоносов» (А. Прошкин, 1986) (по 2–3 минуты) можно смотреть при изучении темы «Михаил Ломоносов и его “Рассуждения об обязанностях журналиста”».

– фрагменты из фильма «Анна Павлова» (Э. Лютяну, 1983) прекрасно иллюстрируют атмосферу России при изучении темы «Журналистика русского модернизма. Журналы “Мир искусства”»;

– при разговоре о журналистике начала XX века, появлении первых кинотеатров, влиянии «синеммы» как тогда называли синемаграф, на культуру и журналистику России просмотрены фрагменты фильма «Уход великого старца» (Я. Протазанов, 1912), «Молчи, грусть, молчи» (П. Чардынин, 1918), названием которого любил оперировать Остап Бендер;

– изучение журналистики 1917 года невозможно представить без хрестоматийных кадров взятия Зимнего из фильма «Октябрь» (С. Эйзенштейн, 1927);

– при изучении темы журналистика первого послереволюционного десятилетия невозможно обойти стороной большевистское реформирование быта, эстетику НЭПа, художественное воплощение которых можно найти в фильмах «Третья Мещанская», «Любовь втроем» (А. Ромм, 1927); «Дом на Трубной» (Б. Барнет, 1928), «Закройщик из Торжка» (Я. Протазанов, 1925). Просмотр даже нескольких минут из упомянутых фильмов вызывает живой и неподдельный интерес к теме занятий и эмоционально «будит» студентов.

– фильмы Эйзенштейна «Александр Невский» и «Иван Грозный» были упомянуты при разговоре

о возрождении культа русских национальных героев в 1935–1941 годах и его отражении в медийном пространстве;

– просмотр нескольких минут фильмов «Застава Ильича» (М. Хуциев, 1965), «Добро пожаловать или посторонним вход воспрещен!» (Э. Климов, 1964) и «Июльский дождь» (М. Хуциев, 1966) на семинаре и последующий самостоятельный просмотр дают представление об эпохе «оттепели». Фильм «Иван Бровкин на целине» может послужить иллюстрацией при обсуждении целинной журналистики;

– при обсуждении периода Перестройки могут быть просмотрены фрагменты фильмов «Дорогая Елена Сергеевна» (Э. Рязанов, 1988), «Анна от 6 до 18» (Н. Михалков, 1993), при упоминании войны во Афганистане – фрагмент из фильма «Родня» (Н. Михалков, 1981).

Знакомство с маленькими фрагментами (2–3 минуты) из игровых фильмов способно увлечь студента, и, по нашим наблюдениям, сильно повлиять на его последующее гуманитарное развитие и интеллектуальный рост. Общая заинтересованность культурным фоном рассматриваемой эпохи непременно поможет в изучении материала по истории отечественной журналистики.

Перечисленные примеры видео- и кино-сопровождения – лишь малая часть богатейшего визуального материала, который может быть предложен студентам в качестве сопроводительного материала, цель использования которого – расширить представление студента о роли отечественной журналистики в истории и культуре страны.

3. Написание стилизаций как элемент освоения материала. В ходе изучения дисциплины студентам может быть предложено написать стилизацию изучаемого текста, переложив его на современные реалии. Пример: при изучении темы «Философическое письмо» Чаадаева студенты пишут свой текст, пытаются сохранить интеллектуальную и стилистическую манеру Чаадаева, но пишут о современности. А при изучении журналистской деятельности Белинского им может быть предложено написать стилизацию фрагмента его «разбора» театральной постановки или книги – но относительно современной студентам книги или спектакля. Такие задания, по опыту автора статьи, всегда встречаются с одобрением, а в ходе их выполнения реализуются как минимум 2 задачи: глубокое проживание исторического контекста через погружение в изучаемый текст, и компетентностно-ориентированный подход – через написание собственного текста, через погружение в собственное интеллектуальное творчество.

4. Несмотря на весь арсенал средств, которые нам предоставляет современная мультимедийная среда, нельзя оставлять в стороне традиционные формы дополнительного освоения материала, в частности, посещение театра и музеев. Относи-

тельно рассматриваемой дисциплины для студентов, обучающихся в Москве, можно говорить о посещении легендарного спектакля «Берег утопии», идущего на сцене РАМТ и поставленного по пьесе британского драматурга Т. Стоппарда. Пьеса-трилогия является конспектом к истории русской журналистики и общественной мысли XIX века [5].

Постановка книги Евгении Гинзбург «Крутой маршрут» в театре «Современник» в контексте изучения журналистики периода Большого Террора может быть названа просто незаменимой.

Посещение музеев тоже может быть частью курса, при условии, что они могут быть посещены самостоятельно или с преподавателем в рамках учебно-воспитательной работы. В Московском регионе это музеи А. Герцена, Н. Гоголя, усадьбы Абрамцево и Мураново и т.д.

5. Важно и то, что несмотря на возможность богатейшего мультимедийного сопровождения дисциплины на основе описанных подходов, нужно соблюдать баланс между фундаментальным и мультимедийным элементами. К числу первых можно отнести традиционные методы освоения материала – учебники, чтение текстов в рамках самостоятельной работы. Большую роль могут играть мемуары выдающихся представителей культурного и интеллектуального процесса. Тут же можно указать некоторые труды, которые могут быть рекомендованы для ознакомления по рассматриваемой дисциплине и существенно расширить горизонт восприятия студентов: Н.А. Бердяев «Истоки и смысл русского коммунизма»; Исайя Берлин «Философия свободы. Россия» (фрагменты); Анджей Валицкий «История русской мысли» (фрагменты); Г.В. Плеханов «История русской общественной мысли» (фрагменты); Р.В. Иванов-Разумник «История русской общественной мысли» (фрагменты); А. Панаева «Воспоминания»; К.И. Чуковский «Переписка», «Дневники» – отдельные фрагменты, описывающие журналистику и издания того времени; Л.К. Чуковская «Записки об Ахматовой» (фрагменты), «Процесс исключения» и т.д.; Е. Гинзбург «Крутой маршрут» (фрагменты, связанные с цитированием советских газет того периода и реакции автора на них); В. Шаламов «Твардовский. “Новый мир”». Так называемая “некрасовская традиция”»; Ф. Вигдорова «Судилище» (стенограммы судов над Бродским); А. Подрабинек «Диссиденты» (фрагменты, связанные с самиздатом «Хроники текущих событий»); И. Одоевцева «На берегах Невы» и «На берегах Сены»; В. Войнович. «Автопортрет Роман моей жизни» (фрагменты, касающиеся журнала «Новый мир», самиздата); В. Познер «Прощание с иллюзиями» (фрагменты, касающиеся журналистики); Е. Додолев «Битлы перестройки» (о программе «Взгляд»).

Указанные труды, вернее, ознакомление с некоторыми небольшими, подобранными преподавателем

лем фрагментами, способны значительно улучшить понимание и восприятие дисциплины, приобщая современного студента к фундаментальной традиции интеллектуального мышления. Небольшие фрагменты уместно зачитывать на семинаре или выводить на экран, приглашая к размышлению. Некоторые вещи, например, «Судилище» Вигдоровой можно зачитать по ролям и потом обсудить.

Рассмотренные подходы ни в коей мере не претендуют на полноту, а лишь предлагают дискуссию о возможных способах организации образовательного процесса в контексте использования современных мультимедийных возможностей, которые необходимо сочетать с традиционными методами подачи материала.

#### Библиографический список

1. Баксанский О.Е. Конвергенция знаний, технологий и общества: за пределами конвергентных технологий // *Философия и культура*. – № 7(79) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iphras.ru/uplfile/ecology/downloaded.pdf> (дата обращения: 19.07.2019)
2. Бауман З. *Текущая современность*. – М.: Изд-во ПИТЕР, 2008. – 238 с.
3. Землянова Л.М. *Журналистика и коммуникативистика. Концептуализация медийных процессов в современной зарубежной науке*. – М.: Издательство «Медиамир», 2012. – 189 с.
4. Пронина Е.Е. *Психология журналистского творчества*. – М.: Издательство «Университет Книжный Дом», 2006. – 365 с.
5. Стебловская С. *Берега русской утопии. Пьеса Тома Стоппарда как дополнительный материал*

при изучении курса «История русской журналистики XIX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://jrnlst.ru/sofya-steblovskaya> (дата обращения: 19.07.2019)

6. *Стиллман Д., Стиллман И. Поколение Z на работе. Как его понять и найти*. – М.: «Иванов, Манн и Фербер», 2018. – 272 с.

#### References

1. Baksanskij O.E. *Konvergenciya znaniy, tekhnologij i obshchestva: za predelami konvergentnyh tekhnologij* // *Filosofiya i kul'tura*. – № 7(79) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://iphras.ru/uplfile/ecology/downloaded.pdf> (data obrashcheniya: 19.07.2019)
2. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'*. – M.: Izd-vo PITER, 2008. – 238 s.
3. Zemlyanova L.M. *ZHurnalistika i kommunikativistika. Konceptualizaciya medijnyh processov v sovremennoj zarubezhnoj nauke*. – M.: Izdatel'stvo «Mediamir», 2012. – 189 s.
4. Pronina E.E. *Psihologiya zhurnalistskogo tvorchestva*. – M.: Izdatel'stvo «Universitet Knizhnyj Dom», 2006. – 365 s.
5. Steblovsckaya S. *Berega russkoj utopii. P'esa Toma Stopparda kak dopolnitel'nyj material pri izuchenii kursa «Istoriya russkoj zhurnalistiki XIX veka* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://jrnlst.ru/sofya-steblovskaya> (data obrashcheniya: 19.07.2019)
6. Stillman D., Stillman I. *Pokolenie Z na rabote. Kak ego ponyat' i najti*. – M.: «Ivanov, Mann i Ferber», 2018. – 272 s.

**Кузнецова Наталья Сергеевна**  
кандидат технических наук, доцент  
Костромской государственной университет

**Калачева Татьяна Николаевна**  
кандидат педагогических наук  
Военная академия радиационной, химической и биологической защиты  
им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома  
leto044@yandex.ru, ta\_8181@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА

*В статье рассмотрены особенности внедрения квест-технологий в образовательных учреждениях закрытого типа, отмечено положительное влияние на качество обучения, что подтверждено проведенным педагогическим экспериментом в процессе изучения дисциплины «Информатика». Результативность экспериментальной работы заключается в позитивной динамике усвоения преподаваемого материала обучаемыми курсантами и росту их мотивации к обучению, так как почти вся курсантская деятельность четко регламентирована воинскими уставами, в том числе виды учебных занятий и формы их проведения. Нестандартные и творческие занятия вносят разнообразие в размеренный образовательный процесс будущих военных специалистов, но при этом квест-технологии помогают курсантам освоить процесс принятия решений в нестандартной ситуации, что необходимо при решении боевых задач. Авторами отмечается, что внедрение подобных занятий в учебный процесс образовательного учреждения закрытого типа позволяет ускорить процесс формирования универсальных компетенций, направленных на развитие коммуникативных способностей личности, таких как УК-1, 2, 4, 5.*

**Ключевые слова:** образовательное учреждение закрытого типа, квест-технология, универсальная компетенция, игровая форма занятия, информатика.

**В**недрение новых информационных и педагогических технологий и совершенствование форм обучения курсантов – веление времени и путь повышения эффективности их подготовки. Образовательный процесс в военном вузе это организованная, целенаправленная, непрерывная взаимосвязанная деятельность преподавателя и курсанта по обучению тем навыкам и умению, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, которые необходимы для военно-профессиональной деятельности будущего офицера. Таким образом, основными целями методической системы подготовки специалистов в военном вузе становятся: овладение обучаемыми теми теоретическими и практическими основами, которые позволят им решать поставленные задачи в условиях динамично меняющейся обстановки в мирное и военное время.

Коллективизм и воинское товарищество являются не только моральной, но и юридической нормой поведения военнослужащих. Вся курсантская деятельность – коллективная, и ее нельзя представить без постоянного общения между собой. Особенно это актуально на первых курсах, когда курсанты круглосуточно находятся в стенах военного учебного заведения за исключением увольнений и отпусков. Поэтому их взаимные отношения строятся посредством совместной образовательной, служебной и повседневной деятельности.

Квест-игра проводится вначале обучения курсантов на первом курсе, когда еще только начинает формироваться коллективизм в группе, поэтому такая форма занятия в микрогруппах помогает курсантам лучше познакомиться друг с другом, выраба-

тывает товарищеский дух и как следствие, способствует сплоченности коллектива учебной группы.

Образовательный квест, в ходе которого организуется общение и взаимодействие обучаемых в подразделении, умение распределить обязанности между собой с возможностью помочь товарищу или заменить его, успешно справляется с формированием заложенных в новом ФГОС ВО 3++ универсальных компетенций УК-1, 2, 4, 5. Важно научить курсанта самому систематизировать получаемую информацию и на основе ее анализа принимать правильные решения, учитывая возможные альтернативы. Актуальность использования данного метода в военной организации высшего образования также обусловлена еще и тем, что в результате достигается выполнение поставленной нестандартной задачи, необходимость в приобретении таких навыков курсантами не вызывает сомнений у авторов, ведь от быстроты реакции и принятия решений военных зачастую зависит безопасность человека, коллектива или страны.

Авторским коллективом было решено провести педагогический эксперимент, показывающий целесообразность использования квест технологий в учебном процессе, внедрение которых в учебный процесс подробно рассмотрено в статье [1]. Педагогический эксперимент (от лат. *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание») – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях [4]. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что существует, эксперимент в педагогике имеет творческое начало, которое может дать новую методику преподавания.



Целью педагогического эксперимента ставилось определение целесообразности применения метода образовательного квеста в закрытом образовательном учреждении. Под целесообразностью авторами подразумевается повышение качества усвоения теоретического материала и повышение среднего балла при рубежном контроле знаний.

Педагогический эксперимент предусматривал проверку гипотезы исследования, что внедрение современного активного метода обучения – квест-технологии, с использованием необычных и увлекательных заданий, способствует развитию интеллектуальной деятельности обучающихся, углублению их знаний по курсу информатики и умений применять их в нестандартных ситуациях и формированию универсальных компетенций, направленных на развитие коммуникативных способностей как отдельной личности обучающегося, так и коллектива.

Задачи эксперимента:

1. Разработать и обосновать методику проведения занятия по дисциплине «Информатика» с использованием квест-технологии.
2. Внедрить данную методику в процесс обучения на одном из практических занятий.
3. Выявить критерии оценки, показатели эффективности внесенных изменений и предложений.
4. Провести сравнительный анализ на основе итоговых результатов эксперимента.

Классический педагогический эксперимент должен соответствовать некоторым требованиям. Во-первых, внедряемое в эксперимент средство должно быть ясным и однозначным. Во-вторых, условия эксперимента должны быть строго фиксированными. В-третьих, эти условия необходимо планомерно изменять, комбинировать, варьировать. Классический эксперимент проводится как сравнение результатов деятельности экспериментальной и контрольной групп [5].

В ходе проведения эксперимента соблюдались следующие условия:

На констатирующем этапе произвольно были выбраны 3 экспериментальные группы э1, э2, э3 и 3 контрольные группы к1, к2, к3. В экспериментальных группах было проведено занятие в виде квеста. В контрольных группах это же занятие проводилось стандартно, на основе тематического плана дисциплины.

Всем экспериментальным группам раздавались одинаковые задания с четкими формулировками и определенной последовательностью прохождения маршрута. Занятие проводилось в компьютерном классе. На компьютерах заранее были подготовлены необходимые для выполнения заданий материалы. Группа состояла из 25–30 обучающихся, для проведения квеста участники делили на команды по три курсанта, которые работали сообща за одним компьютером. Все команды должны были придумать себе название и выбрать капитана. Каждый участник команды при выполнении своей части задания мог воспользоваться записями в учебных тетрадях, но конечные результаты работы капитан команды заносил в свой компьютер.

На контрольном этапе педагогического эксперимента, в экспериментальных и контрольных группах были проведены самостоятельные работы для определения уровня знаний по теоретическому материалу изученных тем курса.

Результаты проверки самостоятельных работ представлены в таблице 1, где к1, к2, к3 – контрольные группы; э1, э2, э3 – экспериментальные группы. Обобщенное количество оценок каждого вида представлено в таблице 2.

Проанализировав таблицу 2, можно сделать выводы, что в экспериментальных группах не было неудовлетворительных оценок. Количество удовлетворительных оценок в экспериментальных

Таблица 1

Результаты проверки самостоятельных работ

Год	Группа	Оценка				средняя
		5	4	3	2	
		Количество				
2017	к1	6	8	10	2	3,69
	к2	5	8	12	1	3,65
	к3	5	10	9	3	3,63
	э1	11	10	5	0	4,23
	э2	12	14	5	0	4,23
	э3	15	10	4	0	4,38
2018	к1	7	8	10	2	3,74
	к2	8	6	11	1	3,81
	к3	5	7	12	2	3,58
	э1	12	10	3	0	4,36
	э2	13	9	4	0	4,35
	э3	14	9	5	0	4,32

Количество оценок каждого вида

Год	Группы	Оценки			
		5	4	3	2
		количество			
2017	Контрольные	16	26	31	6
	Экспериментальные	38	34	14	0
2018	Контрольные	20	21	33	5
	Экспериментальные	39	28	12	0

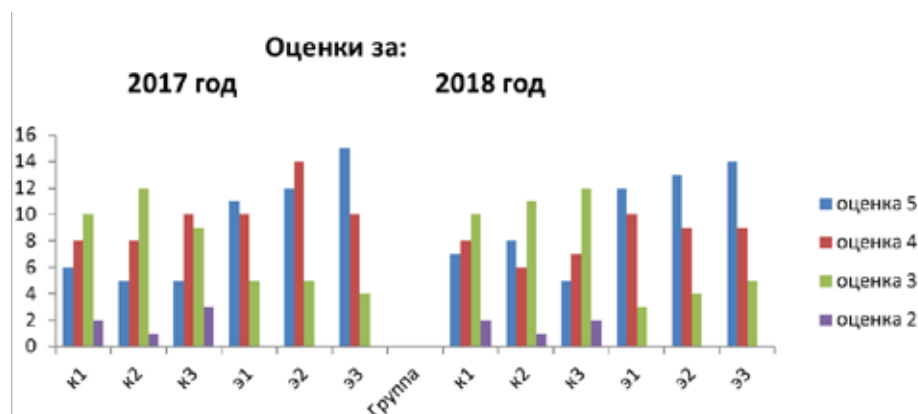


Рис. 1. Соотношение оценок в контрольных и экспериментальных группах

группах меньше на 45% (2017 г.) и 36% (2018 г.) чем в контрольных группах. Количество оценок «хорошо» в экспериментальных группах больше на 31% (2017 г.) и 33% (2018 г.) чем в контрольных группах. Количество оценок «отлично» в экспериментальных группах больше на 137% (2017 г.) и 95% (2018 г.) чем в контрольных группах.

Также авторами отмечается, что такая нестандартная форма занятия вызвала интерес и оживление у обучающихся, слабые курсанты получили возможность самостоятельных действий и принятия решения по части выполняемых ими заданий и чувствовали свою ответственность за результат работы всей команды, увеличилась скорость и оригинальность мышления. Увеличивается степень взаимодействия преподаватель-обучающийся. Во время проведения занятия в виде квеста происходит развитие научно-исследовательских и творческих способностей обучающихся.

В целом, авторами выделены следующие особенности внедрения квест-технологий в учреждении закрытого типа:

1) Четкая формулировка заданий и маршрутной карты, не допускающие двусмысленности выполнения.

2) Тщательная подготовка материально технической базы до проведения занятия: рабочие места расставлены для удобной работы в микрогруппах, на компьютеры скопированы папки с заданиями. Все компьютеры исправно работают с одинаковыми системными требованиями.

3) Наличие общей цели для всего коллектива учебной группы и возможность для каждого участ-

ника квеста влиять на достижение конечного результата, работая на определенной должности.

4) Наличие в заданиях информационной неопределенности, сбоев, отклонений, осложнений, неполадок в обстановке, как и в реальной жизни при выполнении боевых задач.

5) Принятие и реализация в процессе квеста последовательности решений, каждое из которых зависит от решения, принятого другим участником на предыдущем этапе.

Анализируя полученные результаты педагогического эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Отсутствие неудовлетворительных оценок в экспериментальных группах, увеличение количества положительных оценок (отлично и хорошо) и уменьшение количества оценок «удовлетворительно». Освоение теоретического материала в группах, изучающих теоретический материал при помощи интерактивной методики квеста лучше, чем у обучающихся по стандартной технологии. Получение положительных отзывов обучающихся о занятиях-квестах свидетельствуют об эффективности такой методики обучения.

2. Внедрение занятий в форме квеста позволило повысить качество усвоения лекционного и практического материала обучающимися, что свидетельствует о целесообразности использования квест-технологий при изучении дисциплины «Информатика».

3. Результативность экспериментальной работы заключается в позитивной динамике усвоения преподаваемого материала обучаемыми курсантами

и росту их мотивации к обучению, так как почти вся курсантская деятельность четко регламентирована воинскими уставами, в том числе виды учебных занятий и формы их проведения. Поэтому нестандартные и творческие занятия вносят разнообразие и оживленность в размеренный образовательный процесс будущих военных специалистов. И в течение года курсанты с нетерпением и интересом ждут новых форм игровых занятий в форме соревнований, среди них «Своя игра», «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?».

4. Такая форма занятия особенно актуальна для военного вуза, так как вся деятельность военного специалиста подчиняется приказам и распоряжениям содержащими четкий алгоритм действий, как в мирное, так и в военное время (план операции, план боя).

5. Несомненно, внедрение квест-технологий в учебный процесс образовательного учреждения закрытого типа позволяет ускорить процесс формирования универсальных компетенций, направленных на развитие коммуникативных способностей личности, таких как УК-1, 2, 4, 5.

#### Библиографический список

1. Калачева Т.Н. Кузнецова Н.С. Нестандартные технологии обучения информатике в военном вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 139–143.
2. Кононец Н.В. Педагогические инновации высшей школы: ресурсно-ориентированное обу-

чение // Педагогические науки: сб. науч. трудов. – Полтава, 2012. – Вып. 54. – С. 76–80.

3. Напалков С.В., Первушкина Е.А. Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 8-2 (36). – С. 51–53.

4. Подласый И.П. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

5. Брызгалова С.И. Введение в научно-педагогическое исследование. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.

#### References

1. Kalacheva T.N. Kuznecova N.S. Nestandartnye tekhnologii obucheniya informatike v voennom vuze // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – S. 139–143.

2. Kononec N.V. Pedagogicheskie innovacii vysshej shkoly: resursno-orientirovannoe obuchenie // Pedagogicheskie nauki: sb. nauch. trudov. – Poltava, 2012. – Vyp. 54. – S. 76–80.

3. Napalkov S.V., Pervushkina E.A. Web-kvest kak sredstvo razvitiya innovacionnoj strategii obrazovaniya // Privolzhskij nauchnyj vestnik. – 2014. – № 8-2 (36). – S. 51–53.

4. Podlasyj I.P. Pedagogika. – M.: VLADOS, 1999. – Kn. 1. – 576 s.

5. Bryzgalova S.I. Vvedenie v nauchno-pedagogicheskoe issledovanie. – Kaliningrad: Izd-vo KGU, 2003. – 151 s.

## МЕТОДЫ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И В США

*Реформа образовательной системы, проходящая в нашей стране в последние годы, направлена на то, чтобы дать возможность обучающимся получить качественное образование и стать высококвалифицированными специалистами. Контекстное обучение – актуальный образовательный подход, способствующий формированию профессионально значимых компетенций у студентов вузов и позволяющий осуществить поэтапную трансформацию учебной деятельности в профессиональную. Проблемой эффективной реализации контекстного обучения в вузе занимаются педагоги не только в нашей стране, но и за рубежом. Нами были рассмотрены работы, посвященные вопросам разработки и внедрения этого образовательного подхода, опубликованные англоязычными авторами. В статье представлены результаты анализа отечественной и зарубежной литературы, посвященной контекстному обучению. Особое внимание уделяется методам обучения, предлагаемым в рамках данного образовательного подхода в России и в США.*

**Ключевые слова:** контекстное обучение, методы обучения, проблемное обучение, проектное обучение.

В марте 2018 года Президент России В.В. Путин в Послании Федеральному Собранию подчеркнул необходимость модернизации высшего и средне-профессионального образования и определил направление развития высшего образования: «Опираясь на лучшие практики и опыт, нам нужно в короткие сроки провести модернизацию системы профессионального образования, добиться качественных изменений в подготовке студентов, прежде всего по передовым направлениям технологического развития, сформировать ступень «прикладного бакалавриата» по тем рабочим профессиям, которые фактически требуют инженерного образования...» [3]. А в Послании 2019 года обратил внимание на необходимость внедрения учебных программ, способствующих формированию высокообразованных и конкурентоспособных выпускников: «Нам необходимы специалисты, способные работать на передовых производствах, создавать и использовать прорывные технические решения. Для этого нужно обеспечить широкое внедрение обновлённых учебных программ на всех уровнях профессионального образования, организовать подготовку кадров для тех отраслей, которые ещё только формируются» [4].

Модернизация образования должна быть ориентирована на внедрение таких образовательных технологий, которые способствуют формированию активной позиции у студентов, направляют на получение знаний, творческое решение задач и принятие грамотных решений. Для достижения высоких результатов целесообразно использовать технологию контекстного обучения, в рамках которого происходит моделирование профессионального содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся. Контекстное обучение помогает соотносить содержание предмета с реальной ситуацией в мире и мотивирует студентов получать знания и умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Теория контекстного обучения актуальна и в России, и за рубежом. Основателем этой теории в России является А.А. Вербицкий, который в журнале «Вопросы психологии» в 1981 году в статье «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол» впервые написал: «С появлением деловых игр и других ориентированных на практику форм и методов активного обучения в вузе... можно, очевидно, говорить о четвертом способе обучения – абстрактно-контекстном или знаково-контекстном» [2, с. 20]. Сущность этого образовательного подхода, принципы, формы и методы изложены в пяти монографиях и более чем двухстах научных и научно-методических работах.

В настоящее время в рамках научно педагогической школы А.А. Вербицкого (Е.В. Андреева, Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, К.С. Гамбург, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, Л.М. Калугина, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, Ю.В. Маслова, Т.М. Сорокина, А.Б. Самсонова, Т.А. Тиханкина, О.А. Шевченко и др.) дано определение, выстроена четкая теория, разработаны технологии контекстного обучения. Наряду с тем, что теоретический аппарат и концептуальные положения контекстного обучения повсеместно находят применение в педагогике высшей школы, исследования в этой области продолжаются, поскольку применение технологий контекстного обучения способствует повышению качества образования и формированию высококвалифицированного специалиста.

А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение следующим образом: «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [1, с. 52]. По мнению А.А. Вербицкого: «Педагог должен создать психологические, педагогические и методические условия трансформа-



ции учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов студента и последовательно моделировать в формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст). Профессиональная деятельность представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач» [1, с. 45].

В качестве основного метода обучения А.А. Вербицкий предлагает использовать проблемный подход, при котором студенты сначала анализируют проблемную ситуацию, ставят проблему, занимаются поиском необходимой информации и выдвигают гипотезы, а затем проверяют гипотезы, переводят проблему в задачу и решают уже эту задачу. Студенты находятся в исследовательской позиции, что обеспечивает возможности развития мышления.

Однако, при введении понятий и знакомстве с методами решения задач применяется и объяснительно-иллюстративный метод, на ранних стадиях решения задач, для закрепления изученного материала используется репродуктивный метод, а на завершающих этапах обучения целесообразен исследовательский метод.

Таким образом, будучи достаточно гибкой технологией, обеспечивая сочетание разнообразных методов обучения, контекстное обучение обеспечивает активный, творческий характер образовательной деятельности.

Для выяснения потенциала контекстного обучения мы решили обратиться к зарубежным авторам и выяснить, как определяют этот образовательный подход в США, какие методы обучения применяют и какие результаты могут быть достигнуты педагогами, практикующими контекстное обучение.

В США в 1983 году был опубликован доклад «Нация в опасности» (Национальная комиссия по качеству образования 1983), который призывал к образовательной реформе, созданию более эффективных технологий обучения. Одной из таких технологий стало контекстное обучение, созданное под влиянием теорий бихевиоризма и конструктивизма. Бихевиоризм опирается на учение Э.Л. Торндайка о том, что обучение является результатом связей, сформированных между стимулом и реакцией на основе применения поощрения. Бихевиоризм стал основой преподавания и обучающей моделью для профессионального и технического образования, что можно проследить в целях, критериях оценки, задачах, определяющих учебную программу [7]. Конструктивизм, основанный на теории Дж. Дьюи, предполагает активное участие студентов в проблеме решения и критическо-

го осмысления учебных задач в ходе учебной деятельности. Согласно Бернс и Эриксон характерной особенностью конструктивизма является то, что студенты могут конструировать знания путем тестирования идей, основанных на первоначальных знаниях и опыте, применяя эти идеи в новой ситуации и интегрируя новые знания с уже имеющимися интеллектуальными конструкциями.

Контекстное обучения, объединяя бихевиоризм как средство измерения наблюдаемого поведения студентов и конструктивизм как способ получения новых знаний на основе имеющегося опыта, представляет собой концепцию преподавания и обучения, помогающую педагогу соотнести содержание предмета с реальной жизнью и мотивировать студентов формировать связи между знаниями и их применением в жизни. Изучая предметы в комплексной, междисциплинарной системе с использованием соответствующих контекстов, обучающиеся способны в будущем применять приобретенные знания и умения в профессиональной деятельности.

Основываясь на результатах научной работы над проектами по модернизации профессионального образования в Университете штата Огайо и Университете Боулинг Грин, было сформулировано следующее определение контекстного обучения: «Контекстное обучение – это концепция преподавания и обучения, которая помогает педагогам соотносить содержание предмета с ситуациями реального мира и мотивирует студентов устанавливать связи между знаниями и их применением в жизни» [5].

Исследователи в области контекстного преподавания в США столкнулись с проблемой разработки учебной программы, которая отвечала бы потребностям различных групп населения. Согласно Бланшару при создании программы необходимо: 1) акцентировать внимание на решении проблем, 2) признать необходимость обучения в различных контекстах (профессиональный, общественный, бытовой), 3) обучать студентов самообразованию, 4) поощрять студентов учиться друг у друга, 5) использовать аутентичное оценивание. Таким образом, для реализации контекстного подхода в образовании характерно применение технологий проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, проектного обучения, игровых технологий.

Бернс и Эриксон выделяют пять методов обучения, включающих контекст в качестве важнейшего компонента. К этим методам они относят: 1) проблемное обучение, которое предполагает сбор информации по теме, анализ, синтез и представление полученных результатов; 2) обучение в сотрудничестве, которое основывается на совместной работе студентов, работе в малых группах; 3) проектное обучение, которое требует от студентов определить проблему, сформулировать гипотезу по ее реше-

нию, осуществить решение и проанализировать полученные результаты; 4) метод «технология мастеровских», позволяющий получать знания и умения в процессе поиска, исследования, открытия, передавать способы деятельности; 5) «трудовое» обучение, которое дает возможность практиковаться в будущей профессиональной деятельности непосредственно на предприятии или соответствующей модели в учебной аудитории. Эти пять методов используются индивидуально или в сочетании с одним или несколькими другими подходами.

В рамках контекстного обучения предлагается стимулировать активность студентов, направленную на приобретение знаний, следующими методами. Первый – метод целеполагания. Он основан на том, что «лучший способ обучения – поместить студентов в ситуации, в которых цели, к которым они стремятся, требуют приобретения знаний и навыков, которые педагог планирует им передать» [9]. Согласно этой методике целью обучения может быть приобретение знаний или умений. Задача педагога состоит в том, чтобы создать ситуации или предложить задачи такого типа, при решении которых обучающимся необходимо «добывать» новые знания или приобретать необходимые навыки, и мотивировать их соответствующим образом.

Второй метод – проектное обучение, которое согласно Ван Котце и Куперу «открывает для студентов возможности опираться на свой предыдущий опыт и знания и использовать информацию, собранную в различных источниках» и позволяет им «конструировать новые социально-значимые знания и умения» [8]. При подготовке проекта студенты самостоятельно выбирают тему и объединяются в группы для работы, планируют проектную деятельность, еженедельно представляют результаты проделанной работы, обсуждают, корректируют полученные результаты и готовят презентацию. Студенты демонстрируют готовые проекты своим одноклассникам и педагогам, а затем участвуют в коллективном обсуждении и оценивании.

Третий метод – исследовательский. По мнению Беверино, Дэнжел и Адамс, руководствуясь этим методом, педагог ставит студентов в ситуации, «которые требуют критического мышления и стимулируют усвоение основных понятий», а также дает им «возможность выражать, сопоставлять и анализировать гипотезы» [6]. Студенты, опираясь на предыдущие знания и умения, решают поставленную задачу, а затем обсуждают полученные решения, трудности, возникшие при выполнении задания, и способы их преодоления, а педагог обобщает результаты и представляет новое понятие. В ходе исследования обучающиеся принимают активное участие в процессе конструирования новых знаний и умений, которые в дальнейшем применяют при решении новых задач и получении новых знаний.

Можно сделать вывод о том, что контекстное обучение – эффективная образовательная технология, разработанная на основе психолого-педагогических исследований, способствующая учебно-познавательной мотивации студентов, позволяющая преподавателю стимулировать познавательную активность обучающихся, а студентам находиться в деятельностной, исследовательской позиции. Теория контекстного обучения актуальна и в России, и за рубежом, отечественные и иностранные авторы предлагают похожие определения, в которых акцентируется внимание на связи учебной и профессиональной деятельности. Существуют определенные отличия в процессе реализации контекстного обучения в разных странах, обусловленные спецификой образовательной системы, возможностями материальной базы, требованиями, которые предъявляют к выпускникам работодатели и общество. Однако, методы обучения схожи исследовательским характером деятельности, ориентацией на проблемность изложения материала, сочетанием знаний в определенной области с профессиональными и социальными контекстами.

#### Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы» // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 17–21.
2. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 «Послание Президента Федеральному Собранию» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_291976/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/) (дата обращения: 15.04.2019).
4. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 20.02.2019 «Послание Президента Федеральному Собранию» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_318543/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/) (дата обращения: 15.04.2019).
5. *Berns R.G., P.M. Erickson P.M.* Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy [Электронный ресурс] // The Highlight Zone: Research Work. – 2001. – № 2 (5). – P. 1–8. – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/209938778/NCCTE-Highlight05-ContextualTeachingLearning> (дата обращения: 10.03.2018).
6. *Bevevino M.M., Dengel J., Adams K.* Constructivist Theory in the classroom [Электронный ресурс] // Clearing House. 1999. – Vol. 72. –

No. 5. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2013380802\\_Mary\\_M\\_Bevevino](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2013380802_Mary_M_Bevevino) (дата обращения: 10.03.2019).

7. Doolittle P.E., Camp W.G. Constructivism: The Career and Technical Education Perspective [Электронный ресурс] // Journal of Vocational and Technical Education. – 1999. – Vol. 16. – No. 1. – P. 23–46. – Режим доступа: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html> (дата обращения: 05.05.2019).

8. Lenschow R.J. From Teaching to Learning: A Paradigm Shift in Engineering Education and Lifelong Learning [Электронный ресурс] // European Journal of Engineering Education. – Vol. 23. – No. 2. – P. 155–162. – Режим доступа: <https://www.learntechlib.org/j/ISSN-0304-3797/v/23/n/2/> (дата обращения: 10.03.2019).

9. Schank R.C., Berman T.R., Macpherson K.A. "Learning by Doing" in C.M. Reigeluth's Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory. Vol. II [Электронный ресурс] // New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pub., 1999. – P. 172–180. – Режим доступа: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=OWavJCNfhcsC&oi=fnd&pg=PT173&dq=info:tv4kMNOmOKYJ:scholar.google.com&ots=28PANQ8R0a&sig=HNklKEwYikkv3vL9uyjJTMlKqS0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=OWavJCNfhcsC&oi=fnd&pg=PT173&dq=info:tv4kMNOmOKYJ:scholar.google.com&ots=28PANQ8R0a&sig=HNklKEwYikkv3vL9uyjJTMlKqS0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (дата обращения: 05.05.2019).

### References

1. Verbickij A.A. Vystuplenie na kruglom stole «Psihologiya i pedagogika vysshej shkoly: problemy, rezul'taty, perspektivy» // Voprosy psihologii. – 1981. – № 3. – S. 17–21.

2. Verbickij A.A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya: Materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 g. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 84 s.

3. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 01.03.2018 «Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_)

LAW\_291976/ (data obrashcheniya: 15.04.2019).

4. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 20.02.2019 «Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_318543/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318543/) (data obrashcheniya: 15.04.2019).

5. Berns R.G., P.M. Erickson P.M. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy [Elektronnyj resurs] // The Highlight Zone: Research Work. – 2001. – № 2 (5). – P. 1–8. – Rezhim dostupa: <https://ru.scribd.com/document/209938778/NCCTE-Highlight05-ContextualTeachingLearning> (data obrashcheniya: 10.03.2018).

6. Bevevino M.M., Dengel J., Adams K. Constructivist Theory in the classroom [Elektronnyj resurs] // Clearing House. 1999. – Vol. 72. – No. 5. – Rezhim dostupa: [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2013380802\\_Mary\\_M\\_Bevevino](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2013380802_Mary_M_Bevevino) (data obrashcheniya: 10.03.2019).

7. Doolittle P.E., Camp W.G. Constructivism: The Career and Technical Education Perspective [Elektronnyj resurs] // Journal of Vocational and Technical Education. – 1999. – Vol. 16. – No. 1. – P. 23–46. – Rezhim dostupa: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html> (data obrashcheniya: 05.05.2019).

8. Lenschow R.J. From Teaching to Learning: A Paradigm Shift in Engineering Education and Lifelong Learning [Elektronnyj resurs] // European Journal of Engineering Education. – Vol. 23. – No. 2. – P. 155–162. – Rezhim dostupa: <https://www.learntechlib.org/j/ISSN-0304-3797/v/23/n/2/> (data obrashcheniya: 10.03.2019).

9. Schank R.C., Berman T.R., Macpherson K.A. "Learning by Doing" in C.M. Reigeluth's Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory. Vol. II [Elektronnyj resurs] // New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pub., 1999. – P. 172–180. – Rezhim dostupa: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=OWavJCNfhcsC&oi=fnd&pg=PT173&dq=info:tv4kMNOmOKYJ:scholar.google.com&ots=28PANQ8R0a&sig=HNklKEwYikkv3vL9uyjJTMlKqS0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=OWavJCNfhcsC&oi=fnd&pg=PT173&dq=info:tv4kMNOmOKYJ:scholar.google.com&ots=28PANQ8R0a&sig=HNklKEwYikkv3vL9uyjJTMlKqS0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (data obrashcheniya: 05.05.2019).

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УСЛОВИЙ ПРИМЕНЕНИЯ  
ТЕКСТОВОЙ ДИСКУРСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБУЧЕНИИ**

*В статье рассматриваются особенности и условия иноязычного обучения на базе текстовой деятельности с выявлением дискурсивного характера текста и его роли в обучении. Автор сопоставляет различные точки зрения и высказывает методологические предположения о реорганизации традиционного подхода к практике обучения в системе иноязычного образования.*

*Автор приводит методологическое обоснование условий развития текстовой деятельности и на примере свертывания – развертывания учебно-научной информации рассматривает применение дискурса в учебном процессе, что позволило разработать инфо-карту развития памяти, речи для воспроизведения структуры текста и его эффективного усвоения.*

**Ключевые слова:** иноязычное обучение, дискурс текста, текстовая деятельность, смысловой образ текста, смысловые опоры, инфо-карта.

**М**одернизация современного образования предполагает новый уровень иноязычной подготовки, определяемый возрастающими требованиями развития нашего общества. Повышение научно-образовательного уровня иноязычного обучения сопоставимо с масштабными задачами профессионализации страны как перспективной программы: «Каждому учителю необходимо владеть иностранным языком», выдвинутой в послании президента РФ в декабре 2013 г.

Ориентирующим поиском психолого-педагогического механизма повышения эффективности иноязычного обучения среди нескольких базовых положений может быть рассмотрен «комплексный анализ речевой деятельности как объекта обучения и овладения процессом усвоения иностранного языка» [7, с. 79].

В русле рассматриваемого анализа условий совершенствования иноязычной подготовки привлекает внимание методическая установка на активизацию восприятия содержания учебных текстов на уровне личностных смыслов и понимания социальной роли иноязычного обучения. Обзор теоретических исследований о смысловой вариативности понимания текста в обучении позволяет подчеркнуть, что актуализация педагогического потенциала роли текста в обучении выступает чаще всего в форме дискурсивной текстовой деятельности. В силу того, что текстовая деятельность преобразуется в дискурсивную, происходит активное влияние на нахождение, присвоение личностных смыслов, овладения общей информационной и профессиональной культурой [2, с. 110], в том числе и в иноязычном обучении.

Сопоставляя различные точки зрения (Ж. Деррида, Ж. Делез, М. Фуко и современного автора Э.А. Усовской) о природе дискурса, представляется возможным высказать методологические предположения о реорганизации в какой-то мере содержа-

ния иноязычного обучения. В частности, «смысловой образ текста – СОТ» [10, с. 192] позволяет высказать конкретные соображения об уточнении традиционного подхода к практике обучения в системе иноязычного обучения.

**Информационно-образовательные цели развития памяти, речевой и текстовой деятельности на базе смыслового образа (СО) для условий иноязычного обучения:**

1. Применить в обучении системные элементы СО, отражающие вариативно-множественный характер речи и текста, или, говоря современным информационным языком, позволяющими воспроизводить в нашем исследовании структуру текста: информанты, дескрипторы, фреймы, графы, вербальные рифмы и т.п.

2. Применить внесистемные элементы СО текста и речевого общения: «смысловые опоры» [6, с. 41], ключевые идеи, ключевые действия, графические рифмы, закодированные в любом речевом и текстовом сообщении.

3. Применить в учебном процессе особый механизм формирования СО, использующей «педагогический потенциал учебного текста», именуемого «дискурсом текста», который, по мнению В.И. Загвязинского, позволяет «присваивать значения учебного текста, речи, переходящего в личностный смысл и сознание». Дискурс – «встречный текст, рождающийся у обучаемого при работе с учебным текстом» [3, с. 87].

Реализация перечисленных целей СО способствует формированию мышления, интеллектуальных способностей и памяти, которые могут быть применены для активного развития иноязычных форм. Развернём представленную целевую установку на базе СО в формирование речевой и текстовой деятельности в развитии памяти студентов.

**Информационно-образовательная программа формирования механизма «совокупных процессов» памяти** (формирование памяти на базе



«временной (ударение на «о») характеристики» профессора В.И. Шостака [11, с. 53]):

– *восприятие* речевой и текстовой информации (сенсорная память): в первый момент появления текста перед взором или звука на слух срабатывают сенсорные регистры – зрение, слух, тактильные анализаторы, на несколько секунд сохраняющие СО на эмоциональном уровне; анализаторы, сохраняя всего лишь малую часть информации СО, передают её на следующий нейрофизиологический уровень;

– *запечатление* (первичная кратковременная память): удержание информации учебного текста, речи (основная функция этого вида памяти), транслируемой из сенсорной памяти; в течение 20 сек. информация закрепляется и затем транслируется на следующий нейрофизиологический уровень;

– *продление* (оперативная или пролонгированная кратковременная память): информация за счёт внутренней мотивации или внешних обстоятельств, вызванных, например, осмыслением СО, удерживается свыше 20 сек., что оказывает содействие запоминанию и воспроизведению (в методическом плане – это закрепление информации в памяти и усиление встречного потока мыслей с зарождением дискурса; акция удержания и закрепления завершается дальнейшей трансляцией информации на следующий нейрофизиологический уровень);

– *хранение* (вторичная долговременная память): информация транслируется в зону энграмм (структурно-функциональный комплекс запечатления информации), где осуществляется за счёт ревербераций (повторов информации) формирования устойчивой фиксации информации в памяти; продолжается формирование личностного смысла и устойчивое присутствие текстового дискурса; акция ревербераций завершается трансляцией информации на следующий нейрофизиологический уровень;

– *воспроизведение* (механизм речевой деятельности): включение в действие центров Вернике (понимание речи) и Брока (функционирование речи); перевод информации в речевую и текстовую деятельность с параллельным встречным формированием дискурса личностного смысла усваиваемого текста; сложность мысле процесса встречного замысла состоит в том, что проделывается одновременно (двойной) и противоположный путь один вверх (воспроизведение), другой вниз (дискурс) в исследовании текста.

Одной из целевых установок нашей работы является выявление дискурсивного характера текста и его роли в обучении, позволяющем осуществлять присвоение учебного текста и преобразование его в речевую деятельность с учётом представленной схемы формирования ступеней интеграции слов в возрастном режиме.

Основой для введения базового положения, понятия, определения образа слова в дискурсив-

ной деятельности, является концентрация смысла слова вокруг опорного концепта (в нашем случае – смысловой образа текста – СО), создающего общий контекст и описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки по ходу развертывания дискурса [7, с. 149].

Элементы дискурса – это излагаемые события, действия участников, переформатированная информация и события процесса обучения. С информационной точки зрения выявление дискурса текста осуществляется на базе свёртывания – развертывания учебно-научной информации [1, с. 32]. Первая операция уже осуществлена, т.е. присутствует в анализируемом тексте, представленном свёрнутым по законам прозы, поэзии или научным канонам. Развёртывание – это особая операция и среди нескольких вариантов (анализ текста по грамматическим правилам, выявление эксклюзивного состава, расчленение на блоки по заданному плану и т.п.). Мы воспользуемся для анализа в учебных целях свёрткой на базе составления синонимов слов текста. С этой целью на примере текста выберем ключевые слова (КС), концентрированно отражающие смысловой образ (СО) текста и составим набор синонимов для КС, из которых сконструируем текст-дискурс и выполним встречный поиск личностного смысла начального текста.

Обращаясь к практической реализации свёртывания – развертывания (С-Р) учебно-научной информации, рассмотрим образец, который иллюстрирует схему применения дискурсивной деятельности в учебном процессе:

1. *Исследовательская ориентировка*: поиск способа реализации С-Р текста.

2. *Анализ эпиграфа*: начальный дискурс.

3. *Дискурсивный анализ*: дискурс-ориентировка.

Исследования в области информатизации образования, включающие «методологию, технологию и практику оптимального решения проблемных задач» образования [6, с. 209], показывают, что методическое преобразование имеет ролевое и перспективное направление в развитии системы обучения. Это позволило нам разработать инфокарту, которая помогает в определённой мере материализовать развитие памяти, речи и текстовой деятельности в любом возрасте.

Схема построения информационно-дискурсивного исследования текста:

1. Структурирование текста и выборка ключевых слов эпиграфа.

2. Выборка синонимов: погружение в дискурс эпиграфа.

3. Выборка ключевых синонимов: смысловой образ (СО) эпиграфа.

4. Составление текста-дискурса: встречный личностный смысл и отношение к смысловому образу эпиграфа.

**Инфо-карта (учебное информационно-дискурсивное исследование текста  
на примере фрагмента стихотворения американской поэтессы Эмили Дикинсон)**

Объекты СО	Информационное содержание «смыслового образа» (СО) текста стихотворения			Ключевые идеи выборки	Текст-дискурс деятельность
Анализируемый текст	Before the ice is in the pools Before the skaters go Or any cheek at nightfall Is tarnished by the snow. Before the fields have finished Before the Christmas tree Wonder upon wonder Will arrive to me!			Выборка	The author describes nature, the weather and the state of the coming winter which gives the feeling of astonishment and expectation of the main winter holiday - New Year. People are glad and happy to meet relatives and friends, to give and to be given presents.
Синонимы	snow	Christmas tree	wonder	winter	
Ключевые слова	winter	event	interest	holiday	
	cold	presents	emotion	expectation	
	frost	family	astonishment	surprise	
	ice	friends	joy	happiness	

Характерной особенностью выполненных учебных действий анализа эпиграфа являются неоднократные повторы (реверберации) текста, ключевых слов, синонимов, а также выборка ключевых синонимов, обеспечивающие устойчивое запечатление, запоминание информации, позволяющих осмысливать информацию, устанавливать логическую структуру и связи с уже хранящейся информацией в долговременной памяти [11, с. 28].

Обобщённый анализ вопросов (целевые установки обучения речевой и текстовой деятельности; условий формирования памяти, речи; ступени интеграции слов, дискурсивная деятельность и др.), рассмотренных выше на базе современных психолого-педагогических исследований позволяет материализовать рассмотренные положения в проблемные разработки и совокупный тезаурус.

**Методологическое обоснование условий развития памяти, речи и текстовой иноязычной деятельности средствами текстового дискурса:**

1. Анализ в учебном процессе элементов исторического, социального, культурного сообщения, сопровождающих анализируемые события в обучении.

2. Формирование в учебном процессе особого эмоционального фона, в меру эмоциональной атмосферы, создающей отношения увлечённости в выполнении учебных мероприятий с учётом особенностей текстовой лингвистики.

3. Интерпретация дискурсивной деятельности для условий обучения, соотносящая текст-дискурс с анализируемыми событиями.

4. Применение балльно-рейтинговой оценки, отражающей активное участие и выполнение игровых заданий по схеме: учебное действие плюс контроль (нет контроля, ослаблено действие и наоборот).

5. Информационно-методическое обеспечение учебно-информационного дискурсивного исследования текста.

5.1. Подбор текста для выполнения учебного дискурса исследования:

- информационное обеспечение: пословицы, поговорки, стихи, песни, тексты;
- методические рекомендации: в соответствии с программой избрать несколько текстов и предложить на выбор на занятиях.

5.2. Выборка конкретного текста и составление целевой установки:

- информационное обеспечение: предложенный текст должен отвечать возрастным образовательным возможностям и особенностям аудитории. Для проведения занятия необходимы интерактивная доска, компьютер, аудио, видео средства;

- методические рекомендации:

а) сформулировать целевую установку, развить представление об аналитической, эмоциональной составляющей учебного текста; дать представление о существовании подтекста в любом произведении и о способах его выявления;

б) показать, что обязательной составляющей учебного занятия является запоминание слов (словосочетаний) и их смыслов, осуществляемое повторами текста, его трассировкой, перестановкой и комбинациями смыслов и т.п.;

в) показать, что учебное действие необходимо завершать контрольным действием.

5.3. Выявление смыслового образа изучаемого текста:

- выявление синонимов смыслового образа изучаемого текста;

- информационное обеспечение: формирование подсознательной реакции, представляющей понимание воспринятой информации в форме синонимов, позволяющих включить многообразие смыслов слов в процесс обучения и формирования памяти;

- методические рекомендации: для формирования подсознательной реакции необходимо формирование кратковременной памяти, выполняемой

методически чёткими повторами, перечислениями, перестановками полученных синонимов. Повторы синонимов позволяют формировать и закреплять кратковременную память, для фиксации которой необходимы также контрольные действия (смысловые речёвки), позволяющие перейти на следующий нейрофизиологический уровень исследования смыслового образа (СО).

6. Поиск и выборка синонимов с личностно-смысловым тоном.

6.1. Информационное обеспечение: интерпретация признаков смысла СО усваиваемой информации для дискурс-анализа текста.

6.2. Методические рекомендации: для интерпретации признаков смысла СО необходимо формирование оперативной памяти - выполнение методических повторов обобщённого содержания (например, соединение двух-трёх слов-синонимов в парные словосочетания, что будет продолжать преобразование смыслового образа (СО) и транслирование информации на новый нейрофизиологический уровень).

7. Составление текст-дискурса на тему комплексной выборки.

7.1. Информационное обеспечение: разработка наглядных схем-образцов, иллюстрирующих составление текста-дискурса с вложенным в него смыслом.

7.2. Методические рекомендации: формирование повторов составления текст-дискурсов учебной информации с устойчивой фиксацией информации и присутствием текстового дискурса в виде личностного смысла.

7.3. Контрольная речёвка для коллективной проверки результатов выполнения целевой установки обеспечивает эффективность запоминания полученной учебной информации.

Таким образом, особенности речевой иноязычной деятельности, рассматриваемые нами с позиции механизма памяти, различаются как сенсорная (на уровне понимания смыслов) и экспрессивная (способность говорения), а нейрональная активность превращается в мысль, для совершенствования которой необходимы обобщённые методические упражнения на базе текст-дискурсного содержания и с учётом возрастных возможностей.

Подводя итог, отметим, что информационный подход к разработке методической схемы инфо-карты как обучающей формы в иноязычном обучении позволил обосновать разработку комплекса, состоящего из объектов дискурсивной деятельности:

1. Информационная структура, составляющая основу поиска текст-дискурсов; информационно-методическое взаимодействие средствами инфо-карт.

2. Выбор комплекса объектов для текст-дискурса.

3. Консультация (педагогическое сопровождение: подсказка, поправка, отсылка, контроль).

4. Средства балльно-рейтингового контроля усвоения информации средствами встречного текст-дискурса.

### Библиографический список

1. Гузенко И.Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2010. – № 2. – 94 с.

2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2005. – 196 с.

3. Закирова А.Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики. – М., 2003. – 317 с.

4. Психология / под ред. А.А. Крылова. – М.: ПРОСПЕКТ, 1998. – 584 с.

5. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2012614174. Правообладатель и автор Гузенко Иван Гаврилович в соавторстве с Власовой В.А., Боевым М.М. Зарегистрировано в Реестре программ для ЭВМ Федеральной службы по интеллектуальной собственности 11.05 2012 г.

6. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 238 с.

7. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. – М.: Наука, 1975. – 313 с.

8. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.

9. Щербакова М.В., Фененко Н.А. Модель формирования готовности будущего преподавателя иностранных языков к профессионально-педагогической деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2010. – № 2. – 152 с.

10. Усовская Э.А. Постмодернизм. – Минск: Тетра Системе, 2006. – 256 с.

11. Шостак В.И. Природа наших ощущений. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.

### References

1. Guzenko I.G. Sistemnyj podhod k informatizacii i komp'yuterizacii gumanitarnyh disciplin // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. – 2010. – № 2. – 94 s.

2. Zagvyazinskij V.I. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya. – M.: Akademiya, 2005. – 196 s.

3. Zakirova A.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika pedagogicheskoy germenevtiki. – M., 2003. – 317 s.

4. Psihologiya / pod red. A.A. Krylova. – M.: PROSPEKT, 1998. – 584 s.

5. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM №2012614174. Pravoobladatel' i avtor Guzenko Ivan Gavrilovich v soavtorstve s Vlasovoj V.A., Boevym M.M. Zaregistrirvano v Reestre programm dlya EVM Federal'noj sluzhby po intellektual'noj sobstvennosti 11.05 2012 g.
6. Smirnov A.A. Problemy psihologii pamyati. – M.: Prosveshchenie, 1966. – 238 s.
7. Stepanov YU.S. Metody i principy sovremennoj lingvistiki. – M.: Nauka, 1975. – 313 s.
8. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspekty). – M.: IIO RAO, 2008. – 274 s.
9. SHCHerbakova M.V., Fenenko N.A. Model' formirovaniya gotovnosti budushchego prepodavatelya inostrannyh yazykov k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. – 2010. – № 2. – 152 s.
10. Usovskaya E.A. Postmodernizm. – Minsk: Tetra Sisteme, 2006. – 256 s.
11. SHostak V.I. Priroda nashih oshchushchenij. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 127 s.



## ОТБОР ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ И РАСШИРЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДЛЯ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

*В статье рассматриваются принципы отбора лексических единиц при обучении иностранному языку в техническом вузе. Проанализированы положения по данному вопросу, описанные в отечественной литературе в работах И.В. Рахманова, Л.В. Щербы, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и др. Охарактеризованы основные принципы отбора лексических единиц. Обосновано использование принципа частотности, тематический принцип, принципы семантической и словообразовательной ценности для формирования и расширения лексического запаса в процессе изучения иностранного языка на первом курсе в неязыковом вузе.*

*Исходя из принципов, выделенных автором, был сформирован словарь-минимум для студентов первого курса строительных специальностей, на основе которого в перспективе будет разработана система упражнений для формирования и расширения лексического запаса для чтения текстов по специальности.*

**Ключевые слова:** лексическая единица, принцип отбора, лексический запас, лексический минимум.

**П**роблема формирования и расширения лексического запаса является одной из самых актуальных проблем, возникающих при обучении иностранному языку специалистов неязыкового профиля, так как для чтения текстов по специальности студентам необходимо овладеть определенным лексическим запасом, соответствующим профилю подготовки [9].

Одним из способов решения данной проблемы является выделение определенных принципов отбора лексических единиц с целью формирования и расширения лексического запаса для чтения текстов у студентов политехнического вуза по направлению подготовки «Строительство».

Суть самого процесса отбора лексических единиц в дидактических целях состоит в том, чтобы из учебного курса выделить такую часть лексики, которая соответствовала бы целям и задачам данной учебной дисциплины по количественным и качественным признакам. Отобранный лексический минимум должен отвечать определенным требованиям. По мнению Б.А. Липидуса, он не только служит основой для развития речевых умений и навыков, но и способствует решению образовательных и воспитательных задач в целом [5].

Работ, связанных с проблемой отбора лексических единиц и выявлению принципов их отбора достаточно в отечественной методике преподавания иностранных языков. Большинство исследователей выделяют три группы принципов: статистические, лингвистические и методические [4].

К статистическим принципам отбора относятся частотность и распространенность [3]. Согласно статистическим исследованиям для понимания большей части текста необходимо сравнительно небольшое количество слов [8]. Количественные характеристики позволяют отобрать лексику для словаря-минимума сообразно поставленным целям и задачам обучения в зависимости от этапа обучения.

Многие современные методисты (А.А. Богатов, Т.В. Иванова, В.В. Кромер Л.Д. Цуканова, И.Н. Дмитрусенко, Д.М. Усманова, К.А. Митрофанова и др.), используют в качестве основы систему принципов, которые были предложены И.В. Рахмановым и Л.В. Щербой при отборе лексики для словарей-минимумов с учетом положений, разработанных Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез. Именно эти принципы составляют группу лингвистических принципов [3].

Принципы отбора лексических единиц, выделенные Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, постоянно дополняются и разрабатываются.

Так, для принципа словообразовательной ценности, И.М. Берман и С.И. Белотелова предложили свою трактовку данного лингвистического явления. Они назвали этот принцип «принципом продуктивности словообразовательной модели». Исходя из принципа продуктивности словообразовательной модели, отбираются такие модели, которые способны к дальнейшему увеличению количества производных элементов [1; 2].

Д.М. Усманова дополняет уже существующую систему принципов отрицательными принципами, суть которых заключается в том, чтобы исключать интернациональные слова и слова по словообразовательному минимуму [10].

В процессе отбора профессионально-ориентированного лексического минимума Т.В. Литвинова предлагает использовать принцип семантической ценности как один из качественных принципов [6].

В качестве дидактических принципов Н.Н. Петрушевская отмечает, что важно учитывать мотивированность обучения при отборе лексических единиц, которая может быть сформирована путем ориентации в процессе и в содержании обучения на будущую профессиональную деятельность обучающихся [7]. Кроме того, при отборе лексических единиц в дидактических целях, как подчеркивает

автор, необходимо учитывать принцип доступности, и достигается этот принцип путем отбора текстов описательного характера, не содержащих смысловых трудностей.

Таким образом, большинство исследователей данного вопроса выделяют схожие принципы, отличающиеся только тем, какие задачи являются преобладающими для конкретного этапа обучения, а также в зависимости от целевой установки обучаемых.

Для данного исследования мы выделили такие принципы отбора лексических единиц при составлении словаря-минимума, которые учитывают специфику целевой аудитории (студенты первого курса политехнического университета, направление подготовки «Строительство») и на основании которых впоследствии будет возможно разработать систему упражнений для формирования и расширения лексического запаса:

- 1) принцип частотности;
- 2) тематический принцип;
- 3) принцип семантической ценности;
- 4) принцип словообразовательной ценности.

Первый принцип – *принцип частотности* рассматривается большинством исследователей данной проблемы как частота употребления лексической единицы в общении. При анализе частотности употребления лексической единицы мы выделяем следующие лексические поля с учетом специфики и профиля профессиональной подготовки: общеупотребительная, общенаучная и общетехническая лексика.

Следующий принцип – *тематический*, который предполагает отбор слов по определенной тематике.

Затем следует принцип, который учитывался нами при отборе лексических единиц – это *принцип семантической ценности*. Придерживаясь его трактовки Т.В. Литвиновой, мы отобрали в словарь лексического минимума такие единицы, которые обозначают наиболее часто встречающиеся понятия и явления, например, to invent, education, to develop, civil и т.д.

Способность слов образовывать производные единицы имеет большое значение для расширения лексического запаса. Это и составляет суть *принципа словообразовательной ценности*, который мы также использовали при отборе лексических единиц. По мнению С.С. Хидекель, владение законами продуктивного словообразования позволяет не просто накапливать слова, но и дает возможность систематизировать уже имеющийся словарный запас и творчески его использовать [11]. Опираясь на исследования П.В. Царева, мы отобрали в наш словарь-минимум такие лексические единицы, которые относятся к наиболее продуктивным и употребительным моделям в современном английском языке, например, слова, имеющие следующие модели словопроизводства и словосложения:

- 1) V+er (worker)
- 2) N+man (fireman)
- 3) N+ing (meeting)
- 4) Un+Adj. (unjust)
- 5) N+N (text-book)
- 6) Adj. + Participle I (good-looking) и др. [12].

Работа по отбору лексических единиц с учетом выделенных принципов осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе для непосредственного отбора лексических единиц с учетом инженерно-технической направленности, а именно по направлению подготовки бакалавриата «Строительство», мы выделили три составные части лексического корпуса: общеупотребительная лексика, общенаучная лексика и общетехническая лексика. Примерами общеупотребительной лексики могут послужить слова, понятные всем носителям данного языка: work, build, quickly и т.п. К общенаучной лексике относятся слова, понятные представителям разных отраслей науки и техники: science, study, analyze, design, engineering etc. К общетехнической лексике относятся термины, понятные достаточно ограниченному кругу специалистов технического профиля, не вдаваясь в тонкости отдельных разновидностей инженеров, например, buttress, rib vault, porosity, reinforced concrete, tightness и т.д.

С целью выделения лексического минимума мы использовали такие литературные источники, как различные словари и учебную литературу по специальности. В качестве учебной литературы были использованы современные учебники, определенные в Унифицированном учебно-методическом комплексе дисциплины «Иностранный язык». Для отбора общей инженерной терминологии мы использовали технические словари. Особенностью технических словарей или словарей для инженерных специальностей является то, что они содержат не только общетехническую терминологию, но и специальную терминологию. Для составления нашего лексического минимума мы не используем узкопрофессиональную терминологию. Обучение иностранному языку в Пермском национальном исследовательском политехническом университете на строительном факультете ведется на первом курсе, специализацию они выбирают только после второго курса, в связи с этим нецелесообразно вводить узкопрофессиональную терминологию на данном этапе обучения.

Согласно требованиям тематического принципа, мы выделили темы, исходя из рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык», в рамках которых были отобраны лексические единицы:

Тема 1. Знакомство. Биография. Семья. Семейные традиции.

Тема 2. Рабочий день. Свободное время. Увлечения.

Тема 3. Выдающиеся ученые и их открытия.

Тема 4. История развития инженерного дела.

Таблица 1

Пример словаря-минимума по теме «История развития инженерного дела»

№	Notion	Derivatives	Synonyms	Antonyms	Collocations
1.	<b>Architect</b> – архитектор, зодчий	Architecture – архитектура, структура; Architectural – архитектурный; Architectonic – архитектурный, структурный;	builder creator designer draftsman draftswoman engineer founder inventor originator planner prime mover cconstructor	demolisher ruiner waster	Architectural styles (principles); Skillful architect; an efficient architect
2.	<b>Apply</b> – 1) обращаться; 2) применять	Applied – прикладной Application – 1) обращение, просьба; 2) применение Applicant – проситель, претендент Applicable – применимый, пригодный, подходящий Appliance – 1) приспособление; 2) применение	attach to be appropriate be relevant be valid use utilize employ make use of smth.		Applied sciences
3.	<b>Build</b> - строить, сооружать, создавать	Builder - строитель Building – здание, строение Building-up – строительство, построение Rebuild – перестраивать Built - построенный	assemble construct create develop erect make put up	destroy demolish	

Тема 5. Перспективы развития инженерного дела.

Затем в текстах по данным темам были выделены ключевые слова и понятия (ведущие референты темы). Далее были выделены те слова, которые позволяют проникнуть вглубь темы, помогают в раскрытии объема основного денотата темы и которые позволяют выразить отношения между предметами и явлениями в реальной действительности. Таким образом, нам удалось выделить учебный словарь-минимум по каждой теме.

Как указывалось, ранее, нами было отобрано 800 слов на основании принципа частотности, в число которых входит как общепотребительная, так и общенаучная лексика, а с учетом лингвистических принципов общее количество слов словаря-минимума составило 1500 слов (см. пример – табл. 1).

В результате проведенного исследования были выделены принципы отбора лексических единиц, которые с нашей точки зрения являются эффективными для формирования лексического запаса в процессе изучения иностранного языка на первом курсе политехнического вуза. Данные принципы позволяют осуществить наиболее оптимальный отбор лексических единиц и сформировать словарь-минимум для технических специальностей. Словарь-минимум может использоваться в учебных целях как во время аудиторной, так и самостоятельной работы студентов. Составление подобного словаря в дальнейшем позволит разработать систему упражнений для расширения и закрепления словарного запаса будущих специалистов инженерного профиля.

Библиографический список

1. Белотелова С.И. Отбор словообразовательного минимума немецкого языка для языковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 32 с.
2. Берман И.М., Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. – Киев: Вища школа, 1977. – 176 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
4. Дмитрусенко И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 69–74.
5. Липидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высш. шк., 1986. – 145 с.
6. Литвинова Т.В. Управление самостоятельной работой студентов неязыковых факультетов по овладению лексикой по специальности (немецкий язык, химический факультет): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 36 с.
7. Петрушевская Н.Н. Формирование рецептивного и потенциального словаря в процессе обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе (на материале английского подязыка справочного производства): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 211 с.
8. Статистика речи и автоматический анализ текста / под. ред. Р.Г. Пиотровского. – Ленинград, 1974. – 404 с.

9. Унифицированный учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык». – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2016. – 38 с.

10. *Усманова Д.М.* Методика формирования лексических навыков английской речи на начальном этапе аварской средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2003. – 36 с.

11. *Хидекель С.С.* Некоторые спорные вопросы строения словообразовательной модели и практика преподавания иностранного языка // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку. - Владивосток, 1975. – Вып. 3. – С. 18–26.

12. *Царев В.П.* Словообразование и синтаксис. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 3. – С. 4–8.

#### References

1. Belotelova S.I. Otbor slovoobrazovatel'nogo minimuma nemeckogo yazyka dlya yazykovykh vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1973. – 32 s.

2. Berman I.M., Buhbinder V.A. Ocherki metodiki obucheniya chteniyu na inostrannykh yazykakh. – Kiev: Vishcha shkola, 1977. – 176 s.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. – M.: Akademiya, 2004. – 336 s.

4. Dmitrusenko I.N. Principy otbora leksicheskikh edinic dlya formirovaniya receptivnoj leksiki v processe samostoyatel'nogo chteniya pri modul'noj sisteme obucheniya // Vestnik YUUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2015. – T. 7. – № 1. – S. 69–74.

5. Lapidus B.A. Problemy sodержaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze. – M.: Vyssh. shk., 1986. – 145 s.

6. Litvinova T.V. Upravlenie samostoyatel'noj rabotoj studentov neyazykovykh fakul'tetov po ovladeniyu leksikoj po special'nosti (nemeckij yazyk, himicheskij fakul'tet): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2001. – 36 s.

7. Petrushevskaya N.N. Formirovanie receptivnogo i potencial'nogo slovarya v processe obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze (na materiale anglijskogo pod"yazyka spravocnogo proizvodstva): dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1981. – 211 s.

8. Statistika rechi i avtomaticheskij analiz teksta / pod. red. R.G. Piotrovskogo. – Leningrad, 1974. – 404 s.

9. Unificirovannyj uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Inostrannyj yazyk». – Perm': Permskij nacional'nyj issledovatel'skij politekhnicheskij universitet, 2016. – 38 s.

10. Usmanova D.M. Metodika formirovaniya leksicheskikh navykov anglijskoj rechi na nachal'nom etape avarskoj srednej shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Mahachkala, 2003. – 36 s.

11. Hidekel' S.S. Nekotorye spornye voprosy stroeniya slovoobrazovatel'noj modeli i praktika prepodavaniya inostrannogo yazyka // Slovoobrazovanie i ego mesto v kurse obucheniya inostrannomu yazyku. - Vladivostok, 1975. – Vyp. 3. – S. 18–26.

12. Carev V.P. Slovoobrazovanie i sintaksis. – Inostrannye yazyki v shkole. – 1982. – № 3. – S. 4–8.



**Аликина Елена Вадимовна**

доктор педагогических наук, доцент

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

**Кудымова Татьяна Владимировна**

Химико-технологическая школа «СинТез», г. Пермь

**Малкова Мария Владимировна**

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

elenaalikina@yandex.ru, kudymova76@mail.ru, malk.maria@mail.ru

## МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО: ИЗ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И ВУЗА

*В статье обосновывается необходимость непрерывного межкультурного образования при обучении русскому языку как родному, так и иностранному. Авторы акцентируют внимание на том, что межкультурное образование не только способствует повышению уровня языковой подготовки, но и оказывает позитивное влияние на формирование личностного, интеллектуального, творческого потенциала, готовности к межкультурной коммуникации обучающихся вне зависимости от их возрастных категорий. В качестве эффективной педагогической технологии организации межкультурного образования предлагается рассматривать метод проектов. На примере межкультурного проекта, реализованного в рамках сотрудничества между общеобразовательной школой и политехническим университетом, авторы показывают, каким образом возможно совместить проблемы и интересы учащихся начальных классов, наиболее открытых к межкультурному общению, с одной стороны, и зарубежных студентов и преподавателей русского языка как иностранного, с другой. В статье осуществляется поэтапное изложение содержания проекта, примеры ролей и отзывов участников. В заключение делается вывод о ценности межкультурных проектов для изучения языка.*

**Ключевые слова:** межкультурное образование, межкультурная коммуникация, метод проектов, межкультурный проект, обучение русскому языку как родному, обучение русскому языку как иностранному, взаимодействие школа-вуз.

**П**роблемы межкультурного образования традиционно рассматриваются применительно к практике обучения иностранным языкам (Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.). Это связано с особенностями посткоммуникативного этапа развития лингводидактики, когда в рамках культуuroобразующих концепций в качестве цели обучения рассматривается не только формирование коммуникативной, но и межкультурной компетенции [1] как совокупности знаний, отношений, умений и навыков, позволяющих понимать и уважать представителей других культур; адекватно, эффективно и ответственно взаимодействовать с ними; устанавливать позитивные и конструктивные отношения; понимать собственную культуру сквозь призму культурных различий [12]. Д. Диардорфф дополняет содержание межкультурной компетенции способностью проявлять гибкость взглядов в различных культурных контекстах [11].

По справедливому замечанию Е.А. Рекичинской, в России исследования по межкультурному образованию «преимущественно связаны с изучением и преподаванием иностранных языков и в полной мере не рассматривают межкультурную коммуникацию как относительно самостоятельную сферу организации целостного образовательного процесса, предполагающего целенаправленное приобретение обучающимися системы специфических межкультурных знаний, умений и отношений

личности» [8, с. 5]. Вместе с тем, межкультурное образование, трактуемое как «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанному с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» [9, с. 40], оказывает существенное влияние и на более глубокое понимание своей собственной культуры и родного языка. Формула Е.И. Пассова «культура через язык, язык через культуру» [5] представляется универсальной для дихотомии «родной язык / иностранный язык», а при взаимосвязанном обучении синергетический эффект многократно увеличивает результат образовательного процесса, поскольку, как отмечает И. Паскуа, межкультурная составляющая позволяет создать новую индивидуальную и социальную полисистему ценностей [14]. Важно подчеркнуть, что межкультурное образование должно быть вписано в философию образовательной системы, начиная с общеобразовательной школы [13] и непрерывно продолжаться в течение жизни.

В рамках настоящей статьи представим опыт реализации межкультурного образования посредством межкультурных проектов как совместной деятельности в системе «школа-вуз».

Отметим, что метод проектов, концептуальные идеи которого были заложены в начале XX века Дж. Дьюи и В.Х. Килпатриком, широко используется в современной практике как школьного, так и вузовского образования. Проектный метод, вслед

за Е.С. Полат, трактуется как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [7]. В основе данного метода лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [7].

Обращение к проектной деятельности в межкультурном контексте обусловлено возможностями активизации личностного, эмоционального, интеллектуального, творческого потенциала обучающихся вне зависимости от их возраста и образовательного уровня [11]. Как отмечает О.О. Захарова, «межкультурные проекты нацелены на включение учащихся в межкультурный диалог, на их соприкосновение с межкультурными ценностями и их проживанием» [3, с. 15], что способствует развитию таких качеств, как толерантность, эмпатия, чувство языка, общая эрудиция и др. Причем, как показано в исследовании Я. Раковской [15], наиболее благоприятные условия для успешного и эффективного межкультурного образования складываются в начальной школе, когда дети начинают задумываться о культурных различиях и сходствах, обозначать свою собственную идентичность, проявляют культурную любознательность и открытость.

Обзор литературы позволил выделить ряд успешных примеров реализации межкультурных проектов во взаимодействии школьного и вузовского образования [2; 8; 13; 15]. В рамках профориентационного сотрудничества кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета и Химико-технологической школы «СинТез» также разрабатывается ряд межкультурных проектов, ориентированных на разные образовательные уровни. В частности, для начальной школы был реализован пилотный проект «Здравствуй, гостя-зима!». Участниками данного проекта стали российские учащиеся 2-го класса и иностранные студенты кафедры. Русский язык имел для одних статус родного, для других – иностранного языка. Помимо обучающихся к проекту подключились учителя школы, родители, педагоги дополнительного образования и преподаватели РКИ.

Работа над данным проектом осуществлялась в соответствии с описанными в методической литературе этапами:

- 1) погружение в проблему;
- 2) организация деятельности;
- 3) презентация проекта;
- 5) рефлексия о результатах проекта [3; 6].

Опишем кратко содержание каждого из этапов.

Изначально была обозначена проблема недостаточно активной внеучебной деятельности в школе, вовлекающей в себя всех учащихся и родителей класса. Было решено организовать внеклассный праздник и пригласить на него гостей, общение с которыми вызвало бы особый интерес у детей. В свою очередь, в вузе преподаватели РКИ были озабочены проблемой социокультурной адаптации иностранных обучающихся и искали доступные и эффективные пути ее решения. В результате возникла идея организации совместного мероприятия, посвященного наступлению зимы.

На втором этапе реализации проекта второклассники с помощью родителей готовились к участию в конкурсе, проводимом по двум номинациям: декламация стихов и рисунки о зиме. По каждой номинации были разработаны критерии оценки конкурсных заданий. На конкурсе чтецов предлагалось оценить соответствие теме, уровень сложности произведения, выразительность речи, выразительность невербального поведения, подбор сценического костюма или атрибута. При оценке рисунков учитывались такие критерии, как соответствие теме, уровень сложности техники, выразительность исполнения, оригинальность замысла, соответствующее содержанию название. Выбор поэтического материала, осуществленный участниками без каких-либо ограничений, отличался широким диапазоном авторов-представителей русской классической литературы: А. Блок, П. Вяземский, С. Есенин, Ф. Тютчев, А. Фет и др. Темы рисунков, как правило, были связаны с изображением зимних пейзажей или зимних забав.

Родительское сообщество класса распределило между собой задачи по логистике мероприятия: сбор заявок конкурсантов, информационное оповещение, оформление кабинета, организация чаепития и т.д. Роль учителя заключалась в психологической и риторической подготовке детей к участию в публичном выступлении, а также в координации действий между родителями и администрацией школы.

Одновременно с этим в университете под руководством преподавателей РКИ также проводилась подготовка к совместному мероприятию. Среди иностранных студентов, изучающих русский язык, были отобраны желающие встретиться со школьниками и рассказать об особенностях зимы в своих странах. Ими оказались представители Ирака, Гвинеи и Мали. Для наглядности каждый студент подготовил мультимедийную презентацию с фотографиями. Содержание выступлений касалось географического расположения страны, климатических условий, культурных традиций, а также особенностей адаптации к зиме в России.

На этапе презентации проекта в школе была организована выставка детских рисунков, которые предварительно были оценены педагогами по изо-

бразильскому искусству, состоялся поэтический конкурс-концерт, в жюри которого вошли преподаватели русского языка и актерского мастерства, представлены выступления иностранных студентов, вызвавшие много интересных вопросов со стороны всех участников мероприятия.

Как справедливо замечает И.Н. Митрюхина, результаты проектной деятельности «должны представлять для обучающихся определенную ценность» [4, с. 71]. В действительности, во время мероприятия учащиеся начальной школы впервые обратили внимание на сложности в знании тонкостей русского языка, на трудности в произношении и акцентуации, на необходимость четко формулировать вопрос. С другой стороны, они были приятно удивлены уровнем владения, который продемонстрировали зарубежные гости, и выразили надежду, что в будущем тоже смогут свободно изъясняться на иностранных языках. Сценарий мероприятия предусматривал и проведение игр на зимнюю тематику, что выполняло не только развлекательную функцию для детей, но и несло особую культурную ценность для иностранцев.

Как показал анализ отзывов участников проекта, собранных через социальные сети на рефлексивном этапе, все они положительные и свидетельствуют о намерениях продолжить сотрудничество в дальнейшем (например: «Ребенок в восторге, особенно понравились иностранные гости», «Мы могли бы продолжить знакомить иностранных студентов с русскими традициями, например, пригласить на Масленицу»). Отчеты о проекте были размещены на сайтах школы и университета.

В качестве продукта реализованного проекта рассматривается возможность издания сборника стихов «Здравствуй, гостя-зима!» с иллюстрациями на основе детских рисунков. Данный сборник может послужить в качестве учебного материала на занятиях по русскому языку и литературе в начальной школе и по РКИ в вузе. На его основе возможно не только знакомство с творчеством русских поэтов, с народными традициями, с особенностями природного мира, но и выполнение фонетических, лексическо-грамматических, лингвокультурологических заданий, комментирование рисунков и т.п. Представляется перспективным в дальнейшем провести сопоставление способов представления одного и того же учебного материала для анализируемых категорий обучающихся, а также организовать совместные занятия в рамках аудиторной работы по общей тематике.

Таким образом, описанный опыт проведения совместного межкультурного проекта класса школы и кафедры вуза является одной из возможных форм реализации межкультурного образования, оказывающего положительное влияние на развитие личности обучающихся в процессе обучения как родному, так и иностранному языку. Данная

практика демонстрирует перспективы развития социального партнерства средних и высших образовательных учреждений в межкультурной среде.

### Библиографический список

1. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 140 с.
2. Горбунова Н.Л., Улитина С.Г. Формирование социолингвистической компетенции у школьников в ходе реализации международных проектов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 11. – С. 93–97.
3. Захарова О.О. Проектная деятельность в процессе формирования межкультурных ценностных ориентаций подростков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 14–18.
4. Митрюхина И.Н. Мини-проекты как основа организации интерактивного взаимодействия при обучении иноязычному говорению // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 70–79.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
6. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРТКИ, 2005. – 112 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под общ. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
8. Рекичинская, Е.А. Формирование готовности школьников к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2014. – 24 с.
9. Рот Ю., Контельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 223 с.
10. Рябова В.И. Формирование готовности детей к межкультурной коммуникации средствами дополнительного образования (на примере Казахстана): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2012. – 24 с.
11. Deardorff D. Policy Paper on Intercultural Competence // Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla Deardorff. – 2006. – P. 12–30.
12. Developing intercultural competence through education / ed. J. Huber, Ch. Reynolds. – Strasbourg: Council of Europe Publishing. – 2004. Council of Europe Pestalozzi Series. – № 3. – 132 p.
13. Moisset J.J. L'éducation interculturelle et la gestion scolaire: un modèle d'analyse // La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école Québécoise. – Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010. – P. 125–142.

14. Pascua I. Translation and Intercultural Education // *Meta*, 2003. – № 48 (1–2). – P. 276–284.

15. *Rakovskaya Ya.* Developing intercultural competence through cultural diversity at school: master thesis in education. – The Arctic University of Norway, 2015. – 94 p.

#### References

1. Berdichevskij A.L., Golubeva A.V. Kak napisat' mezhhkul'turnyj uchebnik russkogo yazyka kak inostrannogo. – SPb.: Zlatoust, 2015. – 140 s.

2. Gorbunova N.L., Ulitina S.G. Formirovanie sociolingvisticheskoy kompetencii u shkol'nikov v hode realizacii mezhdunarodnyh proektov // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* – 2015. – № 11. – S. 93–97.

3. Zaharova O.O. Proektnaya deyatel'nost' v processe formirovaniya mezhhkul'turnyh cennostnyh orientacij podrostkov // *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik.* – 2016. – № 2. – S. 14–18.

4. Mitryuhina I.N. Mini-proekty kak osnova organizacii interaktivnogo vzaimodejstviya pri obuchenii inoyazychnomu govoreniyu // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* – 2016. – № 1. – S. 70–79.

5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. – M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010. – 568 s.

6. Pahomova N.YU. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii. – M.: ARTKI, 2005. – 112 s.

7. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii / E.S. Polat, M.YU. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; pod

obshch. red. E.S. Polat. – M.: Akademiya, 1999. – 224 s.

8. Rekichinskaya, E.A. Formirovanie gotovnosti shkol'nikov k mezhhkul'turnoj kommunikacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2014. – 24 s.

9. Rot YU., Koptel'ceva G. Mezhhkul'turnaya kommunikaciya: teoriya i trening. – M.: YUniti-Dana, 2012. – 223 s.

10. Ryabova V.I. Formirovanie gotovnosti detej k mezhhkul'turnoj kommunikacii sredstvami dopolnitelnogo obrazovaniya (na primere Kazahstana): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – YAroslavl', 2012. – 24 s.

11. Deardorff D. Policy Paper on Intercultural Competence // *Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla Deardorff.* – 2006. – P. 12–30.

12. Developing intercultural competence through education / ed. J. Huber, Ch. Reynolds. – Strasbourg: Council of Europe Publishing. – 2004. Council of Europe Pestalozzi Series. – № 3. – 132 p.

13. Moisset J.J. L'éducation interculturelle et la gestion scolaire: un modèle d'analyse // *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école Québécoise.* – Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010. – P. 125–142.

14. Pascua I. Translation and Intercultural Education // *Meta*, 2003. – № 48 (1–2). – P. 276–284.

15. *Rakovskaya Ya.* Developing intercultural competence through cultural diversity at school: master thesis in education. – The Arctic University of Norway, 2015. – 94 p.



## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Статья посвящена вопросам преподавания русского языка детям-инофонам. Особое внимание уделяется направлениям развития образовательного процесса начальной школы в связи с появлением поликультурной среды. Представлены приемы работы, упражнения, специфические методы взаимодействия с обучающимися на уроках в начальной школе в классах, включающих детей, для которых русский язык не является родным. В статье представлено краткое описание трудностей и их причин в адаптационный период для детей-инофонов, которые влияют на формирование орфографически-правильного навыка.*

**Ключевые слова:** дети-инофоны, уроки русского языка, поликультурная среда.

**П**роблема возникновения поли-этнических классов на территории Российской Федерации возникла не сегодня. Согласно данным института этнографии в бывшем СССР было более 150 этносов. Большинство населения данных территорий обладало двуязычием или многоязычием. К сожалению, многие годы межнационального разрыва не могли не оказать свое влияние на существенное снижение знания русского языка молодым поколением иммигрантов и их детей. Не редки случаи, когда родители-мигранты сами не владеют языком страны, в которую они едут семьями. В связи с этим обстоятельством в нашей стране законом предусмотрено обязательное тестирование взрослого населения иммигрантов на владение русским языком [2].

По мнению И.П. Лысаковой к настоящему времени название «полиэтническая школа», а затем и «поликультурная школа» закрепились за таким видом национальной российской школы, контингент которой до 15% (к 2018 году этот показатель стал гораздо выше) составили лица, владеющие русским языком на уровне недостаточном, чтобы он стал языком обучения в школе [2].

На сегодняшний день учителю русского языка в общеобразовательной школе приходится невероятно трудно, т. к. в классе они имеют дело, как правило, со смешанными многонациональными аудиториями и для них не представляется возможным учитывать специфические национальные черты и структуру и особенности родного языка инофонов в процессе общего обучения [2; 3].

Наибольшую сложность вызывает тот факт, что дети мигрантов владеют русским языком на разных уровнях, а многие и вовсе не владеют. Первоначальное «потрясение» для учителей и руководителей школ состоит в том, что ученик любого возраста (т. е. в любом классе) может начинать учить язык с нуля и в этих же классах могут находиться продвинутые в языковом отношении дети. Другое «потрясение»: ученик в любой день может покинуть школу в связи с отъездом своих родителей. Третье «потрясение»: как может педагог выполнить про-

грамму по предмету, когда многие мигранты не понимают объяснения урочного задания (каждый в разной степени), не излагают при опросе заданный материал, ведут себя пассивно и в буквальном смысле являются заднескамеечниками [2; 3].

Из всего вышесказанного детей-инофонов в современной общеобразовательной школе можно разделить на три категории: дети, которые не говорят по-русски вообще или говорят с большим трудом; школьники, владеющие русским языком на разговорном уровне и обучающиеся, свободно владеющие русским языком.

К сожалению, третья группа детей встречается крайне редко. Связано это, большей частью с тем, что родители таких детей прибывают на заработки, как правило, не из крупных городов, столиц государств или республик, а большей частью из провинциальных глубин, сельской местности. Такие дети, зачастую обладают недостаточными для своего возраста знаниями о мире и – что важно для нашего аспекта – о грамматической и синтаксической структуре своих родных языков. Это не позволяет им сознательно овладевать и русской грамматикой [2].

Важность и первостепенность обучения детей-инофонов обусловлена приоритетами государства, общества, школы и определяется тем, что русский язык является неотъемлемым компонентом и средством в обучении младших школьников на других дисциплинах образовательной программы: математике, литературном чтении, окружающем мире и других.

Современная начальная школа призвана решать важную задачу обучения младших школьников, а именно изучения родного языка. На сегодняшний день образовательный процесс вынужден конструироваться и предполагать обучение тех школьников, для которых русский язык не является родным.

Изучение родного языка школьником является составной частью общей речевой и языковой культуры обучающегося начальной школы. Именно навык орфографически-правильного письма и чтения способен обеспечить ребенку лексически

верное выражение собственных мыслей, идей, речевых оборотов, высказываний, способствует взаимопониманию между одноклассниками и ближайшим окружением ребенка, как в письменной, так и в устной форме.

Русский язык является неоспоримым достоянием народа и именно поэтому, говоря о преподавании русского языка в начальной школе, необходимо формировать владение им у младшего школьника. Сложность и не разработанность в полной мере методики обучения, свидетельствует об огромной ответственности учителя начальной школы.

Рассматривая методику преподавания русского языка в начальной школе в ключе новообразований и изменений необходимо говорить об инновационных процессах современной образовательной среды, и их применении в поликультурной прострaнстве.

В первую очередь следует обратить внимание на трудности и проблемы связанные с социальной и психологической сменой среды, в которой жил и обучался ребенок. На наш взгляд, немаловажную роль в организации адаптационного периода и образовательного процесса в целом имеет принятие или не принятие младшим школьником новой культуры, традиций, ценностей, психологических, социальных и педагогических ориентиров школы, общества и педагога.

Во-вторых, это трудности связанные с отсутствием квалифицированной подготовки учителей начальной школы, так как школьники воспринимают русский язык через особенности родного для них языка. В связи с этим обратимся к трудам Т.Г. Ивошиной, которая определила несколько уровней трудностей усвоения русского языка. К ним относятся трудности, общие для любого нерусского, для носителей определенной группы языков (близкородственные, неродственные) и трудности для учащихся конкретной национальности [5].

Практика преподавания русского языка и структура образовательных программ начальной школы доказывает, что актуальность данной проблемы заключается, прежде всего, в том, что первые шаги ребенка в овладении грамотой самые сложные и самые важные.

Уровень сформированности навыков орфографически-правильного письма и речи во многом определяет успешность ребенка в учении по другим предметам школьной программы. Возможность выбора учебно-методического комплекта, по которому обучаются младшие школьники, определяет не только общие направления работы учителя начальной школы, но и предполагает учет специфических особенностей построения образовательного процесса по определенному комплекту.

Инновационность подхода к преподаванию русского языка в поликультурной среде предполагает выбор новых форм работы над текстом, рас-

ширение типов и стилей речи не только на уроке, но и самостоятельной деятельности школьников, более частого применения таких приемов работы как аудирование и говорение.

Данные формы и приемы работы предполагают уроки, в которых основу самостоятельной работы школьников составляет комплексная работа с текстом. Более подробно здесь следует говорить о написании собственных текстов, интерпретировании готового текста, с последующим анализом части или всего текста. Данные формы работы достаточно сложны для детей-инофонов, поэтому пропедевтическая работа должна предполагать расширение активного словарного запаса младших школьников.

Эффективным приемом является включение в образовательный процесс системы предтекстовых заданий, которая используется для изучения иностранных языков. Данная система имеет достаточно многослойную структуру, включающую в себя в первую очередь работу по обсуждению общего понимания текста, его содержания и представления. Во-вторых, использование ситуационных моделей речевого поведения, так называемой «речевой догадки». В-третьих, использование контекстовой работы, т.е. обсуждение и поиск смысла слов незнакомых ребенку. В-четвертых, словообразовательный анализ слов, как сложных по своей структуре, так и не знакомых младшему школьнику. В-пятых, подробный анализ синтаксических и пунктуационных структур в тексте. В-шестых, узнавание и работа с незнакомой лексикой. В-седьмых, к наиболее сложной форме работы относится составление текста по образцу или по ключевым смысловым точкам или плану.

Формирование грамотного орфографического навыка основывается на пропедевтической работе, которая, прежде всего, включает в образовательный процесс приемы словарной работы.

Результаты нашей практической работы показывают, что наиболее эффективными приемами работы в классе с детьми инофонами становятся: использование перевода текста или его части на родной язык и осуществление обратного перевода, организация работы по построению ассоциативного ряда с основой на текст или отдельные его части; немаловажную роль играет индивидуальное или коллективное проговаривание и использование словесного и графического изображения слова, словосочетания, предложения и текста.

Все выше перечисленные приемы работы над формированием орфографически-правильного навыка письма и устной речи логично и эффективно использовать в группах. Технология обучения в группах позволяет создавать на уроке определенные речевые ситуации, в которые включены дети, для которых русский язык является родным. Конструирование таких групповых занятий спо-

способствуют формированию коммуникативной компетенции младших школьников в свободном общении со сверстниками.

Значимой зарекомендовала себя исследовательская деятельность на уроках русского языка в начальной школе для детей-инофонов. Она представляет собой сравнительно-сопоставительный анализ текстового материала относительно родного и русского языка. Результативность данной формы работы проявляется особенно при изучении таких разделов как фонетика, лексика, стилистика, морфология и синтаксис. Дополнением к ней может быть редакционная деятельность с материалом текста на родном для школьника языке.

Реализуя метод проектов в образовательном процессе начальной школы, следует помнить, что он способствует повышению уровня аналитического мышления ребенка, так как метод подразумевает большую работу над анализом, сравнением, поиском и обработкой информации. Большую роль метод проектов играет в формировании ассоциативного мышления, так как он направлен на установление нового знания с ранее изученным. Участвуя в проектной деятельности, младший школьник учится определять проблему и рассматривать ее во взаимосвязи с предложенными характеристиками предмета изучения, опираться на ранее изученный материал.

Образовательный процесс для детей-инофонов, как свидетельствует наш опыт, должен включать в себя формирование орфографической грамотности, лингвистического мышления, коммуникативной культуры, компетенции относительно культурологического и социального восприятия младшего школьника.

Подводя итог выше сказанному, считаем возможным выделить ключевые основания современного урока русского языка в поликультурной среде. Таковыми являются определение и реализация условий в образовательном пространстве школы, способствующих мотивировать ребенка на лингвистическом и речевом уровне, проектирование и проведение уроков с опорой на психолого-педагогические особенности ребенка, конструирование деятельностно-речевых форм взаимодействия, включение в образовательный процесс работы над структурой языка, образностью, семантикой и лексическим значением слов.

#### Библиографический список

1. Бэжиева М.А. Особенности обучения русскому языку в классе с полиэтническим составом [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 3.1. – С. 32–34. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/137/38224/> (дата обращения: 16.06.2019).

2. Лемох А.С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах [Электронный ресурс] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2017. – С. 97–99. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/> (дата обращения: 04.07.2019).

3. Методики обучения русскому языку детей-инофонов: сб. метод. материалов / сост. О.А. Хасанов. – Красноярск: КК ИПК РО, 2013. – 125 с.

4. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. – М.: Русское слово, 2008. – 183 с.

5. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: Изд-во МГППУ. – 2002. – 272 с.

6. Ситникова Е.В. Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филологическое образование. – 2010. – № 1 (4). – С. 79–86.

#### References

1. Bzhieva M.A. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku v klasse s polietnicheskim sostavom [Elektronnyj resurs] // Molodoy uchenyj. – 2017. – № 3.1. – S. 32–34. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/137/38224/> (data obrashcheniya: 16.06.2019).

2. Lemoh A.S. Problemy obucheniya detej-inofonov russkomu yazyku v polikul'turnyh klassah [Elektronnyj resurs] // Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. CHita, aprel' 2017 g.). – CHita: Izd-vo «Molodoy uchenyj», 2017. – S. 97–99. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/> (data obrashcheniya: 04.07.2019).

3. Metodiki obucheniya russkomu yazyku detej-inofonov: sb. metod. materialov / sost. O.A. Hasanov. – Krasnoyarsk: KK IPK RO, 2013. – 125 s.

4. Miheeva T.B. Obuchenie russkomu yazyku v polietnicheskoy shkole: deyatel'nost' uchitelya. – M.: Russkoe slovo, 2008. – 183 s.

5. Rubcov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushchej obrazovatel'noj sredy shkoly. – M.: Izd-vo MGPPU. 2002. – 272 s.

6. Sitnikova E.V. Problemy yazykovoj adaptacii shkol'nikov-inofonov // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologicheskoe obrazovanie. – 2010. – № 1 (4). – S. 79–86.

Куимова Елена Ивановна  
кандидат технических наук, доцент

Рябов Дмитрий Александрович

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства  
lena-kui@mail.ru, dima.rjabov@mail.ru

## МНОГОКРИТЕРИАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ОПТИМИЗАЦИИ

Рассматриваются вопросы методики преподавания одного из разделов курса «Методы оптимальных решений», связанного с оптимизацией по системе показателей. Эффективность изучения возможностей математического моделирования в прикладных экономических задачах зависит не только от изучения базовых разделов исследования операций, но и от навыка самостоятельного поиска разрешения нетиповых ситуаций. Проводится сравнительный анализ различных подходов к сведению многокритериальной задачи к однокритериальной для дальнейшего использования классических методов поиска оптимальных решений. В общем объеме профессиональной подготовки студентов изучение комплексных задач оптимизации способствует развитию нестандартного, креативного мышления и творческих способностей будущего специалиста.

**Ключевые слова:** математическое моделирование, многокритериальность, методы оптимизации, общепрофессиональные компетенции.

Современные требования к подготовке специалистов предполагают большой объем самостоятельной работы студентов. До недавнего времени на аудиторных занятиях студенту предлагалось освоить набор методов и приемов, позволяющих находить решение задач с отшлифованными формулировками и четкой принадлежностью к определенному разделу теоретического материала. Менее очевидные приложения математического инструментария должны быть изучены самостоятельно. При очевидной в наше время доступности методического обеспечения предмета в электронной среде вуза и всемирной паутины, классические подходы к математическому моделированию и поиску оптимальных решений, студент может освоить сам, с минимальными направляющими его работу консультациями педагога [5].

Реализуя компетентностный подход к подготовке бакалавров, следует заранее подготовить студентов к тому, что постановку содержательной задачи и поиск ее решения придется проводить самостоятельно, причем по трудности формулировка задачи сопоставима с усилиями по ее разрешению, а подчас даже превосходит их [7].

Разумеется, к моменту изучения курса методов оптимизации, студент должен ориентироваться в экономической постановке задач из курса экономической теории, задача педагога направить его, в каком разделе исследования операций следует искать средства для нахождения оптимального решения, если таковое существует.

Следует отметить, что в основном в учебной литературе представлены оптимизационные задачи с единственной целевой функцией, что явно не соответствует экономической практике. Экономическая эффективность производственного планирования предполагает оптимизацию по системе показателей (критериев), возможно конфликтующих между собой. Поиск компромиссного решения, учитывающего приоритетность целевых

функций, нестандартная задача, предполагающая альтернативные пути ее решения [4].

Выбор метода решения многокритериальной задачи во многом определяется тем, насколько равнозначны по важности показатели оптимальности [2].

Так, если все критерии равнозначны, эффективным в целом следует считать такое решение, которое дает одинаковые относительные отклонения от оптимумов отдельных критериев.

Если исследователь имеет возможность выставить приоритетность целей, то делая согласованную уступку по одному из критериев, на усеченной области допустимых планов находят оптимальную точку другой целевой функции.

Также возможен такой общий прием определения эффективных решений многокритериальных задач как скаляризация, получение функции-свертки [1]. Обычно в эту функцию добавляют весовые коэффициенты, идентифицирующие тот или иной компромисс между отдельными критериями. Задание значений весовым коэффициентам весьма субъективно. Для преодоления субъективности в экспертном оценивании важности критерием разработаны различные методы. Прежде всего, следует помнить, что критерии задач оптимизации имеют разную природу и, соответственно, различаются их единицы измерения, их следует привести к сопоставимому виду, например, с использованием нормировки  $\frac{F}{F_{\max}}$ .

Указанные методы во многих случаях дают решения, не совпадающие между собой. Но при этом нельзя сказать, что один из них эффективнее другого, они предназначены для решения задач с различными предпочтениями в процессе решения. Изучение алгоритмов, подбор параметров скаляризации, идентификация и сравнительный анализ компромиссных оптимумов многоцелевых задач являются важными этапами в формировании компетенции будущих специалистов, навстречу реальным экономическим задачам [6].



Рассмотрим различные подходы к решению следующей задачи.

В трех цехах машиностроительного завода, выпускающих разные виды продукции, предусмотрено следующие количество мест: 230, 500 и 325. В связи с наложением штрафных санкций за невыполнение договорных обязательств фонд заработной платы на заводе сокращен до 3 млрд. р., что составляет в среднем 8 млн. р. в день. Это влечет за собой сокращение числа рабочих. Высвободившихся рабочих необходимо после переподготовки перевести на другие предприятия. Стоимость переподготовки 50 тыс. р./день. Каково общее минимальное число сокращаемых рабочих мест? Какое, сокращение рабочих мест следует предусмотреть в каждом цехе, чтобы с учетом фонда времени работы оборудования и фонда заработной платы обеспечить максимальный доход (величина дневной производительности в стоимостном выражении за вычетом затрат на переподготовку рабочих)?

Необходимые данные приведены в таблице 1.

Принимаем,  $X_1; X_2; X_3$  – рабочие места сохраняемые;

$X_4; X_5; X_6$  – рабочие места по сокращению.

$$F_1 = X_4 + X_5 + X_6 \rightarrow \min,$$

$$F_2 = 150 X_1 + 220 X_2 + 250 X_3 - 50 X_4 - 50 X_5 - 50 X_6 \rightarrow \max.$$

$$8 X_1 \leq 1300 \text{ – ограничение по работе оборудования 1-го цеха;}$$

$$7,5 X_2 \leq 3200 \text{ – ограничение по работе оборудования 2-го цеха;}$$

$$8 X_3 \leq 2300 \text{ – ограничение по работе оборудования 3-го цеха;}$$

$$X_1 + X_4 = 230 \text{ – ограничение по количеству рабочих 1-го цеха;}$$

$$X_2 + X_5 = 500 \text{ – ограничение по количеству рабочих 2-го цеха;}$$

$$X_3 + X_6 = 325 \text{ – ограничение по количеству рабочих 3-го цеха;}$$

$$9X_1 + 10,5X_2 + 11 X_3 + \leq 8000 \text{ – ограничение по заработной плате.}$$

*1 этап решения*

Определяем минимум функции  $F_1$ , количество рабочих мест в цехах, подлежащих сокращению. Оптимальный целочисленный план:

$$X_1 = 162; X_2 = 426; X_3 = 188; X_4 = 68; X_5 = 74; X_6 = 137.$$

$$\min F_1 = 68+74+137=279 \text{ – минимальное количество сокращаемых рабочих мест, при этом величина дохода – 151070.}$$

*2 этап решения*

Определяем максимум функции  $F_2$ , дохода работодателя. Оптимальный целочисленный план можно записать так:

$$X_1 = 41; X_2 = 426; X_3 = 287; X_4 = 189; X_5 = 74; X_6 = 38.$$

$$\max F_2 = 156570 \text{ – максимальная величина дохода, при этом общее число сокращаемых рабочих мест – 301.}$$

*3 этап решения*

Ищем эффективное решение по равенству от носительных отклонений эффективного решения от оптимальных решений однокритериальных задач, т.е. исходя из условия,

$$\frac{F_1 - \min F_1}{\min F_1} = \frac{\max F_2 - F_2}{\max F_2}$$

$$\frac{F_1 - 279}{279} = \frac{156570 - F_2}{156570}$$

$$X_1 = 151; X_2 = 331; X_3 = 287; X_4 = 79; X_5 = 163; X_6 = 38.$$

$$F_1 = 286, F_2 = 152920.$$

*4 этап решения*

Если допустить, что возможны потери в величине максимального дохода, например, на 2%, то добавляя ограничение

$$150 X_1 + 220 X_2 + 250 X_3 - 50 X_4 - 50 X_5 - 50 X_6 \geq 0,98 \cdot 156570.$$

$$\text{Получим } X_1 = 136; X_2 = 352; X_3 = 280; X_4 = 94; X_5 = 148; X_6 = 45.$$

$$\min F_1 = 94+148+45=287 \text{ – минимальное количество сокращаемых рабочих мест, при этом величина дохода – 153438.}$$

*5 этап решения*

Пытаемся найти компромиссное решение на основе операции линейного свертывания критериев, а именно исследуем функцию:

$$F = c_1 \cdot F_1 + c_2 \cdot F_2,$$

где  $c_1$  и  $c_2$  – некоторые числа, тем или иным способом нормированные. Коэффициенты функции-свертки могут иметь субъективное экспертное происхождение, они отражают представления исследователя о содержании принимаемого компромисса. Так, считаем, что выполнение условия максимума дохода в 2 раза важнее, чем стремление минимизировать количество рабочих, попадающих под сокращение.

$$F = -1 \cdot F_1 + 2 \cdot F_2 \rightarrow \max.$$

Оптимальный целочисленный план:

$$X_1 = 41; X_2 = 426; X_3 = 287; X_4 = 169; X_5 = 74; X_6 = 38.$$

Таблица 1

Необходимые данные для решения задачи о сокращении рабочих мест

Цеха	Нормо-часы работы оборудования на 1 чел.-день	Фонды времени работы оборудования	Дневная производительность труда, тыс. р./чел.-день	Зарплата, тыс. р./чел.-день
1	8	1300	150	9
2	7,5	3200	220	10,5
3	8	2300	250	11

Имеем минимальное количество сокращаемых рабочих мест – 301, при этом величина дохода – 156570, что, по сути, совпадает с результатом 2-го этапа решения и вообще не учитывает вторую целевую функцию.

Чтобы уменьшить субъективный фактор при определении весовых коэффициентов, вводим нормировку:

$$F = -\frac{1}{\min F_1} \cdot F_1 + \frac{1}{\max F_2} \cdot F_2 \rightarrow \max$$

получаем значения:  $X_1 = 16$ ;  $X_2 = 426$ ;  $X_3 = 287$ ;  $X_4 = 214$ ;  $X_5 = 74$ ;  $X_6 = 38$ , минимальное количество сокращаемых рабочих мест – 326, при этом величина дохода – 156070.

Очевидно, наилучшее компромиссное решение получено на втором этапе исследования.

Следует отметить, что рассмотренным далеко не исчерпываются возможности поиска оптимума в двухкритериальной задаче. Если исследователя не устраивает найденный компромисс, можно применить принцип Парето для сужения множества альтернатив и продолжить работу методами численного анализа [3].

Поиск решения комплексных многоцелевых оптимизационных задач позволяет студентам еще раз убедиться, что владение математическими методами познания соответствует современным потребностям экономики и управления производством. А для педагога представление предметного материала в контексте экономических проблем управления предприятием – один из путей осуществления компетентностного подхода в процессе математической подготовки студентов технического вуза.

#### Библиографический список

1. *Афанасьев М.Ю., Суворов Б.П.* Исследование операций в экономике: модели, задачи, решения. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 444 с.
2. *Гарькина И.А.* Многоцелевые системы: формализация целей, оптимизация // Вестник ПГУАС: строительство, наука и образование. – 2017. – № 1 (4). – С. 92–95.

3. *Данилов А.М., Гарькина И.А.* Сложные системы: идентификация, синтез, управление: монография. – Пенза, ПГУАС, 2011. – 308 с.

4. *Таха Хемди А.* Введение в исследование операций. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2005. – 912 с.

5. *Титова Е.И.* Требования к профессионально-ориентированным математическим задачам строительства // Проблемы научной мысли. – 2018. – Т. 2. – № 1. – С. 028–030.

6. *Титова Е.И.* Формирование компетенций через решение задач математического моделирования у студентов направления технология транспортных процессов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 123–126.

7. *Шикин Е.В., Шикина Г.Е.* Исследование операций. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2006. – 280 с.

#### References

1. Afanas'ev M.YU., Suvorov B.P. Issledovanie operacij v ekonomike: modeli, zadachi, resheniya. – M.: INFRA-M, 2003. – 444 s.
2. Gar'kina I.A. Mnogocel'evye sistemy: formalizacija celej, optimizacija // Vestnik PGUAS: stroitel'stvo, nauka i obrazovanie. – 2017. – № 1 (4). – S. 92–95.
3. Danilov A.M., Gar'kina I.A. Slozhnye sistemy: identifikacija, sintez, upravlenie: monografiya. – Penza, PGUAS, 2011. – 308 s.
4. Taha Hemdi A. Vvedenie v issledovanie operacij. – M.: Izd. dom «Vil'yams», 2005. – 912 s.
5. Titova E.I. Trebovaniya k professional'no-orientirovannym matematicheskim zadacham stroitel'stva // Problemy nauchnoj mysli. – 2018. – T. 2. – № 1. – S. 028–030.
6. Titova E.I. Formirovanie kompetencij cherez reshenie zadach matematicheskogo modelirovaniya u studentov napravleniya tekhnologiya transportnyh processov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2018. – № 2. – S. 123–126.
7. SHikin E.V., SHikina G.E. Issledovanie operacij. – M.: TK Velbi, Izd-vo «Prospekt», 2006. – 280 s.

**Чебунькина Татьяна Алексеевна**

кандидат технических наук, доцент

**Катержина Светлана Федоровна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Собашко Юлия Александровна**

кандидат технических наук

Костромской государственной университет

bunkinata@mail.ru, svetakaterzhina@mail.ru, kgtu-sobashko-ya@mail.ru

## НЕОБХОДИМОСТЬ ВХОДНОГО КОНТРОЛЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

*В статье рассматривается проблема перехода от одной ступени образования (школа) к другой (вуз). Особое внимание уделено проблеме математической подготовки абитуриентов. Баллы ЕГЭ, полученные выпускниками, не гарантируют наличия у абитуриента фундамента базовых математических знаний, и очень часто на практике оказывается, что первокурсники имеют существенные пробелы. В статье речь идет о входном контроле, как одном из элементов педагогической системы, способным дать представление об актуальном состоянии объекта. Проанализировав различные источники, а также обобщив свой практический опыт с опытом работы преподавателей других вузов, авторы приходят к выводу о необходимости входного контроля с целью определения степени готовности обучающегося к последующему этапу учебной деятельности – освоению компетенций в вузе.*

**Ключевые слова:** вуз, ЕГЭ, входной контроль, диагностика, абитуриент, первокурсник, математика, уровень обученности.

Согласно статье 11 закона об образовании в Российской Федерации Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ... [5].

Частично для реализации первого пункта закона в нашей стране был введен единый государственный экзамен (ЕГЭ), который должен обеспечивать объективную оценку уровня подготовки выпускников 11 классов по математике в качестве итоговой аттестации, а также стать критерием отбора учащихся, желающих продолжить свое образование в вузах. Введение ЕГЭ позволило заменить собой два экзамена – итоговый экзамен в школе и вступительный экзамен в высшие учебные заведения. С методической точки зрения эти два экзамена имели значительные различия в содержании проверяемого материала, а также различные уровни сложности, что и послужило толчком к введению единого государственного экзамена. Результаты ЕГЭ позволяют получить независимую от конкретной школы и вуза оценку достижений каждого выпускника. К освоению программ бакалавриата или специалиста допускаются лица, имеющие среднее общее образование и нигде не сказано о тех знаниях и умениях, которыми должен владеть выпускник, чтобы он действительно смог освоить компетенции, предусмотренные стандартами и образовательными программами высшего образования.

Вузы по своему усмотрению устанавливают минимальные пороги по всем учебным предметам для зачисления, если минимальное количество баллов ЕГЭ не определено учредителем такой об-

разовательной организации. Эти минимальные пороги не должны быть ниже количества баллов ЕГЭ, которые определяются федеральным органом исполнительной власти, выполняющим роль контроля и надзора в области образования. Однако часть наиболее престижных вузов России получила возможность осуществлять среди абитуриентов дополнительные вступительные испытания по ряду предметов. Остальные вынуждены устанавливать минимальный порог для поступления с целью привлечения абитуриентов в связи со сложной демографической обстановкой. На сегодняшний день по математике минимальная граница, установленная Рособрназором, равна 27 баллам. К сожалению, за многие годы работы на кафедре высшей математики авторы заметили очень низкую способность к обучению абитуриентов, набравших такое низкое количество баллов. Как правило, они не могут справиться с учебной программой, не сдают сессию с первого раза и сразу попадают в кандидаты на отчисление.

Усилиями ученых (В.П. Беспалько, М.Р. Кудяев, Н.Ф. Тальзина и др.) доказано, что педагогическая деятельность является системой и, следовательно, она функционирует по законам системы [3; 4; 6]. Если преподаватель знает уровень подготовки обучающегося и располагает средствами реализации цели, то педагогический процесс может стать эффективным. Необходимо в самом начале обучения провести входной контроль и получить объективную оценку знаний первокурсников с тем, чтобы установить их степень готовности к изучению математических дисциплин и к освоению компетенций в вузе. Затем, проведя анализ полученных результатов, определить содержание обучения, длительность и последовательность прохождения тем на основе сопоставления необходимого и фактического уровня обученности.

На момент зачисления абитуриентов преподавателю в лучшем случае могут быть доступны только сведения о результатах сданного ЕГЭ. К сожалению, балл ЕГЭ не дает полной характеристики об имеющихся у первокурсников знаниях и реальном уровне их математического образования. Это связано и с подготовкой к отдельным заданиям, позволяющим набрать баллы и с тем, что выпускники нацелены на краткосрочный результат – сдачу экзамена, а не на длительное и прочное усвоение материала.

Тема входного контроля, а также сравнение результатов входного контроля с баллами ЕГЭ и результатами первой экзаменационной сессии широко обсуждается педагогическим сообществом [1; 2; 9]. Отмечается расхождение между баллами ЕГЭ и тем запасом знаний выпускников, которые потребуются в дальнейшем для освоения компетенций.

С целью эффективной реализации программы бакалавриата, педагог должен за короткий промежуток времени в начале учебного процесса получить полную картину о зачисленных в группу студентах, их уровне подготовки и объеме имеющихся у них школьных знаний. Затем на основании полученных данных выстроить траекторию преподавания и оптимизировать учебный процесс. Входной контроль имеет двустороннее значение. С одной стороны, он просто необходим преподавателю для организации учебного процесса, особенно в начале первого года обучения, с другой – необходим студентам с целью выявления имеющихся пробелов в школьных знаниях [8]. Входной контроль, являясь значимой составляющей внутришкольного контроля, должен стать такой же составляющей в вузе. К целям входного

контроля можно отнести проверку знаний, умений и навыков по изученному в предыдущие школьные годы учебному материалу; определить возможные пути ликвидации пробелов в знаниях обучающихся. Задания входного контроля должны позволить выявить степень усвоения обучающимися базовых умений и навыков, необходимых для продолжения обучения в вузе. Получив результаты входного контроля, преподавателем вносятся поправки в календарно-тематический план, определяется, при изучении каких разделов высшей математики требуется уделить больше внимания на знания из школьного курса [7]. Усвоение ряда тем курса высшей математики невозможно без школьных знаний и умений, поэтому их изучение логично начинать с повторения, актуализации и систематизации базовых знаний, что, в свою очередь, будет плавным, «ненавязчивым» погружением в новую тему или создаст «контекст» для изучения новой дисциплины. Следует отметить, что основной целью входного контроля является не оценка знаний студентов, а определение уровня первичных, уже имеющихся у студента, базовых знаний и представлений по изучаемой дисциплине или теме.

При организации учебного процесса необходимо учитывать исходный уровень каждого студента в группе, а это неизбежно требует индивидуализации обучения. Сегодня учебный процесс нацелен на некоторого «среднего» обучающегося. Отвлекаясь на ликвидацию пробелов отстающих, преподаватель забывает об успевающих и тем самым тормозит их развитие. Такие трудности чаще всего встречаются именно на начальном этапе изучения курса. Если преподаватель работает со студентами постоянно, то ему нет необходимости проверять

Таблица 1

Результаты входного контроля

№ задания	Проверяемые элементы содержания и виды деятельности	Кол-во студентов, давших правильный ответ		Кол-во студентов, не приступивших к заданию		Процент выполнения задания, %	
		Т	Э	Т	Э	Т	Э
1	Умение выполнять арифметические действия	59	51	1	1	44,7	38,6
2	Умение выполнять тождественные преобразования рациональных выражений	48	46	2	1	36,3	34,8
3	Умение решать квадратные уравнения	60	52	0	0	45,4	39,4
4	Умение строить графики функций	45	41	6	8	34,1	31,1
5	Умение находить значения тригонометрических функций	44	15	7	14	33,3	11,4
6	Умение выполнять тождественные преобразования тригонометрических выражений	18	14	23	23	13,6	10,6
7	Умение находить область определения функции	19	21	25	29	14,4	15,9
8	Умение выполнять тождественные преобразования дробно-рациональных выражений	40	23	17	11	30,3	17,4
9	Умение выполнять тождественные преобразования выражений, содержащих степенную функцию с рациональным показателем	21	19	18	17	15,9	14,4
10	Умение выполнять тождественные преобразования логарифмических выражений и находить их значения	13	2	38	44	9,8	1,5



имеющиеся у них умения при изучении новой темы, важно только проконтролировать наличие этих умений в самом начале семестра и провести необходимую работу по ликвидации имеющихся пробелов. Если же в начале первого семестра этого не сделать, то уже на первом экзамене студенты покажут низкую успеваемость.

В Костромском государственном университете на кафедре высшей математики разработан целый комплекс дидактических материалов для обеспечения системы контроля. Одной из наиболее рекомендованных себя формой контроля стало тестирование. В 2017 году было проведено входное тестирование 132 студентов очной формы обучения: 66 студентов технических специальностей (Т) и 66 экономических (Э), таким образом, исследование охватило шесть учебных групп двух направлений подготовки. Обозначим эти группы условно Т<sub>1</sub>, Т<sub>2</sub>, Т<sub>3</sub>, Э<sub>1</sub>, Э<sub>2</sub>, Э<sub>3</sub>. Структура работы и полученные результаты представлены в таблице 1.

Процент выполнения задачи рассчитывался по формуле:  $PВЗ = N_1/N_2 * 100\%$ , где N<sub>1</sub> – количество учеников, правильно решивших задачу, N<sub>2</sub> – количество учащихся в исследуемой группе.

Получив результаты входного контроля, авторы статьи провели сравнение среднего балла ЕГЭ и среднего процента выполнения всей работы для каждой из шести групп, которое представлено на рисунке 1.

В некоторых группах результаты входного контроля оказались выше среднего балла ЕГЭ. Максимальный балл ЕГЭ у поступивших составил всего лишь 59 баллов (группа Т2), максимальный процент выполнения работы входного контроля тоже оказался в этой группе – 64, что говорит о проблеме низкого уровня базовых знаний, полученных в школе. В целом лучшие результаты показали студенты технических специальностей, которые первоначально имели более высокий балл ЕГЭ. Результаты единого государственного экзамена за

последние годы так же говорят о наличии пробелов в базовых знаниях выпускников костромских школ. Существуют темы, в усвоении которых учащиеся имеют серьезные затруднения, а это неизбежно влечет большие трудности при изучении части разделов высшей математики. В престижные вузы такие абитуриенты не поступили бы, но большинство вузов вынуждены держаться за любых студентов и поэтому преподаватели учат тех, кого иногда просто невозможно научить.

Главной задачей, которая встает перед преподавателем, получившим результаты проведенной работы – это ликвидация пробелов в школьных знаниях обучающихся. Для решения этой проблемы было применены разные формы работы: две группы Т<sub>1</sub> и Э<sub>1</sub> были приглашены на дополнительные занятия по школьному курсу математики. Был разработан адаптационный курс, предусматривающий повторение основных разделов школьной математики. Целью данного курса стало повышение качества математической подготовки обучающихся до уровня, необходимого для освоения математических дисциплин, изучаемых в вузе. Студенты были организованы в группы по 10 человек. Занятия проходили один раз в неделю. Занятия по высшей математике для этих студентов проводились в обычном режиме. Две группы Т<sub>2</sub> и Э<sub>2</sub> посещали только практические занятия, которые были построены следующим образом: начало каждого занятия начиналось с повторения школьных тем, так или иначе встречающихся в изучаемой вузовской теме. Например, тема «Вычисление пределов» началась с повторения следующих разделов: сокращение дробей, разложение квадратного трехчлена на множители, формул сокращенного умножения, основных формул тригонометрии. В связи с тем, что в настоящее время наблюдается тенденция к снижению аудиторных часов, отводимых на математику, на учебных занятиях становится практически невозможным повторить все школьные

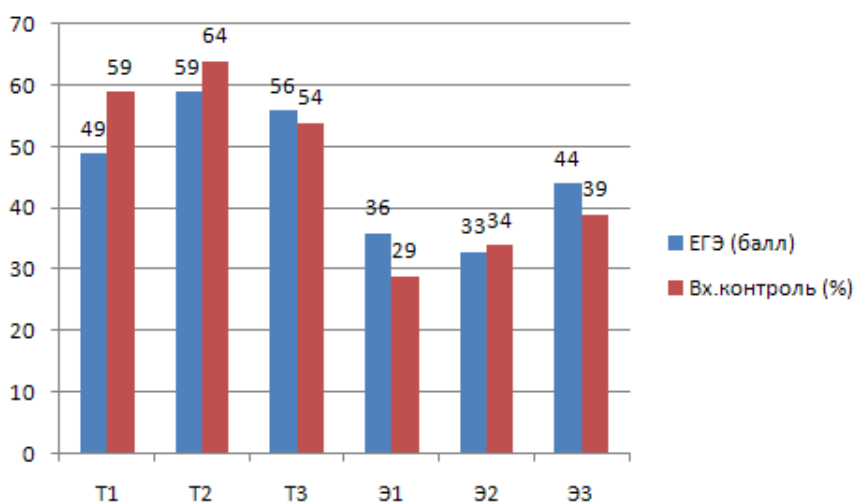


Рис. 1. Сравнение среднего балла ЕГЭ и результатов входного контроля

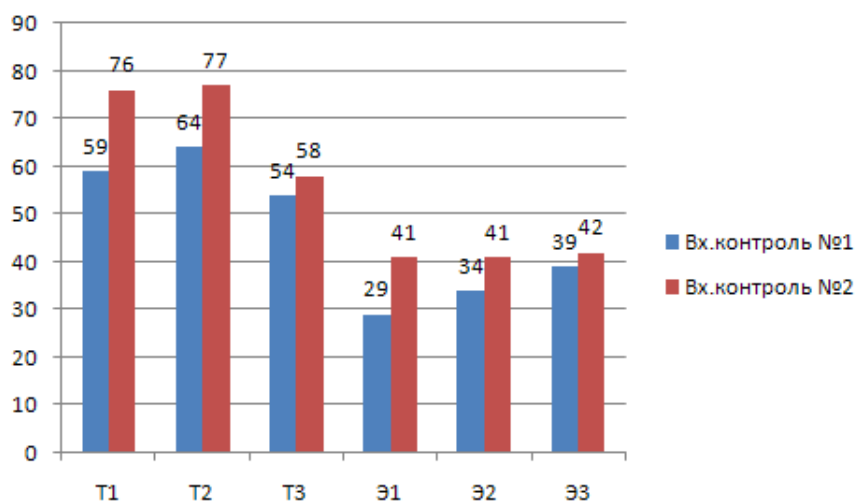


Рис. 2. Сравнение результатов двух работ входного контроля

темы. Организация дополнительных занятий так же может быть проблематична, поэтому в качестве эксперимента группы  $T_3$  и  $Э_3$  получали на дом задания школьного курса и выполняли их самостоятельно. Через три месяца в исследуемых группах был опять проведен входной контроль, результаты которого представлены на рисунке 2.

Как видим, результаты улучшились во всех группах. Наиболее это заметно в группах  $T_1$  и  $Э_1$  (17 и 12% соответственно), в группах  $T_2$  и  $Э_2$  – 13 и 7% и менее заметное улучшение в группах  $T_3$  и  $Э_3$  – 4 и 3%. Это говорит о том, что наиболее эффективной оказалась такая форма работы как адаптационные курсы. При невозможности их организации следует прибегнуть к повторению школьных тем прямо на практических занятиях. Первокурсники, получавшие на дом задания, показали менее хороший результат, но это не говорит о том, что такая форма работы не эффективна. Есть вероятность, что студенты не привыкли работать самостоятельно и им необходимо этому учиться, а преподавателю координировать и контролировать их работу. Кроме того, к первым двум формам работы можно добавить и самостоятельную работу по школьной программе.

Часть абитуриентов посещала подготовительные курсы, проводимые нашим университетом. Средний балл входного контроля у этих студентов оказался довольно высоким и составил 72%, балл ЕГЭ – 66. Таким образом, занимаясь на курсах с преподавателем кафедры высшей математики, абитуриент готовится не только к сдаче ЕГЭ, но и к дальнейшему обучению в вузе.

По итогам занятий было проведено анкетирование, в котором студенты высказали свое мнение и внесли предложения. Было сказано о необходимости дополнительных занятий, о нехватке методических пособий, которыми можно было бы воспользоваться с целью ускоренного повторения школьного материала непосредственно перед началом учебного года.

Анализируя опыт других вузов, мы пришли к выводу о том, что проблема низкого усвоения школьной программы существует во многих российских вузах и не только по математике, но и по физике, химии. Школьная подготовка у ряда обучающихся очень слабая и требует корректировки. С целью ликвидации пробелов создаются профильные классы, центры технического образования, проводятся летние предметные школы. Такие формы не только являются частью профориентационной работы, но и помогают выпускникам познакомиться с преподавательским составом и основами вузовского обучения.

Проанализировав все результаты, авторы статьи предлагают следующее: 1) перед началом занятий проводить обучающие курсы (можно дистанционно) для тех студентов, чей балл ЕГЭ очень низкий; 2) практические занятия по высшей математике начинать с короткой «пятиминутки» – повторения школьных тем; 3) домашняя работа должна включать в себя задания, направленные на повторение школьного курса. Такая комплексная подготовка в течение первого семестра позволит ликвидировать проблемы в базовых знаниях, позволит подтянуть обучающихся до необходимого уровня, а это в дальнейшем позволит избежать низких результатов в сессию.

#### Библиографический список

1. Арефьев В.П., Михальчук А.А., Лазарева Л.И. Сравнительный статистический анализ результатов вступительных испытаний и входного контроля математических знаний // Открытое и дистанционное образование. – 2007. – № 4. – С. 41–51.
2. Беленкова Ж.Т. Входные контрольные работы как метод прогнозирования результатов обучения математическим дисциплинам // Разработка теории и методики преподавания математических и естественнонаучных дисциплин с использованием современных информационных технологий: сб. материалов заоч. науч.-практ. конф. с между-

нар. участием. – Омск: ОГАУ им. П.А. Столыпина, 2017. – С. 83–90.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Кудяев М.Р. Методология и методика педагогических исследований. – Майкоп: Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 2003. – 168 с.

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании: федер. закон: офиц. текст. – М., 2012.

6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

7. Чебунькина, Т.А., Землякова И.В. О входном контроле и анализе его результатов // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики: сб. трудов IX межд. науч.-метод. конф. – Кострома: КГТУ, 2015. – С. 55–56.

9. Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Проведение входного контроля по математике в вузе // Прорывные научные исследования как двигатель науки: сб. статей межд. науч.-практ. конф. Ч. 3. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – С. 215–217.

9. Ямалиев В.У. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ и входного контроля знаний студентов технического вуза / В.У. Ямалиев, А.А. Кудрейко, Д.А. Чурилов, О.А. Баулин // Нефтегазовое дело. – 2014. – № 2. – С. 425–437.

#### References

1. Aref'ev V.P., Mihal'chuk A.A., Lazareva L.I. Sravnitel'nyj statisticheskij analiz rezul'tatov vstupil'nyh ispytaniy i vhodnogo kontrolya matematicheskikh znaniy // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. – 2007. – № 4. – С. 41–51.

2. Belenkova ZH.T. Vhodnye kontrol'nye raboty kak metod prognozirovaniya rezul'tatov obucheniya matematicheskimi disciplinami // Razrabotka teorii i metodiki prepodavaniya matematicheskikh i estestvennonauchnykh disciplin s ispol'zovaniem sovremennykh informacionnykh tekhnologij: sb. materialov zaoch. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Омск: ОГАУ им. П.А. Столыпина, 2017. – С. 83–90.

3. Bespal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Kudaev M.R. Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy. – Майкоп: Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 2003. – 168 с.

5. Rossijskaya Federaciya. Zakony. Ob obrazovanii: feder. zakon: ofic. tekst. – М., 2012.

6. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psihologiya. – М.: Akademiya, 1998. – 288 с.

7. CHEbun'kina, T.A., Zemlyakova I.V. O vhodnom kontrole i analize ego rezul'tatov // Rol' sovremennogo universiteta v tekhnicheskoy i kadrovoj modernizacii rossijskoj ekonomiki: sb. trudov IX mezhd. nauch.-metod. konf. – Kostroma: KGTU, 2015. – С. 55–56.

9. CHEbun'kina T.A., Katerzhina S.F., Sobashko YU.A. Provedenie vhodnogo kontrolya po matematike v vuze // Proryvnye nauchnye issledovaniya kak dvigatel' nauki: sb. statej mezhd. nauch.-prakt. konf. CH. 3. – Ufa: MCII OMEGA SAJNS, 2017. – С. 215–217.

9. YAmaliev V.U. Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov EGE i vhodnogo kontrolya znaniy studentov tekhnicheskogo vuza / V.U. YAmaliev, A.A. Kudrejko, D.A. CHurilov, O.A. Baulin // Neftgazovoe delo. – 2014. – № 2. – С. 425–437.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-222-225  
УДК 37.013

**Зайцев Александр Владимирович**

доктор политических наук, кандидат философских наук, доцент  
Костромской государственной университет  
aleksandr-kostroma@mail.ru

## «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ

*В статье рассматривается новаторский метод критического мышления или, точнее, критической рефлексии, в сфере образования, сформулированный американским философом и педагогом XX века Джоном Дьюи. Автор показывает, что разработка Дж. Дьюи данного метода прошло практическую апробацию в ряде американских школ, получило положительные отклики и было внедрено в педагогическую и образовательную практику. Теория «критического мышления» не утратила своей актуальности и в современных условиях.*

**Ключевые слова:** критический метод, рефлексия, мышление, философия, образование, школа, Дж. Дьюи.

**К**ритическое мышление является широко принятой образовательной целью. Его определение регулярно переосмысливается и оспаривается, но конкурирующие между собой определения критического мышления могут трактоваться как различные вариации одного и того же базового понятия, сформулированного американским философом Джоном Дьюи еще в начале XX века: «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов, к которым оно стремится» [9, с. 6; 10, с. 9].

Дифференциация существующих концепций и определений «критического мышления» варьируется в зависимости от объема такого мышления, типа, целей, норм и критериев, предъявляемых к «тщательности» такого мышления, а также от объектов, на которых оно сконцентрировано. Принятие «критического мышления» в качестве образовательной цели основывается на гуманизме и уважении к личности учащихся и студентов и предполагает их поступательную подготовку к реальной жизни и практической деятельности. Так, по мнению Дж. Дьюи, критическое мышление выступает конечной интеллектуальной целью образования, но, в тоже самое время, отличал его от развития социального сотрудничества среди школьников, которое он считал главной моральной целью. Дж. Дьюи полагал, что формируемое в процессе школьного образования критическое мышление будет иметь неоспоримую ценность как для отдельной личности, так и для всего общества в целом.

Джон Дьюи, наряду с Чарльзом Сандерсом Пирсом и Уильямом Джеймсом, считается основателем философского направления, называемого прагматизмом. Американский прагматизм был сформирован как философия опыта, основанная на практических последствиях эпистемологической концепции определения истины и достоверного знания. Этим прагматизм отличается от идеализма, рационализма и эмпиризма.

Дж. Дьюи поставил под сомнение дуалистическое предположение о рационализме и эмпиризме как способах достижения достоверного знания. Альтернативу им он обнаружил в экспериментальном методе исследования различных философских аспектов опыта: логического, этического, политического, эстетического, антропологического, религиозного и образовательного. Значительную часть своего обширного философского наследия Дж. Дьюи посвятил реконструкции экспериментального метода, который должен использоваться в философии в роли рефлексивного (критического) мышления.

В западной философии образования считается, что использование термина «критическое мышление» восходит именно к этому американскому философу-прагматику, то есть к Джону Дьюи, впервые его использовавший в 1910 году в книге под названием «Как мы мыслим» [9] (впервые изданную на русском языке уже в 1919 году под названием «Психология и педагогика мышления» [1]. В данной работе, а затем и в последующих научных трудах, Дж. Дьюи именовал «критическое мышление» в различных вариантах: то как «рефлексивное мышление», то как «рефлексивную мысль» или даже просто как «мысль», «мышление» и даже «рефлексия». Однако равнозначность, а, по сути дела, синонимичность этих терминов, официально признана многими современными западными философами, педагогами и психологами [7; 6].

Дж. Дьюи позиционирует свою книгу «Как мы мыслим» (How We Think) как научный труд, созданный для двух целей. Во-первых, необходимого содействия людям в оценке родства детского любопытства, плодородного воображения и любви к экспериментальным исследованиям и научному подходу. Во-вторых – помощью людям задуматься о том, как признание этого родства в сфере образовательной практики «будет способствовать индивидуальному счастью и сокращению социальных зол» [2, с. 4].

Многие из идей Дж. Дьюи были воплощены на практике некоторыми школами, которые участво-



вали в восьмилетнем исследовании в 1930-х годах, организованном Ассоциацией прогрессивного образования США. В отчете одной из экспериментальных школ (Университетской школы Университета штата Огайо) так была сформулирована цель улучшения мышления учащихся: «Критическое или рефлексивное мышление начинается с ощущения проблемы. Это качество мысли, направленное на то, чтобы решить проблему и сделать предварительный вывод, который подтверждается всеми доступными данными. Это действительно процесс решения проблем, требующий творческого понимания, интеллектуальной честности и здравого смысла. Это основа метода научного исследования. Успех демократии во многом зависит от настроения и способности граждан критически и рефлексивно думать о проблемах, которые должны по необходимости их решать, а улучшение качества их мышления является одной из основных целей образования» [11].

В 1933 году книга «Как мы мыслим» Дж. Дьюи была переиздана, выйдя в свет с подзаголовком «Переосмысление отношения рефлексивного мышления к образовательному процессу» [10]. В целом она сохранила прежнюю структуру и содержание оригинальной книги. Однако Дж. Дьюи внес в нее ряд существенных изменений. Так, к примеру, он переписал и упростил свой логический анализ процесса рефлексии, сделал свои идеи более ясными и определенными, заменил термины «индукция» и «дедукция» фразами «контроль данных и доказательств» и «контроль рассуждений и концепций», добавил больше иллюстраций, переставил главы и пересмотрел разделы об обучении для того, чтобы отразить изменения, произошедшие в школах за период времени с 1910 года [11].

Не объясняя причин, Дж. Дьюи исключил присутствовавшее в предыдущем издании использование терминов «критический» и «некритический», тем самым твердо остановившись на «рефлексии» или «рефлексивном мышлении» в качестве предпочтительного термина для своего предмета исследования. В переизданной книге определение «критический» встречается всего лишь один раз, когда автор пишет, что «человек не может быть достаточно *критичным* по отношению к идеям, которые ему приходят» [10, с. 16].

Обильно цитируя Фрэнсиса Бэкона, Джона Локка и Джона Стюарта Милля Дж. Дьюи обращал внимание на то, что он был не первым философом, предложившим развитие научного мышления в качестве стратегической образовательной цели. В то же время он стремился перестроить философию, используя, с одной стороны, критику философской рефлексии, которая оставалась далекой от опыта, и, с другой стороны, предлагая экспериментальный метод рефлексивного мышления о проблемах

опыта, являющегося как бы противоядием от дуалистического разделения теории и практики.

Главная цель философии, как пишет Дж. Дьюи, состоит в «критике убеждений, институтов, обычаев, политики в отношении их влияния на добро» [7, с. 408]. Для него философия – это, прежде всего, критическая деятельность, способная рефлексировать критические методы: «философия как критический метод развития методов критики» [7, с. 408]. В этом смысле философия как критика устоявшихся верований и привычек, укоренившихся в культуре, предотвращает пассивную адаптацию и делает возможной эмансипацию как творческий процесс реконструкции опыта. Из этой аргументации мы можем сделать важный методологический вывод, что для Дж. Дьюи философия это, прежде всего, «дисциплина строго мышления» или критическая деятельность, способная развить критические методы: «философия как критический метод развития методов критики» [7, с. 408]. Основным объектом философских исследований Дж. Дьюи является непрерывное, взаимосвязанное и противоречивое поле индивидуального и социального опыта. В этом смысле философия занимается логикой мышления и исследует нюансы этой логики, возникающие в результате критических рефлексивных размышлений об опыте [2, с. 3].

Понимание философии как деятельности и мышления позволило Дж. Дьюи осознать тесную связь между философией и образованием. В противоположность практике применения философий, то есть «предвзятых идей» к образованию, философия у него начинает выполнять свою роль, рассматривая образовательные проблемы как проблемы жизни. Поэтому для Дж. Дьюи философия «это только явная постановка проблем формирования правильных умственных и нравственных привычек в отношении трудностей современной общественной жизни. Самое глубокое определение философии, которое можно дать, состоит в том, что это теория образования в ее наиболее общих фазах» [12, с. 331].

Начиная с 1930-х годов многие школы в США, которые участвовали в восьмилетнем исследовании Ассоциации прогрессивного образования и приняли теорию критического мышления Дж. Дьюи в качестве образовательной цели, экспериментально продемонстрировали, как можно улучшить критическое мышление учащихся старших классов. «Анализ толкований критического мышления позволяет сделать вывод о том, что истоки педагогической новации находятся в философии образования Дж. Дьюи. – Утверждает С.А. Терно. – Именно его работы во многом определили направление педагогической мысли Америки в XX в.» [3].

Рефлексивное или критическое мышление, по мнению Дж. Дьюи, проходит несколько этапов. Первый начинается с затруднения (дилемма, аль-

тернативы) на пути выработки мнения и приводит к установлению цели, потребности в решении сомнения, что является ведущим фактором в процессе рефлексии. Второй этап заключается в формулировке вопроса, на который следует предоставить ответ; он как бы образует конкретную цель, направляя поток мыслей по определенному каналу. На третьем этапе логически вытекающий вывод оценивается по отношению к регулирующей цели, а потребность решить затруднение контролирует процесс мышления [2, с. 14].

Рефлексия, с точки зрения теории критического мышления Дж. Дьюи, предполагает взвешивание, обдумывание и обсуждение. «Мыслить, – подчеркивает Дж. Дьюи, – это значит определённо связать вещи одну с другой» [2, с. 48]. Обязательным условием проявления критического мышления является установление взаимосвязи фактов, которые сами по себе изолированы и фрагментарны.

Исследователи творческого наследия Дж. Дьюи отмечают наличие тесной взаимосвязи между его жизнью и философской мыслью. В автобиографическом тексте, написанном в 1930 году и названном «От абсолютизма к экспериментализму» [12], он заявляет, что исторические обстоятельства оказали большое влияние на его жизнь и заставили задуматься о проблемах жизни, избегая, таким образом, того, чтобы мысль оставалась невосприимчивой к опыту. При этом Дж. Дьюи разоблачает пресловутые, с его точки зрения, препятствия на пути самоопределения философа в процессе изменения жизни в нестабильном опыте, когда приходится испытывать различные влияния, некоторые даже несовместимые, изо всех сил пытаюсь ассимилировать что-то от каждого фактора, чтобы дать логическую преемственность тому новому, что от этого узнал.

Философ и педагог Джон Дьюи жил в период больших перемен в Америке и во всем мире, которые повлияли на развитие его философии и теорию критического (рефлексивного) мышления в контексте философии образования.

#### Библиографический список

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Издание Т-ва «Мир», 1919. – 202 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим). – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
3. Терно С.А. Эволюция идеи: рефлексивное мышление – критическое мышление – метакогнитивное развитие [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 10. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/10/3900> (дата обращения: 27.03.2019).
4. Commission on the Relation of School and College of the. – Progressive Education Association. – 1943. – P. 745–746 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/entries/>

<critical-thinking/history.html> (дата обращения: 26.03.2019 г.).

5. Darcisio N.M. The Critical Philosophy and the Education for John Dewey [Электронный ресурс] // American Journal of Educational Research. – 2016. – Vol. 4. – № 17. – Режим доступа: <http://pubs.sciepub.com/education/4/17/2> (дата обращения: 27.03.2019).

6. Dewey G. Democracy and education. – New York: Macmillan Company, 1944.

7. Dewey G. Experience and nature. – New York: Dover Publications. Inc., 1958.

8. Dewey G. From absolutism to experimentalism. In: Adams G.P., Montague W.P. Contemporary American philosophy. Vol. II. – New York: The Macmillan Co., 1930. – P. 12–27.

9. Dewey J. How We Think. – Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910.

10. Dewey J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Boston: Houghton Mifflin, 1933.

11. Moeketsi L., Davison Z. Thinking: Lessons from John Dewey's How We Think // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. – 2013. – Vol. 2. – № 2. – P. 51–60.

12. Supplement to Critical Thinking. History [Электронный ресурс] // Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Режим доступа: <https://plato.stanford.edu/index.html> (дата обращения: 27.03.2019).

#### References

1. D'yui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya. – M.: Izdanie T-va «Mir», 1919. – 202 s.
2. D'yui Dzh. Psihologiya i pedagogika myshleniya. (Kak my myslim). – M.: Labirint, 1999. – 192 s.
3. Terno S.A. Evolyuciya idei: reflektivnoe myshlenie – kriticheskoe myshlenie – metakognitivnoe razvitie [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. – 2013. – № 10. – Rezhim dostupa: <http://human.snauka.ru/2013/10/3900> (data obrashcheniya: 27.03.2019).
4. Commission on the Relation of School and College of the. – Progressive Education Association. – 1943. – R. 745–746 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/history.html> (data obrashcheniya: 26.03.2019 g.).
5. Darcisio N.M. The Critical Philosophy and the Education for John Dewey [Elektronnyj resurs] // American Journal of Educational Research. – 2016. – Vol. 4. – № 17. – Rezhim dostupa: <http://pubs.sciepub.com/education/4/17/2> (data obrashcheniya: 27.03.2019).
6. Dewey G. Democracy and education. – New York: Macmillan Company, 1944.
7. Dewey G. Experience and nature. – New York: Dover Publications. Inc., 1958.
8. Dewey G. From absolutism to experimentalism. In: Adams G.P., Montague W.P. Contemporary

American philosophy. Vol. II. – New York: The Macmillan Co., 1930. – P. 12–27.

9. Dewey J. How We Think. – Chicago: D. C Heath & Co Publishers, 1910.

10. Dewey J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Boston: Houghton Mifflin, 1933.

11. Moeketsi L., Davison Z. Thinking: Lessons from John Dewey's How We Think // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. – 2013. – Vol. 2. – № 2. – P. 51–60.

12. Supplement to Critical Thinking. History [Elektronnyj resurs] // Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Rezhim dostupa: <https://plato.stanford.edu/index.html> (data obrashcheniya: 27.03.2019).

**Самохвалова Анна Геннадьевна**  
доктор психологических наук, доцент

**Румянцев Юрий Викторович**  
кандидат педагогических наук, доцент

**Тихомирова Елена Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент

**Сомкина Мария Александровна**  
кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет  
a\_samohvalova@ksu.edu.ru, rum\_kpn@mail.ru, nauka.ipp@mail.ru, mariasomkina@ksu.edu.ru

## «ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА – ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» – МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В КОСТРОМСКОМ ГОСУНИВЕРСИТЕТЕ

*Статья посвящена проведенной 21 мая 2019 года на базе Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» межрегиональной научно-практической конференции «Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования». Конференция была посвящена осмыслению значения исторического наследия Костромской школы социального воспитания, демонстрации передовых, инновационных практик и современного опыта по формированию успешности ребенка, обсуждению рычагов изменений качества и конкурентоспособности дополнительного образования.*

*Участники конференции выразили уверенность, что совместная работа науки и практики, органов образования, молодежной политики, общественных организаций будет способствовать обновлению содержания воспитания, внедрению инновационных моделей, обеспечивающих доступность и качество дополнительного образования, ведущего ребенка к успеху. При этом важными условиями развития современного дополнительного образования являются формирование системы совершенствования профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров данной сферы, сетевое взаимодействие и социальное партнерство, внедрение персонализированного финансирования дополнительного образования и сохранение традиций.*

**Ключевые слова:** воспитание, дополнительное образование, сетевое партнерство, персонализированное финансирование, традиции и инновации.

21 мая 2019 года на базе Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» прошла межрегиональная научно-практическая конференция «Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования». Организаторами конференции стали Департамент образования и науки Костромской области, ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», ГБУ ДО Костромской области «Дворец творчества», ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», ФГБОУ ДО «Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения», ОГБОУ ДПО «Костромской институт развития образования», Костромское региональное отделение Российского движения школьников, Региональный модельный центр развития дополнительного образования Костромской области.

Уникальность конференции в том, что она демонстрирует глубокую заинтересованность и тесное взаимодействие науки и практики, различных организаций и ведомств, управленческих структур. И это тоже добрая традиция региона, формирующая позитивное отношение к любым инновациям и переменам.

Педагогическое сообщество Костромской области имеет богатые традиции социально-педа-

гогического творчества и инноваций: эксперимент по созданию сводных пионерских дружин, организация работы по месту жительства, работа ученических производственных бригад, движение «С аттестатом зрелости – на вторую целину» и многие другие. Глубинные изменения в воспитательных процессах, характерных для Костромской области, связаны с именами талантливых педагогов С.М. Миценгендлера, Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина и др. На всю страну известна деятельность профильных лагерей актива Костромской области «Комсорг», «Соколенок», «Кентавр», «Мир людей» и др. И сегодня педагоги региона, находясь в состоянии педагогического поиска, реализуют инновационные модели, обеспечивающие доступность и качество дополнительного образования, ведущего ребенка к успеху.

Конференция вызвала большой интерес. В ней приняли участие свыше 200 человек из г. Костромы и Костромской области, а также из Ярославской, Ивановской, Владимирской, Кировской, Московской областей, республики САХА (Якутия), Пермского края.

Основные направления для дискуссий на конференции были заданы докладами на пленарном заседании. Директор департамента об-



разования и науки Костромской области *И.Н. Морозов* обозначил основные стратегические идеи, реализуемые в регионе, в докладе «Успех каждого ребенка – стратегическая задача современного дополнительного образования». Доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Костромской государственной академии образования» *В.М. Басова* предложила участникам экскурс в «Социальное воспитание: история и современность». Аргументацию по проблеме «Внедрение системы персонифицированного финансирования Костромской области: за и против» представил *А.А. Костин*, руководитель ООО «Государство детей», кандидат юридических наук (г. Москва). По теме: «Активность подростков в общественных объединениях» размышляла *И.И. Фришман*, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва). «Успешность как цель саморазвития» раскрыл в своем выступлении *М.И. Рожков*, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», доктор педагогических наук, профессор (г. Москва). «Подготовка компетентного педагога – ресурс формирования успешности ребенка» – стало темой сообщения *Н.М. Рассадина*, профессора кафедры педагогики и акмеологии личности ФГБОУ ВО «Костромской государственной академии образования», кандидата педагогических наук. Главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания», доктор педагогических наук, профессор *В.П. Голованов* (г. Москва) выступил с докладом: «Личностно-персонифицированная парадигма современного дополнительного образования».

Во время проведения конференции осуществлялась работа демонстрационных площадок: выставка «Костромская школа социального воспитания: как вести за собой!», «Российское движение школьников – пространство социальной практики детей и подростков», «Успех каждого ребенка – стратегическая задача современного образования», «Ориентиры современного дополнительного образования», «Перспективы развития школы профессионального вожатого в КГУ», «Социокинетика детства – система научных знаний о детском общественном движении», «Школа современного лидера – формы, методы и технологии формирования социальной инициативности подростков».

С разнообразным опытом и глубокими размышлениями о современном дополнительном образовании участники конференции познакомились, участвуя в работе мастер-классов, дискуссионных и демонстрационных площадок. 53 выступления на дискуссионных площадках, мастер-классах, панельных дискуссиях вызвали неподдельный интерес у участников конференции.

Особое внимание было привлечено к опыту Костромского областного «Дворца творчества», представленного его директором *С.П. Иноземцевой* и педагогами *Е.В. Десятириковой*, *Е.М. Хандуровой*, *Е.М. Шibaевой*, *Т.Ф. Асафовой*, *Е.В. Сухенко*, *Д.В. Фираго*. Свои размышления об успешности современного ребенка подготовили обучающиеся ГБУ «Дворец творчества», а также студенты ИПП КГУ, что создало условия для обеспечения единения науки и практики, преемственности опыта.

Дискуссионные столы были посвящены обсуждению уроков Костромской школы социального воспитания, анализу целевых ориентиров, педагогических технологий, образовательных результатов современного дополнительного образования, постановке приоритетных задач, осмыслению возможностей обновления содержания и технологий социально-педагогической направленности.

В ходе конференции было отмечено, что дополнительное образование, деятельность детских общественных организаций, профильных лагерей актива становится сегодня важнейшим инструментом, позволяющим подготовить детей к будущей успешной жизни. В связи с этим необходимо сохранять и развивать лучшие региональные традиции воспитания и социализации детей Костромской области, создавать условия для реализации дополнительных общеобразовательных программ в сетевой форме. Вовлечение в их реализацию образовательных организаций всех типов, в том числе средних профессиональных и организаций высшего образования, а также научных, организаций спорта, культуры, общественных организаций и предприятий реального сектора экономики, что позволит расширить возможности детей и молодежи для самореализации и профессионального самоопределения.

Педагоги г. Костромы и Костромской области выразили и продемонстрировали в рамках проведенных мастер-классов и презентационных площадок готовность внедрять новые формы практико-ориентированного образования, современные практики работы с детьми, модели интеграции и обновления программ дополнительного образования. Последние, в свою очередь, направлены на формирование профессионального и жизненного успеха подрастающего поколения, развитие социальной активности детей в образовательных организациях, в профильных авторских лагерях и сменах, в деятельности детских общественных организаций, Российского движения школьников.

Участники конференции выразили уверенность, что совместная работа науки и практики, органов образования, молодежной политики, общественных организаций будет способствовать обновлению содержания воспитания, внедрению инновационных моделей, обеспечивающих доступность и качество дополнительного образо-

вания, ведущего ребенка к успеху. При этом условием развития современного дополнительного образования, на их взгляд, является формирование системы сопровождения, развития и совершенствования профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров данной сферы, в том числе специалистов-практиков, студентов, аспирантов, не имеющих педагогического образования, в целях их привлечения к реализации дополнительных общеобразовательных программ. Кроме того, в качестве не менее важных условий развития дополнительного образования участники конференции отметили мероприятия по внедрению системы персонализированного финансирования дополнительного образования детей, свободный обмен информацией в региональном педагогическом сообществе, систематическое представление результатов работы на научно-практических конференциях с участием представителей деловых кругов региона, общественности, ветеранов. Исключительное значение, на их взгляд, имеет безотлагательное осуществление процесса по выравниванию доступности дополнительного образования детей с учетом региональных особенностей, за-

просам, уровню подготовки и способностям детей с различными образовательными потребностями и возможностями как неотъемлемого направления развития современного дополнительного образования.

Участники конференции приняли решение ходатайствовать перед Министерством науки и высшего образования о выделении бюджетных мест на подготовку педагогов дополнительного образования, перед администрацией Костромской области – о реализации системы персонализированного финансирования, разработке гибкой системы стимулирования педагогов дополнительного образования, учитывающей их реальные достижения и достижения их воспитанников. Приняли на себя ответственность за внедрение системы сетевого взаимодействия в региональном педагогическом сообществе и развитие инновационных практик профессиональной ориентации детей, социального лидерства, формирования успешности личности в деятельности детских общественных организаций, Российского движения школьников, волонтерской деятельности, в профильных авторских лагерях и сменах.

**Веричева Ольга Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Самохвалова Анна Геннадьевна**

доктор психологических наук, доцент

**Румянцев Юрий Викторович**

кандидат педагогических наук, доцент

**Топка Наталья Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Забелина Ольга Михайловна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет

overicheva@yandex.ru; a\_samohvalova@ksu.edu.ru; rum\_kpn@mail.ru;

top-natalya@yandex.ru; zabelinaom@mail.ru

## СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ, ЗАНЯТОСТИ И ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (отделение РГНФ)  
научного проекта № 17-06-00022

*Рассматриваются актуальные эффективные стратегии социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, представленные на научно-практической конференции, прошедшей в Костромском государственном университете. Проанализированы авторские подходы к формированию регионального опыта социального сопровождения инвалидов молодого возраста, их обучения, профориентации и трудоустройства. Отмечено значение поиска новых подходов к качеству подготовки специалистов, имеющих инвалидность, необходимость рассматривать новые технологии обучения, в том числе проведение соревновательных площадок в различных компетенциях на региональных и национальных чемпионатах по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс». Обсуждаются пути обеспечения эффективной профессиональной ориентации и мотивации молодых людей с инвалидностью к получению профессионального образования, содействия их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе.*

**Ключевые слова:** стратегии социального партнёрства, образование, занятость, трудоустройство, молодежь с инвалидностью.

**В** Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета 5 июня 2019 года состоялась научно-практическая конференция «Стратегии социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью». Целью научного собрания было обсуждение основных направлений практики социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и путей создания условий для эффективной реализации особых образовательных потребностей обучающихся с помощью общественно-профессионального диалога, а также выработка практических решений по развитию инклюзивного образования в Костромской области.

Партнерами Костромского госуниверситета в организации конференции выступили Московский государственный психолого-педагогический университет, департамент образования и науки и департамент по труду и социальной защите населения Костромской области, городской центр качества образования г. Костромы, базовый центр поддержки инклюзивного профессионального об-

разования Костромской области и региональный центр движения «Абилимпикс», общественные организации инвалидов: Всероссийское общество инвалидов, Общественная организация молодых инвалидов «Белый дельфин», Костромская региональная организация ВОС, Костромская региональная общественная организация помощи людям с расстройством аутистического спектра «Рука в руке», общественная организация «Другие Мы», Костромское региональное отделение ВОГ, Костромская региональная общественная организация детей-инвалидов и их родителей «Дети-Ангелы».

В конференции приняло участие 248 участников из четырех областей Российской Федерации: Московской, Ярославской, Вологодской, Костромской. Среди участников конференции: руководители отделов департамента по труду и социальной защите населения, департамента образования и науки Костромской области, руководители общественных организаций инвалидов, руководители и ведущие специалисты учреждений социального обслуживания населения и центров занятости населения – 56 человек; педагоги и сотрудники общеобразовательных организаций – 41; представители муниципальных образований – 64; сотрудни-

ки учреждений высшего образования – 87 человек, из них 5 докторов и 15 кандидатов наук.

На пленарном заседании с развернутыми докладами по проблеме выступили директор департамента образования и науки Костромской области *И.Н. Морозов*, проректор по развитию социокультурной среды и воспитанию КГУ *О.Б. Скрябина*, заместитель директора департамента по труду и социальной защите населения Костромской области *А.С. Столяров*, директор ресурсного учебно-методического центра Московского государственного психолого-педагогического университета, кандидат социологических наук, доцент *Г.Г. Саитгалиева*, заместитель председателя по организационной работе Костромской областной организации ВОИ *М.А. Смирнов*.

Работа конференции проходила в трех секциях: «Профессиональная ориентация молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе многоуровневого образования», «Развитие социального партнерства в сфере дополнительного образования молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью», «Социальное партнерство и содействие занятости выпускников в инклюзивном образовании».

Среди наиболее теоретико- и практико-ориентированных докладов на секции «Профессиональная ориентация молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе многоуровневого образования» можно отметить следующие: «Возможности информационно-технологической платформы для инклюзивного образования» (*О.В. Колодкина*, региональный директор по ЦФО Издательского центра «Академия», г. Москва); «Моя будущая профессиональная карьера. Проектирование профессиональной карьеры обучающимся с ОВЗ» (*Е.А. Иванова*, методист отдела сопровождения коррекционного образования Костромского областного института развития образования, кандидат психологических наук); «Роль тьюторской поддержки в профориентации молодежи с ограниченными возможностями здоровья» (*Е.В. Тихомирова*, доцент кафедры общей и социальной психологии Костромского государственного университета, кандидат психологических наук); «Организация профессиональных проб для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях проектного взаимодействия со школами-интернатами» (*Н.Н. Шепелева*, руководитель РУМЦ инклюзивного образования по направлению «Питание» ОГБОУ КТЭК); «Опыт работы по социализации и ранней профориентации детей дошкольного возраста с задержкой психического развития» (*Т.М. Жеребцова*, заместитель заведующего, воспитатель Детского сада компенсирующего вида № 7 г. Галича Костромской области); «Комплекс мероприятий, направленных на социально-психологическую адаптацию молодых

инвалидов в постинтернатный период в доме-интернате для престарелых и инвалидов» (*И.Н. Мелехонина*, психолог Заволжского дома-интерната для престарелых и инвалидов); «Адаптивная физическая культура и спорт как составляющая профессиональной ориентации молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе многоуровневого образования» (*Н.Ю. Матвеева*, методист Романовского реабилитационного Центра инвалидов Костромской области»).

Среди докладов на секции «Развитие социального партнерства в сфере дополнительного образования молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» особо необходимо отметить: «Использование ресурсов дополнительного образования в профориентационной работе с обучающимися с нарушением интеллекта» (*С.В. Ускова*, заместитель директора по воспитательной работе Вохомской школы-интернат Костромской области для детей с ограниченными возможностями здоровья); «Опыт сопровождения молодежи с инвалидностью в образцовом художественном коллективе детско-юношеской театральной студии «Арлекин»» (*Е.Г. Всемирнова*, руководитель детско-юношеской театральной студии «Арлекин» МКУКС «Истоки» пос. Красное-на-Волге, магистрант КГУ); «Адаптированная информационная и культурно-досуговая среда как условие, определяющее эффективность социальной реабилитации инвалидов по зрению» (*Ж.В. Карасева*, методист библиотеки-центра информационной и просветительской работы инвалидов по зрению); «Реализация индивидуальных программ реабилитации и абилитации детей с ОВЗ на межведомственной основе» (*Т.Н. Адева*, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии КГУ, кандидат психологических наук, доцент); «Технологии творческой реабилитации молодых инвалидов в областной общественной организации молодых инвалидов «Белый дельфин»» (*С.В. Труль*, *С.Е. Шишкина*, Костромская областная общественная организация молодых инвалидов «Белый дельфин»); «Арт-терапия в социальной реабилитации инвалидов молодого возраста» (*Е.Н. Лебедева*, педагог дополнительного образования ЦДТ «Ипатьевская слобода», магистрант КГУ).

Особенно ценный опыт трудоустройства и сопровождения инвалидов молодого возраста был представлен в секции «Социальное партнерство и содействие занятости выпускников в инклюзивном образовании». Среди наиболее интересных докладов можно отметить: «Послевузовское сопровождение выпускников с ограниченными возможностями здоровья на региональном рынке труда» (*С.В. Бойцова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы КГУ); «Содействие занятости инвалидов в Костромской области» (*С.Ю. Ченала*, начальник отдела содействия



занятости населения и технологии работы департамента по труду и социальной защите населения Костромской области); «Опыт работы по подбору подходящей работы для инвалидов в г. Костроме» (*Т.А. Иванова*, начальник отдела специализированных программ Центра занятости населения по г. Костроме); «Опыт профориентации и содействия занятости молодежи с инвалидностью: взгляд родителей» (*Н.И. Мамонтова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы КГУ); «Методы и формы занятости инвалидов молодого возраста с ментальными нарушениями в ОГБУ «Первомайский психоневрологический интернат» (*М.Я. Ирейкин*, директор Первомайского психоневрологического интерната); «Инновации в содействии занятости инвалидов молодого возраста с ментальными нарушениями в ОГБУ “Сусанинский психоневрологический интернат”» (*И.Л. Цвирко*, директор Сусанинского психоневрологического интерната).

Высоким уровнем конструктивности характеризовалась работа трех круглых столов, организованная в рамках научно-практической конференции:

«Программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении профессионального образования и трудоустройства» (модераторы: *Г.Г. Саитгалиева*, директор ресурсного учебно-методического центра Московского государственного психолого-педагогического университета, кандидат социологических наук, доцент; *О.Н. Веричева*, заведующая кафедрой социальной работы КГУ, кандидат педагогических наук, доцент);

«Некоммерческие организации как ресурс в решении проблем в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (модераторы: *Е.В. Широкова*, руководитель БЦ поддержки инклюзивного профессионального образования Костромской области и Регионального центра движения «Абилимпикс»; *М.А. Смирнов*, заместитель председателя по организационной работе Костромской областной организации ВОИ);

«Реабилитационные практики и инклюзия молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью» (модераторы: *О.М. Забелина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы КГУ; *Н.Б. Топка*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы КГУ).

В рамках конференции была организована соревновательная площадка по компетенции «Социальная работа» III регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс-2019». Соревнования были организованы преподавателями кафедры социальной работы среди специалистов-выпускников и студентов. В соревнованиях приняло участие 10 человек. Экспертами выступили *С.Н. Ходжабаева* – директор

Костромского комплексного центра социального обслуживания населения, *О.Б. Скрябина* – проректор по развитию социокультурной среды и воспитанию; *О.Н. Веричева* – заведующая кафедрой социальной работы, *Е.А. Василькова* – директор Заволжского дома-интерната для граждан пожилого возраста и инвалидов, *О.И. Новикова* – директор Библиотеки-центра культурно-просветительной и информационной работы инвалидов по зрению.

В результате чемпионата I место среди специалистов занял *Дмитрий Марков*, методист Романовского реабилитационного центра инвалидов Костромской области, магистр социальной работы; II место – *Вера Ильина* специалист Костромского отделения ВОС; III место *Роман Азизов* методист Романовского реабилитационного центра инвалидов Костромской области. Среди студентов I место занял *Дмитрий Самаков*, II место – *Юрий Седёлкин*, III место – *Денис Титов*. На национальном чемпионате «Абилимпикс-2019» в Российском государственном университете наш регион будет представлять в группе профессионалов *Дмитрий Марков*; в группе студентов *Дмитрий Самаков*.

В ходе работы конференции научным сообществом были приняты «Стратегические направления социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью». В документе сформулировано следующее:

- создавать условия и поддерживать развитие в субъектах Российской Федерации инновационных практик социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

- стимулировать развитие системы отраслевых и региональных центров социального партнёрства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

- реализовать комплекс мероприятий, направленных на вовлечение работодателей в систему профессиональной подготовки обучающихся с особыми образовательными потребностями;

- создать совместно с объединениями работодателей, представителями профессионального сообщества, общественными организациями условия для трудоустройства выпускников с особыми образовательными потребностями, привлечь к этой работе другие заинтересованные организации;

- ввести в вузах, ведущих подготовку специалистов по социальной работе, педагогов-дефектологов, обязательные курсы (программы), посвященные особенностям сопровождения и трудоустройства соискателей с инвалидностью;

- привлекать работодателей к профессиональному обучению лиц с инвалидностью, проводить мероприятия с привлечением работодателей для

формирования мотивации к трудоустройству выпускников с инвалидностью;

– в условиях образовательных организаций обеспечить формирование мотивации самих выпускников, имеющих инвалидность к трудоустройству с помощью конкурсов профессионального мастерства и др. мероприятий;

– ввести систему наставничества в отношении молодых специалистов с инвалидностью на предприятиях;

– ввести тьюторов на производстве, помогающих адаптироваться инвалиду молодого возраста на рабочем месте;

– разработать проект положения об аттестации лиц с инвалидностью на рабочем месте;

– обратить внимание на предоставление права инвалидам молодого возраста на получение бес-

платного второго высшего или среднего профессионального образования на уровне региона;

– создать условия для трудоустройства инвалидов молодого возраста с привлечением НКО.

Таким образом, обеспечение преемственности профориентационной работы в системе многоуровневого образования через использование ресурсов социального партнерства и межсетевое взаимодействия дошкольных образовательных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций с организациями различных ведомств будет способствовать трудоустройству молодежи с инвалидностью. При этом, необходимо поддерживать профориентационные инициативы, выдвигаемые представителями общественных организаций инвалидов на региональном и муниципальном уровнях.

**Тихомирова Елена Викторовна**  
кандидат психологических наук  
**Воронцов Дмитрий Борисович**  
кандидат педагогических наук, доцент  
**Сутягина Татьяна Владимировна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
**Голубев Валерий Вячеславович**  
кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
auka.ipp@mail.ru

## ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Статья посвящена проблеме внедрения модели тьюторского сопровождения студентов в системе высшего образования. В материалах статьи поднимается вопрос готовности педагогов-предметников высшей школы к освоению позиции тьютора. В основе проблемы исследования лежит противоречие между отсутствием подготовленных кадров – тьюторов, педагогов высшей школы, которые были бы готовы не формально выполнять данную роль, а подходить к ней осознанно и включенно, с одной стороны, и нарастающим запросом на них в высшем образовании, с другой.*

*В статье описывается экспериментальное событие по обучению тьюторству в краткосрочной проектной деятельности студенческих групп, участвующих в образовательном интенсиве «Прыжок в будущее». В данном эксперименте зона ответственности тьюторов заключалась в создании условий для появления образовательного результата у участников проектного интенсива и для построения траектории их индивидуального и группового развития.*

*В статье описываются как объективные, так и субъективные (семантические) критерии оценки успешности тьюторов. Авторы акцентируют внимание на основном индикаторе сформированности компетенций тьюторов – эффективное решение проблемных ситуаций. В статье обобщены и проанализированы результаты анкетирования команд тьюторов проекта «Прыжок в будущее 2019», проведенной в конце эксперимента.*

**Ключевые слова:** тьютор, сопровождение, поддержка, проектная деятельность, индивидуальная траектория развития, цифровизация, высшее образование, компетентностный профиль.

**П**остановка проблемы. Преобразования, происходящие сегодня в системе российского высшего образования, в том числе развитие проектной практики, диктуют требование сделать систему образования гибкой, ориентированной на индивидуальные образовательные запросы различных категорий студентов. Современный мир требует от ВУЗов такого обучения, при котором студент мог бы не только воспроизводить знания, но быть полноценным участником построения собственной жизни и социума, быть мобильным, адаптивным, обладать инновационной компетентностью. Выходом из сложившейся ситуации является построение индивидуальных образовательных маршрутов от начальной школы до начала профессионального пути. В условиях высшего образования для реализации данных задач предполагается внедрение системы тьюторства и наставничества [9]. Модель тьюторского управления индивидуальной траекторией развития обучающегося, участника проектных команд становится трендом современного мира, ориентированного на субъектное позиционирование человека в системе собственной жизнедеятельности.

Международный опыт разнообразен: в Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а затем помогает ему вести проекты в вузе. В настоящее время тьюторы действуют в ведущих образовательных

школах мира (Англия, США, Финляндия, Япония и Франция), опираясь на идею индивидуализации как стержневую, но при этом внося своеобразие в деятельность в зависимости от национального контекста [8]. В российском образовании тьюторство достаточно новая деятельность, которая требует глубокого осмысления. Созданная в 2007 году Межрегиональная Тьюторская Ассоциация под руководством д.п.н. Т.М. Ковалевой трудится над продвижением тьюторства в российское образование [2]. Несмотря на пропагандируемую потенциальную ресурсность тьюторства в рамках создания эффективной, гибкой, ориентированной на студента системы сопровождения, содействующей максимальному раскрытию личности обучающегося, формированию его мотивов, ценностей, soft-компетенций, существует и не мало ограничений ее внедрения. Возникает ряд вопросов, которые требуют пояснения.

Первый дискуссионный вопрос связан с определением содержания тьюторской деятельности. Т.М. Ковалева отделяет тьюторскую позицию от соответствующей профессии. Занимать позицию тьютора может педагог, осуществляющий персональное сопровождение личности в процессе становления у нее ответственного выбора [2]. Нельзя не согласиться с мнением, что такой педагог должен задавать необходимый педагогический фокус, обеспечивающий координацию многообразных

структур, направленных на осуществление помощи учащемуся в осознанном выборе, и совместно рефлексировать трудности самообразования, одним словом, создавать условия для индивидуализации процесса обучения [3]. О.А. Лаврентьева, дополняя данную точку зрения, отмечает, что тьютор одновременно является консультантом, организатором процесса обучения, фасилитатором, вдохновителем, проектировщиком, координатором, коучером [4]. Таким образом, функционал и ролевые задачи тьютора разнообразны и требуют широкого спектра надпрофессиональных компетенций от специалиста. При этом встает второй вопрос: должен ли тьютор обладать знаниями в конкретной предметной области, соответствующей направлению обучения студента.

Е.А. Романова отмечает, что в настоящее время в пространстве высшей школы не существует единой позиции в определении тьюторства, но при этом, согласно ее точке зрения, тьютор – это человек, безусловно, с высшим образованием, широкой подготовкой в области педагогики и психологии, а также владеющий организационными навыками работы [5]. На наш взгляд, тьютор – это человек, который не умеет навязывать свое мнение, а чувствующий студента, желающий говорить, обсуждать, проблематизировать, готовый услышать, понять, создающий пространство для события. При этом основными инструментами становятся ресурсная карта и карта эмпатии обучающегося. Так же в сопровождении проектной деятельности студентов важную роль играют разнообразные формы тьюторской деятельности, такие как психологические тренинги, организационно-деятельностные игры, беседы, научные консультации и др. Таким образом, специальные знания в предметной области не рассматриваются как имеющие определяющее значение. Студент при взаимодействии с тьютором определяет лишь направление саморазвития и уже в дальнейшем самостоятельно постигает предметную область, повышая уровень развития hard-компетенций и делая «шаг развития».

Рефлексивная форма взаимодействия содействует восприятию тьютора как неагрессивного субъекта, отключаются механизмы психологической защиты и актуализируются внутренние ресурсы и конструктивные стратегии совладания, повышается мотивационная включенность студента в собственный проект. Таким образом, в понимании отечественных ученых, тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования [7], направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Специфично, что в России тьюторство рассматривается в контексте развития личности обучающегося [1]. Идея тьюторства

предстает как идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с подопечным, и этот поиск невозможен без свободного образовательного пространства и отсутствия жестких директив и рамочного мышления самого педагога [6].

И здесь встает третий вопрос: насколько готовы педагоги-предметники высшей школы к освоению позиции тьютора. Чаще педагоги в ВУЗе не обладают соответствующей подготовкой для проведения тьюториалов, тренингов, бесед и чаще психологически не готовы к изменению модели взаимодействия и работы со студентами. Таким образом, противоречие между отсутствием подготовленных кадров – тьюторов, педагогов высшей школы, которые были бы готовы не формально выполнять данную роль, а подходить к ней осознанно и включено, с одной стороны, и нарастающим запросом на них в высшем образовании, с другой, породило проблему исследования: каковы личностные и ситуационные детерминанты успешности овладения ролью тьютора?

**Исследовательская часть.** *Содержание эксперимента.* В Костромском государственном университете совместно с УНТИ проводился в течение 2,5 месяцев формирующий эксперимент «Прыжок в будущее». Студенты создавали смешанные многопрофильные команды и работали над реализацией собственных проектов. В процессе интенсива с проектными группами работали наставники и тьюторы. Наставниками стали специалисты в предметной области, которые оказывали содержательную консультационную поддержку, а зона ответственности тьюторов заключалась в создании условий для появления образовательного результата у участников проектного интенсива и для построения траектории индивидуального и группового развития.

В задачи тьюторов входила как индивидуальная (от 30 минут в неделю), так и групповая (1,5 часа в неделю) работа. При работе с группой для тьютора было важно отслеживать групповую динамику, проводить тематические групповые встречи – тьюториалы, заниматься тренинговой работой, направленной на улучшение психологического климата группы, обучение конструктивному разрешению конфликтов, техникам тайм-менеджмента, основам публичного выступления, на восстановление ресурсного состояния в кризисные моменты. Тьютор проводил промежуточную самоаттестацию коллектива, создавал условия для повышения психологической готовности к защите проекта. Всего были разработаны и предложены 10 тематических встреч. В процессе индивидуальной работы тьютор отслеживал мотивационную включенность студента в проектную деятельность, обсуждал возникшие трудности, актуализировал в процессе беседы силы студента на их решение, способствовал выработке образовательной траектории в виде



выбора он-лайн активностей. После каждой групповой и индивидуальной встречи тьютор заполнял профиль и подтверждал цифровые следы студентов на он-лайн платформе.

Необходимо отметить, что в ходе эксперимента решалось несколько параллельных задач: с одной стороны, разработка, внедрение и последующий анализ эффективности программы тьюторского сопровождения проектной деятельности студентов, а с другой – выявление личностных и ситуационных факторов, влияющих на успешность освоения роли тьютора педагогом высшей школы.

Все студенческие команды вышли на защиту с оформленным продуктовым результатом, что косвенно свидетельствует об эффективной деятельности тьюторов и наставников, но не позволяет делать однозначный вывод об успешности выполнения роли тьютором. Объективными показателями успешности тьюторов стали: позитивная динамика цифрового компетентностного профиля тьютора (100%), количество студентов, выбывших из команды во время интенсива (2 человека), образовательный прирост студентов по данным цифрового профиля (наиболее высокий индивидуальный результат показали около 20% студентов – золотые сертификаты). При высоком объективном результате для нас было важно оценить субъективное представление тьюторов о собственной успешности, для чего использовалась анкета.

*Инструментарий.* Авторская анкета, содержащая 22 вопроса (75% открытых) и направленная на рефлексию успешности освоения новой роли, выявлению зон риска в деятельности тьютора, смыслового наполнения понятия тьютор и его функций, а также оценку предложенной программы деятельности тьютора. Респондентами выступили 14 тьюторов интенсива «Прыжок в будущее 2019». Необходимо отметить, что на момент вхождения в эксперимент педагоги, которым предстояло выступить в роли тьюторов, были отобраны случайным образом и не имели соответствующего опыта.

*Критерии оценки успешности* овладения ролью тьютора по данным самоотчета: соотношение возраста, стажа, профиля и оценки собственной успешности, наличие четко обозначенной цели участия в интенсиве и степень ее достижения, соответствие представлений о содержании деятельности тьютора научному определению, количество и качество трудных ситуаций, с которыми столкнулись тьюторы, и нахождение путей решения; желание продолжать деятельность в качестве тьютора. Считаем, что эффективное решение проблемных ситуаций является основным индикатором сформированности компетенций тьютора.

*Анализ результатов анкетирования тьюторов.* Начало проектного интенсива в Костромском государственном университете началось в условиях высокой неопределенности, минимизирующих

возможность плавного и постепенного включения в процесс преподавателей, которым необходимо было выполнять новые для себя функции. При этом 9 тьюторов интенсива (64,3%) отметили, что имели размытое представление о функциях тьютора в проектной деятельности, 35,7% (5 тьюторов) вообще не понимали, чем им предстоит заниматься, какие функции им предстоит осуществлять.

Не случайно большая часть (78,6%) тьюторов, задействованных в интенсиве, относятся к возрастной категории от 30 до 40 лет со стажем преподавания в ВУЗе от 11 до 20 лет. Из них остались удовлетворенными результатом деятельности 95%. Это не случайно. Данный возраст наиболее чувствителен для освоения новой роли тьютора. Это связано с тем, что к этому возрасту накоплено достаточно опыта, сформированы hard и soft компетенции, достигнут определенный уровень профессиональной самореализации, при этом еще не наблюдается признаков профессионального выгорания. В данном возрасте большинство преподавателей высшей школы мобильны, гибко реагируют на изменения, легко адаптируются к нововведениям в системе образования, обучаемы, эмпатичны. Интересно, что преподаватели указывали в качестве цели участия в интенсиве «выход из зоны комфорта», «проверку уровня компетентности», «саморазвитие», «освоение новой роли», «приобретение новых надпрофессиональных, межпредметных компетенций», «расширение контактов». В 67% ответов респондентов был выделен индикатор «интерес». Это, в свою очередь, говорит о том, что большинство из участников эксперимента мотивированы на развитие компетентностного профиля, психологически готовы к освоению новой роли. В тоже время 17% тьюторов затруднились определить собственную цель участия, ограничившись командной. По данным самоотчетов полностью удовлетворены полученным результатом 42,9% тьюторов интенсива.

По профессиональному профилю 42,9% тьюторов отнесли себя к социально-гуманитарной направленности, 35,7% – к технической, 14,3% – к естественно-научной, 7,1% – к ИТ.

В процессе методического сопровождения тьюторов было отмечено, что тьюторам технического профиля тяжелее адаптироваться к новой роли, к субъект-субъектному взаимодействию со студентами. Им достаточно сложно овладевать рефлексивными техниками, приемами эмпатического слушания, методами психологической активизации продуктивной умственной деятельности участников проектных команд, элементами тренинговой работы. Данные специалисты более директивны, склонны действовать по инструкции.

После окончания интенсива отмечено, что смысловое наполнение тьюторства стало более определенным и согласованным у большинства из членов команды сопровождения. Доминирующи-

ми индикаторами определения сути деятельности тьютора стали: сопровождение, индивидуализация, поддержка ресурсного состояния команды, помощь в построении образовательных траекторий, сопереживание, событийность, понимание, рефлексия и ряд других. Яркими примерами определений содержания тьюторской деятельности могут служить следующие:

*Сопровождение образовательного процесса, выстраивание гибкого образовательного маршрута, поддержка и рефлексия достижения образовательного и личностного результата.*

*Сопровождение жизнедеятельности команды, перспективное планирование, построение индивидуальных и групповых образовательных маршрутов, формирование позитивного эмоционального психологического климата в коллективе, поддержка ресурсного состояния.*

*Тьютор – специалист, осуществляющий развитие индивидуального компетентностного профиля студента. Человек, отвечающий за микроклимат в проектной группе.*

*Тьютор отвечает за проектирование индивидуальной и командной траектории, организацию анализа эффективности продвижения команды, за командообразование и позиционную коммуникацию в команде.*

*Мотивировать студентов на познавательную образовательную деятельность, привить «функции» саморазвития и самообучения. Большую роль составляет поддерживающая функция, сопереживающая и ободряющая. Тьютор должен быть человечен, честен, правдив, бескорыстен, открыт для окружающих.*

При этом во многих определениях (53%) было отмечено значение опыта педагогической, психологической деятельности для успешного выполнения функций тьютора: «должен иметь как минимум педагогическое образование», «роль тьютора сродни роли психолога», «тьюторство – психоло-

го-педагогическое сопровождение», «тьютор – это и наставник, и психолог», «тьюторство – это психологическая поддержка студента»... Также при ответе на вопрос «Что определяет успешность работы тьютора?» (тип ответа – множественный выбор) большинство указало на важность опыта педагогической (78,6%) и, в меньшей степени, психологической (64,9%) деятельности. Результаты представлены в рисунке 1.

При этом верхние значения (92,9%) в рейтинге заняли диспозиционные факторы, т.е. определенные личностные черты, которые, по мнению респондентов, определяют успешность тьютора: гибкость, склонность к сотрудничеству, развитые волевые процессы, креативность, эмпатийность, soft-компетенции (коммуникативные, лидерские, командные, публичные, «мышленческие» и другие навыки) (78,6%) и интеллект (71,4%).

Необходимо отметить, что важность понимания и знания механизмов проектной деятельности тьюторами нивелировалась, так же как значение опыта управленческой деятельности и консультирования. Это объясняется тем, что данные факторы успешности видятся как необходимые, в первую очередь, для наставников. При этом сложности при выстраивании траектории собственной деятельности испытывало, по данным самоотчета, абсолютное большинство тьюторов в большей или меньшей степени (72%).

Были выделены наиболее типичные типы трудностей, с которыми столкнулись тьюторы: трудности, связанные с пониманием содержания собственной ролевой нагрузки (13 индикаторов); трудности, связанные с распределением временных ресурсов (12 индикаторов), с недостатком опыта (12 индикаторов); трудности организации индивидуальных встреч (9 индикаторов), трудности оценки он-лайн активностей участников (9 индикаторов), оценки достижения ими индивидуального образовательного результата (8 индикаторов);

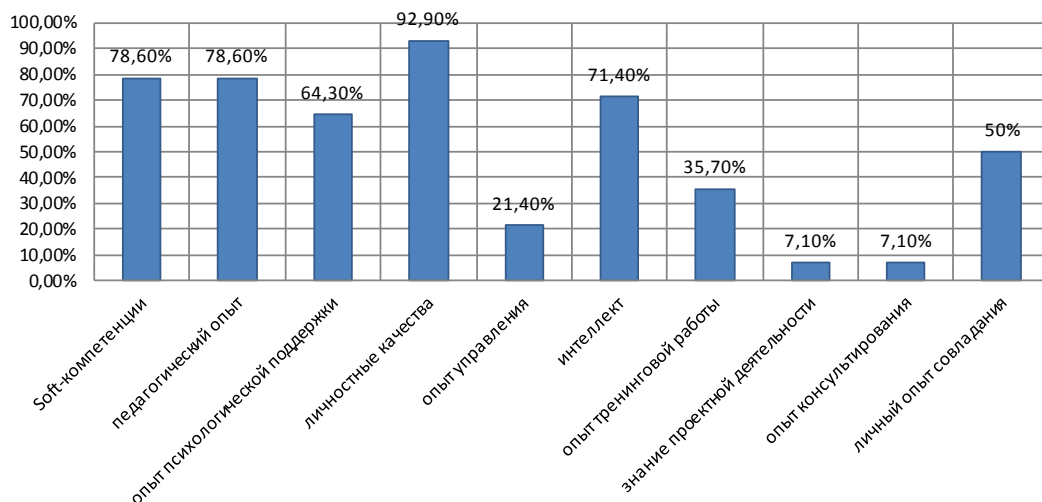


Рис. 1. Условия успешности тьюторов

методические трудности (6 индикаторов), трудности установления контакта (5 индикаторов).

Способами преодоления трудностей стали разнообразные формы информационной, методической поддержки со стороны коллег, еженедельные встречи тьюторов, разнообразные формы взаимопомощи и работа над собой («училась вместе с командой», «тревожила тьютора тьюторов», «использовала мессенджеры»...).

В ходе анкетирования были выделены сложные ситуации, возникшие в рамках интенсива, решение которых не выходило за актуальный уровень развития компетенций тьюторов:

1. Ситуации, причиной возникновения которых стал объем личной нагрузки участников интенсива. Тьюторы отмечали периодическое возникновение сопротивления со стороны участников студенческих команд на призыв активнее проходить он-лайн активности, оставлять цифровые следы, участвовать в массовых активностях... Студенты указывали на острый дефицит времени в условиях приближающейся сессии и необходимости демонстрации продуктового результата в конце интенсива. Выходом из сложившейся ситуации было оказанное содействие в решении организационных моментов, связанных с учебной, а также эмпатичное слушание.

2. Ситуации, причиной возникновения которых стала естественная динамика мотивационной включенности участников команды в проект. Меньше половины тьюторов отметили, что примерно к середине интенсива, а также после краш-теста и к концу интенсива наблюдалось снижение мотивации некоторых членов команд, что привело к единичным случаям выхода из проекта, либо к снижению их активности. В данном случае большую роль в сохранении коллектива играла сама команда, внутригрупповая поддержка, взаимодействие, выстроенные каналы коммуникации в социальных сетях. Помогали поддерживать оптимальный уровень мотивации и индивидуальные встречи, которые были посвящены поиску интересов, анализу приоритетов, осознанию роли в команде. Тьюторы отмечали, что короткие 15-30 минутные встречи не давали ощутимого эффекта, носили формальный характер. Для слабомотивированных участников требовались индивидуальные встречи от 30 минут и более.

3. Ситуации, связанные с возникновением внутригрупповых конфликтов и неудовлетворенности отдельных участников отношениями внутри команды в определенном ситуативном контексте: отсутствие поддержки во время защиты проекта, неэффективное распределение ролей и задач, перекалывание ответственности. В качестве эффективных приемов нивелирования, разрешения конфликтных ситуаций тьюторы указали, с одной стороны, групповую рефлексивность, индивидуальную поддержку, позитивное переосмысление, а с другой – прием применения авторитарности со сто-

роны тьютора / наставника «с эмоциональным и содержательным нажимом». Последнее косвенно свидетельствует о том, что отдельным тьюторам тяжело перестроиться с роли преподавателя на роль тьютора.

4. Ситуации, связанные со сложностями сплочения команды и межличностного принятия. Данные ситуации возникали на этапе командообразования в начале интенсива при объединении двух команд в одну, при вхождении в группы новых участников. Выстраиванию деловых эффективных отношений внутри команды способствовали групповые встречи с элементами тренинга, индивидуальные встречи для осознания собственных поведенческих стратегий и стилевых характеристик взаимодействия. Тьюторы поясняли, что важно дать возможность членам команды высказаться, дать оценку происходящему, вернуться к выработке совместных норм, правил командной работы.

5. Ситуации, связанные с сопротивлением отдельных участников команд игровым формам, предлагаемым тьютором на групповых встречах. В данном случае тьютор стал подбирать формы работы исходя из особенностей команды.

В то же время был выделен и ряд сложных ситуаций, с которыми тьюторы либо, на их взгляд, не смогли справиться либо не достигли высокого результата: недопонимание с наставником, мотивирование студентов на прохождение массовых мероприятий, заполнение цифровых следов на нескольких он-лайн платформах, неравномерное распределение функционала внутри команды, расстановка личных приоритетов отдельных участников не в пользу участия в проекте и ряд других.

Мы отмечаем, что большинство трудноразрешимых ситуаций возникло в связи с организационными издержками интенсива, а именно: с несовершенством процедуры отбора наставников, «искусственностью» прироста компетенций в цифровом профиле, формальностью цифровых следов, неудобным для совмещения с учебной деятельностью графиком проведения интенсива, отсутствием каналов взаимодействия тьютора и наставника, с отсутствием проработанных единообразных и прозрачных требований к оценке деятельности команд, отсутствие предварительной подготовки тьюторов и наставников.

Успешность собственной деятельности тьюторы при этом оценили достаточно высоко (рис. 2).

78,6% тьюторов предположили, что согласились бы снова выступить в данной роли, если бы им предложили снова поучаствовать в подобном мероприятии. На вопрос о том, как они видят тьюторское сопровождение студентов в будущем в университете, респонденты ответили, что должна быть тьюторская команда, специально обученная и подготовленная адекватно и гибко реагировать на запросы студентов, способная мотивировать сту-

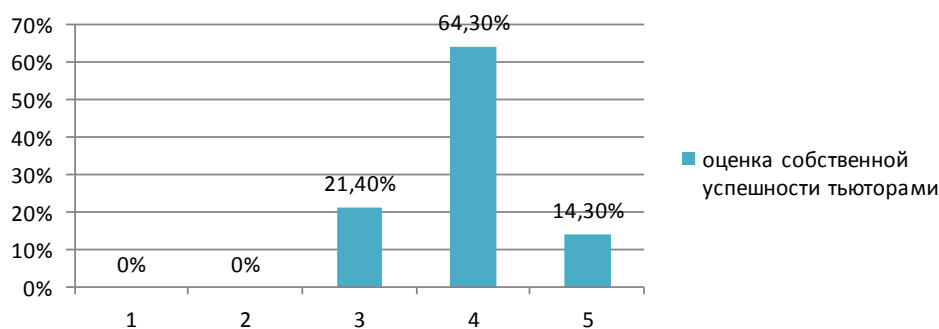


Рис. 2. Самооценка успешности тьюторской деятельности

дентов на выстраивание индивидуальных образовательных траекторий, создавать пространство для субъектного позиционирования студентов в образовательном процессе, вести «живой диалог».

**Выводы:**

1. Тьютором в образовательном пространстве ВУЗа может стать мотивированная личность, обладающая достаточным уровнем развития инновационной компетентности, адаптивности, эмпатичности, эмоционального и социального интеллекта, способная к самообучению и изменению стиля взаимодействия со студентами в сторону либерализации, индивидуализации и цифровизации.

2. Для овладения ролью тьютора позитивное значение имеет опыт управленческой, психологической, педагогической деятельности, но при этом он не является определяющим эффективностью фактором.

3. Работа тьютора преимущественно направлена на создание благоприятных комфортных условий для осуществления построения и корректировки индивидуальной траектории развития обучающегося, рефлексии достигнутых результатов и возникающих трудностей, поиска ресурсов для их преодоления.

4. Деятельность тьютора выстраивается в дуальном измерении: работа с командой и индивидуальная работа; по заранее выработанному плану и по запросу.

5. Одним из основных индикаторов сформированности компетенций тьюторов является эффективное решение возникающих проблемных ситуаций. В зоне актуального уровня сформированности компетенций тьюторов лежит решение потенциальных трудных ситуаций, причинами которых могут быть: естественная динамика мотивационной включенности участников образовательно-проектной деятельности, возникновение внутригрупповых конфликтов, психологическое сопротивление участников предлагаемым тьютором формам работы, низкая мотивация студентов на выстраивание индивидуальных образовательных траекторий...

6. В качестве эффективных приемов разрешения трудных ситуаций выступают групповая и индивидуальная рефлексия, информационная, методическая и психологическая поддержка, пози-

тивное переосмысление, субъект-субъектное взаимодействие, индивидуальный подход.

**Библиографический список**

1. Александрова Е.А., Андреева Е. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 2. – С. 222–232.
2. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.; Тверь: «СФК-офис», 2012.– 246 с.
3. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования 2005 года: материалы науч. конф. / под ред. В.А. Мясникова; сост. А.В. Овчинников. – М.: ИТИП РАО, 2006. – С. 83–95.
4. Лаврентьева О.А. Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 81–86.
5. Романова Е.А. Позиция тьютора в системе современного высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. – № 4. – Ч. 3. – 2017. – С. 53–55.
6. Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска // Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1-й межрегион. тьюторской конф. Томск, 1996. – С. 15–30.
7. Сарбаа Л.Н. Тьюторское сопровождение учебного процесса – индивидуализация обучения // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 824–825.
8. Фролова В.С. Тьюторство как индивидуальное сопровождение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/42706871-Tyutorstvo-kak-individualnoe-soprovozhdenie.html> (дата обращения: 20.05.2019).
9. Фролова В.С. Тьюторское сопровождение как технология образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2436–2440. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970814.html> (дата обращения: 20.05.2019).



### References

1. Aleksandrova E.A., Andreeva E. Teoriya i praktika t'yutorskoj deyatel'nosti v Rossii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2013. – № 2. – S. 222–232.
2. Kovaleva T.M. Professiya «t'yutor» / T.M. Kovaleva, E.I. Kobyscha, S.YU. Popova (Smolik), A.A. Terov, M.YU. SHERedilina. – M.; Tver': «SFK-ofis», 2012. – 246 s.
3. Kovaleva T.M. T'yutorskoe soprovozhdenie v starshej shkole kak vozmozhnost' effektivnoj realizacii predprofil'noj podgotovki i profil'nogo obucheniya // Teoreticheskie issledovaniya 2005 goda: materialy nauch. konf. / pod red. V.A. Myasnikova; sost. A.V. Ovchinnikov. – M.: ITIP RAO, 2006. – S. 83–95.
4. Lavrent'eva O.A. Pedagogicheskie resursy t'yutorskogo soprovozhdeniya magistrantov v vuze // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2017. – № 4. – S. 81–86.
5. Romanova E.A. Poziciya t'yutora v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – № 4. – CH. 3. – 2017. – S. 53–55.
6. Rybalkina N.V. Ideya t'yutorstva – ideya pedagogicheskogo poiska // T'yutorstvo: ideya i ideologiya: Materialy 1-j mezhregion. t'yutorskoj konf. Tomsk, 1996. – S. 15–30.
7. Sarbaa L.N. T'yutorskoe soprovozhdenie uchebnogo processa – individualizaciya obucheniya // Molodoy uchenyj. – 2016. – № 4. – S. 824–825.
8. Frolova V.S. T'torstvo kak individual'noe soprovozhdenie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docplayer.ru/42706871-Tyutorstvo-kak-individualnoe-soprovozhdenie.html> (data obrashcheniya: 20.05.2019).
9. Frolova V.S. T'yutorskoe soprovozhdenie kak tekhnologiya obrazovatel'noj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2017. – T. 39. – S. 2436–2440. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2017/970814.html> (data obrashcheniya: 20.05.2019).

## SUMMARY

### PEDAGOGY

**Tat'yana V. Masharova**

*Moscow City Pedagogic University  
mtv203@mail.ru*

**El'vira S. Radachinskaya**

*Kostroma State University  
radachinska@mail.ru*

#### **Integration of the lesson and extra curriculum activities as the means of developing the cognitive activity of a younger schoolchild**

Today, in the Russian system of comprehensive education, extracurricular activities are widely involved along with traditional training sessions in order to achieve qualitatively new learning outcomes.

In the proposed work, the authors consider how after-hours pupils learn to organise their activities, independently acquire knowledge, master the forms of productive learning, that is, they accumulate their experience of "learning skills" – cognitive, regulatory, and communicative universal learning activities necessary to continue their studies. The novelty of the article consists in the fact that the described experience preserves the unity of the educational systems "lesson" – "extracurricular activities". Using the example of an optimisation model, the authors show the development of the cognitive activity of younger schoolchildren. What is the most intelligent, is the general intellectual direction of extracurricular activities, in which this quality of personality is formed quite fully and systematically.

**Keywords:** cognitive activity, integration, extracurricular activities, younger schoolchildren, integrative approach.

**Lyudmila V. Bayborodova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
lybai@mail.ru*

**Tat'yana V. Lushnikova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
lushni.tatyana@yandex.ru*

#### **Specifics of organising supplementary education in rural areas**

The article presents the factors that help to improve the accessibility and quality of supplementary education of rural schoolchildren, defines the objectives of supplementary education and describes the pedagogic means of solving the most topical problems. Special attention is paid to the ways of satisfying individual interests and wants of children, to the analysis of the results of supplementary education of rural children, to the usage of the rural community resources and to the social partnership development. The article shows the social environment potential and social partnership resources in creating the supplementary education municipal network. The authors suggest the variants of the interaction of the school with other rural subjects, the content and forms of participation of the organisations and local people in children's supplementary education (CSE). The article emphasises the role of parents (legal representatives) in the CSE, proposes

the ways of informing parents of supplementary education and their involvement in organising the CSE.

**Keywords:** supplementary education, rural schoolchildren, educational organisation, accessibility of supplementary education.

**Ol'ga V. Rozina**

*Moscow Region State University  
olgarozina@yandex.ru*

#### **Axiology of moral categories in the perception of teachers of "Orthodox culture"**

Competency approach to Russian education has become the leading trend of its modernisation. It allows combining professionalism of a pedagogue with its personal self-improvement. However formation of key subject competences of "Orthodox Culture" teachers have their own specifics caused by the general historical situation (hybrid war of civilisation antagonists), on the one hand, which requires solving the problem of spiritual and moral upbringing on the basis of traditional values of the Russian society. On the other hand, it is caused by readiness of these values and by the level of their adequate perception by pedagogues themselves. The author analyses the results of the survey conducted in 2009–2018 among "Orthodox Culture" teachers and makes a conclusion about the eclecticism of their worldview choice, and also considers it important to change the nature of their preparation for the spiritual and moral upbringing of schoolchildren based on the values of Orthodox culture.

**Keywords:** axiology, moral categories, hybrid war, Orthodox culture, teachers, civilisation identity, relativism.

**Anna G. Samokhvalova**

*Kostroma State University  
a\_samokhvalova@ksu.edu.ru*

**Kristina A. Yevstigneyeva**

*Kostroma State University  
kristina23.05@mail.ru*

**Anastasiya A. Krylova**

*Kostroma State University  
anastasiia.kryl@yandex.ru*

#### **Preventing violence in school educational environment: cross-cultural aspect**

The aim of the study was to identify and substantiate the psychological and pedagogic conditions for the prevention of violence in school educational environment based on analysis of regional specificities. Studying the characteristics of bullying in Kostroma schools using the Smob questionnaire and comparing with the results of Austrian and Moscow scholars showed that there are both universal tendencies in the manifestation of bullying, independent of gender, age, ethnicity, place of residence, and specific features characteristic of provincial region. As a result of the study, it was proved that the system of psychological and pedagogic conditions for the prevention of violence in school educational environment, on the one hand, is determined by the universal characteristics of the manifes-

tation of violence and bullying, and on the other hand, should be aligned with regional specificities. The violence prevention programme in school educational environment should be aimed at developing pupils' skills of constructive aggression management and is based on the principles of systematic diagnostic, correctional, preventive and developmental tasks; taking into account age-psychological and individual characteristics of pupils; the complexity of the methods of civilised psychological impact; active involvement of the nearest social environment; reliance on the events of school life.

**Keywords:** violence, bullying, school educational environment prevention, eventfulness, systematic.

**Irina A. Bukina**

*Cherepovets State University,  
the City of Cherepovets, Vologda Region  
bukinaira09@mail.ru*

**Tat'yana V. Gudina**

*Cherepovets State University,  
the City of Cherepovets, Vologda Region  
gtv1968@mail.ru*

**Denis A. Bukin**

*Cherepovets State University,  
the City of Cherepovets, Vologda Region  
denisbukin10@mail.ru*

#### **Formation of moral ideas of teenage children with disabilities in school socio-cultural space**

The article is devoted to the problem of the formation of moral ideas of disabled teenage children in school socio-cultural space during extra-curricular activities and electives. Thus, the level of formation of moral ideas of disabled teenage children, revealed during research work, led to the conclusion that insufficient use of the potential of additional education and possible integration with general education on the basis of common thematic lines (elective classes, excursions, circle activities, etc.) when working with this category of children. The proposed guidelines in the form of an experimental programme for the formation of moral representations of disabled teenage children in school socio-cultural space during extracurricular activities and electives will allow to solve educational and upbringing tasks aimed at involving children in the basic spiritual and moral values of society, to build a holistic educational process on the basis of a common goal.

**Keywords:** disabled teenage children, formation of moral ideas, school socio-cultural space, extracurricular activities, electives.

**Anastasiya A. Krylova**

*Kostroma State University  
anastasiia.kryl@yandex.ru*

**Natal'ya G. Krylova**

*Kostroma State University  
natkrulova@mail.ru*

#### **On studying peculiarities of attitude to bullying in pedagogues**

For a long time, "bullying" was seen as part of the "conventional and traditional" system of growth and maturation of a person. However, for the Russian mentality, the problem of "bullying" is especially topical.

As a result of the study, it was found that the attitude to bullying of the pedagogues who previously had experience of contact with this situation in childhood, being in the role of the aggressor, the victim or the observer – may have its own characteristics, as follows. Pedagogues who have had experience of playing the role of the aggressor or the victim, demonstrate well-defined components of the relationship – both cognitive and behavioural, and emotional; pedagogues who have no experience of contact with bullying showed neutral attitude to this phenomenon or adhered to socially approved positions in society.

**Keywords:** bullying, pedagogues' socio-psychological attitude to bullying, subjective assessment, role position in bullying situation.

#### **PSYCHOLOGY**

**Yekaterina O. Yermolova**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
shanka05@mail.ru*

#### **Phenomenology of time perspective and psychological boundaries of personality**

The article is devoted to the topical problem of the spatio-temporal organisation of psychic, which remains the least studied and developed field of psychology. The paper presents a brief theoretical and methodological analysis of the main theories and concepts revealing the meaningful content of the concept of "boundaries" and "time perspective". It shows that these phenomena separately are widely studied in Russian and foreign psychology, but there are practically no theories that clarify the interdependence of psychological boundaries and time perspective. This article attempts to consider "psychological boundaries" and "temporal perspectives" as the main functions of "Self" that ensure the fulfillment of "Self", personality in the world, retain its coherence and preserve Self-identity in time.

**Keywords:** space, time, "Ego" functions, psychological boundaries, "Ego" boundaries, temporal perspective of person.

**Kirill V. Zlokazov**

*St. Petersburg University of the Ministry  
of Internal Affairs of Russia  
zkirvit@gmail.ru*

**Nikolay I. Leonov**

*Udmurt State University  
nileonov@mail.ru*

#### **Subjective perception of social space: elements, centre and metric**

We discuss in the articles theoretical approaches in social psychology, used for describe representation of social space by subject. It is shown that different social sciences use original theoretical models of social space. In social psychology, these models are used to measure the relationship of the subject with physical (real) world. At the same time, research concepts do not always correspond to the subject's ideas about social space. As a result, image of subjective perception of space can be misrepresented. The decision is seen as a generalisation of the parameters used to explain the

subject's space perception in physical, phenomenological, social-interactional and topological approach. They are: elements of space (objects), centre and metric (as a way of organising elements of space, used for evaluate relations between them). In conclusion, need of empirical verification of assumptions made about inner components representation of social space is noted.

**Keywords:** social perception, subjective image of space, space of social group, interpersonal space, social behaviour.

**Galina V. Ozhiganova**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
symposium2016@rambler.ru*

#### **Psychology of silence and productive life activity in the context of wisdom**

The notions of silence and wisdom are considered and analysed in the article. Silence is described as a psychological construct and is regarded as psychological manifestations of intellectual activity (its logical and intuitive side), as well as with the characteristics of a wise person. The author identifies the forms and types of silence as a psychological concept. Wisdom is interpreted as a component of higher intellectual abilities classified as spiritual. The connection of wisdom, silence and productive activity is noted.

**Keywords:** silence, types of internal silence, supermental abilities, wisdom, wise person, productive activity, spirituality.

**Ol'ga V. Khodakovskaya**

*St. Petersburg State Institute of Culture  
olga-khodakovskaya@yandex.ru*

**Valeriy M. Golyanich**

*St. Petersburg State Institute of Culture  
golyanich58@mail.ru*

**Aleksandr F. Bondaruk**

*St. Petersburg State Institute of Culture  
bondaruk59@bk.ru*

**Mariya V. Zagasheva**

*St. Petersburg State Institute of Culture  
mz1975@mail.ru*

#### **Expert assessment of psychological health of schoolchildren in pedagogue's professional activity**

The paper is devoted to the expert assessment by pedagogues of constructive, deficit and destructive behavioural patterns of teenage schoolchildren's psychological health. The paper describes the authors' schoolchildren's psychological health theoretical model according to which, the methodology was developed and the expert assessment of the psychological health of 406 adolescents was carried out. The expert assessment results confirmed the validity of the theoretical substantiation of constructive, destructive and deficit behavioural patterns of psychological health of teenage pupils. Four behavioural factors – "Constructive activity", "Deficit passivity", "Destructive conflict" and "Destructive egocentrism" – were empirically identified.

**Keywords:** expert assessment, pedagogue's professional activity, psychological health, schoolchildren, teenage.

**Yelena S. Slyusareva**  
*Stavropol State Pedagogic Institute  
slyusareva2005@yandex.ru*

#### **Psychological barriers of interaction of subjects of inclusive educational environment**

Since 2013 in the Russian Federation, the concept of "inclusive education" has been enshrined for the first time at the legislative level as ensuring equal access to education for all pupils, taking into account the diversity of special educational needs and individual opportunities. The implementation of this right provides for the creation of a barrier-free inclusive educational environment, which is characterised by architectural and information accessibility, the presence of special equipment for children with disabilities (objective-semantic environmental component); the presence of software and methodological support corresponding to the special educational needs of children (content-methodical component); psychological readiness of all subjects to positive interaction (communication and organisational component). The purpose of the article is a theoretical substantiation of psychological barriers and mechanisms causing their occurrence in the subjects of an inclusive educational environment. The theoretical analysis and the method of expert assessments made it possible to identify three groups of psychological barriers that arise among the subjects of an inclusive educational environment: psychological and cognitive, emotional, communication barriers.

**Keywords:** inclusive educational environment, subjects of inclusive educational environment, psychological barriers.

**Galina A. Ulanova**

*Institute of education development, the City of Yaroslavl  
ulanova@iro.yar.ru, gau63@mail.ru*

**Nadezhda V. Klyuyeva**

*Demidov Yaroslavl State University  
nadejda@uniyar.ac.ru*

**Inna G. Nazarova**

*Institute of education development, the City of Yaroslavl  
in-naz@yandex.ru*

#### **Socio-psychological, organisational and managerial support of schoolchildren's psychological well-being**

The article is devoted to the topical aspects of socio-psychological, organisational and managerial support of schoolchildren's psychological well-being. The article presents the results of a study aimed at identifying and describing the forming and developing mechanisms of school organisational culture which provide children's psychological well-being. The authors identify the theoretical and methodological foundations of the study, describe the mechanisms that can be used to ensure pupils' psychological well-being. The study was conducted in educational institutions of Yaroslavl region. The experience of interdepartmental interaction to meet educational needs (where emotional and psychological comfort is important characteristic) is demonstrated. The article presents a range of actions aimed at involving parents in non-formal education, which helps to improve the emotional background in



the pupils' families. The revealed mechanisms to form and develop the organisational culture of educational organisations provide schoolchildren's psychological well-being, as well as contribute to the improvement of psychological support system at school.

**Keywords:** organisational culture, psychological well-being, mechanism, mediation, support.

**Viktoriya V. Podprugina**  
Moscow State Linguistic University  
viktoriyavp@mail.ru

#### **Decoding and understanding the causes of emotions**

An attempt to analyse mental representations of basic emotions – joy and fear – is made in terms of child-parent relations. On the basis of theoretical analysis the possible levels and components in the views of parents about the emotions of preschool children are identified. The importance and significance of parents' knowledge about the causes and patterns of emotional behaviour in children are indicated. The scheme of the pilot study is proposed, the procedure of the survey based on written verbal reports is described. The qualitative-quantitative, comparative analysis of the selected units in the mental representations of parents about the reasons for the demonstration and the basis for their recognition (decoding) is given. The proposed thesaurus of situations that contribute to experiencing emotions of joy, fear. The main patterns in the demonstration of emotional behaviour of children, according to parental representations are revealed. The data obtained correlate with the results of previous studies on problems in the field of child-parent relations, psychology of emotions and can be applied in practice.

**Keywords:** mental representations, basic emotions, modality of emotions, decoding, pattern, emotional behaviour.

**Valeriy M. Golyanich**  
St. Petersburg State Institute of Culture  
golyanich58@mail.ru

**Aleksandr F. Bondaruk**  
St. Petersburg State Institute of Culture  
bondaruk59@bk.ru

**Ol'ga V. Khodakovskaya**  
St. Petersburg State Institute of Culture  
olga-khodakovskaya@yandex.ru

#### **Value-intentional strategies of psychological adaptation to the professional environment**

The paper analyses the value-intentional mechanisms and strategies of psychological adaptation to the conditions of the professional environment of a military higher education institution. The results allowed the authors to identify two strategies, including non-specific (universal) and specific (unique) mechanisms. Nonspecific mechanisms are inherent in both strategies, arise in all respondents and have manifestations by neutralisation of fears, actualisation of social success and value-intentional destabilisation. Specific mechanisms are different in individuals with low and high efficiency of adaptation: the first there is a weakening of group-centric intentions and enhanced hedon-

istic-egocentric distancing; the second noted group-centric cohesion and activation of cognitive activity.

**Keywords:** psychological adaptation, professional environment, value-intentional strategy, value-intentional mechanism, hierarchy of values, consolidation of values.

**Yelena A. Shereshkova**  
Shadrinsk State Pedagogic University  
town of Shadrinsk, Kurgan Region  
elenashereshkova@mail.ru

**Ol'ga S. Ionina**  
Shadrinsk State Pedagogic University  
town of Shadrinsk, Kurgan Region  
ionina.o@list.ru

#### **Features of viability of students with different levels of autonomy of the individual**

There is a contradiction between the need to increase the ability of young people to overcome difficult life situations and the lack of understanding of ways and means to increase their viability. The hypothesis of the study is that students with different levels of autonomy have different severity of viability indicators. The study involved 107 girls and 70 young men. Researchers used the survey method. We used Student's t-test to identify the significance of differences in indicators. The article describes the levels of autonomy – low, medium and high. Autonomous, with external support, girls and boys predominate. There are more dependent girls than boys. Autonomous girls have high activity, self-esteem, social competency, adaptive styles of behaviour. Autonomous young men have high activity, positive attitudes, self-esteem, social competency, adaptive styles, self-efficacy, perseverance, internal locus, coping with stress, and satisfaction with relationships. Autonomous students with external support and autonomous students with internal support have high viability scores.

**Keywords:** vitality, autonomy, coping, difficult life situations, self-determination.

**Nataliya L. Perevezentseva**  
State Medical University of the Russian Far East,  
the City of Khabarovsk  
nataperevez@mail.ru

**Ol'ga B. Nesterenko**  
State Medical University of the Russian Far East,  
the City of Khabarovsk  
nesterenko-63@list.ru

#### **The effect of burnout syndrome of nurses on the quality of care**

The article deals with the problem from the field of developmental psychology and acmeology, associated with the study of the phenomenon of burnout syndrome in nurses and its impact on the quality of medical care. The interest of the study to this problem is due to the real psycho-emotional and psychosocial problems that the nurse is facing daily in her professional activities. Empirical data on the identification of burnout syndrome and preferred behavioural strategies in the implementation of professional tasks among nurses are given. To obtain empirical data, the following methods were used in the study: the method of Viktor Boyko "Study of Burnout"; the James H. Amirkhan question-

naire "The Coping Strategy Indicator", as well as a patient survey "Patient Satisfaction with the Quality of Medical Services Provided" was conducted. According to the obtained results, the degree of risk to the burnout syndrome among practicing nurses is quite acute. Thus, at different stages of professionalization there is a tendency for the examined people to have symptoms of emotional burnout of various severity levels, however this indicator has little effect on the quality of medical services. The results of the study indicate that this situation is due to the presence of personal resources in nurses, coping strategies that allow her to adequately solve professional tasks, as well as to find internal resources to overcome problematic situations.

**Keywords:** burnout syndrome, copying strategy, personality orientation, professional activity, patient satisfaction, quality of medical services.

**Nataliya V. Usova**

*Chernyshevsky Saratov National Research State University  
usova\_natalia@mail.ru*

#### **Psychodynamic predictors of social activity**

The article presents the results of an empirical study of psychodynamic predictors of social activity of the young generation. The basis of this study is a system-diachronic approach which allowed studying social activity in the development process and identifying mismatches between the requirements of the social environment and the possibilities to meet these requirements on the part of the individual. The findings suggest that the focus of social activity is not determined by individual psychodynamic features, but by their successful combination. The studied personality characteristics are considered by us as predictors of the physical, social and ideal needs of the individual, and the direction of social activity, as a way to satisfy them. It is proved that the direction of social activity depends on the general and private tasks of personal development and is a necessary condition for the socio-psychological adaptation of the individual.

**Keywords:** activity, subject, rigidity, pace, ergic indicator, flexibility, speed, emotionality, religiosity, place of residence.

**Andrey V. Boblyov**

*Yaroslavl higher military school of air defence  
bav170579@mail.ru*

#### **Manifestation of self-organisation competence at different stages of socialisation**

This article analyses the generational differences in the manifestation of the competence of self-organisation. The author characterises self-organisation as a modern universal competence, generalises the substantial signs of its manifestation in social life and professional activity. The article presents the results of a study of the manifestations of self-organisation in representatives of three different stages of socialisation – pre-labour, labour and post-labour. The data obtained are correlated with the findings of previous studies. According to the results of empirical research, conclusions are made about the

need for self-organisation to achieve success in various spheres of life and to implement the principle of continuous self-education, which is a key requirement for self-development in the digital age. The proposed approach of generational analysis of self-organisation will be of interest to research and teaching staff of universities, specialists in the field of pedagogy of men and can be the basis for the design of corporate training systems and non-formal educational programmes for adults.

**Keywords:** socialisation, universal competences, self-organisation, self-education.

**Marat R. Sirazetdinov**

*Saratov military national guard institute  
of the Order of Georgy Zhukov and the Red Banner  
marik-30@mail.ru*

#### **Conflicts in the sphere of military professional activity: theoretical analysis of the problem**

This article is devoted to the consideration of the problem of conflicts in a military team. Topicality of this problem is due to the peculiarities of the social and professional space of the military environment, in which the likelihood of conflict situations and the development of conflicts is high. A theoretical analysis of the works of Russian researchers devoted to the analysis of the nature and content of conflicts, the reasons for their occurrence in the sphere of military professional activity is conducted, on the basis of which the composition of the factors underlying conflicts in a military team is considered. The features of the destructive and constructive functions of the conflict are studied, their substantive characteristics are given. According to the results of the study, it was established that in the conditions of modern socio-professional realities, conflicts are an essential attribute of military professional activity, developing in different periods of its organisation and implementation, which requires consideration of their specifics and the officer's readiness to resolve them.

**Keywords:** military professional activity, military team, conflict, contradictions, confrontation, factors, destructiveness, constructiveness.

#### **PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR**

**Dar'ya A. Nikitina**

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow  
d.a.nikitina@yandex.ru*

#### **Features of the life perspectives in patients with a diagnosis of "meningioma"**

This article presents part of the results of a comprehensive study, which is devoted to the analysis of PTS consequence due to serious disease "meningioma". The obtained results allowed verifying the hypothesis that should people get know their diagnosis of "meningioma", they have different life prospects. The specifics of life prospects associated with the basic beliefs such as self-belief, belief in luck, belief in control of the situation. When these indicators are reduced and life perspective presented such as physical recovery is an indicator of getting stuck in a psychotraumatic

experience, then the desire such as radically change of lives indicates the avoidance of processing traumatic experience. High rates of these basic beliefs, combined with a strategy to return to the past, indicate the availability of internal resources.

**Keywords:** post-traumatic stress, life perspective, personal resources, coping with high-intensity stress, basic beliefs, life threatening disease, meningioma.

**Tat'yana A. Dudnikova**

*Moscow State Academic University for the Humanities  
keeperrain@yandex.ru  
Cognitive styles and coping behaviour*

Features of association of traditional cognitive styles with 18 coping strategies are considered in this article. 3 factors on cognitive styles and 3 factors on coping strategies were allocated. Repeated factorisation was carried out for communication existence confirmation. 3 factors with the following interrelations were revealed – field independent, with narrow range equivalence, flexible, reflective, with abstract conceptualisation and tolerant of unrealistic experience – such people seldom use unproductive coping behaviour styles; field dependent, with narrow range equivalence, rigid, reflective, with concrete conceptualisation and intolerant of unrealistic experience; such people are inclined to equal extent of use of both productive and unproductive coping behaviour styles; social coping behaviour styles are used to a lesser extent; people with a wide range of equivalence, rigid, impulsive and intolerant ones use more social coping behaviour styles, resorting to productive style just occasionally.

**Keywords:** cognitive styles, coping strategies, coping behaviour, individuality.

**Yuliya A. Afanas'yeva**

*Khetagurov North Ossetian State University,  
the City of Vladikavkaz, North Ossetia – Alania autonomy, Russia  
afanaseva.y@mail.ru*

#### **Cross-cultural features of coping behaviour of men and women**

The article reveals cross-cultural features of coping behaviour. The results of the study of socio-psychological characteristics of coping behaviour in men and women, depending on their ethnicity. A comparative analysis of socio-psychological differences in coping behaviour was carried out. The study sample consisted of 160 people aged 25 to 55 years, the average age of 33.5 living in the autonomy of North Ossetia – Alania, Russia. Significant differences in preferred coping strategies between men and women are described. The results may be used as a starting point in the organisation of socio-psychological services in multicultural regions, as well as in the development of training programmes on stress psychology, personality psychology, ethnic psychology, age psychology and developmental psychology.

**Keywords:** cross-cultural features, coping behaviour, coping strategies, coping behaviour, problem-oriented coping, emotionally-oriented coping, active coping.

**Syrga M. Mombey-ool**

*Tuvan State University, the City of Kyzyl, Tuva autonomy, Russia  
mombeyool@mail.ru*

#### **The relationship between the level of resilience and coping strategies of young people living in the Republic of Tyva**

This article deals with the problem of the relationship of resilience with the coping behaviour of young people. It justifies the idea that the adaptability and maladaptivity of coping strategies is related to the viability of the individual. Particular attention is paid to the comparative analysis of the coping repertoire of girls and young men with different levels of resilience. The interrelation of types of response to difficulties with the level of resilience is proved. The author comes to the conclusion that resilience involves a wide range of types of response, greater flexibility and ability to adapt behaviour to different situations. The article summarises some of the results of studying adaptive, non-adaptive and relatively adaptive strategies depending on the level of viability and gender of the subjects. The specificity of communication between different types of coping strategies caused by difficult situations and the level of resilience in men and women from 18 to 35 years of age is discussed.

**Keywords:** resilience, non-resilience, coping strategies, youth, interconnection, maladaptive strategies, adaptive coping repertoire, coping behaviour.

#### **PROFESSIONAL EDUCATION**

**Yelena K. Veselova**

*Herzen Russian State Pedagogic University, Saint-Petersburg  
elkonves16@yandex.ru*

**Marianna Ya. Dvoretzkaya**

*Herzen Russian State Pedagogic University, Saint-Petersburg  
dvoretzkaya.marianna@yandex.ru*

#### **Socio-cultural and worldview aspects of helping professions specialists training**

The article suggests that there are two different levels of skills and opportunities for professional interaction between a helping specialist and subjects of the educational process. The first level of skills involves ensuring safe interaction through the manifestation of tolerant attitudes and behaviour through the ethical regulation of activities within a professional role. The second level involves the emotional, personal inclusion of a specialist in professional interaction through the manifestation of special personal qualities (mercy, empathy, empathy), which provides a healing effect through deep personal interaction. We analyse Russian socio-cultural and ideological characteristics of help, based on mercy and empathy. European and Russian ideas about the content of the training of specialists in helping professions, going back to the peculiarities of the religious beliefs of three Christian denominations, which define the meaning of assistance both in the east and in the west, are compared. It is shown that the Russian experience of assistance focuses on the internal motives of help and sacrificial love, which provides a deep personal level of professional interaction. The conclusion is made about the need



for a scientific study of traditional Russian experience in order to create programmes for developing future helpers with personal readiness education for effective professional interaction at the second level.

**Keywords:** helping activity in education, tolerance, mercy, Russian tradition of help, sacrificial love.

**Vladimir N. Mezinov**  
Bunin Yelets State University, Yelets  
vmezinov127@yandex.ru

**Irina Y. Filatova**  
Bunin Yelets State University, Yelets  
udacha\_i@mail.ru

### **Pedagogical support for the development of social intelligence in the future teacher at the University**

The problem covered in the article is important for ensuring the effectiveness of the process of development of social intelligence in students mastering the profession of a teacher at the University. The article analyzes the concepts of "social intelligence", "self-development", "the need for self-development" and substantiates the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of development of social intelligence in high school.

The following methods were used: the test of social intelligence j. Gilford and M. Sullivan (Russian adaptation of the test by E.S. Mikhailova), the method of paired comparisons by V.V. Skvortsov. The actual needs of future teachers with different levels of development of social intelligence are revealed. The study allows us to conclude that the effectiveness of the development of social intelligence in the future teacher at the University is achieved through the implementation of pedagogical technology, pedagogical support, means of classroom and extracurricular activities.

**Keywords:** future teacher, social intelligence, the need for self-development, the need for self-development of social intelligence, teaching profession.

**Yelena V. Dvornikova**  
Demidov Yaroslavl State University  
dvornikova.71@mail.ru

**Yuliya N. Zarubina**  
Demidov Yaroslavl State University  
zarubinayuliya@mail.ru

### **Social creativity of personality of students of "social work" direction as a necessary condition of their professional competency**

The article explores social creativity as a significant component of the social worker's professional competency. The concepts of creativity and social creativity are defined. Social creativity is considered as a complex multi-component education, in which the personality characteristics are fused in a special way with some characteristics of personal cognitive needs and cognitive activity. The main components of social creativity are indicated. The article presents the results of an empirical study of the level of social creativity of students in "social work" direction. It was revealed that for most of the "social work" direction students, social creativity is developed at a sufficiently high level that meets the requirements of the specialist's pro-

fessional competency in this field of activity. Attention was also paid to active learning methods as the main tool for students' social creativity development. The ways of activating the individual innovation potential are considered.

**Keywords:** creativity, social creativity, professional competency, active learning methods, "social work" direction students, innovative potential, innovative activity.

**Vladimir V. Iokhvidov**  
Stavropol State Pedagogic Institute  
vlnauka@mail.ru

**Marina Ye. Genadis**  
Stavropol State Pedagogic Institute  
m.genadis@yandex.ru

**Eleonora G. Tszyu**  
Stavropol State Pedagogic Institute  
elleanora26@mail.ru

### **Introduction to academic traditions as psycho-pedagogic factor of adaptation of first year students**

The article is made in the framework of the study of psychological and pedagogic factors of adaptation of students who have started to attend a higher education institution. These include ceremony of initiation in the student life, that is still little considered in pedagogic theory and practice. In our research we realised identification implicitly of the academic traditions presented in activity of higher education institution.. On an experimental basis, it is proved that the organised introduction of students into academic traditions leads to an improvement, compared with students with whom such work is not carried out, adaptation to environment of a higher education institution, situational anxiety, subjective satisfaction with learning at a higher education institution, and academic success.

**Keywords:** adaptation, academic tradition, student, freshman, education, environment of higher education institution, factor.

**Irina Ye. Abramova**  
Petrozavodsk State University,  
the City of Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia  
lapucherabr@gmail.com

**Yelena P. Shishmolina**  
Petrozavodsk State University,  
the City of Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia  
elena.shishmolina@yandex.ru

### **Foreign-language training of students of the legal direction: personally focused approach**

The article deals with the Legal English training of students within personality-oriented approach. It analyses personality-oriented education concepts and describes the experience of Mock Trial as a tool of foreign language communicative competence formation. The authors note such advantages of the Mock Trial technology in foreign language teaching as creating conditions for the immersion of students in practical activity for professional and language development. The article describes the steps of students' preparation of a case for a trial. Special attention is paid to the formation of phonetic skills of Legal English as a tool of increasing the communication efficiency. The con-



clusion about the effectiveness of Mock Trial for the development of students' communicative competence is made.

**Keywords:** personality-oriented approach, Mock-trial, foreign language communicative competence.

**Yelena V. Dvornikova**  
Demidov Yaroslavl State University  
dvornikova.71@mail.ru

**Anna V. Kosheleva**  
Demidov Yaroslavl State University  
a.kruchinina@mail.ru

#### **Programme approach to the formation of ideas about family relations among modern student youth**

The article discusses the peculiarities of formation of the ideas about family relations among modern students, the author analysed opportunities for the realisation of this potential in various social institutions, and the most effective means of forming ideas about family values in modern youth are studied. The authors analyse the factors that entailed changes in the value orientations of modern student youth. The authors describe the results of a study on the family views and family relationships among young people, and propose the programme "A well-to-do young family" to form the ideas on family relationships and marriage among the modern students. The purpose of the programme approach is the formation of the personal readiness of modern students to marriage and family relations. The implementation of the programme will be carried out through the educational process, by means of students' self-government and a system of extracurricular upbringing activities.

**Keywords:** values, family, family values, marriage, youth, parenthood, programme.

**Vladimir N. Mezinov**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
vmezinov127@yandex.ru

**Marina A. Zakharova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
mazaharova@rambler.ru

**Ol'ga N. Povalyayeva**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
elpavlik@rambler.ru

**Svetlana Ye. Okuneva**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
okuneva81@rambler.ru

#### **Formation of readiness of the pedagogue in higher education institution to development of phonemic abilities in preschool children**

This article highlights the problems of formation of the state of the audio speech, phonemic skills in preschool children, which include voice hearing, phonemic hearing and phonemic perception; it provides guidance for the development of professional readiness of the pedagogue for professional work. Professional readiness of the pedagogue is seen as an active state of the person providing the preventive setting to work on the formation of phonemic abilities of children of preschool age. The structure and content of the readiness of the pedagogue is a system of four components – motivational, cognitive, personality and activ-

ity-centration. Motivation component provides future pedagogues with value orientations, interests, needs, desire to acquire knowledge and skills necessary for the development of phonemic skills in preschoolers.

**Keywords:** phonemic skills, independent work of students, preparation of future pedagogue, professional commitment to teaching.

**Tat'yana V. Yakovenko**  
Shevchenko Lugansk University  
yakovenkot@mail.ru

#### **Conceptual model of formation of creative competency of future vocational education pedagogue**

Theoretical bases of creation of model of formation of creative competency of future vocational education pedagogue are disclosed in the article. Structure and content of creative competency proper are considered in this model; the main features of the system of professional preparation of future vocational education pedagogue to innovative creative activity are presented. Four interconnected subsystems – conceptual, substantial, procedural-technological and productive-reflexive – are allocated in the model. Pedagogic conditions of effective realisation of the model of formation of creative competency of future vocational education pedagogue are determined in the article.

**Keywords:** design, conceptual model, formation, creativity, creative competency, future vocational education pedagogue, vocational training, pedagogic conditions.

**Alina V. Chagina**  
Kostroma State University  
alinachagina90@gmail.com

#### **Features of intercultural communication of Russian and foreign students within the all-Russia youth educational forum at Lake Seliger**

The article is devoted to features of intercultural communication of Russian and foreign students within the All-Russia youth educational forum at Lake Seliger. Features of character of representatives of different nationalities (Russia, China, the USA, India) are studied here. Similarities and differences in the nature of these nationalities are revealed. The specifics of intercultural communication are considered from positions sociocultural contextualisation considering national lines and features of social perception of students. Psychological mechanisms by means of which intercultural difficulties are overcome.

**Keywords:** intercultural communication, social perception, psychological mechanisms, intercultural communicative difficulties.

## TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Irina A. Bykova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
i.bukova@yandex.ru

Nadezhda I. Zavodchikova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
zaw-nadejda@yandex.ru

Ul'yana V. Plyasunova

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
plyasunova@gmail.com**Formation of the orientational basis of Informatics future teachers' professional activities**

In the article here is considered the problem of formation of students' professional abilities in pedagogic higher education institutions when studying the course of a way of training and education in the field of informatics. Need is reasoned to use basic provisions of the theory of stage-by-stage formation of intellectual activities when developing practical tasks of the course. The model of the teacher's and students' activity, developed by authors, allows them to allocate types of tasks of the course of a way of training and education in the field of informatics, their use in the educational process promotes formation of the orientational basis of future Informatics teacher's professional activities. In addition, the algorithm for development of tasks is described in the article, examples of tasks of each type are given.

**Keywords:** activity orientational basis, professional activities, way of training and education, methodical tasks.

Al'bina V. Gobysh

Novosibirsk State Technical University  
gobysh@corp.nstu.ru**On the individual students' work management via e-learning environment**

The paper presents the results of the experiment on the extracurricular individual students' work based on web-support of learning activities. The issue relevance is contingent with reduction of the teaching load for regular students. The following methods of the academic research are applied: theoretical (analysis of scientific literature, generalisation of educational experience), empiric (lesson observation, a pedagogic experiment, questionnaires, tests, conversation) and statistical (determination of average values, scaling). A survey has been done among the first-year students being on the technical training programme at Novosibirsk State Technical University and studying mathematical analysis via the DiSpace 2.0 e-learning system. The use of the electronic educational-methodical complex for the support of extracurricular individual students' learning activities has proved to increase motivation, interest in studies, and the level of acquired competence.

**Keywords:** individual students' work, extracurricular learning activities, e-learning environment, e-learning resources, electronic educational-methodical complex, web-supported learning, DiSpace 2.0.

Sof'ya B. Steblovskaya

Moscow International University  
stebel@inbox.ru**Some approaches to defining educational basics in contemporary mediacontext (in terms of the discipline "Russian journalism history")**

The article considers specifics of educational process connected with multimedia technologies. The author focuses attention on opportunities to considerably expand impact on students, noting at the same time that the large number of ways of influence we are given by the multimedia environment, should not force out or minimise traditional fundamental methods of training. The speech in the article is about finding of balance between two approaches and about their adequate application – the latest hi-tech relevant to modern collage thinking, and traditional (analogue) based on studying of the great massif of educational and additional literature. Concrete examples of such use within the course "Russian journalism history" are given in the article.

**Keywords:** Russian journalism history, multimedia technology, multimedia context, information medium, teaching methods.

Natal'ya S. Kuznetsova

Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy  
of Radiation, Chemical and Biological Defence,  
the City of Kostroma  
leto044@yandex.ru

Tat'yana N. Kalachyova

Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy  
of Radiation, Chemical and Biological Defence,  
the City of Kostroma  
ta\_8181@mail.ru**Feature of use of quest technologies in an educational institution of the closed type**

The article describes the features of the introduction of quest technologies in closed educational institutions, we noted the positive impact on the quality of education, which is confirmed by the pedagogic experiment in the study of the discipline "Informatics". The effectiveness of the experimental work is the positive dynamics of mastering the taught material by the military students and the growth of their motivation to learn, as almost all their activities are clearly regulated by military regulations, including the types of training sessions and the forms of their conduct. Non-standard and creative classes bring diversity and liveliness to the measured educational process of future military specialists, but at the same time quest technologies help them master the decision-making process in an unusual situation, which is necessary in solving combat problems. The authors note that the introduction of such classes in the educational process of educational institutions of the closed type can accelerate the process of formation of universal competences aimed at the development of communication abilities of the individual, such as the UK 1, 2, 4, 5.

**Keywords:** educational institution of closed type, quest technology, universal competence, game form of occupation, Informatics.

**Alina O. Aleynikova**  
Bryansk State Technical University  
maxim251202@yandex.ru

### **Methods of contextual learning in Russia and in the United States**

The educational system reform that has been taking place in Russia in recent years is aimed at giving students an opportunity to get education of high quality and become highly qualified specialists. Contextual learning is a topical educational approach which contributes to the formation of professionally significant competences of students of a higher education institution and allows carrying out a step-by-step transformation of educational activities into professional ones. Pedagogues in Russia and abroad as well are engaged in the problem of effective implementation of contextual learning at a higher education institution. We have reviewed the works on the development and implementation of this educational approach, published by authors in English. The article presents the results of the analysis of Russian and foreign literature on contextual learning. Special attention is paid to teaching methods offered within the framework of this educational approach in Russia and in the United States.

**Keywords:** contextual learning, teaching methods, problem-based learning, project-based learning.

**Yelena I. Barabanova**  
Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogic University  
elena\_barabanova@bk.ru

### **Methodological substantiation of the conditions for the use of textual discursive activity in foreign language training**

The article discusses the features and conditions of foreign language learning on the basis of textual activity with the identification of the discursive nature of the text and its role in learning. The author compares different points of view and suggests methodological assumptions about the reorganisation of the traditional approach to the practice of teaching in the system of foreign language education. The author gives a methodological substantiation of the conditions for the development of textual activity and examines the use of discourse in the educational process using the example of folding – deployment of educational and scientific information, which made it possible to develop an info map of memory development, speech to reproduce the structure of the text and its effective learning.

**Keywords:** foreign language training, text discourse, text activity, text semantic image, semantic support, info card.

**Tat'yana P. Frolova**  
Perm National Research Polytechnic University  
tpf\_perm@mail.ru

### **Selection of lexical units in order to form and expand the vocabulary for reading texts in the specialty**

The article discusses the principles of selection of lexical units in teaching a foreign language in a technical higher education institution. The author analyses the matter described in the works of such scientists as

Igor' Rakhmanov, Lev Shcherba, Natal'ya Gal'skova, Nadezhda Gez etc. Based on the analysis of the literature the author describes the basic principles of selection of lexical units. The principle of frequency, the thematic principle, the principles of semantic and word-formative value are chosen as efficient ones for the formation and expansion of vocabulary in the process of learning a foreign language in the first year at a technical higher education institution. According to the principles identified by the author the vocabulary was formed for first-year students of engineering specialties. On the basis of these principles a system of exercises for the formation and expansion of vocabulary for reading texts in the specialty will be developed in the future.

**Keywords:** lexical unit, selection principle, lexical reserve, lexical minimum.

**Yelena V. Alikina**  
Perm National Research Polytechnic University  
elenaalikina@yandex.ru

**Tat'yana V. Kudymova**  
Chemical Technology School "SynThes", the City of Perm  
kudymova76@mail.ru

**Mariya V. Malkova**  
Perm National Research Polytechnic University  
malk.maria@mail.ru

### **Intercultural projects in learning Russian as a native and foreign language: experience of social partnership of a school and a higher education institution**

The article demonstrates the need for continuous intercultural education in teaching Russian both as a native and a foreign language. The authors focus on the fact that intercultural education not only contributes to increase the level of language proficiency, but also has a positive impact on learners' personal, intellectual, emotional, and creative potential formation, regardless of their age group. The paper describes the essence and functions of project-based learning, which is considered an effective educational technology for intercultural education. Its potential is shown through the example of the intercultural project carried by a general school in cooperation with a polytechnic higher education institution. The authors aim to demonstrate how the problems and interests of younger schoolchildren, who tend to be more open to intercultural communication, match with those of their parents and teachers on the one hand, as well as with the problems and interests of foreign pupils and teachers of Russian as a foreign language, on the other. In conclusion, the research summarises the impact of intercultural projects on learning a foreign language. The authors also mark the importance of school and post-school social partnership in conditions of modern intercultural education.

**Keywords:** intercultural education, intercultural communication, project-based learning, intercultural project, teaching Russian as native language, teaching Russian as foreign language, interaction of school and higher education institution.



**Marina A. Skvortsova**  
Kostroma State University  
dobrutmarina@mail.ru

**Technique of teaching Russian at elementary school in classes with children for whom Russian is not the mother tongue**

The article is devoted to issue of teaching Russian to children for whom it is not the mother tongue. Special attention is paid to directions of development of educational process of elementary school in connection with emergence of poly-cultural environment. Working methods, exercises, specific methods of interaction with pupils at lessons at elementary school in classes which include children for whom Russian is not the mother tongue, are presented. Short description of difficulties and their reasons during the adaptation period for children for whom Russian is not the mother tongue, that influences formation of correct spelling skill, is presented in the article.

**Keywords:** children with Russian not as mother tongue, Russian language lessons, poly-cultural environment.

**Yelena I. Kuimova**  
Penza State University of Architecture and Construction  
lena-kui@mail.ru

**Dmitriy A. Ryabov**  
Penza State University of Architecture and Construction  
dima.rjabov@mail.ru

**Multi-criteria problem of optimisation**

General subjects of teaching technics connected with minimisation by metrics are under consideration. The effectiveness of studying the possibilities of mathematical modelling in applied economical problems depends not only on studying the basic section of operation research, but also on the skill of finding the resolution of non-typical situation independently. Comparative analysis of different approaches to reduction of multicriteria problem to a single-criterion problem for further use of classical optimisation techniques. Comparative analysis of different approaches to the reduction of a multi-criteria problem to a single-criterion problem is carried out for the further use of classical methods for finding of optimal solution. The study of complex optimisation problems contributes to the development of nonstandard creative thinking and abilities of the future specialists in general volume of professional training of student.

**Keywords:** mathematical modelling, multicriteria, optimisation techniques, general professional competences.

**Tat'yana A. Chebun'kina**  
Kostroma State University  
bunkinata@mail.ru

**Svetlana F. Katerzhina**  
Kostroma State University  
svetakaterzhina@mail.ru

**Yuliya A. Sobashko**  
Kostroma State University  
kgtu-sobashko-ya@mail.ru

**The need for input control in mathematics at a higher education institution**

The article deals with the problem of transition from one level of education (school) to another (higher

education institution). Special attention is paid to the problem of mathematical training of future students. Test exam scores obtained by school graduates do not guarantee that the freshman understands the foundation of basic mathematical knowledge, and very often in practice it appears to be that a freshmen has significant gaps. The article deals with the input control as one of the elements of the pedagogic system that can give an idea of the actual state of the object. After analysing various sources, as well as summarising their practical experience with the experience of teachers at other higher education institutions, the authors come to the conclusion about the need for input control in order to determine the degree of readiness of the pupil to the next stage of educational activity – the development of competences at a higher education institution.

**Keywords:** higher education institution, Russian state standard exam, university entrance control, diagnostics, entrant, freshman, mathematics, level of training.

**HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

**Aleksandr V. Zaytsev**  
Kostroma State University  
aleksandr-kostroma@mail.ru

**"Critical thinking" in the context of John Dewey's philosophy of education**

The article discusses the innovative method of critical thinking or, more precisely, critical reflection in the field of education, formulated by the American philosopher and twentieth-century educator John Dewey. The author shows that the development of John Dewey of this method has passed practical approbation in a number of American schools, has received positive feedback and has been introduced into the pedagogic and educational practice. The "critical thinking" theory of has not lost its topicality in modern conditions.

**Keywords:** critical method, reflection, thinking, philosophy, education, school, John Dewey.

**SCIENTIFIC LIFE**

**Anna G. Samokhvalova**  
Kostroma State University  
a\_samokhvalova@ksu.edu.ru

**Yuriy V. Rumyantsev**  
Kostroma State University  
rum\_kpn@mail.ru

**Yelena V. Tikhomirova**  
Kostroma State University  
nauka.ipp@mail.ru

**Mariya A. Somkina**  
Kostroma State University  
mariasomkina@ksu.edu.ru

**Interregional scientific and practical conference "Child Success Formation as the Target Function of Additional Education" at Kostroma State University**

The article is devoted to the interregional scientific-practical conference "Child Success Formation as the Target Function of Additional Education" held on May 21, 2019 at Pedagogy and Psychology Institute of Kostroma State University. The conference was devoted to understanding the significance of the his-



torical heritage of Kostroma school of social upbringing, demonstrating advanced, innovative practices and modern experience in building a child's success, discussing the levers of changes in the quality and competitiveness of additional education. The conference participants expressed confidence that the joint work of science and practice, authorities of education and youth policy, public organisations will contribute to updating the content of upbringing, the introduction of innovative models that ensure the accessibility and quality of additional education, leading the child to success. At the same time, important conditions for the development of modern additional education are the formation of a system for improving the professional skills of pedagogues and managers in this area, networking and social partnership, the introduction of personalised funding for additional education and the preservation of traditions.

**Keywords:** upbringing, additional education, network partnership, personalised financing, traditions and innovations.

**Ol'ga N. Vericheva**  
Kostroma State University  
overicheva@yandex.ru

**Anna G. Samokhvalova**  
Kostroma State University  
a\_samokhvalova@ksu.edu.ru

**Yuriy V. Rummyantsev**  
Kostroma State University  
rum\_kpn@mail.ru

**Natal'ya B. Topka**  
Kostroma State University  
top-natalya@yandex.ru

**Ol'ga M. Zabelina**  
Kostroma State University  
zabelinaom@mail.ru

#### **Strategies of social partnership in the spheres of education, employment and employment of young people with restricted health and disability**

The article discusses the current effective social partnership strategies in the fields of education, employment and employment of young people with handicappedness and disabilities. The author's approaches to the formation of regional experience in social support of young people with disabilities, their training, vocational guidance and employment are analysed. In modern socio-economic conditions, the search for new approaches to the quality of training for specialists with disabilities is of great importance. Therefore, it is necessary to consider new learning technologies, including holding competitive venues in various compe-

tences at regional and national championships in professional skills among the disabled and handicapped people "Abilympics". In order to ensure effective vocational guidance and motivation of young people with disabilities to receive vocational education, promoting their employment and socio-cultural inclusion in society.

**Keywords:** social partnership strategies, education, employment, job placement, youth with disabilities.

**Yelena V. Tikhomirova**  
Kostroma State University  
nauka.ipp@mail.ru

**Dmitriy B. Vorontsov**

Kostroma State University

**Tat'yana V. Sutyagina**

Kostroma State University

**Valeriy V. Golubev**

Kostroma State University

#### **Experience in training high school teachers for tutoring activities**

The article is devoted to the problem of introducing a tutor support model for students in the higher education system. The article raises the issue of readiness of pedagogues of school subject in higher education to master the position of a tutor. What underlies the research problem, is the contradiction between the lack of trained personnel – tutors, higher school pedagogues who would not be willing to formally fulfill this role, but to approach it consciously and being truly included into it, on the one hand, and the growing demand for them in higher education, on the other. The article describes an experimental event on teaching tutoring in the short-term project activities of student groups participating in the educational leap "Jump to the Future". In this experiment, the area of responsibility of the tutors was to create conditions for the emergence of an educational result among the participants of the project intensive and to build the trajectory of their individual and group development. The article describes both objective and subjective (semantic) criteria for assessing the success of tutors. The authors focus on the main indicator of the formation of competences of tutors – an effective solution to problem situations. The article summarises and analyses the results of a survey of the team of tutors of the project "Jump to the Future 2019", conducted at the end of the experiment.

**Keywords:** tutor, support, maintenance, project activities, individual development trajectory, digitalisation, higher education, competency profile.

# 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 соответствие требованиям 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.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

## ВЕСТНИК

**Костромского государственного университета**

Серия:  
**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2019 – № 3**

**Учредитель и издатель**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет»

**Главный редактор**

*Кирпичник Анатолий Григорьевич*  
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 11.09.2019.  
Дата выхода в свет 31.10.2019.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 32,0.  
Уч.-изд. 33,3 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 205.

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](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**