



# **ВЕСТНИК**

**КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
имени Н.А. НЕКРАСОВА**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**Выходит с 1995 года**

**2015      Том 21**

СЕРИЯ

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**№ 4**

# **VESTNIK**

**OF NEKRASOV  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY**

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

**Appears since 1995**

**2015      Volume 21**

SERIES

**PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.  
SOCIAL WORK.  
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS**

**№ 4**



ISSN 1998-0817  
ISSN 2073-1426

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА»**

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

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

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

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

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА  
кандидат филологических наук, г. Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

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

ЕКИМЧИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА  
кандидат психологических наук, г. Кострома

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ**

**РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

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

**EDITOR IN CHIEF**

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

**DEPUTY EDITOR IN CHIEF**

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

**EXECUTIVE SECRETARY**

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA  
Candidate of Philology (Kostroma)

**EDITORIAL BOARD STAFF**

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

OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK  
Candidate of Psychology (Kostroma)

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

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

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV  
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK  
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)  
ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK  
Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member  
of Russian Academy of Education (Moscow)

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

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

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

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

**THE EDITORIAL BOARD**

**FOREIGN MEMBERS**

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 7 **Иванова М.А.**  
Понятие «объект обучения»  
в субъект-субъектной модели образования
- 10 **Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.**  
Ценности инклюзивной культуры школы  
как гетерогенной организации
- 16 **Куприянова С.А.**  
Общественное участие родителей  
в управлении образованием
- 20 **Машарова Т.В.**  
Роль ситуаций выбора в формировании  
личностных универсальных учебных действий
- 24 **Корнилов П.А., Яцканич А.И.**  
Система компьютерной диагностики знаний  
для выявления и устранения пробелов  
в знаниях обучающихся
- 29 **Смолонская А.Н.**  
Психолого-педагогические подходы  
к методическому обеспечению формирования  
жизненных компетенций у детей
- 33 **Лаврентьева О.А.**  
Особенности формирования социальной  
ответственности в подростковом возрасте
- 37 **Талых А.А., Лобашев В.Д.**  
Становление культуры человека труда
- 42 **Денисова О.И.**  
Введение школьного дресс-кода  
в контексте формирования социокультурной среды  
общеобразовательных учреждений

### ПСИХОЛОГИЯ

- 46 **Молчанова О.Н., Никитина А.С.**  
Роль сказки в понимании чувства гордости  
детьми дошкольного возраста
- 51 **Волгуснова Е.А.**  
Особенности развития когнитивного компонента  
эмоциональной сферы дошкольников
- 54 **Бычкова О.А., Самохвалова А.Г.**  
Влюбленность как фактор возникновения  
коммуникативных трудностей  
в подростковом и юношеском возрасте
- 60 **Мустафина Л.Ш.**  
Уровень психологической травматизации  
у пожилых людей: изменение структуры  
представлений о совести
- 65 **Конева Е.В., Солондаев В.К.,  
Пелевина А.А., Ванцева Ю.В.**  
«Неуставные отношения»: моббинг и буллинг
- 69 **Голубев В.В., Уварова О.М.**  
Личностные особенности успешных  
менеджеров среднего уровня
- 72 **Давлетбаева З.К., Гумерова Ф.Ф.**  
Предасоциальные паттерны поведения детей
- 76 **Курочкина С.В.**  
Ведущие мотивы участия студентов  
в инновационных формах занятости  
(на примере студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова)
- 81 **Змиевская А.А., Курышева О.В.**  
Временные аспекты дестандартизации жизненного  
пути личности в семейной сфере
- 86 **Золотова М.А., Сапоровская М.В.**  
Субъективная картина жизненного пути у людей  
с разным статусом психического здоровья
- 91 **Кротова М.Н.**  
Адаптированность как психическое свойство  
и методика ее диагностики у курсантов военных вузов

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 7 **M.A. Ivanova**  
Object of instruction in the subject-subject model  
of education
- 10 **Ye.L. Tikhomirova, Ye.V. Shadrova**  
Values of inclusive culture of school as  
a heterogenous organisation
- 16 **S.A. Kupriyanova**  
Public participation of parents in educational  
administration
- 20 **T.V. Masharova**  
Role of decision situations in formation of personal  
universal educational acts
- 24 **P.A. Kornilov, A.I. Yatskanich**  
The system of computer diagnostics  
of knowledge to identify and address gaps  
in students' knowledge
- 29 **A.N. Smolonskaya**  
The psychological and pedagogic approaches  
for the methodological support  
of the children's life competences formation
- 33 **O.A. Lavrent'yeva**  
Adolescence as the sensitive period for social  
responsibility development
- 37 **A.A. Talykh, V.D. Lobashyov**  
Establishment of culture of labour man
- 42 **O.I. Denisova**  
The introduction of the school dress code  
in the context of the sociocultural environment  
of educational institutions

### PSYCHOLOGY

- 46 **O.N. Molchanova, A.S. Nikitina**  
The role of a fairytale in understanding the feelings  
of pride by preschool children
- 51 **Ye.A. Volgusnova**  
Especially the development of the cognitive component of  
the emotional sphere of preschool children
- 54 **O.A. Bychkova, A.G. Samohvalova**  
Being in love as a factor  
of communication difficulties in teenage  
and early adulthood
- 60 **L.Sh. Mustafina**  
The level of psychological trauma in the elderly:  
changes in the structure of social representations  
of conscience
- 65 **Ye.V. Koneva, V.K. Solondayev,  
A.A. Pelevina, Yu.V. Vantseva**  
«Non-manual relation»: mobbing and bullying
- 69 **V.V. Golubev, O.M. Uvarova**  
Personality features of successful  
medium level manager
- 72 **Z.K. Davletbayeva, F.F. Gumerova**  
Children behaviour pre-antisocial patterns
- 76 **S.V. Kurochkina**  
Leading motive student participation in innovative forms  
of employment at an example of students  
of Yaroslavl Demidov State University
- 81 **A.A. Zmiyevskaya, O.V. Kuryшева**  
Time aspects of life course dестандartisation  
in the family field
- 86 **M.A. Zolotova, M.V. Saporovskaya**  
Subjective image of life path in people of different mental  
health status
- 91 **M.N. Krotova**  
Adaptability as the mental property and methods of its diag-  
nostics in students of military higher education institutions

- 95 Екимчик О.А.**  
Результаты адаптации методики Р. Стернберга «Шкала историй любви» (1996)
- 101 Фолиева Т.А.**  
Адаптация методики «Religious Emphasis Scale» / Шкала Религиозного Акцентирования
- 104 Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц.**  
Психологическая оценка организации труда в педагогическом коллективе дошкольного образования
- 108 Арпентьева М.Р.**  
Дебрифинг как форма социально-психологического консультирования
- ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**
- 112 Дорьева Е.А., Королева Е.М.**  
Факторы сохранения и завершения (распада) близких отношений: обзор современных психологических исследований
- 117 Екимчик О.А., Крюкова Т.Л.**  
Психология совладания с завершением близких отношений
- 125 Ковалёва О.А.**  
Связь эмоционального интеллекта со стратегиями совладающего поведения предпринимателей и топ-менеджеров
- 130 Лапкина Е.В.**  
Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функции
- 133 Хазова С.А., Кузнецов В.В.**  
Совладание со стрессом в пред- и послесоревновательный период у успешных и неуспешных спортсменов
- 138 Шаргородская О.В., Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л.**  
Динамика совладания у ВИЧ-инфицированных на разных этапах переживания стресса
- 143 Тихомирова Е.В.**  
Виртуальная самоорганизация как ресурс индивидуального и группового субъекта жизнедеятельности
- 147 Авраменко Н.Н.**  
Представления студентов о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них
- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**
- 153 Шулеников Д.В.**  
Особенности формирования субъектности курсантов вузов ФСИН России
- 156 Токман А.А.**  
Сущность и структура профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений
- 161 Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.**  
Формирование когнитивной составляющей методической компетенции бакалавров и магистров направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и информационные технологии в образовании»)
- 164 Сидикова Н.В.**  
Гуманитарная составляющая высшего профессионального образования (на примере дисциплины «Французский язык»)
- 168 Соколова Е.Г.**  
Межкультурная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов: к постановке проблемы
- 95 O.A. Yekimchik**  
Primary results of Robert Sternberg's "Love Stories Scale" (1996) adaptation for Russian sample
- 101 T.A. Foliyeva**  
Adapting techniques "Religious Emphasis Scale" / Religious Accentuation Scale
- 104 Z.V. Masayeva, L.Ts. Kagermazova**  
Psychological assessment of work organisation in preschool education pedagogic staff
- 108 M.R. Arpent'yeva**  
Debriefing as a form of socio-psychological counselling
- COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**
- 112 Ye.A. Dor'yeva, Ye.M. Korolyova**  
The factors of close relationships' preservation and dissolution: current psychological research review
- 117 O.A. Yekimchik, T.L. Kryukova**  
Coping with close relationship dissolution
- 125 O.A. Kovalyova**  
Correlations between emotional intelligence and coping-strategies in businessmen and top managers
- 130 Ye.V. Lapkina**  
Personality coping behaviour, resilience and viability: connection between notions, functions
- 133 S.A. Khazova, V.V. Kuznetsov**  
Coping with stress before the competition and after the competition among successful and unsuccessful athletes
- 138 O.V. Shargorodskaya, M.V. Saporovskaya, T.L. Kryukova**  
Coping dynamics at different stages of stress experience in the HIV-infected
- 143 Ye.V. Tikhomirova**  
Virtual self-organisation as the resource of individual and group subject of life
- 147 N.N. Avramenko**  
Representations of students on difficult situations and on coping strategies in them
- PROFESSIONAL EDUCATION**
- 153 D.V. Shulepnikov**  
Features of formation of subjectivity of students of institutions of higher education in the penitentiary system of the Russian Federation
- 156 A.A. Tokman**  
Nature and structure of professional activities of higher education institutions' teachers
- 161 N.I. Zavodchikova, U.V. Plyasunova**  
Forming a cognitive component of methodical competence for Bachelors and Masters of computer science and information technologies for education
- 164 N.V. Sidakova**  
The humanitarian component of the higher professional education (in terms of the French language discipline)
- 168 Ye.G. Sokolova**  
Intercultural competence as the goal of foreign language training of future lawyers: on the problem statement

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

### 171 Владимирова Е.Н.

Специальные учебно-речевые действия в комплексах форм учебной деятельности по овладению иноязычным аудированием на средней ступени обучения

### 174 Гаврикова И.Ю.

Специфика использования метода проектов при обучении подростков русскому языку как иностранному

### 178 Даминова С.О.

Методика развития умений аудирования на основе иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов

### 182 Смирнова Л.В.

Роль и место разрядки на занятиях по иностранному языку в вузе

### 186 Матвеева А.В., Волкова А.В.

Методические особенности оценки экологической компетентности обучающихся

### 189 Самолыга Т.А.

Модель педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе обучения детей-мигрантов иностранному языку

### 193 Шепелева Н.Ю.

Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза

### 197 Зылёва Н.В.

Возможности использования педагогического приема «запланированная ошибка» в обучении студентов

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

### 202 Смолонский С.И.

Педагогические условия формирования ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников

### 204 Анкваб М.Ф.

Народная педагогика абхазов сквозь призму семейных ценностей

### 209 Зарипова А.А., Сайфина А.А.,

Уварова Л.Р., Яблокова А.В.

О современной модификации методики оценки эмоционально-психологического климата временного детского объединения

## СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

### 213 Кабушко А.Ю.

Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждений дополнительного образования

### 216 Захарова Ж.А.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка из учреждения государственного попечения

### 221 Тихонова И.В.

Ретроспективное исследование мотивов принятия ребенка в семьях с разным уровнем эффективности замещающей заботы

### 227 Гудина Т.В.

Музыкальное воспитание как реабилитационная технология в современной педагогической практике

### 231 Бебчук М.А., Шедринская О.М.

Отчётно-учётная документация в работе семейно-ориентированных специалистов

## TEACHING THEORY AND TECHNIQUE

### 171 Y.N. Vladimirova

Special learning-communicative actions of middle school students in the complexes of learning activities forms the process of foreign language listening comprehension

### 174 I.Yu. Gavrikova

The specific use of a method of projects in teaching teenagers Russian as a foreign language

### 178 S.O. Daminova

Development of listening comprehension skills on the basis of professional foreign language audio-visual materials

### 182 L.V. Smirnova

The role and place of relaxation in teaching students foreign languages

### 186 A.V. Matveyeva, A.V. Volkova

Checking of formation of ecological competency in students

### 189 T.A. Samolyga

Model of pedagogic support of independent work in teaching children of migrants foreign language

### 193 N.Yu. Shepeleva

Features of teaching foreign languages in Master course at humanitarian higher education institution

### 197 N.V. Zilyova

Opportunities of using “planned mistake” pedagogic techniques while teaching students

## SOCIAL UPBRINGING

### 202 S.I. Smolonskiy

The pedagogic conditions of the valuable attitude for the social reality of primary-school pupils

### 204 M.F. Ankvaб

National pedagogics of the Abkhaz through the prism of the family principles

### 209 A.A. Zaripova, A.A. Sayfina,

L.R. Uvarova, A.V. Yablokova

About modern modification of investigation methods of emotional and psychological climate in temporary children groups

## SOCIAL WORK

### 213 A.Yu. Kabushko

Social inclusion of children with health limitation into work of supplementary education institutions

### 216 Z.A. Zakharova

Psychopedagogic maintenance of a foster family which has adopted a child from a state accommodation institution

### 221 I.V. Tikhonova

Retrospective study of motives for fostering a child in a families with different levels of foster care efficiency

### 227 T.V. Gudina

Musical education as a rehabilitation technology in modern teaching practice

### 231 M.A. Bebchuk, O.M. Shchedrinskaya

Clinical recordkeeping tool in family-oriented clinical practice

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**236 Бородаенко В.Н.**

Особенности формирования мотивации студентов к занятиям по физической культуре как фактор повышения эффективности внедрения комплекса ГТО

**239 Астахов А.В., Матчинова Н.В.**

Определение индивидуального значения анаэробного порога, как дозатора интенсивности тренировочной нагрузки при выполнении интервальной тренировки для коррекции веса тела

## **ЮВЕНОЛОГИЯ**

**241 Ноздрина Н.А., Ларичева Е.А., Никитина К.С.**

К вопросу о ценностных ориентациях современной молодёжи (на примере студентов Брянского государственного технического университета)

## **СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА**

**246 Минова М.Е.**

Классификация, сущность и функции детских и молодежных объединений в Республике Беларусь

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**252 Касаткина С.Н., Реймер М.В.**

Взаимосвязь национальных и общечеловеческих ценностей в социально-педагогических проектах К.Э. Циолковского

**257 SUMMARY**

**268 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,  
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ  
В 2015 ГОДУ**

**275 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

## **HEALTH-SAVING AND PHYSICAL UPBRINGING**

**236 V.N. Borodayenko**

Particularities of the formation of students' motivation to physical training as the factor of increasing the efficiency of GTO complex implementation

**239 A.V. Astakhov, N.V. Matchinova**

Determining the value of the individual anaerobic threshold as metering of intensity of training load when performing interval training for the correction of body weight

## **JUVENOLOGY**

**241 N.A. Nozdrina, Ye.A. Laricheva, K.S. Nikitina**

The value orientations of modern youth (in terms of Bryansk State Technical University)

## **CHILDHOOD SOCIOKINETICS**

**246 M.Ya. Minava**

Classification, essence and function of children's and youth commonwealthes in the Republic of Belarus

## **PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY**

**252 S.N. Kasatkina, M.V. Reimer**

The relationship of national and universal values in the sociopedagogic projects of Konstantin Tsiolkovsky

**257 SUMMARY**

**268 THE LIST OF MATERIALS  
PUBLISHED IN THE JOURNAL  
IN 2015**

**275 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**



## ПОНЯТИЕ «ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ» В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена проблеме определения понятия «объект обучения» в образовании, построенном на субъект-субъектном подходе. Автор полагает, что в этом случае таким объектом является опыт учащегося как субъекта учебной деятельности, и делает вывод о том, что одной из основных целей современного образования должно стать формирование субъектности учащегося.*

**Ключевые слова:** объект обучения, субъект-субъектный подход, опыт учащегося, формирование субъектности.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнений правомерность субъект-субъектного подхода к образованию, который пронизывает все его этапы – от начального до образования взрослых. Действительно, такое взаимодействие участников образовательного процесса, строящееся на равнопартнерском учебном сотрудничестве, носит, несомненно, прогрессивный характер, особенно если рассматривать его с точки зрения истории развития дидактики.

Однако при всей правомерности рассматриваемого подхода нельзя не отметить следующее. Если исходить из того, что любому субъекту всегда противостоит объект, то при субъект-субъектном взаимодействии получается, что объект исчезает из нашего внимания, становится неочевидным, что, в свою очередь, не может не вуалировать и цель педагогической деятельности. Этим объясняется актуальность проблемы определения понятия «объект обучения» в существующей сегодня модели образования.

Появление в свое время субъект-субъектного подхода объясняется в первую очередь изменением вектора отношений учителя и ученика, преподавателя и студента, любого другого обучающего и учащегося (примем эти два термина в качестве рабочих как наиболее обобщенно обозначающие две основные группы участников образовательного процесса). Прежде, при так называемом субъект-объектном подходе, главным действующим лицом в образовании считался педагог, усилия которого сводились к тому, чтобы, воздействуя на учащегося определенным образом, добиваться поставленных целей, в то время как тот обязан был беспрекословно выполнять все распоряжения педагога. Очевидно, что в этом случае учащийся как некое бесправное существо выступал в качестве объекта деятельности обучающего.

Данная схема обучения не оправдала себя по одной причине: она не учитывала того факта, что «объект» обучающей деятельности был особым, коренным образом отличающимся от материального объекта любой другой преобразовательной деятельности. Имея свой психологический склад,

свои интересы, ценности, ориентации, личностные характеристики, этот «объект» далеко не всегда поддавался воздействию извне, что, в конечном итоге, не могло привести к безусловному успеху обучающей, а значит, и образовательной деятельности в целом.

Благодаря демократизации общества, появлению совершенного иного – гуманистического – отношения к миру детства, изменился и подход к обучению. Теперь учащемуся наравне с педагогом отводится роль субъекта. Следует отметить, что в педагогической литературе субъект-субъектное взаимодействие по своей сути часто приравнивается к личностно-деятельностному подходу. При таком подходе именно учащийся находится в центре обучения, является чуть ли не главной его фигурой. Неслучайно его часто называют подходом, центрированным на учащемся (student-centered approach). Именно поэтому в рамках субъект-субъектного взаимодействия обучение «преломляется» через личность учащегося, через его мотивы, ценности, ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д. [2, с. 89].

Все сказанное выше раскрывает суть субъект-субъектного подхода в общих чертах, однако по-прежнему остается неясным одно: если учащийся приобретает статус субъекта, то *кто* или *что* становится в этом случае объектом? Для того чтобы попытаться ответить на этот вопрос, обратимся сначала к таким философским категориям, как «субъект», «объект», а также к связанному с последней понятию «предмет деятельности».

Чаще всего субъект в философии трактуется как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект. В свою очередь под объектом понимается то, что противостоит субъекту, на что направлена его предметно-практическая и познавательная деятельность, причем объект не просто тождествен объективной реальности, а выступает как такая ее часть, которая находится во взаимодействии с субъектом. Предмет – это всякий *объект*, выступающий как ограниченный или заверченный; то, чему могут принадлежать свойства, и что может

состоять в определенных отношениях с другими объектами [5; 6; 7].

Из этих определений следует, что и субъект, и объект рассматриваются только в контексте какой-либо деятельности. Кроме того, объект деятельности можно условно приравнять к ее предмету на том основании, что в общегносеологическом плане противопоставление этих двух категорий является относительным [7, с. 525], поэтому в дальнейшем понятия «объект» и «предмет» будут употребляться в качестве синонимов.

Трудность в решении проблемы определения интересующего нас объекта заключается прежде всего в том, что в ситуации обучения мы имеем дело сразу с тремя видами деятельности: образовательной и входящими в ее состав обучающей и учебной.

Если приведенные выше определения философских категорий рассматривать с точки зрения образовательной деятельности, то очевидно, что при субъект-субъектном подходе нужно вести речь прежде всего о совокупном (коллективном) субъекте, а также отдельно о двух субъектах, его составляющих, каждый из которых имеет свои, но согласованные, объединенные цели [2, с. 129].

На первый взгляд кажется, что при наличии трех видов деятельности и «трех» субъектов необходимо искать сразу три предмета (объекта), которые им противостоят. Именно этой логике следовала И.А. Зимняя, которая предложила свои определения предметов каждой из них. Не цитируя их полностью, приведем только те словосочетания, с помощью которых она раскрывает эти понятия:

- предмет образовательной деятельности – *совокупность ценностей ..., система знаний ...*;
- предмет учебной деятельности – *усвоение знаний ..., овладение обобщенными способами..., отработка приемов и способов...*;
- предмет педагогической деятельности – *организация учебной деятельности, направленная на освоение ...* [2, с. 130, 194, 264].

Анализ этих определений позволяет сделать следующие предварительные выводы. С одной стороны, в последних двух определениях действительно отражена мысль о согласованности целей обучающего и учащегося («организация освоения» – «усвоение»), и это можно отнести к достоинствам данного подхода. С другой стороны, нельзя не заметить того, что первое из приведенных определений носит субстанциональный характер («совокупность», «система»), в то время как два других — процессуальный («организация», «усвоение», «овладение» и т. п.), что, на наш взгляд, нарушает их рядоположенность.

В то же время логике, которой следовала И.А. Зимняя, можно противопоставить другую, которая попутно позволит снять выявленный недостаток. Вместо поиска трех отдельных объектов

деятельностей, на наш взгляд, необходимо искать один: для того чтобы образовательная деятельность осуществлялась успешно, у ее совокупного субъекта, так же как и у составляющих его субъектов, должны быть не только согласованные цели, но и единый, общий для всех них объект.

Исходя из этого, попытаемся определить, что именно может объединить обучающего и учащегося в совокупный субъект образовательной деятельности, а значит, найти то, что является единым для них объектом.

Если посмотреть с этой точки зрения на определения И.А. Зимней, то таким объектом для всех трех рассматриваемых видов деятельности фактически является социокультурный опыт (совокупность ценностей, система знаний и т.п.), освоение которого организует обучающий, а усвоение осуществляет учащийся. Получается, что в центре такой образовательной системы находится накопленный человечеством опыт, фрагменты которого постепенно усваиваются учащимся, другими словами, как бы переносятся внутрь него. Согласно этому подходу объект образовательной, а значит, и составляющих ее учебной и обучающей деятельности, находится вне субъектов, поэтому является внешним по отношению к ним обоим.

В то же время нельзя не отметить, что наряду с рассмотренным подходом, который условно можно назвать «культуроцентрированным», существует и другой. Он был использован для более узких целей – для определения предмета только учебной деятельности, но, по нашему убеждению, может быть экстраполирован на решение интересующего нас вопроса. Имеется в виду подход И.И. Ильева и Т.В. Габай, которые считали, что предмет учебной деятельности в действительности лежит не вне индивида (учащегося), а внутри него. В этом качестве, по мнению И.И. Ильева, выступает опыт субъекта, который подвергается воздействию и, меняясь, превращается в продукт учебной деятельности – измененный опыт, в то время как социокультурный опыт является лишь средством учебной деятельности [4, с. 134]. С этим утверждением перекликается мнение Т.В. Габай о том, что предметом деятельности является то, что субъект имеет к ее началу и что подлежит трансформации в ее ходе в продукт [1, с. 50].

В рамках именно этого подхода нами в свое время было предложено следующее определение предмета учебной деятельности: им является опыт субъекта, который достраивается до желаемого продукта, соответствующего поставленной цели. Под продуктом, в свою очередь, понимается усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет него прежнего опыта субъекта. Опыт субъекта трактуется нами как способы осуществления различных деятельностей, т.е. знания, умения, навыки (добавим к ним и компетенции), которые



в процессе учебной деятельности достраиваются, дополняются новыми и трансформируются в новые [3, с. 189].

Такое понимание предмета учебной деятельности означает, что учащийся направляет свою деятельность на себя самого (неслучайно ведущие исследователи учебной деятельности называли ее деятельностью по самоизменению, саморазвитию), поэтому выступает одновременно и как субъект, и как объект своей преобразовательной деятельности.

Нам представляется вполне логичным распространить данный подход и на определение предмета (объекта) обучающей деятельности. Действительно, целью обучающей деятельности является, по сути, преобразование другого человека, а именно учащегося. Это дает основание предположить, что *объектом (предметом) деятельности педагога* так же, как и учебной деятельности, *является опыт учащегося как субъекта деятельности*, т. к. именно на его преобразование направляются усилия обучающего с целью обеспечить усвоение им каждый раз нового фрагмента социального опыта.

Кроме того, можно сделать вывод о том, что для образования в рамках субъект-субъектной модели единым объектом его совокупного субъекта, позволяющим объединить усилия обоих его участников в достижении общей цели, как раз и является опыт одного из них, а именно опыт учащегося. Важно отметить, что в этом случае в центре образовательной деятельности оказывается не социокультурный опыт, а учащийся с имеющимся или, что также возможно, отсутствующим у него опытом. Это как нельзя лучше вписывается в упоминавшийся выше *student-centred approach*, который можно условно назвать «студентоцентрированным подходом»<sup>1</sup>.

Понимание того, что объектом обучения является опыт учащегося, наполняет понятие «субъект-субъектное взаимодействие» более широким содержанием, чем упоминалось в начале статьи: в таком образовании обязательно должны учитываться не только личностные, но и субъектные характеристики учащегося. В связи с этим одной из основных целей образования должно стать формирование у него такого качества, как субъектная позиция или субъектность, т.е. способность индивида быть истинным (полноценным) субъектом своей деятельности. Для такого субъекта характерны как наличие актуальной готовности к инициированию

своей деятельности [1, с. 47], так и активность, рефлексивность, самостоятельность, ответственность, способность выстраивать конструктивные межличностные отношения на основе диалога [8, с. 111].

Таким образом, в субъект-субъектной модели образования обучающий должен принимать во внимание то, что перед ним не только развивающаяся личность, но и субъект деятельности, опыт которого также находится в процессе становления, причем его наличный уровень так же, как и его приращение, у каждого учащегося будет индивидуальным. В этом случае главным для педагога становится не только доведение знаний, умений, навыков, компетенций до нормативных требований государственного стандарта, но и поощрение каждого «расти над самим собой». Именно в этом и будет проявляться истинно гуманистический характер образования.

### Примечание

<sup>1</sup> Здесь слово «студент» употреблено в значении «любой человек, который учится».

### Библиографический список

1. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2005. – 240 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Университетская книга, Логос, 2007. – 384 с.
3. Иванова М.А. Зависимость процесса формирования учебных умений от структуры учебной деятельности // Теория и практика образования: история и современность. Вып. 12. Сб. науч. трудов кафедры теории и истории педагогики ЛГПУ. – Липецк: ЛГПУ, 2003. – С. 187–193.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
5. Философский словарь / авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 562 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2006. – 1072 с.
8. Шибанова Н.М. Стиль оценочной деятельности учителя как фактор становления субъектной позиции младшего школьника // Наука и школа. – 2011. – № 6. – С. 109–107.

Тихомирова Екатерина Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент

Шадрова Екатерина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Вологодский государственный университет

katerinatichomirova@yandex.ru, kshadrova@gmail.com

## ЦЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ КАК ГЕТЕРОГЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*В статье раскрывается понятие «инклюзивная культура школы», охарактеризованы ее компоненты. Представлен авторский взгляд на ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации, а также описывается значение инклюзивной культуры для практики инклюзивного образования в условиях разнообразия.*

**Ключевые слова:** гетерогенность, гетерогенная организация, разнообразие, инклюзия, инклюзивная культура школы, миссия школы, ценности инклюзивной культуры.

Современное общество является гетерогенным, так как состоит из разнородных субъектов, отличающихся между собой по гендерным, религиозным, этническим, социально-экономическим, культурным, физическим, интеллектуальным и другим признакам. Школе как социальному институту присущи все черты, характерные для общества, в том числе и гетерогенность. Любому школьному классу свойственна гетерогенность, которая представляет собой совокупность показателей, отражающих степень разнородности группы. Эти показатели не свидетельствуют о том, выше или ниже отдельный человек находится в группе по отношению к другим ее членам, а лишь говорят об отличиях людей, входящих в данную группу. Такими отличиями могут быть пол, национальность, вероисповедание, обычаи, установки, интересы, уровень интеллектуального развития, состояние здоровья и многое другое. Все эти параметры иллюстрируют систему горизонтальной дифференциации группы. Так, в одном школьном классе могут обучаться одаренные дети, дети с задержкой психического развития, дети, имеющие физические ограничения возможностей здоровья, дети с отклоняющимся поведением, представители различных национальностей, культур, религий.

Работа в условиях гетерогенного состава школы требует от педагогических коллективов умения работать не с каждой категорией обучающихся отдельно, а со всеми детьми вместе, способствуя развитию каждого из них, сплочению группы в целом, достижению каждым ребенком государственных нормативных целей. В связи с этим идут поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей в условиях разнообразия (многообразия, *англ.* – diversity), направленных на формирование и развитие самореализующейся личности. Одним из путей реализации этой задачи является развитие инклюзивного образования, обеспечивающего равные права, доступность, возможность выбора образовательного маршрута для каждого ребенка вне зависимости от его психофизических, гендерных, социальных,

этнических, языковых, культурных и других особенностей.

Создание инклюзивной школы ставит перед политиками, профессиональным педагогическим сообществом, СМИ и другими организациями задачу изменения привычных представлений о формах и содержании обучения детей как гетерогенной группы. Речь идет о поиске путей развития новой школы так, чтобы дети с особенностями смогли реализовать свое право обучаться наравне со всеми в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности. Данное положение закреплено в законодательных документах, где указано, что инклюзивное образование это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [11]. Идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка [2, с. 6]. Это социальный подход к пониманию инклюзии, отличный от медицинского, который фокусируется, в первую очередь, на необходимости изменения ребенка, а не условий его обучения, жизнедеятельности и т. д. Построение инклюзивного образовательного сообщества основывается на изменении отношения к различиям обучающихся, опоре на их индивидуальные особенности, на поиске социальных форм сплоченности и принятия, взаимопомощи и поддержки в учебном процессе [2, с. 7].

Для реализации инклюзии в школе как гетерогенной организации необходимо развитие инклюзивной *практики*, разработка инклюзивной *политики* и создание инклюзивной *культуры* (рис. 1). Именно «создание инклюзивной культуры» помещено в основание треугольника, так как развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества ведет к изменениям в других аспектах. Инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования. В данной статье мы остановимся подробно на аспектах инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации.



Рисунок 1. Показатели инклюзии [13, с. 7]

Понятие «культура» многозначно и трактуется в зависимости от области человеческой жизнедеятельности. В гуманитарной сфере под культурой понимается система «всевозможных общественных отношений, в которую включен субъект и которая формирует субъекта (сообщает ему знания, навыки, понятия о нормах и ценностях), с другой стороны – выступает ареной его собственной деятельности» [6, с. 36]. Инклюзивная культура в широком понимании на уровне организации подразумевает полную и успешную интеграцию разнообразных людей в трудовую деятельность и отражает климат, в котором культивируются уважение, равенство и позитивное признание различий. По мнению N. Pless и T. Maak, культура инклюзии – это особая «организационная среда, которая позволяет людям разного происхождения, с различными типами мышления и складом ума эффективно работать вместе для достижения целей организации» [14, с. 130–131]. Ученые выделяют несколько предпосылок для воплощения инклюзивной культуры в организации, представляя их в виде «дома инклюзии»: 1) признание инклюзии организации в качестве «фундамента»; 2) взаи-

мопонимание, плюрализм мнений, содействие, доверие и честность в качестве «столпов» инклюзии; 3) межкультурная моральная позиция как «крыша» инклюзивности (рис. 2).

В школах, в которых развита инклюзивная культура, по мнению Ainscow M., Booth T., Dyson A., «наличествует некоторая степень консенсуса среди взрослых относительно уважения к различиям обучающихся, а также обязательство по предоставлению всем учащимся доступа к учебным ресурсам» [12, с. 39]. Кроме того, такие школы характеризуются особыми формами организации обучения (например, привлечение специалиста в обычный класс для оказания помощи нуждающемуся ребенку) и особой практикой (например, применение конструктивистского подхода в обучении). В школах с «инклюзивной культурой» более вероятны «присутствие лидеров, преданных идее инклюзивных ценностей, а также стиль руководства, который стимулирует субъектов школы к выполнению функций руководства» [12, с. 39].

В нашей научной работе по реализации проекта TEMPUS «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) мы понимаем под **инклюзивной культурой школы как гетерогенной организации** особую систему отношений всех субъектов образовательного процесса (администрации школы, работников, обучающихся, их родителей, социальных партнеров), функционирующую на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия для выполнения миссии школы.

Создание инклюзивной культуры в школе способствует созданию безопасного толерантного сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников; сообщества, в котором ценность каждого являет-

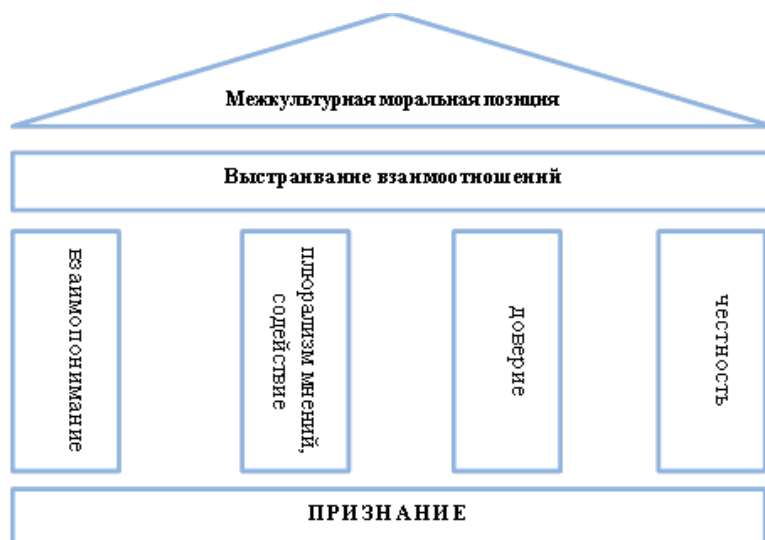


Рисунок 2. Принципы построения инклюзивной культуры организации [14, с. 131]

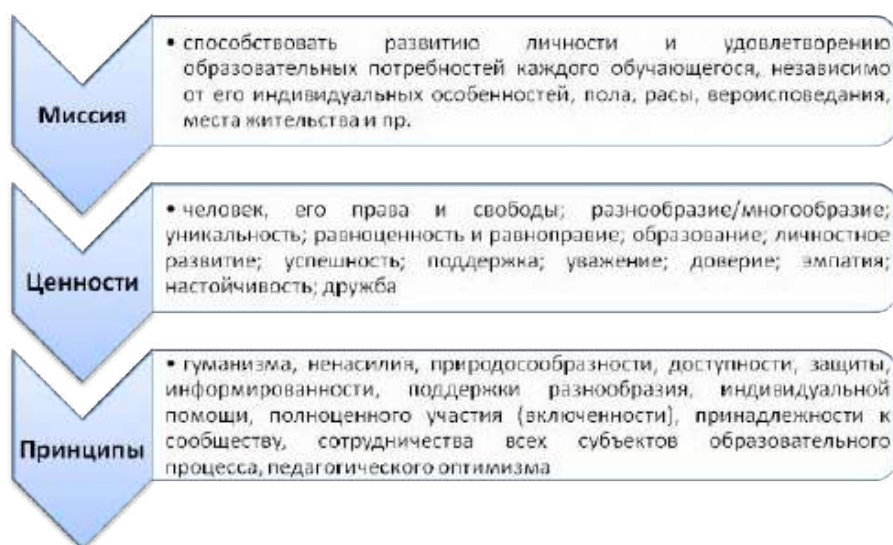


Рисунок 3. Структура инклюзивной культуры школы

ся основой общих достижений. Такая школьная культура создает общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми педагогами, учениками, администраторами и родителями. В инклюзивной культуре эти ценности влияют на решения в отношении всей школьной политики и на ежедневную практику обучения в каждом классе. Развитие школы становится непрерывным процессом. Структура *инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации* может быть представлена схематично (рис. 3).

Термин **миссия организации** означает целевые установки, которые составляют причину ее деятельности и которые должны быть достигнуты за определенный период времени. Анализ миссий различных школ РФ позволяет сформулировать общую миссию общеобразовательной организации: путем создания необходимых условий способствовать развитию личности и удовлетворению образовательных потребностей каждого обучающегося, независимо от его индивидуальных особенностей, пола, расы, вероисповедания, места жительства и пр. Такая формулировка, на наш взгляд, соответствует инклюзивному подходу в образовании и учитывает гетерогенный характер школьной среды.

Следующим компонентом инклюзивной культуры школы являются **принципы**: гуманизма, ненасилия, природосообразности, доступности, защиты, информированности, поддержки разнообразия, индивидуальной помощи, полноценного участия (включенности), принадлежности к сообществу, сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, педагогического оптимизма. Принципы инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации взаимосвязаны и представляют собой систему.

Принятие всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса этих принципов, построение отношений между ними, а также организация

жизнедеятельности всего школьного сообщества на основе системы принципов инклюзивной культуры являются необходимыми условиями реализации инклюзивного образования в школе [10].

Наконец, мы включаем в структуру инклюзивной культуры школы **ценности**. В данной работе мы остановимся на них подробно. Конституция Российской Федерации (гл. 2) рассматривает человека, его права и свободы как высшую ценность. Основные права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения. Государство гарантирует равенство прав и свобод гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности. Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц [5]. Таким образом, все люди равноправны и имеют одинаковый объем прав и свобод, *каждый человек* представляет собой ценность, что является ядром ценностей инклюзивной культуры.

При этом люди отличаются друг от друга по множеству признаков (физических, психологических, социальных, культурных и пр.), что говорит о *разнообразии* (многообразии) представителей человечества. Слова «разнообразие» и «многообразие» часто рассматриваются как синонимы, однако их можно рассматривать под другим углом зрения. Разнообразие – отсутствие однообразия, монотонности, наличие несходных, неповторяющихся элементов [1]. Многообразие – множественность проявлений чего-нибудь, форм обнаружения чего-нибудь [1]. То есть разнообразие указывает на то, что у обучающихся есть различные особенности



и потребности, а многообразие – на то, что каждая особенность или потребность может проявляться по-разному. Разнообразие (многообразие) в образовательном процессе необходимо рассматривать не как проблему, а как ресурс для повышения его эффективности.

Каждый ученик представляет собой уникальную, неповторимую, личность. *Уникальность* личности выявляется на всех уровнях ее существования – биологическом, физиологическом, психологическом, нравственном. Человек имеет только ему присущий набор врожденных задатков, параметры организма, неповторимый опыт, индивидуальные формы восприятия, мышления, эмоции, воли и т. д. Культура и традиции осваиваются человеком через собственные внутренние условия (мотивы, установки, ожидания, потребности, характер и др.) и таким образом образуют уникальность его индивидуального духовного личностного мира [1]. Каждый индивид со своей уникальностью входит в социум (школа, семья, внеурочная деятельность, рабочий коллектив и пр.), что делает этот социум гетерогенным по составу и детерминирует комплексный характер той или иной организации.

Независимо от своих особенностей все люди *равноценны* и *равноправны*. Под равноценностью нами понимается одинаковое значение каждого обучающегося для педагога, школы, общества, а под равноправием – обладание равными, одинаковыми с другими обучающимися правами. Нарушение равноправия заключается в умалении прав одних учеников или создании привилегий для других. Нарушение равноправия граждан входит в группу преступлений против личности [1].

Международное и отечественное законодательство наделяет каждого человека правом на *образование*, что подтверждает признание образования общечеловеческой ценностью. Образование как ценность рассматривается в следующих аспектах: ценность образования для отдельной личности, семьи, отдельного сообщества, социума в целом. Процесс получения образования человеком представляет собой формирование компетенций. Именно компетентность как совокупность способностей творчески осуществлять тот или иной вид деятельности лежит в основе ценности современного образования [3, с. 56].

Образование способствует овладению духовными ценностями, и в этом смысле оно имеет огромное культурно-историческое значение. Через образование осуществляются преемственность и связь эпох и поколений, происходит социальное наследование ценностей культуры. Это значит, что благодаря образованию в сознание людей вносятся стабильность, формируется их гражданская идентичность. С помощью системы образования осуществляется интериоризация общезначимых

ценностей в сознании индивидов [3, с. 44]. Школа является значимым субъектом образования; именно школа рассматривается нами как первостепенный ресурс формирования компетенций и создания условий для инклюзии гетерогенных групп обучающихся. Важно, что понимание инклюзии в школе должно стать шире, чем принятие и обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку субъекты школы как гетерогенной организации разнообразны по многим признакам.

*Личностное развитие* – общее понятие, определяющее все позитивные изменения в личности как результат внутренних процессов и внешних воздействий. Это все то, что в личности разворачивается с возрастом само, что формируется под влиянием извне, что развивается в совместной деятельности с окружающими и развивается в себе самим человеком [7]. Личностное развитие является целью и результатом школьного образования.

Условием и результатом личностного развития является *успешность*, что превращает ее в ценность инклюзивного образования. Анализ литературы (Дж. Аткинсон, А.Л. Журавлев, Ю.М. Орлов, А.В. Петровский, Ю.П. Платонов, А. Хофман и др.) показывает, что термин «успех» трактуется двояко: 1) наличие положительного социально-значимого результата в деятельности, 2) достижение поставленных целей. В образовательном процессе первое всегда предполагает второе и наоборот. Успешность в деятельности (учебно-познавательной, художественной, спортивной пр.) необходима обучающимся, так как она позволяет осознать свою значимость и возможности, способствует формированию адекватной самооценки, повышает мотивацию к осуществлению деятельности. Оценка индивидом выполняемой деятельности как успешной происходит при наличии положительного результата и высокой эмоциональной удовлетворенности субъекта деятельности ее процессом и результатом. Поэтому в педагогическом процессе школы следует создавать условия для того, чтобы каждый обучающийся, независимо от своих способностей и возможностей, был успешным в различных видах деятельности. Для этого в условиях многообразия необходимо дифференцировать и индивидуализировать цели обучения, воспитания, развития, а также оказывать поддержку ученикам в процессе их достижения.

Термин *поддержка* имеет несколько значений: 1) предоставление того, что необходимо; 2) обеспечение комфорта, признания, одобрения, подбадривания другому человеку (поддерживающая терапия); 3) рефлексия отношения человека с людьми из близкого окружения, сопереживающими и оказывающими ему реальную помощь [9]. В нашей трактовке поддержка предполагает помощь в преодолении трудностей в обучении, общении и пр., а также принятие ребенка таким, какой он есть,



признание его значимости независимо от каких-либо черт, отличающих его от большинства детей. Поддержка ребенка взрослым строится на уважении и доверии, что говорит о правомочности отношения их к ценностям инклюзивного образования.

*Уважение* понимается как позиция одного человека по отношению к другому, основанная на признании достоинств личности. Педагогу следует исходить из убеждения, что все люди заслуживают уважения, нельзя лишать ребенка уважения из-за его непохожести на большинство сверстников. *Доверие* трактуется в науке как психологическое состояние, при котором субъект добровольно, осознанно и без колебаний ставит свое личное благополучие в зависимость от внешнего фактора, которому субъект доверяет. В образовательном процессе таким «внешним фактором» является педагог, от степени доверия ребенка педагогу во многом зависит успешность педагогического процесса. В глобальном смысле ребенку необходимо безопасное эмоциональное окружение, вызывающее доверие. К этому окружению могут относиться не только педагоги, но и другие взрослые (тьюторы, психологи, социальные работники, родители и др.), а также другие ученики.

Для эффективной организации инклюзивного образовательного процесса необходима *эмпатия*, то есть способность субъекта (педагога) идентифицироваться с другим человеком (учеником), постигнуть его эмоциональное состояние, понять, что ощущает последний в конкретной ситуации. В отношениях в системе «педагог – обучающийся» важны различные формы эмпатии: сопереживание и сочувствие. В ходе взаимодействия педагогов с учащимися с особыми образовательными потребностями важно следить за тем, чтобы они не превратились в жалость, которая наносит вред и отношениям субъектов образовательного процесса, и самому процессу.

*Настойчивость* также является ценностью инклюзивного образования. Настойчивость – это умение и привычка доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия и затруднения на пути к ней. Она предполагает длительное неуклонное движение к цели, умение довести до конца начатое дело, устраняя и преодолевая препятствия, невзирая на отдельные неудачи и поражения. Настойчивость выражается в умении успешно трудиться не только тогда, когда работа легка и интересна, но и тогда, когда она трудна или скучна [8]. Настойчивость как личностное качество важна всем субъектам инклюзивного образовательного процесса. Взрослым (педагогам, родителям) она необходима для достижения педагогических целей в работе с различными категориями детей, особенно в тех случаях, когда их достижение не идет легко и быстро, когда есть возможность разувериться в ре-

листичности поставленных целей, что случается, например, в работе с трудновоспитуемыми детьми, обучающимися с ОВЗ и др. Для учащихся настойчивость – одно из необходимых условий успешной учебной работы и личностного роста.

В инклюзивной школе особой ценностью, по нашему мнению, является *дружба* между детьми. Дружба понимается как вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующийся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Дружба предполагает следование неписанному «кодексу», утверждающему необходимость взаимопонимания, откровенность и открытость друг другу, доверительность, активную взаимопомощь, взаимный интерес к делам и переживаниям другого, искренность и бескорыстие чувств [4]. Наиболее важна дружба в подростковый период, когда интимно-личностное общение со сверстниками является ведущим типом деятельности. В другие возрастные периоды ребенок также нуждается в друзьях, что подтверждают результаты исследования С.В. Алехиной, которая выяснила, что 71% первоклассников и 40% пятиклассников называют наличие друзей наиболее значимой формой поддержки в трудных ситуациях. Она также установила, что взрослые не видят в социальных связях своих детей функцию поддержки в школьной жизни [2, с. 10].

Представленная система ценностей является основой не только для построения инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации, но и для оценки деятельности инклюзивной школы, поскольку они означают ориентир для определения степени «включенности» (инклюзивности) всех субъектов в образовательный процесс. Для создания инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации, на наш взгляд, необходимо, чтобы: 1) миссия школы и ценности инклюзивной культуры осознавались и принимались всеми участниками образовательного процесса; 2) в основе деятельности и отношений всех субъектов образовательного процесса лежали ценности и принципы инклюзивной культуры.

Следует также отметить, что инклюзивная культура школы характеризуется единством всех компонентов, ее можно рассматривать как систему, на создание и развитие которой влияют как внутренние (внутришкольные), так и внешние (муниципальные, районные, областные, республиканские, государственные, мировые) факторы. С течением времени под воздействием этих факторов инклюзивная культура школы может меняться, то есть она не является застывшим образованием, она изменчива, динамична (может видоизменяться миссия школы, ценности и принципы могут устаревать, наполняться новым содержанием, могут

появляться новые ценности и принципы и пр.). При этом инклюзивная культура школы обладает определенными рамками, в которые входит только то, что является приемлемым с позиции ее ценностей. Особенностью инклюзивной культуры является также и то, что ей можно обучить нового члена школьного сообщества и ее можно передать другой образовательной организации.

Таким образом, рассматривая инклюзивную культуру школы как гетерогенной организации, мы пришли к выводу о том, что именно она является основой для развития инклюзивной школьной практики, так как включает в себя миссию школы, ценности и принципы, без осознания и принятия которых всеми субъектами образовательного процесса невозможно создание инклюзивного школьного сообщества.

### Библиографический список

1. Академик. Словари и энциклопедии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru> (дата обращения 05.09.2015).
2. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
3. *Грехнёв В.С.* Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе // Философия и общество. – 2010. – № 3. – С. 40–56.
4. Краткий психологический словарь / общ. ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов на/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
5. Конституция Российской Федерации // Система Гарант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/10103000/> (дата обращения 05.09.2015).
6. *Косолапов Н.А.* Социальная психология и международные отношения. – М.: Наука, 1985. – 271 с.
7. Личностное развитие / Н.И. Козлов // Психологос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychologos.ru/articles/view/lichnostnoe\\_razvitie](http://psychologos.ru/articles/view/lichnostnoe_razvitie) (дата обращения 04.09.2015).
8. Настойчивость // Психология от А до Я [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/view-xarakter.html?id=nastoichivost> (дата обращения 06.09.2015).
9. Поддержка // Клиническая психология / под ред. Н.Д. Твороговой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://insai.ru/slovar/podderzhka> (дата обращения 03.09.2015).
10. *Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.* Принципы инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании: Мат-лы межд. научно-практ. конф. 8–10 октября 2015 г. – Рязань: РГУ им. Есенина, 2015.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения 02.09.2015).
12. *Ainscow M., Booth T., Dyson A.* Improving schools, Developing inclusion. – London: Routledge, 2006. – 218 p.
13. *Booth T., Ainscow M.* Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. – CSIE, 2002. – 100 p.
14. *Pless N., Maak T.* Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice // Journal of Business Ethics. – October, 2004. – Pp. 130–131.

## ОБЩЕСТВЕННОЕ УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

*В статье рассматриваются актуальные вопросы участия родителей в государственно-общественном управлении образовательными организациями. Проанализированы основные права родителей как участников образовательных отношений. Рассмотрены трудности родительского участия.*

**Ключевые слова:** государственно-общественное управление, права родителей несовершеннолетних обучающихся.

В современном мире обострилась конкурентная межгосударственная борьба. Одним из главных ресурсов, который способен обеспечить конкурентоспособность страны становится человеческий ресурс. Поэтому развитию данного ресурса уделяется пристальное внимание. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, определила вызовы, стоящие перед нашим государством. В данной концепции главная роль отводится именно модернизации образования, которая должна способствовать повышению его качества. Современное образование призвано соответствовать требованиям инновационного развития экономики и общества в целом, развитию и совершенствованию человеческого ресурса.

Модернизация образования нацелена совершенствовать содержание образования, оптимизировать способы и технологии организации образовательного процесса и, самое главное, переосмыслить цель и конечный результат образования. Управление образованием все больше отходит от принципов жесткой регламентированности, централизации и закрытости от общества. В стране активно развиваются общественные институты, формируется гражданское общество, которое может и должно участвовать в управлении образованием. Так как именно от образования зависит будущее этого общества. Современная школа становится все более открытой, самостоятельной и свободной. Г.Н. Скударева считает, что «в настоящее время в стране целенаправленно укрепляются государство и его властные структуры, что оправдывает ожидания наших сограждан, связывающих современную политику с улучшением собственного правового, экономического и социального положения. Сфера образования при этом состоит в тесном конструктивном диалоге с государством, ожидания которого в отношении приоритетов образования в условиях укрепления государственности сконцентрировали в себе основные стратегические ориентиры государственной политики: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Государственная программа «Развития образования на

2013-2020 годы», Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, Приоритетный национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.» [5, с. 11].

Введение Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») внесло изменение в содержание правового статуса образовательных организаций. Образовательным организациям дана самостоятельность при решении многих вопросов.

Согласно ст. 89 п. 1 Федерального закона № 273-ФЗ управление образованием носит государственно-общественный характер (ГОУ) [6]. Проблему государственно-общественного управления образованием исследовали такие ученые как С.Г. Косарецкий, А.М. Моисеев, А.А. Седельников, Е.Н. Шимутин. А.М. Моисеевым дано следующее определение понятия ГОУ образованием: «Это – особый тип управления, характерной чертой которого является постоянное ответственное участие и взаимодействие в управлении образованием субъектов и их органов, с одной стороны, выражающих и представляющих интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в области образования (федеральные, региональные органы государственной власти и управления, их органы управления образованием, а также в части полномочий, закрепленных за ними законодательством в области образования, органы местного самоуправления и руководители подведомственных им образовательных учреждений), с другой стороны, выражающих и реализующих интересы общества, населения. ГОУ образованием может осуществляться путем создания как отдельных, но взаимодействующих, органов и форм государственного и общественного управления образованием, так и путем создания совместных органов и форм ГОУ образованием» [2, с. 34].

С.В. Нечаева и Е.К. Шибанова считают, что государственно-общественное управление это «постоянное ответственное взаимодействие в управлении образованием, с одной стороны, различных субъектов, представляющих интересы, политику, гарантии и компенсацию государства в области образования (органы государственной власти, ор-

ганы управления образованием, руководители образовательных учреждений), и, с другой стороны, различных субъектов, выражающие интересы в области образования гражданского общества, населения» [8, с. 227].

Представляют научный интерес исследования, посвященные исторической ретроспективе взаимодействия государства и общества в сфере образования. В своей диссертации «Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России» Н.М. Федорова рассмотрела этапы развития государственно-общественного управления в нашей стране и пришла к выводу, что «активное участие общества в управлении школьным образованием возможно при открытом согласовании позиций сторон, определении приоритетов и запросов общества в отношении школьного образования», а достичь этого можно только создав коммуникативное поле взаимодействия государства и общества [7, с. 38]. Автором также рассмотрены риски государственно-общественного управления, в частности «несоответствие между декларируемыми демократическими общественными ценностями и реальной практикой управления государством и всеми его структурами» и др. [7, с. 34].

Как видно, государственно-общественное управление предполагает активное взаимодействие государства и общества с целью решения важнейших проблем, которые стоят перед современной школой. Образование реализует заказ личности, общества и государства, поэтому вполне справедливым является и то, что общество принимает все более активное участие в образовательной сфере. Особенностью государственно-общественного управления является оптимальное сочетание государственных и общественных начал в управлении образованием.

Государство и общество могут совместно влиять на формирование образовательной политики, решать вопросы материального обеспечения образовательных организаций, создавать социальную среду для обучающихся.

Государственно-общественное управление имеет две составляющие. Государственная составляющая включает в себя контроль государства над образованием и реализуется через процедуры лицензирования образовательной деятельности, аккредитации образовательных организаций, государственного контроля и надзора. Государственная составляющая общественно-государственного управления образования важна, так как именно и благодаря ей обеспечивается доступность получения полноценного качественного образования всеми гражданами государства. Но этого недостаточно для действительно полноценного функционирования образовательной системы. В нашей стране все активнее происходят процессы формирования института гражданского общества, в свя-

зи с этим все большую значимость приобретает именно общественный характер управления. Образовательные организации становятся все более открытыми для общественности, постоянно прислушиваются к ее запросам и вносят коррективы в свою деятельность.

Современные образовательные организации оказывают образовательные услуги, поэтому на первый план выходит задача всеобщей доступности предоставления образовательной услуги, соответствующей запросам потребителей.

Согласно ст. 26 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности [6]. Единоличным исполнительным органом образовательной организации является руководитель образовательной организации, который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации.

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

Структура, порядок формирования, срок полномочий и компетенция органов управления образовательной организацией, порядок принятия ими решений и выступления от имени образовательной организации устанавливаются уставом образовательной организации в соответствии с законодательством Российской Федерации.

К потребителям образовательных услуг, в соответствии с современной нормативной базой, можно отнести: обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, производственные структуры, хозяйствующие субъекты, местную, региональную власть, государственные структуры.

В данной статье мы более подробно остановимся именно на родителях (законных представителях) несовершеннолетних обучающихся, т.к., на наш взгляд, именно они являются наиболее заинтересованными заказчиками образовательной услуги. Г.Н. Скударева в своем исследовании напоминает, что «родители определены в старом Законе об образовании как полноправные «участники образовательного процесса», а в новом Законе – «участники образовательных отношений», т.е., были и остаются статусным полноправным лицом с законными правами и обязанностями» [5, с. 12]. Далее, актуализируя их статусное положение в си-



стеме российского образования, Г.Н. Скударева подчеркивает, что «традиционное и понятное каждому гражданину современного общества понятие «родители» трансформировалось сегодня в новые понятия «родительство», «родительское сообщество», «родительская общественность», которые уже социально подготовлены к новому осмыслению» [5, с. 12].

Рассмотрим права родителей (законных представителей) в сфере образования, которые регулируется целым рядом нормативно-правовых документов. Так в соответствии со ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, государства признают право каждого человека на образование. Государства соглашаются, что образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и создание ее достоинства и должно укреплять уважение к правам человека и основным свободам. Согласно ч. 3 ст. 26 Всемирной декларации прав человека родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей. Следовательно, необходимо уважать свободу родителей и законных представителей выбирать для своих детей образовательные организации, как учрежденные государством, так и частные.

Согласно п. 2. ст. 38 Конституции Российской Федерации забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей. В соответствии с Семейным кодексом РФ (далее СК РФ) родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами, обязаны обеспечить получение детьми общего образования. Родители имеют право выбора образовательной организации, формы получения детьми образования и формы их обучения с учетом мнения детей до получения ими основного общего образования. СК РФ в ст. 64 возлагает на родителей защиту прав и интересов детей. Родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий [3].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» так же устанавливает преимущественное право родителей (законных представителей) на обучение и воспитание детей. Родители (законные представители) обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Родители вправе выбирать с учетом мнения несовершеннолетнего ребенка формы получения образования, формы обучения, язык образования, факультативные и элективные курсы, из перечня, предлагаемого

образовательной организацией. Родители не могут потребовать реализацию услуг, не предусмотренных уставом образовательной организации, в которой обучается их ребенок. Однако родители имеют право на выбор образовательной организации в соответствии со своими потребностями. Современные образовательные организации полностью информационно открыты для потенциальных заказчиков своих образовательных услуг. Со всей интересующей их информацией родители могут ознакомиться на сайте образовательной организации и на основании этой информации принять решение о выборе образовательной организации для обучения своего ребенка. После того как родители определяются с выбором образовательной организации для обучения своего ребенка, в соответствии с п. 3 ч. 3 ст. 44 и ч. 2 ст. 55 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация обязана ознакомить их с уставом организации, лицензией на осуществление образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности. Ознакомление необходимо осуществить при приеме детей в образовательную организацию [1, с. 21].

В соответствии с п. 4 ч. 3 ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» родители имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей. При этом необходимо учитывать, что педагогические работники обладают академическими правами, которые родители не вправе ограничивать. Так согласно ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педагогам предоставляется свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; а также право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) и право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании. Присутствие родителей на уроках регулируется локальными актами образовательных организаций [1, с. 22].

Родители (законные представители) имеют право в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» принимать



участие в управлении образовательной организацией, в частности через коллегиальные органы управления, а также принимая определенные решения на родительских собраниях. Родители (законные представители) по своей инициативе имеют право создавать родительские советы. В этом случае руководитель образовательной организации обязан согласовывать с родительским советом локальные акты затрагивающие интересы обучающихся. Процедура согласования проходит аналогично ст. 372 Трудового кодекса Российской Федерации, если иная процедура не прописана в Положении, регламентирующем деятельность родительского совета. Согласно данной статье администрация образовательной организации перед принятием решения направляет проект локального нормативного акта, который касается прав и интересов обучающихся, и обоснование по нему в родительский комитет. Родительский комитет не позднее пяти рабочих дней со дня получения проекта, указанного локального нормативного акта направляет администрации образовательной организации мотивированное мнение по проекту в письменной форме.

В случае если мотивированное мнение родительского комитета не содержит согласия с проектом локального нормативного акта, либо содержит предложения по его совершенствованию, администрация образовательной организации может согласиться с ним, либо обязана в течение трех дней после получения мотивированного мнения провести дополнительные консультации с родительским комитетом в целях достижения взаимоприемлемого решения. Кроме этого образовательные организации должны внимательно изучать потребности родителей и на основе этого строить свою образовательную деятельность. Образовательные организации обязаны как можно полнее учитывать запросы своей образовательной услуги.

В образовательных организациях создаются комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений в «целях урегулирования разногласий между участниками образовательных отношений, в том числе в случаях возникновения конфликта интересов педагогического работника, применения локальных нормативных актов, обжалования решений о применении к обучающимся дисциплинарного взыскания» [6].

Данные комиссии создаются в образовательной организации, действуют на основании положения о них и включают в свой состав равное число представителей работников организации, совершеннолетних обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. В комиссию могут обратиться все участники образовательных отношений, в том числе и родители несовершеннолетних обучающихся, решения комиссии обязательны для исполнения [6].

Г.Н. Скударева и Г.Г. Шишова считают, что «актуализация проблемы определения новой социальной роли родителей обозначает потребность дифференцирования их социально-педагогических функций как субъектов образования в тех условиях, когда можно вполне уверенно говорить о расширении спектра направлений участия родительской общественности в функционировании, развитии и управлении образованием и об усложнении его содержания» [4, с. 25]. Кроме этого ученые подчеркивают, что «в настоящее время, кроме традиционных функций контроля и ресурсного обеспечения, уверенно развиваются общественная экспертиза, проектное управление, участие в стратегическом планировании, становление института общественного наблюдения, организация совместной коллективно-распределенной деятельности различных социальных групп на основе социального партнёрства. По сути, обозначены сферы образовательной политики, в которых просматриваются сегодня наибольшие перспективы для использования общественного потенциала и которые следует признать концептуально приоритетными» [4, с. 26].

Предполагается, что родители, как наиболее заинтересованная сторона общества, примут активное участие в принятии управленческих решений, касающихся всех сторон жизни образовательной организации: материально-технического обеспечения, образовательного процесса, организации воспитательных мероприятий обучающихся. Однако на деле происходит несколько иначе. Современные родители подчас бывают не готовы к такому тесному взаимодействию, боятся брать на себя ответственность за принятие наиболее важных решений. Часто у родителей не хватает времени на участие в коллегиальных органах управления. Многие родители не владеют определенными знаниями, не разбираются в законодательстве, не знают своих прав. Не лишним будет отметить, что и образовательные организации, в свою очередь, не всегда стремятся к тому, чтобы родители принимали активное участие в управлении школой. Часто родители участвуют лишь в принятии решений по второстепенным вопросам, касающимся управления образовательной организацией. Такая практика в корне неправильна. Для того, чтобы модернизация образования осуществлялась успешно, необходимо, чтобы родители осознали необходимость своего участия в процессе управления образовательной организацией. Для этого им необходимо разъяснять их права на участие в управлении, показать их важную роль в данном процессе и те результаты, которые принесет тесное взаимодействие родителей и образовательной организации.

#### Библиографический список

1. *Куприянова С.А.* Права и обязанности родителей обучающихся в контексте нового зако-

на «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник МГОГИ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – Вып. 2. – С. 21–24.

2. Проектирование систем внутришкольного управления / под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.

3. Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 № 223-ФЗ (с последующими изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 10.11.2015).

4. Скударева Г.Н., Шишова Г.Г. Новые возможности активизации взаимодействия родителей и школы // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 25–29.

5. Скударева Г.Н. Личность общества и государство как субъект социального заказа образованию // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Юве-

нология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 11–18.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 10.11.2015).

7. Федорова Н.М. Становление государственного-общественного управления школьным образованием в России: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 10.11.2015); URL:[http://dibase.ru/article/12042010\\_ftdorovanm](http://dibase.ru/article/12042010_ftdorovanm) (дата обращения 15.10.2015)

8. Nechaeva S.V., Shibanova E.K. State-public management of education results and prospects [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://vestnik.uapa.ru/2014/02/31> (дата обращения 15.10.2015).

УДК 371

**Машарова Татьяна Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор  
Институт развития образования Кировской области  
[mtv203@mail.ru](mailto:mtv203@mail.ru)

## РОЛЬ СИТУАЦИЙ ВЫБОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

*В ситуациях выбора каждый ученик должен быть готов брать на себя часть функций учителя, уметь определять для себя цели, задачи, перспективу, находить средства достижения цели, идти на самоограничения ради достижения цели. Создание ситуаций выбора не самоцель – мы должны научить учащихся делать осознанный выбор из нескольких вариантов развития событий, то есть принимать единственно правильное решение.*

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, ситуации выбора, ситуативная доминанта, системно-деятельностный подход, федеральный государственный образовательный стандарт.

О тметим, что в соответствии с системно-деятельностным подходом к реализации федерального государственного образовательного стандарта, школа должна не только передать ученику определенную сумму знаний, но и обеспечить формирование универсальных учебных действий (УУД). На наш взгляд, удачной формой формирования и становления УУД могут быть специально сконструированные **ситуации выбора**.

Ситуации выбора представляют собой способ организации учебной деятельности, который предполагает так называемый **лабиринт размышлений и действий**, приводящий к заявленному результату. Задача ученика заключается в выборе наиболее оптимального пути следования по этому лабиринту, то есть самоопределения. Применение указанного способа реализации содержания основных образовательных программ:

- повышает требования к учащимся, что предполагает развитие способности к самоограничению, самоопределению, самоуправлению;

- повышает «субъектность» учащихся в учебно-воспитательном процессе, так как по мере рас-

ширения свободы выбора постепенно часть функций передается от учителя к учащимся;

- деятельность все более индивидуализируется, поскольку свобода дает возможность удовлетворения интересов и развития способностей каждого;

- применение ситуаций выбора при соблюдении общих методологических требований положительно сказывается на успешности учебной деятельности (формирования УУД) и на личностном развитии учащихся.

Применение ситуаций выбора в учебной деятельности способствует реализации таких функций современного образования как:

**Стимулирующая.** Даже тогда, когда нет устойчивого положительного мотива к учебной деятельности, ситуации выбора вызывают нейтральный мотив, направленный на поиск наиболее удовлетворительного пути выхода из ситуации и, безусловно, вызывают активность личности.

**Ориентировочная.** Ситуации выбора постепенно ставят ученика в позицию субъекта педагогической деятельности. Это влечет за собой необходимость определять предмет деятельности,

цель, мотив, находить средства деятельности, что означает самоопределение, самоограничение, самоуправление. В свою очередь учитель, ориентируясь на выбор ученика, получает необходимую информацию для организации деятельности с учетом интересов ученика.

**Диагностическая.** Делая реальный выбор, ученик получает реальные переживания последствий реального выбора, что создает основу для самооценки своих возможностей не на основе субъективного мнения учителя, родителей, а на основе успешности деятельности. Учитель получает возможность проверить соответствие цели, содержания, средств, методов работы интересам и возможностям учеников.

**Корректирующая.** Анализ последствий выбора создает основу для самосовершенствования личности ученика. При этом он получает возможность как непосредственно, так и опосредованно влиять на систему работы учителя. Ориентируясь на успешность деятельности ученика, учитель получает возможность более динамично реагировать на изменение учебной ситуации, вносить коррективы в содержание, средства и методы своей работы.

**Развивающая.** Ситуации выбора создают условия для расширения зоны ближайшего развития каждого ученика, поскольку выбор позволяет охватить широкий спектр потенциальных возможностей ученика. Создание учителем ситуаций выбора ставит его самого перед необходимостью постоянно развиваться, поскольку с расширением свободы выбора ученика усложняется деятельность учителя

и не остается возможности для остановки на сумме строго обязательных УУД.

**Воспитательная.** В процессе построения процедуры выбора решения, в результате оценки последствий выбора создается основа для объективизации установок и ценностей личности, как учителя, так и ученика, формируется общая направленность интересов каждой личности.

Таким образом, ситуации выбора (табл. 1) совершенно необходимы для формирования у обучающихся умений анализировать ситуацию и принимать решение, предвещающее действие.

Процесс формирования этих умений происходит постепенно и разными путями (лабиринт размышлений и действий). Л.Б. Ительсон сводит их к двум крайним случаям. В первом – педагог ставит учащегося в ситуацию, где он сам вынужден принимать решение. «Учащийся сам ищет решение, обнаруживая путем проб и ошибок соответствующие ориентиры, способы и приемы деятельности». Второй путь заключается в том, что педагог управляет деятельностью учащихся. «В этом случае педагог знакомит учащихся с ориентирами отбора признаков и операций, организует его деятельность для решения поставленных задач».

Принятию решений предшествует процесс переработки информации. В зависимости от качества и количества имеющейся в распоряжении информации, решение может приниматься:

1. В условиях четкой определенности.
2. В условиях частичной неопределенности.
3. В условиях полной неопределенности.

Таблица 1

**Вариативность социально-учебных ситуаций  
(классификация по принципу возрастания степеней свободы для ученика)**

Виды ситуаций	Уровень сложности решения	Кем заданы ограничения	Какой преобладает интерес	На ком отражаются последствия решения	Какие требуются УУД ученика	Что требуется от учителя
1. Ситуация свободы мнения	Высказывается мнение (решение за учителем)	Учителем	Сиюминутное настроение, влечение	Мнение может быть учтено или не учтено. Последствия незначительны	Выражать свое мнение	Направлять и развивать интересы учеников
2. Ситуация ограниченной свободы выбора решения	Решение за себя	Учителем	Личный интерес в рамках заданных ограничений	Отражаются на самом ученике	Соотносить свои желания со своими возможностями	Задавать варианты выбора с ориентацией на зоны ближайшего развития
3. Ситуация свободы выбора решения группой	Решение всех и каждого за всех и каждого	Коллективом	Личный интерес в рамках коллективного	Отражаются на всех и каждом	Согласовывать свое мнение с коллективным	Вести коллективный поиск, направляя общее развитие
4. Ситуация индивидуальной свободы в условиях самоопределения	Решение за себя и за всех	Самоограничение	Личный интерес в рамках самоопределения на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективу	Отражаются на самом ученике и всех окружающих	Самоопределение	Ориентироваться на особенности каждого, его перспективу развития

Неопределенность информации увеличивает степень риска принять ошибочное решение. Поэтому отдельные авторы, например Л.Б. Ительсон, классифицируя ситуации выбора решений, обозначают ситуации принятия решения в условиях полной неопределенности как ситуации риска.

В ситуации выбора может быть дана полная информация об альтернативах. Такие задачи-ситуации Ю. Козелецкий называет «замкнутыми». Иногда альтернативные решения могут быть не даны, они должны быть найдены – это «открытые» задачи. По предлагаемому решению, ситуации выбора, пользуясь терминологией Л.П. Гуровой, можно разделить на «конечные» (требуют определенного ответа) и «неконечные» (ответ всегда будет определенным и неокончательным).

Для того чтобы можно было принимать решение по ситуации в целом, мы должны накопить в памяти своеобразный «информационный массив». «В итоге для построения своего поведения в конкретной ситуации человек использует информацию, поступающую извне (внешнюю), и информацию, содержащуюся в мозгу (внутреннюю)...». Вследствие этого при принятии решения имеет место эффект «внезапного» решения (озарение). Хотя это самое внезапное решение – продукт сложной исследовательской деятельности мозга.

Для того, чтобы ответить на вопрос, какие УУД необходимы для принятия решений, нужно выделить **узловые моменты** принятия решений. Ряд исследователей отмечает очень широкий диапазон в поведенческих реакциях человека на ситуацию, требующую принятия решения, от «незамечания» ситуации, ухода от ее решения до прогнозирования ситуации принятия решения и предупреждения ее. Ученик должен не только увидеть необходимость принимать решение в ситуации выбора, а должен это принять для себя как задачу.

Итак, первый узловой момент в принятии решения – восприятие ситуации как задачи. Слово

«задача» в переводе с греческого тождественно слову «проблема». В проблеме (задаче) обычно выделяют два компонента:

а) **условие**, то есть наличную совокупность объектов, упорядоченных определенными отношениями;

б) **требования**, указывающие на то, что следует искать в данных условиях.

Умение устанавливать связи является необходимым условием для творческих решений. Если стереотипное решение ограничивается привычными понятиями и методами, то творческое решение охватывает реальность во всех ее отношениях, а не только тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях. Творческие решения, по мнению В.И. Загвязинского, – это не просто необычные решения, а решения, основанные на «преимущественном учете нескольких или даже одной важной закономерности. Другие закономерности в этом случае выступают условием реализации ведущей закономерности, усиливая ее действие». Момент выбора одной из альтернатив и принятия решений достаточно сложен и нередко приводит к внутренним конфликтам. Такая драматическая ситуация возникает в том случае, если у человека нет четких **критериев выбора**. Ю.К. Бабанский обращает внимание на необходимость выделения критериев как одного из обязательных условий в процессе выбора решений. Этой же мысли придерживается Л.Б. Ительсон.

Критерии – это не что иное, как основание для выбора того или иного варианта решения. Такими основаниями могут быть: какое-то правило отбора вариантов, ведущий принцип в системе ценностных ориентаций, актуализировавшийся на данный момент интерес. При этом необходимо выделить область допустимых решений, отдать предпочтение тому варианту, который на данном этапе, при данном стечении обстоятельств, для данного человека, с точки зрения данных критериев, наиболее желателен. «Я не только поступаю в соответствии

Таблица 2

Универсальные учебные действия, необходимые для принятия решения

Узловые моменты	Универсальные учебные действия
1. Восприятие ситуации выбора как задачи.	- видеть противоречия в событиях ситуации; - выделять проблему; - формулировать вопрос.
2. Поиск альтернатив:	
при естественном рассуждении;	- формировать различные версии (гипотезы); - развивать их в процессе рассуждения; - видеть противоречия в рассуждениях; - доводить рассуждения до решения.
при алгоритмическом способе решения;	- найти или усвоить правило поиска альтернатив; - контролировать последовательность шагов.
при построении решения на основе поиска закономерности.	- видеть связи и отношения между событиями ситуации; - абстрагируясь от несущественного, выходить на конкретное решение.
3. Отбор вариантов.	- находить основания, критерии выбора.
4. Оценка последствий выбора.	- видеть плюсы и минусы решения; - делать выводы на перспективу.



с тем, что я есть, но и становлюсь в соответствии с тем, как я поступаю».

В жизни мы не можем избежать ошибочных решений, но мы можем «внутренне порывать с совершенным», благодаря способности к самооценке и к самоанализу своих решений. Поэтому завершается процедура выбора решений моментом оценки последствий выбора.

Итак, мы можем выделить узловые моменты в принятии решения и универсальные учебные действия, необходимые для процедуры выбора решений (табл. 2). Все названные УУД в той или иной степени поддаются тренировке.

Но формирование умения выполнять процедуру построения и выбора решения – это необходимые, но недостаточные условия для того, чтобы принять объективное решение. Давая ранее определение ситуации выбора, мы пришли к заключению, что человек не воспринимает ситуацию выбора извне, а сам, в комплексе со своим опытом, состоянием, интересами, ценностями, составляет эту ситуацию выбора. Вне человека ситуация выбора состояться не может. Это условие приводит к тому, что в любое решение вносится часть субъективного начала. Субъективность проявляется и на этапе информационной подготовки, и на этапе принятия решения.

**Решение человека в ситуации выбора есть не что иное, как объективизация установок.** Абстрагируясь от незначительной информации, человек сокращает «число степеней свободы при выборе программы действий, облегчая себе выбор. Но, с другой стороны, «субъектность» в отборе информации может привести к необоснованной тенденциозности при ее отборе и, как следствие, к ошибке при выборе решения». Такие явления достаточно глубоко рассматривает Ю. Козелецкий.

Личностно-ориентированный подход реализации требований нового образовательного стандарта так же предполагает отношение к ученику как ответственному субъекту собственного развития. Данный подход как базовая ценностная ориентация педагога становится условием эффективности педагогической технологии управления процессом самоопределения учащихся. Педагог и ученик в зависимости от **ситуативной доминанты** каждого выбирают тот путь взаимодействия, который позволяет им создать условия для самореализации личности.

**Итак, ситуативная доминанта выступает как основа специально организуемой социальной ситуации развития личности.** Ситуативная доминанта предполагает такую организацию обучения, которая создает условие для самоопределения школьников на уровне формы организации образовательного процесса (ситуации выбора) и на уровне содержания деятельности учащихся на уроке.

Ценностной установкой обучения с учетом ситуативной доминанты является не просто усвоение знаний как таковых, а содействие процессам интеллектуального и нравственного развития личности каждого школьника, его социального самоопределения.

#### Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация – М.: Академия, 2001. – 192 с.
3. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1972. – 191 с.
4. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.



Корнилов Пётр Анатольевич

кандидат физико-математических наук, доцент

Яцканич Андрей Иванович

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

kornilovpa@yandex.ru, anatrim@yandex.ru

## СИСТЕМА КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ ПРОБЕЛОВ В ЗНАНИЯХ ОБУЧАЕМЫХ

*В статье рассматривается авторская методика определения и устранения пробелов в знаниях обучаемых, заключающаяся в использовании компьютерной системы диагностики знаний и дидактического графа. Рассказываются об автоматизации педагогического контроля с помощью тестов и компьютерных систем, роли тестирования в современном образовании. Отмечается положительный опыт применения тестирования в контролирующих мероприятиях. Затрагивается проблема определения и устранения пробелов в знаниях учащихся. Описывается классический подход к определению пробелов в знаниях обучаемого через диагностирующие и корректирующие тесты. Далее речь идет о структуре авторской методики выявления и устранения пробелов. Вводится понятие «дидактический граф». Кратко описывается структура графа. Объясняется, каким образом в модели реализуется дифференцированный подход к обучению. Авторами подчеркивается важность адаптивного подхода при построении методики выявления и устранения пробелов в знаниях. Подробно рассказывается о компьютерной диагностирующей системе, реализующей модель дидактического графа, её возможностях. Приводится описание модулей, из которых состоит система, описываются их задачи. Рассматриваются особенности и сложности разработки подобного рода систем. Рассказываются о практическом применении авторской методики при обучении студентов первого курса и индивидуализации процесса обучения с использованием описываемого подхода.*

**Ключевые слова:** педагогический контроль, адаптивный тест, дидактический граф, пробелы в знаниях, индивидуальная карта пробелов, компьютерная система диагностики знаний.

В условиях развития информационного общества количество материала, которое необходимо усваивать обучаемому для успешного выполнения учебной деятельности, и его сложность постоянно растут. Таким образом, повышается вероятность появления пробелов в знаниях человека, которые в дальнейшем мешают восприятию новой информации и затрудняют формирование профессиональных компетенций. Поэтому своевременная диагностика и исправление пробелов в знаниях особенно важны в процессе обучения, так как дают преподавателю необходимую информацию о трудностях его подопечных и предоставляют возможность оперативно исправить найденные проблемы. Использование современных компьютерных технологий позволяет улучшить процесс обучения: сделать подачу материала нагляднее, проверку знаний эффективнее, задачи разнообразнее, а сам процесс обучения интереснее. Компьютерные технологии позволяют разгружать преподавателя, позволяя ему больше времени уделять индивидуальной работе с обучаемыми. Внедрение современных технологий в процесс диагностики и исправления пробелов в знаниях способствует повышению качества контролируемых мероприятий, увеличивает положительный эффект от них.

Проверка и диагностика знаний являются составными частями такого комплексного понятия, как педагогический контроль. Педагогический контроль это единая дидактическая и методическая система проверочной деятельности, которая осуществляется под руководством педагога и направлена на оценивание результатов процесса обучения [4]. В государственных образовательных

стандартах (ГОС) содержание контроля определяется минимумом содержания по отдельным предметам и требованиями к уровню его освоения выпускниками системы общего образования. Для проведения педагогического контроля используются различные формы и методы, среди которых особенный интерес для нашего исследования представляют педагогические тесты.

Тесты как инструмент контроля зарекомендовали себя с положительной стороны, хотя многие учителя скептически относятся к тестированию как к достоверной форме контроля, отдавая предпочтение традиционным формам проверки. Стоит помнить, что тесты это только инструмент, средство осуществления педагогического контроля и они, как и любое средство, могут приносить пользу, если используются по назначению, либо вред, когда их применяют необдуманно. Также нужно учитывать, что тесты должны быть разработаны в соответствии с теорией педагогических измерений [6].

Несомненным достоинством тестирования является минимум временных затрат на получение надежных итогов контроля. Электронный вариант тестирования наиболее оптимален, так как он позволяет получить результаты практически сразу по завершении теста и надежно сохранять результаты тестирования в удобном для анализа виде. При сохранении результатов тестирования в электронном виде становится возможным анализ допущенных ошибок с целью определения пробелов в знаниях у каждого обучающегося [5]. Однако, если делать это вручную, потребуется такое количество времени от учителя, которого у большинства педагогов просто нет. Современные компьютерные технологии помогают

Программные средства, системы, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучаемым, принято называть компьютерными средствами обучения (КСО) [2]. Тесты относительно легко реализовать в виде КСО. Однозначность в ответах на вопросы теста позволяет автоматизировать сам процесс тестирования, а также проверку и анализ результатов.

Для диагностики пробелов существуют специальные типы тестов: диагностические и корректирующие тесты. Сначала обучаемый проходит корректирующий тест, в котором выявляются его пробелы в знаниях. Затем, с помощью диагностического теста, в котором каждое неправильное задание из корректирующего теста разбивается на отдельные шаги, определяются причины ошибок [8]. Такого рода тесты не позволяют, на наш взгляд, в оптимальном режиме составить карту пробелов, так как диагностика обычно тесно связана с заданиями корректирующего теста и углубиться в причины пробелов без внесения существенных изменений в сам механизм взаимодействия корректирующего и диагностического тестов не получится. Мы можем в рамках этого подхода, пытаясь составить подробную карту пробелов, начинать разбивать все неправильные задания из диагностического теста на составные части, для уточнения причин неправильного ответа. Но тогда получается, что корректирующий вид тестов интегрируется в диагностический и рушится изначальная связка. Появляются вопросы о правилах, на основе которых будет производиться разбиение заданий, о приоритете одних заданий над другими и др. Если же для уточнения карты пробелов пойти иным путем, а именно, увеличивать число заданий в корректирующем тесте, то возникает ряд проблем: увеличивается время на тестирование (что критично для текущего контроля, который должен проводится регулярно), для составления карты пробелов нужны строгие правила структуризации

и систематизации материала, которые изначально не описаны в данном подходе. У педагога, использующего диагностические и корректирующие тесты для эффективного определения пробелов в знаниях, появляется очень много проблем и новых вопросов, с которыми столкнулись и мы в начале исследования.

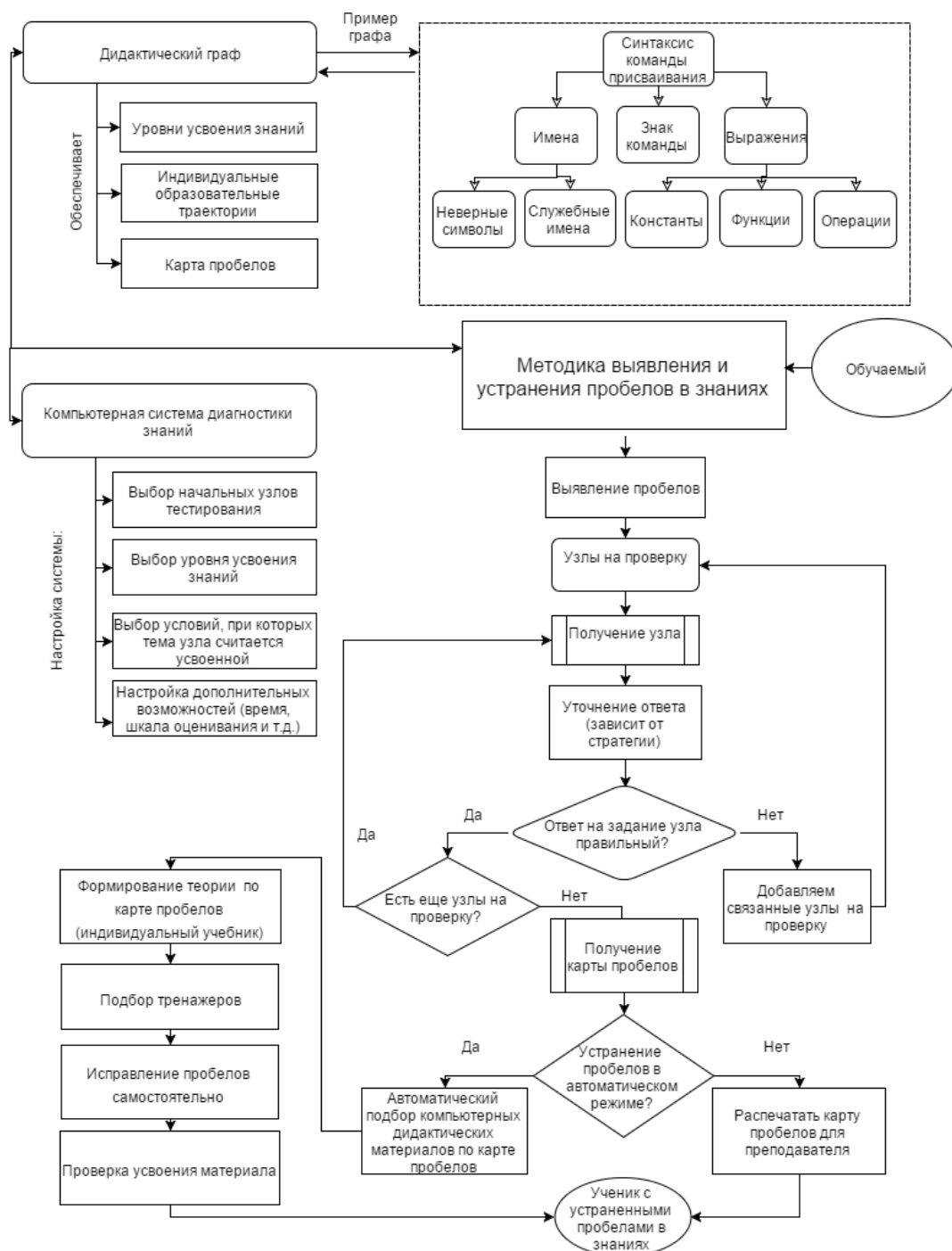
Анализ научной и методической литературы по теме показал, что существуют только общие рекомендации для составления дидактических и корректирующих тестов, но сфера разработки новых, более оптимальных и эффективных методов (в т.ч. и с использованием адаптивного подхода) для определения и исправления пробелов в знаниях недостаточно исследована. Поэтому, несомненно, актуальной задачей является разработка эффективной методики для определения и исправления пробелов в знаниях учащихся [8].

В данной работе мы хотим поделиться идеями и результатами наших исследований, которые помогут приблизиться к решению этой задачи. Авторами в течение нескольких последних лет разрабатывалась система автоматизированного тестирования, которая позволяет не только определить уровень усвоения различных тем изученного материала, но и выявить причины неверных ответов на вопросы теста, что позволяет быстро корректировать пробелы в знаниях учащихся [7]. В основе системы лежит авторская методика, опирающаяся на передовые идеи в области педагогического контроля и труды выдающихся исследователей: В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.И. Звонникова, Н.Ф. Талызиной, М.Б. Челышкова, А.Г. Шмелева, Д. Дьюи, Я.А. Коменского, Н.Э. Краудера и других.

В системе автоматизированного тестирования существует возможность составить графовую структуру, узлами которой являются темы изучаемого материала, а дугами отмечаются смысловые зависимости одних узлов от других (вертикальные связи). Совокупность дуг, исходящих из какого-нибудь узла, определяет те узлы графовой структуры,



Рисунок 1. Пример дидактического графа



**Рисунок 2.** Структурно-функциональная модель методики выявления и устранения пробелов в знаниях

материал которых необходимо предварительно освоить для усвоения раздела, отраженного в этом узле. Такую структуру мы будем называть дидактическим графом (рис. 1).

Каждому узлу дидактического графа сопоставляется набор вопросов, дидактических материалов и упражнений, содержание которых носит практико-ориентированный характер. Связь с практикой способствует повышению интереса обучаемого, а также большей заинтересованности в выполнении задания [1].

Содержание каждого узла представлено несколькими уровнями усвоения по Беспалько [3]. Деление на уровни позволяет нам дифференцировать качество усвоения учебного материала, тем самым появляется гибкость в выборе меры глубины, подробности изучения материала.

Благодаря этому становится возможен вариант использования системы, построенной на вышеописанных принципах, при котором оценка степени освоенности материала каждого узла дифференцируется. Тогда относительно материала каждого

узла можно не только делать вывод, знает или не знает учащийся данный материал, а оценить степень усвоения в соответствии с вышеперечисленными уровнями знаний. При таком подходе можно вырабатывать рекомендации по дальнейшему изучению материала («на удовлетворительно», «на хорошо», «на отлично») в зависимости от целей и пожеланий обучаемого или времени, которое он может потратить на изучение материала [8]. Структурно-функциональная модель методики по выявлению и устранению пробелов в знаниях показана на рисунке 2.

Поиск пробелов осуществляется в адаптивной форме на основе дидактического графа. Каждая проблема в системе представляется в виде интерактивной модели, либо соответствующим типом тестового вопроса (множественный выбор, одиночный выбор, сопоставление и др.).

После тестирования обучаемый получает индивидуальную карту пробелов (рис. 3), а также набор дидактических материалов и компьютерных тренажеров, которые потребуются ему для отработки и исправления пробелов в знаниях. Таким образом, обучаемый получает возможность исправлять пробелы в индивидуальном режиме, без помощи преподавателя.

Важным преимуществом нашей диагностической системы является возможность по результату прохождения учащимся комплекса тестов по какому-нибудь крупному разделу или по целой дисциплине наметить индивидуальную образовательную траекторию для изучения материала. Для этого в используемом дидактическом графе выявляются звенья всех уровней, знания по которым учащимся усвоены недостаточно. После этого учащемуся предлагается отработка узлов в порядке «снизу-вверх», т.е. в порядке, когда обучаемый изучает сначала составные части разделов, а потом материал всего раздела в целом. При этом система предлагает отрабатывать только те разделы, в которых при тестировании были выявлены пробелы в знаниях.

Компьютерная система и дидактический граф составляют основу методики выявления и устранения

пробелов в знаниях. Выше, мы ознакомились с общими принципами этой методики, далее речь пойдет о компонентах системы, которые обеспечивают её работу. Основными элементами системы являются следующие модули:

- модуль обработки результатов тестирования;
- модуль работы с дидактическим графом;
- модуль проведения тестирования;
- модуль рекомендательной системы;
- модуль компьютерных дидактических материалов.

Модуль обработки результатов тестирования начинает свою работу, когда процесс выявления пробелов в знаниях окончен, либо обучаемый прошел процедуру устранения пробелов в знаниях. Его задача заключается в анализе информации, выявлении закономерностей и формировании данных для модуля рекомендательной системы. В нем же производится оценка результатов тестирования. Также модуль предоставляет преподавателю различные инструменты для статистической обработки данных.

Модуль работы с дидактическим графом реализует адаптивный подход при тестировании. Модуль содержит ряд настроек, позволяющих сделать процесс выявления пробелов более точным. Можно задать стратегию проверки ответа на вопрос узла, при которой единичный правильный ответ еще не гарантирует прохождение узла испытуемым, ему будут заданы уточняющие вопросы, по результатам которых и принимается окончательное решение о прохождении задания. Настройки также отвечают и за сложность вопросов (выбор уровня усвоения знаний), которая устанавливается преподавателем перед тестированием.

Модуль проведения тестирования отвечает за вывод вопросов пользователю, корректную обработку текстовой, графической и мультимедиа информации, содержащийся в вопросе, стабильную работу клиентской части.

Модуль компьютерных дидактических материалов отвечает за работу тренажеров, интегрированных в систему, корректное формирование



**Рисунок 3.** Пример карты пробелов обучаемого, где темные блоки соответствуют неусвоенным элементам

электронных материалов по запросу модуля рекомендательной системы. Также в его функции входит генерация тренажеров по шаблону. Модуль поддерживает различные типы генерации тренировочных заданий [2].

Модуль рекомендательной системы отвечает за устранению пробелов в знаниях. В его обязанности входит адаптивный подбор учебных материалов, тренажеров, составление индивидуальных образовательных траекторий. В частности, по карте пробелов, которая получается после прохождения обучаемым дидактического графа по теме, формируются дидактические материалы и тренажеры, которые необходимы для устранения выявленных проблем. Формируется индивидуальный электронный учебник, в котором детально описан материал, нуждающийся в освоении, а материал, который обучаемый знает, описан менее подробно.

Модульность системы позволяет дополнять ее новыми возможностями, изменять структуру отдельных элементов без влияния на остальные части программы. В самом начале работы над компьютерной системой диагностики знаний были созданы UML диаграммы для описания ключевых элементов системы, классов, функций и методов. Этап проектирования позволил избежать многих ошибок в процессе разработки. Итогом работы стал прототип, с помощью которого можно было проверить наши предположения, произвести исследования. С помощью прототипа были выявлены некоторые недочеты в проектировании, модель дидактического графа подверглась ряду улучшений. Сейчас идет перенос системы на технологию ASP.NET MVC. Код старой системы, благодаря модульности, может быть частично использована в новой версии системы компьютерной диагностики знаний.

Разработка подобного рода систем осложняется тем, что разработчики должны быть знакомы с сущностью педагогических понятий, процессов. Для того, чтобы конечный программный продукт выполнял все возложенные на него функции, нужен методист, который обладает преподавательским опытом и достаточной педагогической классификацией, разбирающийся в предметной области, в рамках которой ведется разработка системы, и который будет контролировать и корректировать процесс разработки. Немаловажно, что руководитель разработки должен также владеть педагогическими знаниями, пусть и в меньшем объеме, но достаточными, чтобы обеспечить взаимодействие с методистом. В работе [2] эти две роли получили названия компьютерный методист и системотехник КСО. Также сотрудничество с преподавателя-

ми позволяет улучшить качество разрабатываемых тренажеров, повысить их дидактическую эффективность, улучшить интерфейс всего приложения.

На данном этапе нами разработана методика для обнаружения и исправления пробелов, включающая в себя модель дидактического графа, а также её реализацию в виде компьютерной диагностической системы. Сейчас она проходит апробацию на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по дисциплине «Информатика». В будущем, при условии успешной апробации, данную методику можно распространить и на другие дисциплины. В случае внедрения подобной технологии в современную образовательную систему появится возможность не только оптимально определять пробелы в знаниях и эффективно исправлять их, но и собирать статистические данные, на основе которых будут исследоваться закономерности в процессах обучения и усвоения знаний.

### Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: «Педагогика», 1977. – 256 с.
2. *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003. – 616 с.
3. *Беспалько В.П.* Программированное обучение: Дидактические основы. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
4. *Звонников В.И., Челышкова М.Б.* Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
5. *Корнилов П.А., Потехин П.Н.* Универсальная система тестирования // Математика и информатика и совершенствования преподавания: материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – С. 169–175.
6. *Челышкова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2001. – 432 с.
7. *Яцканич А.И., Потехин П.И.* Система компьютерной диагностики и коррекции знаний учащихся // Математика и информатика и совершенствования преподавания: материалы междунар. конф. «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль: ЯГПУ, 2014. – С. 251–259.
8. *Яцканич А.И., Романова Е.В., Потехин П.И.* Система компьютерной диагностики знаний // Сб. докл. VI междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во МГСУ, 2014. – С. 358–361.



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ**

*В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к методическому обеспечению формирования жизненных компетенций у детей. Проводится мысль о том, что методическое обеспечение формирования жизненных компетенций у детей должно быть направлено на формирование умения конструктивно действовать, освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии*

**Ключевые слова:** взаимодействие, жизненные компетенции, индивидуальная программа, компетенции, коммуникативная функция, социальная практика, эмоционально-волевая регуляция.

На современном этапе совершенствования образования возникает потребность не только обобщать локальный опыт работы по отдельным направлениям воспитания детей, но и выстраивать целостный процесс формирования компетенций, данный аспект позволил нам сконцентрировать внимание на методическом обеспечении, формирования жизненных компетенций с учетом сохранения самоценности индивидуально-личностного развития детей.

В научной и методической литературе (Т.Ю. Андрущенко, А.И. Захаров, Т.Н. Доронова, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, Н.В. Самоукина, В. Слот, Х. Спаниард, О. Хухлаева, Т.А. Шорыгина, Т.И. Шульга, и др.) представлен разнообразный психолого-педагогический опыт развивающей и воспитательной работы с детьми: расширение разноуровневых и разнонаправленных социальных контактов, развитие практической культуры личности, включение в социальные практики [1; 2; 3; 4].

В связи с этим, определены следующие направления деятельности: а) комплексное исследование развития компетенций, умений, навыков познавательной деятельности, социальной, коммуникативной сферы, наблюдение за динамикой психического развития, выстраивание психолого-педагогического прогноза; б) формирование жизненных компетенций с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей ребенка, обеспечение устойчивой мотивации в различных видах деятельности; в) активное взаимодействие участников воспитательного процесса.

Комплексное исследование развития компетенций, умений, навыков познавательной деятельности, социальной, коммуникативной сферы, наблюдение за динамикой психического развития, выстраивание психолого-педагогического прогноза – преследует цель уточнения оценки уровня и особенностей развития ребенка, его поведения, адекватности в типичной жизненной ситуации, соответствие его возрасту коммуникативной, познавательной, регуляторной, эмоционально-аффективной сфер; оценка ресурсных возможностей, в том числе его активность в различных видах деятельности; оценка социально-эмоциональной

адаптации в детском сообществе за счет пролонгированного наблюдения за ребенком; анализ влияния факторов ближайшего окружения.

Кроме того, формирование жизненных компетенций с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей ребенка, предполагает обеспечение у него устойчивой мотивации в различных видах деятельности.

Приведем пример индивидуальной программы развития жизненных компетенций ребенка младшего школьного возраста.

Задачи индивидуальной программы: развитие способности понимания собственных эмоциональных состояний, контроля и управления ими; снижение уровня тревожности, беспокойства; помощь в осознании своего реального «Я», оптимизация самооценки, формирование навыков анализа и оценки собственных действий, поведения; обучение навыкам релаксации, снятия излишнего мышечного напряжения.

Психолого-педагогическая поддержка детей рассматривается как процесс и особый вид педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью обеспечения и защиты его прав на полноценное развитие и образование [6, с. 60].

Основные направления психолого-педагогической поддержки:

1. Развитие произвольности. В эмоциональной сфере формировались следующие умения: произвольно направлять свое внимание на собственные эмоциональные переживания; различать и сравнивать различные эмоциональные переживания, давать им названия; подражательно и произвольно воспроизводить или демонстрировать эмоции.

В сфере общения: улавливать, понимать и различать чужие эмоциональные состояния; сопереживать и отвечать адекватными чувствами.

В поведении: определять конкретные цели своих поступков; искать и находить средства достижения целей, вырабатывать способы поведения, а также предвидеть конечный результат; адекватно относиться к оценкам и мнениям других людей.

2. Снижение агрессивности, тревоги, страхов. Результаты реализации развития личностно-

го потенциала, полученные по индивидуальной программе, впоследствии адаптируются для совершенствования групповых форм работы и разработки занятий формирования операционально-технологических компетенций младших школьников.

Задачи формирования жизненных компетенций: формирование навыков общения в различных жизненных ситуациях, толерантности к партнерам в ситуациях разногласий с ними; развитие способности к отражению и пониманию эмоциональных состояний других людей; коррекция отдельных личностных особенностей, поведения, настроения; формирование навыков взаимодействия с партнерами в различных видах (учебной и внеучебной) деятельности; обучение навыкам оценки результатов совместной деятельности и своего вклада; совершенствование памяти, внимания, мышления, развитие восприятия, творческих способностей, воображения, речи.

Основные средства и методы реализации проекта формирования жизненных компетенций: упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); игры с правилами (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые); творческие игры (сюжетно-ролевые, игры-драматизации); беседы; подготовка и разыгрывание этюдов, их обсуждение, разбор и анализ; импровизации (индивидуальные и групповые); коллективное сочинение историй; споры и дискуссии; тематическая и свободная изобразительная деятельность; аутотренинг (с использованием релаксационной музыки и поэзии).

Данные методы были активно использованы в ходе групповых занятий по формированию жизненных компетенций у младших школьников. Организация и состав групп детей для проведения занятий формировался с учетом данных проведенной диагностики, а также результатов работы по индивидуальным программам. Группы были составлены не по одному какому-то признаку (только неуверенные в себе, только агрессивные и т. п.), напротив, дети с разными проблемами обычно занимались вместе, в одной группе. Состав групп мог изменяться в зависимости от целей занятия, каждая группа включала 6–8 детей.

Структура каждого занятия, включает в себя три взаимосвязанные части.

Первая часть занятия – направлена на развитие и коррекцию эмоционально-личностной сферы ребенка.

Примерные виды форм и направлений деятельности: а) игры на определение и передачу эмоциональных состояний человека при помощи мимики, жестов; б) этюды по изучению поз, походки и других выразительных движений; в) игры на развитие умения выражать различные состояния: интерес, удивление, удовольствие, радость, печаль, страдание, гнев, страх, вину, стыд, сосредоточенность,

отвращение; г) этюды и игры на выражение и сопоставление отдельных черт характера – отрицательных и положительных; д) сюжетно-ролевые игры по развитию коммуникативных навыков, коррекции взаимоотношений детей.

Стоит отметить, что в процессе общения важную роль играет умение внешне выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние другого человека. Восприятие внешнего выражения эмоций побуждает ответные эмоциональные переживания и реакции. Ребенок, владея собственными мимикой, пантомимикой жестах и другими выразительными движениями, способен лучше понимать оттенки и нюансы в выражении лица, в жестах и в движениях тела другого человека. Неумение выразить свои чувства, неловкость, скованность или неадекватность невербальных средств выразительности затрудняет общение детей между собой и со взрослыми. Непонимание другого человека – одна из весомых причин неуверенности в себе, отчужденности, враждебности.

Вторая часть занятия – направлена на развитие и коррекцию познавательной сферы психики ребенка. В ней используются дидактические игры и упражнения на развитие внимания, мышления, восприятия, памяти, воли, наблюдательности, воображения, творческой фантазии, речи.

Третья часть занятия – направлена на обучение детей приемам саморасслабления, снятия у них психомышечного напряжения. Для этой цели мы использовали игры и этюды на тренировку (напряжение и расслабление) отдельных групп мышц – рук, ног, туловища, лица.

Поскольку важную роль в процессе общения играет умение управлять своим поведением, контролировать свою речь и поступки, сосредотачиваться на высказываниях собеседника, одним из компонентов такого умения является способность к произвольному расслаблению, которая включает следующие составляющие: а) осознание телесных ощущений, связанных с напряжением и расслаблением; б) снятие напряжения и вхождение в состояние расслабленности с помощью релаксационных упражнений; в) погружение в чувство спокойствия в игровых ситуациях.

По окончании упражнений на напряжение/расслабление в группе проводилось обсуждение того, что дети чувствовали, какие испытывали ощущения. Таким образом, у школьников накапливался опыт того, что мышечное напряжение по их воле может сменяться приятным расслаблением, спокойным состоянием, необходимым для конструктивного дружеского общения.

Развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения. Создание в детском коллективе, атмосферы доброжелательности, открытости, взаимопонимания. Это достигается благодаря активной ра-

боте не только с членами семьи, но и с педагогами, обучающими ребенка, с одноклассниками, друзьями и знакомыми.

Кроме того, формирование адекватных родительских установок на психолого-педагогические проблемы ребенка осуществляется путем активного привлечения родителей к совместной деятельности. Основная задача заключается в установлении необходимого баланса, создании необходимых условий, где происходит встреча и соотнесение разнонаправленных интересов, целей и их конкретных носителей: взрослого, педагога и ребенка, на которого направлена деятельность взрослого; где встречаются конкретные «социальные и субъективные реальности», при этом возникает общий проект взаимодействия, который будет одновременно помещен как в индивидуализирующую плоскость, так и в плоскость социализации.

Примером может являться тренинг общения с родителями «Влияние взаимоотношений взрослых на ребенка».

Цель: закрепить активный тренинговый стиль общения; способствовать самоанализу участников; диагностика внутрисемейных отношений; обсуждение и анализ типа взаимоотношений в семье.

1. Упражнение «Настроение». Психоэмоциональный настрой на занятие.

2. Рисуночный тест «Моя семья». Обсуждение по подгруппам (2–3 человека) темы «Идеальная семья. Какая она?». Подгруппа разрабатывает свою модель идеальной семьи и выносит на обсуждение в группе.

3. Упражнение «Медитация», «Что мне нужно для счастья?». Сядьте, расслабьтесь, задайте сами себе вопросы: «В чем ты нуждаешься? Что тебя радует? Что тебе нужно для того, чтобы быть счастливым?» (Размышления сопровождаются тихой спокойной музыкой).

4. Сообщение: «Ссора – всегда ли это плохо?». Дискуссия на тему: «Умеем ли мы решать конфликтные вопросы цивилизованно?».

5. Упражнение «Кто Я?».

6. «Обратная связь».

Вниманию родителей были предложены советы, которые помогут им установить более близкий эмоциональный контакт с ребенком, преодолеть трудности в сложившихся конфликтных ситуациях.

Согласимся с позицией Л.В. Скитской, что коммуникативное общение это процесс взаимодействия субъектов, приводящий к качественным преобразованиям структуры коммуникативной деятельности в ходе установления личностных отношений и познания другого человека, позволяющий достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами [5, с. 5253].

Аналогично, в целях повышения социально-психологической компетентности педагогов, со-

вершенствования их умений эффективного взаимодействия с учениками, была создана «Мастерская педагогического общения».

Работа «Мастерской педагогического общения» включала в себя:

1. Знакомство с теоретическим материалом: обозначение актуальности проблемы общения; значение делового общения в жизни коллектива, что это предполагает; необходимость делового общения в педагогическом коллективе.

2. Практические занятия по деловому общению. рассмотрение уровней общения – проигрывание ситуаций обращения на каждом уровне и отслеживание эмоционального состояния; выявление барьеров общения и условий эффективного общения (игра «Передай информацию»).

Например, в структуре межличностного общения выделяют основное содержание общения, а именно: передачу информации, взаимодействие, познание людьми друг друга. Передача информации рассматривается как коммуникативный аспект общения; взаимодействие как интерактивный аспект общения; понимание и познание людьми друг друга. Поэтому важно уметь общаться, грамотно доносить свои мысли, что бы тебя могли понять.

Цель тренинга для педагогов заключается в развитии коммуникативных навыков.

Задачи тренинга: отработать навыки убеждения и умения найти аргументы в пользу своей позиции; развить умение находить подход к людям; подчеркнуть важность интонаций в процессе коммуникации; развитие умения невербального средства общения; обучить эффективным способам общения.

Ход тренинга представляет собой следующий алгоритм:

Упражнение «Комплимент» в кругу. Цель: отработка навыков эмпатии и новых способов поведения; формирование умения делать комплименты и создавать позитивные установки друг на друга.

Упражнение «Ассоциации». Цель: побуждение к ассоциативному мышлению. Предложить участникам несколько слов и общими усилиями постараться зафиксировать все ассоциации, которые придут на ум при чтении этих слов.

Упражнение «Парное рисование». Цели: развитие саморегуляции, произвольности поведения, умения работать по правилам, развитие способности конструктивного взаимодействия. Техника проводится в парах.

Упражнение «Подарок». Цель: развитие навыков невербальной коммуникации.

Когда все получают подарки (круг замкнется), тренер обращается к тому участнику группы, который получил подарок последним, и спрашивает его о том, какой подарок он получил.

В заключении ведущий узнает, какие трудности возникли у участников в ходе тренинга, благодарит за участие и желает всегда понимать себя и других.

Также, с педагогами проводились тематические педагогические советы («Правовое воспитание детей: миф и реальность»; «Роль регионального компонента в формировании познавательных компетенций у детей» и др.), совещания, методические объединения (не чаще 1 раза в месяц), на которых происходило обсуждение проблемных педагогических ситуаций, их психолого-педагогический анализ.

Важный результат деятельности «Мастерской педагогического общения» в том, что педагоги старались учитывать индивидуально-типологические особенности младших школьников при выборе и использовании приемов создания различных ситуаций успеха. Психолого-педагогическая подготовка родителей включала в себя родительские собрания, индивидуальные консультации, совместные с родителями воспитательные мероприятия, педагогический лекторий и заключалась в: разъяснительной работе с родителями по поводу задач и методов проводимого эксперимента; обучении родителей созданию ситуаций успеха в условиях семьи.

Таким образом, психолого-педагогические подходы к методическому обеспечению формирования жизненных компетенций у детей направлены на формирование умения конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии, овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, формирование уверенности в себе, своих

возможностях, адекватной самооценки и уровень притязаний, которые направляют готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества. Родители и педагоги, являясь ближайшим социальным окружением, играют значительную роль в формировании жизненных компетенций у детей.

#### Библиографический список

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционные и развивающие игры для детей 6–10 лет. – М.: Академия, 2004. – 96 с.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
3. Прихожан А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
4. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. – М.: Новая школа, 1993. – 139 с.
5. Скитская Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2013. № 2. – С. 5057.
6. Смолонская А.Н., Смолонский С.И. Проблема преемственности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – Т. 20. – С. 5860.



## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ\*

*В статье рассматриваются особенности формирования социальной ответственности подростков связанные с закономерностями возрастного развития. Приведены аргументы, подтверждающие актуальность постановки проблемы формирования социальной ответственности подростков и необходимость поиска педагогических условий обеспечения этого процесса. Раскрыты когнитивно-аналитические, деятельностно-рефлексивные, эмоционально-волевые и ценностно-мотивационные характеристики личности, обогащение которых способствует формированию социальной ответственности*

**Ключевые слова:** социальная ответственность, подростковый возраст, признаки перехода ребенка во взрослость, социально ответственное отношение, система ценностей подростков.

Одной из актуальных проблем современной педагогической науки и практики является определение педагогических условий, при которых происходит успешное формирование социальной ответственности в подростковом возрасте [11]. В связи с этим возникает необходимость обратить внимание на закономерности и особенности данного процесса с учетом возрастного развития. Мы исходим из того, что именно подростковый возраст является сенситивным для развития социальной ответственности.

Под социальной ответственностью нами понимается осознанное отношение личности к своим решениям, действиям и поступкам на основе гуманистических ценностей, доверительного отношения к миру, к деятельности, самому себе и глубокая уверенность в том, что эти решения, действия и поступки принесут пользу себе и другим людям [11, с. 174]. Основы социально ответственного поведения закладываются еще в раннем детстве, когда ребенок получает эмоциональную поддержку одобряемого поступка, усваивает нормы безопасного поведения, начинает реагировать на тревоги близких людей [23; 24]. В дошкольном возрасте поле проявления ответственности значительно расширяется. Ребенок чаще ставится в ситуацию выбора, а, следовательно, и ответственности. Он начинает понимать разницу между «хорошо» и «плохо», выполнять поручения, учиться соблюдать определенные правила в играх и межличностных отношениях со сверстниками. В младшем школьном возрасте средством формирования ответственности выступает учебная деятельность, по отношению к которой начинает проявляться степень ответственности. По мере усложнения поручения возникает необходимость выстраивать ответственные отношения с большим количеством людей, в том числе взрослых, происходит расширение возможностей выбора поведения в открытом социуме. Однако все эти накопления и усложнения происходят в сфере личностной ответственности. Анализ психолого-педагогических исследований Л.И. Божович, И.С. Кона, А.А. Реана, Д.И. Фельдштей-

на позволяет нам утверждать, что социальная ответственность, как разновидность личностной ответственности, начинает устойчиво проявляться в подростковом возрасте [2; 9; 13; 18; 21].

Подростковый возраст является одним из сложнейших периодов развития личности. Этот период И.С. Кон называл переходом от зависимо опекаемого детства к «самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека» [8, с. 98]. Сложность преодоления рубежа между детством и взрослостью заключается в том, что он проходит в достаточно незначительный отрезок времени и сопровождается глубокими изменениями физиологического, психологического, личностного и социального характера. Ведущим признаком перехода ребенка во взрослость психологами признается зрелость личности [8; 13]. По мнению А.А. Реана определяющим показателем зрелости выступает социальная ответственность – такой уровень сознательного, избирательного отношения к своим действиям, поступкам и взаимоотношениям, когда подросток проявляется готовность и способность учитывать интересы и потребности других людей, принимать во внимание социальные обстоятельства и предугадывать социальные последствия [18]. Формирование социальной ответственности подростков происходит в связи с развитием тех новообразований, с которыми сталкивается подросток при накоплении в себе взрослости.

Общеизвестно, на пути расставания с детством и примерки на себя образа взрослого человека у подростка меняются практически все основные возрастные характеристики. Происходит физиологическая перестройка организма, позволяющая внешне начать соответствовать фигуре взрослого человека. В свою очередь, это приводит к смене манеры поведения, желанию дополнить свой облик внешними атрибутами взрослости. Именно в подростковом возрасте складывается целостное представление о своем взрослом облике, начинается выработка своего личностного стиля и оттачивание собственного социального образа, в который подросток начинает включать такие черты поведения человека,

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-06-00078а.

как физическая готовность отстаивать справедливость и вставать на защиту слабых, способность в манерах поведения проявлять внимание и заботу к другим людям, т.е. в социальном образе подростка начинает проявляться социальная ответственность.

Обращение к миру взрослых, как к собственной площадке деятельности, сопровождается поиском новых знаний об этом мире. Подросток резко разворачивает свои познавательные интересы к окружающему социальному миру [21]. Он как бы заново открывает уже знакомые сведения о самых разных явлениях жизни. Знания у подростков начинают соединяться с собственной практикой, восприниматься как лично значимые. В связи с этим переориентируются мотивы познания окружающей действительности, повышается личностный интерес к знаниям, расширяются границы любопытства, увеличивается интенсивность познания, актуализируется потребность в социальной рефлексии. Как точно замечает И.С. Кон, «переход от детства к взрослости предполагает приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм, навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполняя общественные функции, и несет вытекающую отсюда социальную ответственность» [8, с. 98].

Социальная ответственность начинает коррелироваться со сферой познавательных интересов подростков. Они стремятся узнать, как ее понимают взрослые, и постепенно формируют свое знание о данном явлении. Сначала у подростка накапливаются суждения о социальной ответственности, затем происходит когнитивно-аналитическое осмысление ее сущности. Высшим уровнем процесса познания становится переход от нерефлексивного характера значительного объема знаний о социальной ответственности – к «живому знанию» [6]. В этом же нас убеждают исследования Д.И. Фельдштейна [21, с. 198]. Он отмечает, что в возрасте 11–15 лет уровень интеллектуального развития подростка позволяет видеть, а в некоторых случаях даже предвидеть, последствия своих и чужих поступков, осознавать свою долю ответственности в происходящем. Все это позволяет нам сделать вывод о том, что переход к личностному знанию о социальной ответственности выступает существенной характеристикой подросткового возраста.

Существенное влияние на формирование социальной ответственности в подростковом возрасте, на наш взгляд, оказывает такое психологическое новообразование, как расширение сферы общения. Именно в процессе общения подросток начинает презентовать свои суждения о взрослости вообще и о социальной ответственности, как характеристике взрослости, в частности. Сначала «зеркалом», отражающим его понимание взрослости и социальной ответственности, становятся сверстники. Чем больше этих «зеркал» и чем разнообразнее их

угол отражения, тем объемнее социальная характеристика самого подростка, и характеристика сущностного понимания социальной ответственности. Это, в свою очередь, приводит к постепенному осознанию подростком себя как человека взрослого, со взрослой ответственностью. Поскольку в сферу общения подростков постепенно включаются значимые взрослые, то педагогической задачей формирования социальной ответственности подростков является включение их в широкие партнерские отношения с взрослыми.

Доказывая идею о сенситивности подросткового возраста в формировании социальной ответственности, обратимся к изменениям в характере общественной деятельности подростков. А.Н. Леонтьев выделяет несколько компонентов общественно полезной деятельности, вызывающих потребность подростка в самовыражении в общественно оцениваемых делах (в социальной ответственности): ее мотивом является личная ответственность за порученное дело как реализация потребности в самовыражении себя в обществе; содержанием становится общественно полезное социально значимое дело; а структура задается многоплановыми, определяемыми поставленными целями взаимоотношениями подростка в системе различных групп [12].

Если при этом подросток ставится в партнерские отношения (А.П. Панфилова), вовлекается в волонтерское движение (Е.В. Богданова), присоединяется к разработке и реализации социальных проектов (А.Г. Кирпичник), принимает участие в деятельности детских общественных организаций (Ф. Райс, К. Долджин), т.е. становление социальной ответственности носит личностную окраску и происходит интенсивнее [1; 7; 15; 16]. Все это позволяет нам утверждать, что в подростковом возрасте пробуждается и активно развивается деятельность-рефлексивная составляющая социальной ответственности.

Л.И. Божович считает, что включение социальных отношений в круг лично значимых сфер тоже является новообразованием подросткового возраста [2]. Подростки очень дорожат отношениями. Все это приводит к тому, что в содержание социальной ответственности включается контекст связей с другими людьми. По мнению В.Н. Мясищева социальная ответственность вбирает в себя такие характеристики, как индивидуальность, избирательность, сознательность [14]. К определению социальной ответственности как устойчивого характерологического качества личности, включающего в себя осознанное отношение к своим решениям, действиям и поступкам и глубокую уверенность в том, что эти решения, действия и поступки принесут пользу себе и другим людям, добавляется характеристика социально ответственного отношения [11, с. 132]. Социально ответственное отношение – это сознательная, избирательная, основанная на опыте поддержки, одобрения и соучастия активность во взаимодей-

ствии с другими людьми. Подросток, в отличие от ребенка раннего возраста, становится субъектом социальной ответственности, он сам избирает объект ответственности, обладает возрастной умелостью избирательности социальных отношений.

Существенную роль в осознании значения для подростка социальной ответственности играет ее эмоциональное восприятие. Чем возвышеннее эмоциональные переживания опыта социально-ответственного поведения, тем устойчивее отношение к ответственности, как личностной характеристики. Эмоции дают возможность подростку осознать значение социальной ответственности в процессе выстраивания отношений с другими. Они возбуждают внутренние процессы самооценивания и рефлексии.

В подростковом возрасте заметное влияние приобретают волевые качества личности: настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать трудности. З.И. Лаврентьева обращает внимание, что в этот период подросток способен к отдельной волевой деятельности (он ставит цели, планирует их, осуществляет, рефлексиирует), он способен принимать личную ответственность за свои действия [10]. В этой связи мы видим, что именно подростковый период 11–16 лет является сенситивным периодом для формирования эмоционально окрашенного социально ответственного поведения. Следовательно, характеристику социальной ответственности подростков, по нашему мнению, следует рассматривать через призму эмоционально-волевых проявлений.

Развитие рефлексии на основе самосознания отмечает, Л.С. Выготский – это еще одно новообразование подросткового периода. Развитие рефлексии в связи с возникновением самосознания, дает возможность подростку более глубокое и широкое понимание и умение оценивать как себя, так и других людей. Формирование самосознания, интереса к себе, к своим возможностям и способностям становится стартовым качеством для самовоспитания социальной ответственности [3, с. 354].

Кроме того, Н.Ф. Голованова считает, что в процессе подросткового общения осуществляется накопление опыта взрослого поведения. Первые активные пробы взрослости подростки предпринимают прежде всего в кругу сверстников [4]. Взрослую ответственность они также апробируют сначала в общении и взаимодействии со сверстниками. Накопив первоначальный опыт ответственного/безответственного поведения, подростки выносят его в открытый социум. Этот процесс М.И. Рожков обозначает как время социального закалывания [19, с. 52]. Следовательно, подросток осуществляет пробы ответственного поведения уже на территории взрослых людей. Спонтанно-ситуативное накопление опыта поведения приводит подростка вести себя социально ответственно. Социально ответственное поведение становится показателем равенства с взрослыми, критерием признания взрослости подростка

не только его сверстниками, но и самими взрослыми людьми. По мнению Ф. Райса, К. Долджина, найдя через социальную ответственность место в мире взрослых, подростки нащупывают «собственное место в обществе, чтобы придать смысл своей жизни» [17, с. 82]. Это и есть момент перехода желания быть взрослым в право быть взрослым: «появление желания нести социальную ответственность и развитие соответствующего поведения» [17, с. 85] является обязательным критерием развития в подростковом возрасте. Под социальной ответственностью ученый понимает способность человека учитывать и соответствовать общественным ценностям. Таким образом, социальная ответственность оценивается уже не как знание и переживание о ней и даже не как опыт, а как ценность.

Как ценность социальная ответственность может быть охарактеризована с позиции перехода от «значений» к «личностному смыслу». Под «значением» Л.С. Выготский понимал совокупность признаков, служащих для классификации и упорядоченности объектов, явлений и ситуаций, то есть некую систему отношений [3, с. 372]. А.Н. Леонтьев трактует «значение» как единство общественно выработанных способов действий, «в отличие от значений личностные смыслы, не имеют своего «надиндивидуального» своего «надпсихологического» существования. Если чувственность связывает в сознании субъекта значение с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами» [12, с. 145]. М.Н. Фроловская и Ю.В. Сенько акцентируют личностный смысл как фиксацию своего отношения к событиям, явлениям: «Личностный смысл – то, что лично пережито человеком, связано с индивидуальным опытом, обладает чертами уникальности и неповторимости» [22, с. 45]. Поиск смысла социальной ответственности осуществляется через систему координат личностных ценностей.

По мере накопления, обогащения, роста опыта социально ответственного поведения, в ходе решения все более возрастающих по сложности социальных задач на место спонтанной социальной ответственности приходит социальная ответственность иного рода – сознательно регулируемая. Основой такого сознательно регулируемого процесса выступает утверждение социальной ответственности в системе личностных ценностей.

Ценности представляют собой важнейшие компоненты культуры, включают в себя смыслы, значения, ориентиры. Это позволяет суждения и опыт возвысить до убеждения, т.е. необходимости отставлять социальную ответственность как ценность. Принципиально важным такой переход видится в постиндустриальном обществе, когда, по словам Т.А. Ромм, «актуализируется задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственно-

сти за судьбы человечества, признается необходимость развития потребности в ценностях, нормах, смысле, которые можно назвать «постматериалистическими» [20, с. 68]. Включение социальной ответственности в систему ценностей подростков обусловлено еще одним новообразованием подросткового возраста: расширением социального интереса. Подросток начинает ориентироваться в широком спектре социальных ценностей [5, с. 256–269]. Он выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. На этом этапе развития подросток в своем поведении начинает опираться на внутренние свойства личности и обращаться к самооценке, основанной на интериоризированных ценностях. Он стремится к самоутверждению, определению своего статуса в обществе, ориентируясь на ценности не сиюминутные, а на ценности жизненных перспектив. Подросток способен ставить цели, планировать и осуществлять их, рефлексировать последствия своих и чужих поступков, опираясь на иерархию своих ценностей. Социальная ответственность в подростковом возрасте начинает приобретать ценностно-мотивационный смысл.

Таким образом, подростковый возраст открывает новые возможности обогащения когнитивно-аналитических, деятельностно-рефлексивных, эмоционально-волевых и ценностно-мотивационных характеристик личности, что и делает его сенситивным в формировании социальной ответственности. Кроме того, данные характеристики новообразования возраста служат основаниями для определения критериев сформированности социальной ответственности и разработки педагогических условий формирования социальной ответственности в подростковом возрасте.

#### Библиографический список

1. Богданова Е.В., Лысенко Е.С. Социальная педагогика в социальных практиках. // Социальная педагогика: актуальные проблемы и перспективы: Материалы междунар. симпозиума / под ред. А.В. Мудрика, Т.Т. Щелиной. – Н. Новгород, 2014. – С. 50–55.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
4. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 256–269.
6. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Ч. I: Живое Знание. – Самара: 1998. – 216 с.
7. Кирпичник А.Г. Некоторые основания детоцентрического подхода к детскому общественному движению // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 3. – Т. 19. – С. 172–178.
8. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
9. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1998. – С. 363–370.
10. Лаврентьева З.И. Социальное развитие личности: педагогический аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – № 2. – Т. 12. – С. 35–41.
11. Лаврентьева О.А. Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 132–137.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М.: «ЛИБРОКОМ», 2010. – 248 с.
14. Мясичев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
15. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
16. Прутченков А.С. Видеть человека в другом... – М.: Знание, 1992. – 56 с.
17. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2012. – 816 с.
18. Реан А.А. Психология личности: социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: АСТ, 2007. – 407 с.
19. Рожков М.И. Социально-педагогическая деятельность: экзистенциальный подход // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 5. – С. 52–53.
20. Ромм Т.А. Социальная педагогика: прогноз на завтра // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. трудов XI Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 18–19 февраля 2015 г.) / под ред. Е.А. Андриенко. Ч. I. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 68–73.
21. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Семенов Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
22. Фроловская М.Н., Сенько Ю.В. Педагогика понимания. – СПб.: Дрофа, 2007. – 189 с.
23. Rankin N. Taking Parenting Public: The Case for a New Social Movement. – Rowman & Littlefield, 2002. – 295 p.
24. Silver N.C., Witt L.A. The effects of social responsibility and satisfaction on extra role behaviors // Basic and Applied Social Psychology. – 2008. – № 15. – P. 16–18.



**Талых Алексей Александрович**

кандидат педагогических наук, доцент

**Лобашев Валерий Данилович**

кандидат педагогических наук, доцент

Петрозаводский государственный университет

ata\_77@mail.ru, ronaf@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА ТРУДА

*Формирование различных аспектов человеческого капитала происходит под управлением обучающей системы на базе непрерывно возрастающих уровней профессиональной обученности, общей образованности, индивидуализированного интеллекта. Определяющим условием успешности создания и совершенствования личности, погружённой в современные производственные отношения, является уровень культуры будущего человека труда.*

**Ключевые слова:** культура, человеческий капитал, воспитание, педагогическая технология, личность.

Система образования – социальный феномен, главными функциями которого являются: культуuroобразующая, гуманистическая, нравственная, воспитывающая. Профессиональное воспитание, раскрывая сущностные составляющие процесса труда, формирует усилия педагогики по подготовке современного специалиста. Суммируя многочисленные положения о профессиональном воспитании (равно как и положения о воспитании необходимо ценного для общества профессионала), можно сформулировать усилия педагогики в этом направлении в виде комплекса целей-задач по формированию человека культуры. Современная парадигма личностно-ориентированного обучения рассматривает образование как способ трансляции культуры в образующие личность функции. Утверждая высокую динамику взаимодействия участников педагогического процесса, эта парадигма основывается на принципиальном положении управляемой инициативы личности в её собственном стремлении к самосовершенствованию: самоизменение и саморазвитие происходит через постижение и обретение культуры изменений. Развивая точку зрения Е.В. Бондаревской [1], необходимо с позиций организации и анализа профессиональной деятельности человека труда отметить следующее: свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, должна обладать такими взаимосвязанными качествами как:

- высоким уровнем самосознания – способностью к объективной оценке совокупности всех качеств, определяющих характер взаимодействия личности и трудового коллектива (при сохранении активной личной позиции), а также способностью оценивать соотношение внутренней самооценки с комплексом требований коллектива и способностью вносить необходимые коррективы в свои поведение и позицию;
- собственным достоинством, определяемым через высокое качество выполняемой работы и ощущения её высокой оценки со стороны;
- самоуважением – оцениванием себя как личности, не подавляющей окружающих, но и не теряющего своей индивидуальности;

– самостоятельностью – не требование излишней опеки, максимально быстрый переход к индивидуально оцениваемой (выделяемой как самостоятельный элемент) трудовой деятельности;

– самодисциплиной – представляемой как твёрдая, взвешенная оценка последствий своих действий и необходимая, преимущественно оперативно-тактическая, коррекция поведения;

– независимостью суждений – проявлением некоего подобия демократического централизма: это означает, что степень проявления независимости не должна быть доведена до абсолютизма, разрушающего, в том числе, и процессы реализаций педагогических технологий;

– уважением и терпимостью к мнению других – способностью к организации деятельности и управлению не только отдельным коллективом, объединённым учебной, производственной, либо иной целью, но и быть способным организовать деятельность в целом в интересах окружающих;

– признанием права на существование и твёрдую логическую защиту различных точек зрения и убеждений;

– способностью к разнохарактерной динамичной ориентировке («тензорность») в мире духовных ценностей и жизненных ситуаций, что предполагает лабильность оценок текущих ситуаций при общем сохранении стабильности системы личностных ценностей;

– умением принимать решение – способностью материализовывать собственную точку зрения, принимая на себя ответственность за возможные последствия её практического воплощения;

– способностью нести ответственность за принятые решения, за сделанный выбор в сочетании с возложением на себя делегированных свыше полномочий;

– быть способным осуществлять свободный выбор.

Гуманность – вершина нравственности. Нравственность любой формы труда, в том числе и учебного, – в его результатах. Целенаправленный, целесообразный труд – это система создания необходимых обществу ценностей. Интеграция различных областей культуры и их развитие имеет

не только социальный, но и в немалой степени производственно-организационный аспект. Уровень заявленной целесообразности, выражаемый в перечисленных факторах, определяет, с одной стороны, сам обучающийся, а, с другой, гораздо более объективную оценку производит потребляющий результаты труда социум. Совпадение, либо расхождение целей личности, направившей свой труд на удовлетворение нужд, потребностей общества, и оценок потребительской и человеконаправленной ценности результатов труда, и составляют в реальной мере гуманизованность деятельности человека. Педагогические аспекты воспитания качеств, необходимых для должной социализации личности, состоят в потребности гуманитаризации содержания образования, гуманитаризации его методов и всей системы воспитательных отношений. Гуманность в таком её представлении характеризуют:

- милосердие – контрастно проявляемые в процессе сотрудничества паттерналистические наклонности, демонстрация положительных мотивов силы через сочувствие и покровительство;

- доброта – проявляется в мягкости, терпимости, не агрессивности к окружающим и коллегам по деятельности, в первую очередь к зависящим от индивида людям, в проявлении стратегии равенства социальных статусов и постоянства качества отношений;

- эмпатия – чувственно-эмоциональная отзывчивость, матрица-форма сочувствия, сопереживание, профессионально необходимые (непреложно развиваемые) качества для работников социальной сферы;

- альтруизм – проявление этического дарственно-жертвенного отношения со стороны профессионалов; это качество особенно ценно для выпускника (совершенствующегося специалиста) на начальных стадиях его трудовой деятельности;

- понимание ценности и неповторимости каждого человека – предполагает равные личностные ценности и равные, в одинаковой степени охраняемые права на самовыражение в деятельности, характеризующей только эту личность;

- терпимость – признание вариативности методов достижения каждым индивидом собственных целей.

Воспитание духовности – это путь возрождения русской интеллигенции, в том числе, интеллигенции труда [2]. Воспитание такой личности направляет и предусматривает:

1. Развитие духовных потребностей.
2. Рефлексивную автономию своего внутреннего мира.
3. Поиск смысла жизни, счастья, идеала.

Образование, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, включающее в себя изучение философии, этики, эстетики, человековедения, истории религии и др. гуманитарных предметов, – основа духовности [1]. Однако любая духовность зиждет-

ся на материальной основе. Современность отмечена достаточно жёстким противоречием между ускоренным развитием технологической реальности, изменяющей трудовой характер деятельности человека, и весьма заметным отставанием формирования современной технологической культуры. В этих перманентно изменяющихся условиях обучающийся, как элемент и активный участник педагогической системы, непрерывно формирует и совершенствует культурологические составляющие собственной базы знаний. Только развитый базис знаний и умений позволит ему участвовать в целенаправленной человеческой деятельности, выступающей опосредующим звеном между природой, технологией и культурой и одновременно способом бытия для человека, культуры и технологии.

Современная педагогическая парадигма основана на признании за каждым обучающимся качеств творческой личности, что предполагает наличие свойств и характеристик:

- вариативного мышления. Это позволяет профессионалу из исполнителя работ переходить в новое качество – создателя своего варианта решения задачи, защиты своего видения вопроса и др.;

- рефлексивности – соотнесение текущих этапов выполнения работ, заказа с прошлыми, реализованными этапами процесса создания изделия; непрерывное внесение изменений в оценку и последующую технологическую цепочку с целью оптимизации общей конечной итоговой оценки труда;

- созидания, преобразования – осознание целесообразности изменений, вносимых своим трудом в окружающий мир;

- большого объёма приобретаемых и используемых знаний – умение учиться в течение всей жизни.

В обеспечение процесса познания уже в начальном образовательном учреждении необходимо философское обобщение знаний, демонстрация их «всеединства», комплексности. Для решения этих проблем в учебном процессе необходим раздел «знания о знаниях». Единство, интегративность учебных знаний основано на жёстких, объективных критериях практики. Воплощённые в технические решения как в одни из активнейших форм проявления деятельности человека результаты овеществления (материализации) деятельностью сути существования личности укорены в культуре, науке, сознании, основных критериях и ценностях человека. Техника перестаёт быть средством подавления и завоевания, но становится незаменима в областях «вживания» и сосуществования с истоками бытия. Одновременно постепенно уходит антропоморфное понимание природы. Реалистичный взгляд на технический прогресс, на ценностные измерения его итогов и возможные достижения в обозримом будущем позволяет предположить, что наивысший совокупный эффект развития цивилизации не лежит исключительно в односто-

ронных практических результатах, но неразрывен с техническим ожиданием и находится в глубоко проникающем, эшелонированном культурном контексте. Интегративная матрица практико-ориентированных факторов формирует культурологическое пространство, определяющее роль и место, а также процессы и механизмы становления личности в современных условиях.

Функциональное суммирование, совмещение и наложение положений и факторов, определяющих личностный статус, даёт представление об основах идеального образа человека культуры. Именно технологическое содержание, созидательные составляющие культуры определяют цели практико-ориентированной подготовки обучающихся Технологии, определяющие само существование социума, являясь практико-преобразовательной деятельностью, моделируют характер и способ протекания человеческого труда, его способности и возможности в формировании действительности. Основопологающее свойство целостного человека, принявшего идеологию культуры труда, – это способность к культурной идентификации, что отражается в следующих положениях: осознание своей принадлежности к определённой культуре в данный краткий исторический период; развитие саморегулятивных способностей в совокупности со способностями общественного, по содержанию, существования; интериоризация ценностей культуры (принятие ценностей общества как своих); выбор и осуществление культуросообразного образа жизни, как предпочтительного жизненного пути; самодетерминизация в горизонте «Большого и Малого времени» культуры.

Но! В настоящее время «произвёлся» «человек массовый», которому присущи:

- авторитаризм, притом в резких, безапелляционных формах;
- настороженность в купе с превентивной агрессивностью;
- комплекс неполноценности при индифферентном отношении к её оценке со стороны социума;
- страх перед будущим с выраженным бездействием по воспитанию действенных мер по его преодолению [1].

В противовес этому феномену в современной педагогике рассматривается ученик Русской школы, для которого полем самоидентификации, самодетерминации служит русская национальная культура. Трансформация элементов и основные этапы развития личностной культуры предопределяются динамикой создания и модификации принимаемых и отвергаемых личностью ценностей. С течением времени под активным влиянием экономических и социальных факторов ценности неизбежно подвергаются трансформации: смещаются нормы, корректируются цели воспитания, перерождаются ориентиры и потребности. В неко-

тором приближении вектор изменения отмеченных элементов во времени может быть представлен как характеристика переходных функций образования, объединяющих совокупность фаз модификации-преобразования объектов и объёмов потребностей личности и возможностей их реализации. Переходные межфазные периоды достаточно устойчивы, но подвержены рубежным революционным переменам. При этом сама реакция реформирования идёт с естественным запаздыванием по отношению к моменту внешнего воздействия. Профессиональная школа должна своевременно и непрерывно разрабатывать педагогические технологии, учитывающие этот эффект и включающие в свой состав алгоритмы, позволяющие разрабатывать превентивные меры, действия.

Личностно-деятельностный подход в обучении не отвергает существования путей (вариантов, ветвей) интенсивного, а порой и революционного развития, имеющих место при коллективных формах обучения. Одной из быстро совершенствующихся, постоянно востребованных обществом является форма кооперативного обучения. Основные положения подхода, использующего такую форму, выстраиваются в следующем:

- совмещение целей, задач, технологий, корпоративных характеристик современных форм кооперативного обучения (в первую очередь – экипажного обучения [3-5 чел. в учебной мини-группе]) и преимуществ личностно-ориентированного обучения;
- обучение в малых коллективах (идеологически в основе этого лежит постоянный возврат процесса обучения к первооснове общения и разделения родовой ответственности: психология подтверждает падение темпа обучения при увеличении численности группы обучаемых свыше 7 чел.);
- поэтапная комплектация учебных групп по мере выполнения учебного задания (например, при организации курсовой подготовки: I этап – 30 чел. – общегрупповая подготовка – и II этап – группы численностью не более 7 чел., решающие частные, но более конкретные задачи [4]);
- иерархия целей и задач – наилучшая оптимизация учебного процесса производится в 3-х уровнях;
- подключение соисполнителей на каждом этапе: процесс «разделения» задачи, соответствующей бригадной форме обучения при постоянном изменении (пере комплектации) состава исполнителей;

Насущные человеческие интересы мало коррелируют с научными истинами, достигаемыми в учебной деятельности, в то время как смысл и назначение профессионально-производственной деятельности – создавать культурные ценности, отвечающие жизненным интересам людей. Однако возникающая даже в процессе учебной деятельности вещная среда практически сразу порождает причинную основу противоречий между общечеловеческой культурой и потребительскими

интересами самого производителя благ. Эффект различной оценки итогов собственного труда учеником-производителем изделия с одной стороны и совокупно-противоположные позиции преподавателя и членов учебной группы создают разительно правдивую прелюдию к последующему проявлению позиций творца и социума, потребности которого и будет удовлетворять каждый из обучающихся, непрерывно и неизменно занимая место продавца или покупателя на рынке труда и товаров. Антагонизм одновременной реализации в современной школе индивидуального и группового учебного процесса принципиально не преодолим. Современный вариант обучения субъекта предполагает две формы организации этого процесса: групповое и индивидуальное обучение. В обеих формах внутреннее содержание этого вида деятельности насыщено и во многом определяется и ограничивается личностными характеристиками его участников. Существуют общие для всех (активных и пассивных) участников процесса движения учебной информации факторы и параметры:

- все мы представляем весьма жёстко очерченный биологический инвариант с одним и тем же типом морфологической организации, типом управляющей системы, одним и тем же набором инстинктов и безусловных рефлексов и, главное, одним и тем же механизмом обучаемости;
- мы все в режиме реального времени подчинены множеству ритмов: смена года, суток, чередование периодов активности, спадов, общечеловеческий биологический циркадный ритм и т.п.;
- мы синхронно выражаем общую социальную заинтересованность и озабоченность;
- мы одновременно с индивидуальностью ощущаем себя частью какой-то общности (группы, семьи, коллектива);
- все мы подвержены жёстким и обширным требованиям стандартизации со стороны окружающей среды.

При этом надо особо подчеркнуть, что личность учащегося наполнена интеллектом и погружена в непрерывно изменяющееся пространство эмоций. Личность не замкнута сама в себе, она взаимодействует с окружающей средой и с другими личностями и в каждый момент не тождественна сама себе. Общественные отношения, в реалиях которых и обнаруживают себя доминанты технического творчества и гуманистические критерии духовной культуры, не проявляются в форме антагонистических категорий, они самостоятельны, и наиболее полно их противоречия разрешаются в образовательном процессе на базе этических и эстетических ценностей.

Выполнение обязательных условий чёткой ориентации и направленности в многофакторном социальном поле, в котором осуществляется процесс обучения, требует выполнения следующих

ведущих условий успешной учебной деятельности обеспечивающих переход к более высоким интеллектуальным навыкам:

- осознанность, инкорпоративность, контролируемость, способность к ограничениям;
- произвольность, трактуемая как способность перешагнуть конкретику, опереться на многомерность мира;
- способность к саморефлексии своих умственных действий.

Экипажное (и в меньшей степени бригадное) обучение отмечено интенсификацией процесса передачи и, что крайне небезынтересно, значительно лучшей усваиваемостью усложнённых профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций. В этой ситуации решающее значение имеет концентрация внимания каждого члена этой тесной группы, связанной действительно единой, объединяющей целью – на подетально контролируемом производстве (выполнении) неразрывного и неделимого продукта совместной деятельности (в частном случае – образовательной услуги), произвести который невозможно без участия (отсутствии) хотя бы одного члена экипажа. Вторая отличительная черта этого вида организации обучения – его экзотерический характер [3].

Цели-задачи обучения, общие и неразрывные для узкого круга близко знающих друг друга лиц (личностей), в этой педагогической ситуации приобретают особую доверительную притягательность в силу предназначенности для избранных, индивидов, выделенных из какого-то большого коллектива. (Одновременно могут готовиться несколько экипажей, и часто процесс такой подготовки осуществляется на соревновательной основе).

Обстановка близкого общения в режиме реального времени резко разнообразит проявления и, в то же время, значительно ограничивает, утилизирует-направляет содержание и характер и самого общения и контакта. Происходит концентрация во времени и одновременное повышение рубежности каждого шага, каждого достигаемого результата, резко контрастируются взаимооценки, выражаемые личностью и малым коллективом.

Атрибутивная характеристика личности приобретает в таком случае свойства многоярусности и, в значительной мере, отложенный, скрытый характер, проявляющийся спонтанно и преимущественно в виде защитной, реакции. Кроме того, необходимо отметить, что в структуре эмоционально-ценностного отношения личности к другим и к себе (!) устойчиво присутствует и проявляется с различных сторон референтность, основанная на факторах симпатии и уважения.

Отдельной задачей подготовки специалиста-профессионала, способного реализовать себя в современных динамичных условиях является воспитание культуры учебного труда. Её квинтэссенция,



выраженная в умениях учиться, развиваемых и оттачиваемых до уровня высших навыков, должна быть понята и принята специалистом, и в дальнейшем присуща ему как необходимая пожизненная профессиональная черта. Выбор форм организации учебного труда подчиняется задаче достижения наивысшей обученности и основывается на последовательном претворении в учебный процесс оптимальных для данной ситуации технологий, методов и приёмов педагогической деятельности.

Воспитание культуры планирования умственного труда начинается с практической отработки с обучающимися рекомендуемого режима труда и отдыха. Планирование умственного труда включает в себя также умение составить логически выверенный план ответа по изученному учебному материалу, план-характеристику основных законов, понятий, описание последовательности технологических операций и т.д. Культура учебного труда в начальном практическом обучении формируется как дисциплинирующий и энергосберегающий комплекс: аккуратность в выполнении каждой операции, порядок на рабочем месте, экономное расходование материалов, умение ценить и рационально использовать рабочее время и т.д. Практически речь идет о необходимости формирования навыков и умений научной организации труда.

Ярко выраженная специфика культуры педагогического профессионального образования со-

стоит в том, что, интенсивно трансформируясь под влиянием жёстких требований транзитивной экономики, беря на вооружение инновации личностно-ориентированного образования, воспитывая самоответственную личность и т.д., она не способна отойти от примата управления, жёсткого принудительного воспитания дисциплины труда, жёсткой организации детерминированного, поточного процесса обучения, твёрдого следования требованиям технологии производственного процесса и др. Педагогика обучения профессиональной деятельности в значительной степени вынуждено сохраняет черты непреложного авторитаризма.

#### Библиографический список

1. *Бондаревская Е.В.* Ценности оснований личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–38.
2. *Ключевский В.О.* Православие в России / сост. Ю.В. Сокортова. – М.: Мысль, 2000. – 623 с.
3. *Никандров Н.Д.* Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–8.
4. *Сенченко И.Т.* Профессиональное воспитание и обучение молодых рабочих в трудовых коллективах: вопросы теории и практики непрерывного профессионального обучения рабочих на производстве. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1988. – 159 с.



## ВВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ДРЕСС-КОДА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ\*

*В статье рассмотрены результаты практического исследования, посвященного формированию делового стиля учащихся общеобразовательных учреждений за счет внедрения методологии «открытой формы» проектирования ассортимента школьной формы. Методология основана на вариантной разнообразии и трансформации модельного ряда, и позволяет учесть как данные современных социологических исследований потребителей, так и традиции Костромского региона.*

**Ключевые слова:** социокультурная среда, костюм, школьная форма, дизайн, общеобразовательное учреждение.

**В** настоящее время государственная политика в РФ вносит существенные корректировки в процессы образования и воспитания подрастающего поколения. В этой связи рассматриваются проблемы социальной адаптации детей и подростков, духовно-нравственного воспитания в русле национальных традиций. Тенденцией последних лет стало привлечение внимания к внешнему облику учащихся, в частности, в рамках закона «Об образовании» введено понятие делового стиля. Школьная форма является неотъемлемым атрибутом жизни ученика и важной составляющей частью социокультурной среды учебных заведений. Исследования показывают, что существует проблема органичности соединения внешнего вида школьника с существующей социокультурной средой учебных заведений. Многие школы подражают западным моделям дизайна в создании школьного костюма и требований к дресс-коду в образовательном учреждении в целом. В то время как организация гармоничной среды с учетом традиций региона и самобытных национальных приемов формообразования является актуальным направлением дизайна, направленным на нравственное и патриотическое воспитание учащихся общеобразовательных учреждений.

В целом, введение обязательных требований к внешнему виду школьников вызывает неоднозначное отношение в обществе [6, с. 83–99]. Среди преимуществ данного нововведения выделяют следующее:

- форма дисциплинирует школьника, приучает к ответственности и организованности;
- способствует объединению, сплоченности коллектива учащихся;
- единая форма маскирует социальное неравенство детей, в отличие от повседневной одежды;
- обеспечивает соответствие гигиеническим, функциональным, эргономическим и эксплуатационным требованиям. Одежда учащихся должна соответствовать санитарно-эпидемиологическим

требованиям и нормативам, указанным в СанПиН 2.4.7/1.1.1286-03 [1, с. 9–13];

– экономичность приобретения: большинство моделей школьной формы отличается доступной ценой, кроме того возможно снижение стоимости комплекта при оптовых заказах от учебных заведений.

Противники введения школьной формы в качестве основных аргументов выделяют [6, с. 83–99]: подавление индивидуальности ребенка и ограничение свободы самовыражения, что может повлиять на становление ребенка как личности. Также «минусом» формы является отсутствие универсальности, т.е. дизайн этой одежды в большинстве случаев не предполагает ее эксплуатацию вне школы. Но, несмотря на все положительные и отрицательные стороны, с 01.09.2013 г. вступил в силу Федеральный закон [5], который устанавливает требования к одежде учащихся.

В костюмном дизайне школьную одежду относят к группе коллекций специального назначения, в которых реализуется представление дизайнера об облике потребителей, объединенных общей сферой деятельности, местом работы или учебы. К моделям коллекций специального назначения обычно предъявляются высокие эргономические требования, а также строго регламентирован выбор материалов и колористическое оформление.

При создании школьного костюма для детей различного возраста, помимо эстетики, необходимо учесть влияние антропологических факторов. Актуальность применения данных методов антропологии при корректировке проектных решений моделей данного ассортимента обусловлена большим «разбросом» антропометрических показателей внутри одной возрастной группы детей, а также тенденцией к акселерации. В ходе проведения исследовательских работ [3, с. 89–93] выявлено, что ретроспективные приемы кроя в сочетании с современным ассортиментом трикотажных полотен и текстильных материалов с добавкой эластана позволяют достичь наилучшего антропомет-

\* Работа выполнена в рамках гранта РГНФ «Ретроспективный анализ социокультурной среды Костромского региона в контексте формирования и духовно-нравственного развития личности подрастающего поколения».

рического соответствия в детской одежде. В этой ситуации применение традиционных для региона исторических приемов кроя и оформления моделей одежды позволяет разработать комфортный и эргономичный дизайн современного школьного костюма для различных возрастных групп детей.

На этапе предпроектных исследований был проведен ретроспективный анализ аналогов современной школьной формы и исторически сложившихся костромских традиций [3, с. 89–93]. Форма, существовавшая в образовательных учреждениях г. Костромы в XVIII–XIX веках, приобщала детей к культурному наследию и традициям учебного заведения, восприятию социальных норм и правил. Форма являлась престижной одеждой, демонстрируя социальный статус учащегося, а также выполняла знаковую функцию, позволяя отличить семинариста от гимназиста. Во времена СССР модельный ряд одежды для школы разрабатывался централизованно, материалы и цветовая гамма являлись ограниченными, что упрощало производство изделий и снижало их стоимость. Школьную форму времен СССР отличала эргономичность и доступность, но престижная функция практически не была задействована, что привело к постепенному отказу от существовавшего «дресс-кода» и переходу на «свободную» одежду. Таким образом, для успешного введения школьной формы в настоящее время необходимо в дизайне моделей отразить престиж социального статуса учащегося. Учитывая климатические условия Костромского региона, необходима такая организация комплектов одежды, которая бы позволяла быстро реаги-

ровать на изменения температуры, влажности и сезона эксплуатации и трансформировать костюм школьника соответствующим образом. Возврат к использованию экологичных материалов (льна, хлопка, шерсти) является активным средством создания безопасной и комфортной среды подрастающего поколения.

Для обоснованного принятия решений в процессе дизайн-проектирования школьной формы на этапе планирования коллекции, проведены исследования, в ходе которых выявлялись пол и возраст ребенка-школьника, уровень доходов в семье, степень активности участия в модном поведении, а также рассмотрены потребительские требования. Проведённые социологические опросы среди учащихся школ г. Костромы и Костромской области позволили выявить предпочтения детей и родителей в выборе одежды для школы. Обработка результатов анкетного опроса осуществлялась комплексом экспертных методов в среде Microsoft Excel, в частности, методами прямого и парного ранжирования и нечеткой классификации на основе относительных нестрогих предпочтений потребителей. Анализ результатов обработки позволил выявить приоритеты потребителей по комплектности моделей, а также установить частоту покупок и диапазон стоимости моделей школьной формы для мальчиков и девочек [2, с. 62–66] (рис. 1). Исследования выявили, что из-за несоответствия конструктивно-

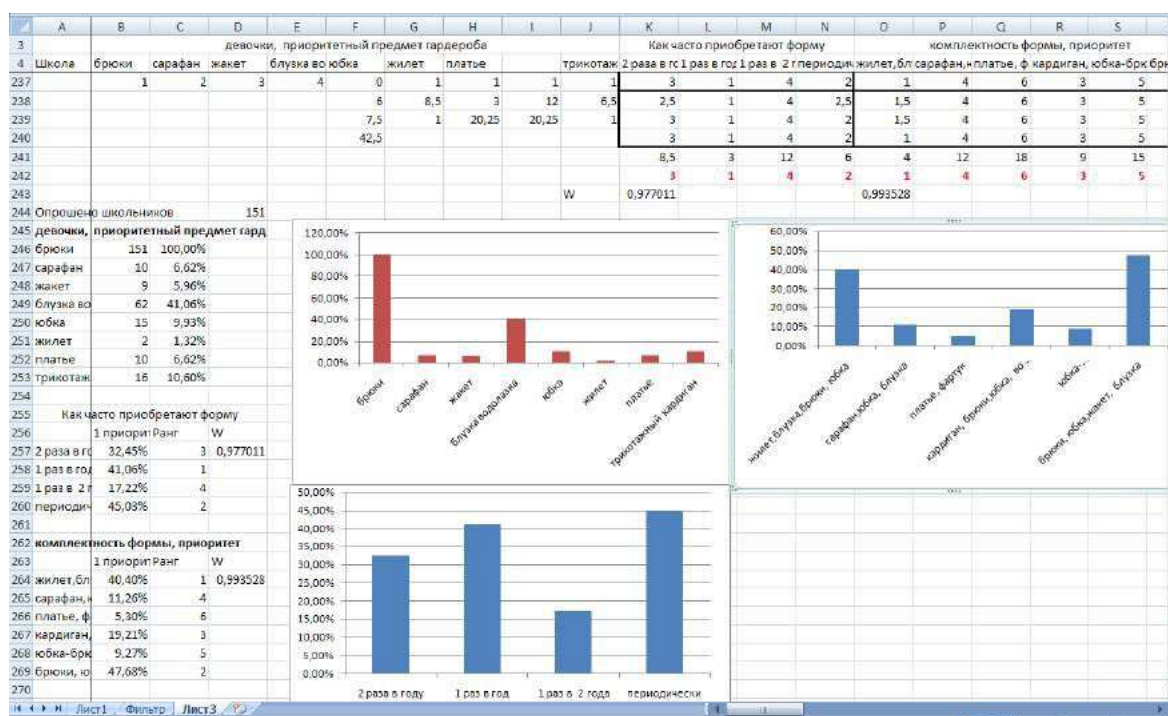
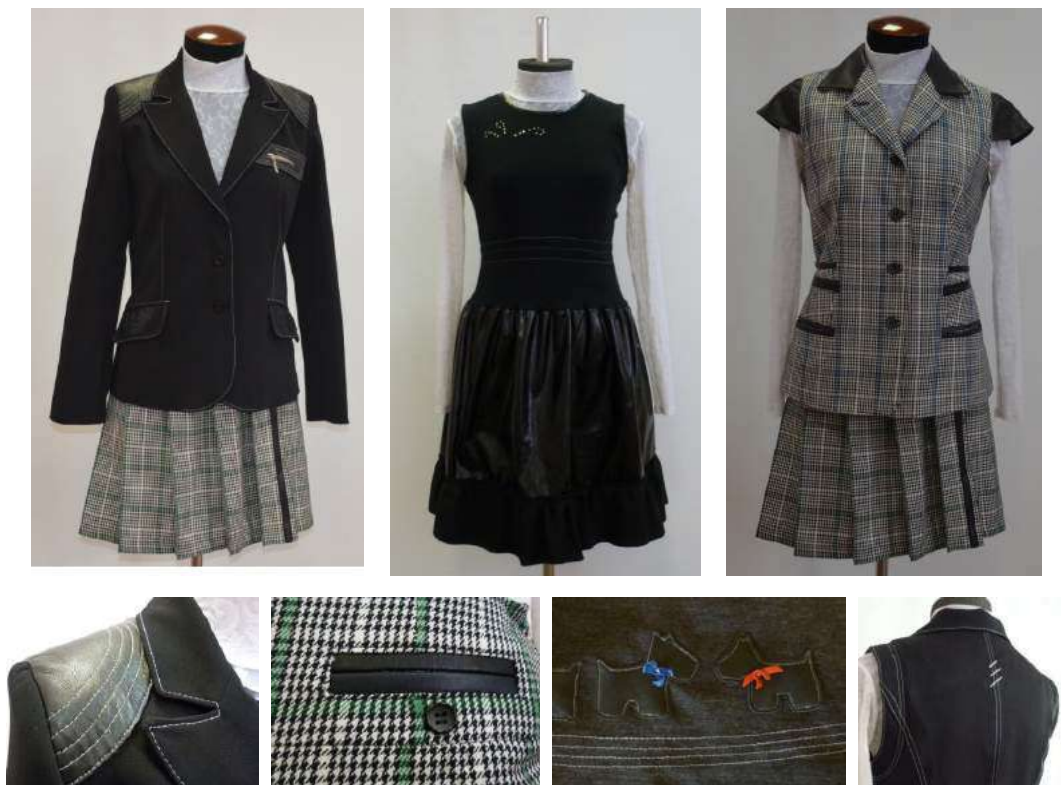


Рисунок 1. Обработка результатов анкетирования комплексом экспертных методов в среде Microsoft Excel (скриншот)



**Рисунок 2.** Образцы разработанных моделей и приемов декорирования школьной формы

ный год не всегда осуществимо. Для решения этой проблемы многие родители предпочитают покупать школьную одежду большего роста и размера («на вырост»). Другим «минусом» современного ассортимента изделий данной группы является то, что не всегда присутствует возможность изменения назначения формы (например, с повседневной на нарядную или спортивную). Это приводит как к дополнительным расходам, так и к увеличению веса и количества вещей, которые школьник несет для занятий, например, на уроки физкультуры.

Также выявлены негативные, с точки зрения респондентов, факторы социокультурной среды, оказывающие влияние на психологическое и физическое состояние школьников. В частности, к наиболее опасным факторам родители относят вред от электромагнитного излучения (ЭМИ), причиняемый ребенку во время игры или общения в социальных сетях за компьютером или мобильным телефоном. С целью выявления возможности снижения воздействия ЭМИ за счет проектирования моделей школьной формы с применением современных текстильных материалов, проведены исследования защитных свойств пакетов материалов с монофиламентной нитью и металлизированным напылением. В качестве источника ЭМИ были использованы мобильный телефон и персональный компьютер. В ходе исследований выявлено, что применение в пакете изделия материала с металлизированным напылением, ослабляет воздействие магнитного излучения в 1,5 раза, электрического излучения – в 6 раз [4, с. 123]. Включение защит-

ных тканей в пакет материалов для одежды школьника позволяет создать защиту от ЭМИ антропогенного происхождения. Апробация показала, что такие материалы можно использовать в качестве прокладочных при обработке карманов, в котором ребенок обычно носит мобильный телефон или как нагрудную прокладку в специальных фартуках, предназначенных для работы за ПК.

Особую опасность для школьников, по мнению респондентов, представляют психофизиологические факторы. Частые эмоциональные и физические перегрузки в сочетании с однообразной одеждой темных цветов, вызывают у школьника нервно-психическое переутомление и хроническую усталость, результатом чего становится снижение трудоспособности и внимания. Принцип «открытой формы» художественного проектирования решает задачу визуального разнообразия моделей одежды и самовыражения ребенка, стимулирует экспериментальное начало в юном потребителе. С этой целью конструкция и отделка изделий, входящих в комплект школьной формы, должна позволять себя «перестраивать», чтобы приспособиться к изменяющимся условиям среды и к личному вкусу школьника: «приветствуются» съемные или взаимозаменяемые элементы; уместный в рамках существующего дресс-кода, принт; необычная отделка или аксессуары, а также расширение комплектности и ассортимента изделий. С учетом вышеперечисленных требований была разработана коллекция школьной формы для девочек-подростков (рис. 2), удовлетворяющая психологические потребности в новизне

и позволяющая создать у школьницы иллюзию разнообразия, компенсировать неудовлетворенность своим социальным статусом. В рамках создания коллекции были апробированы практические рекомендации по формированию пакета материалов и разработана проектно-конструкторская документация на комплекты школьной формы с применением современных систем автоматизированного проектирования.

Таким образом, разработанные практические рекомендации по совершенствованию методологии дизайн-проектирования школьной формы с учетом потребительских предпочтений и традиций региона позволяет создать комфортные условия для учащихся, помочь адаптации подрастающего поколения, внести весомые положительные коррективы в формирование социокультурной среды общеобразовательных учреждений в целом.

#### Библиографический список

1. Гигиенические требования к одежде для детей, подростков и взрослых. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. – М.: Федеральный центр госсанэпиднадзора Минздрава России, 2003. – 16 с.
2. Денисова О.И., Денисов А.Р. Исследования потребительских предпочтений при выборе школьной формы // Вестник Костромского государственного технологического университета. – 2014. – № 2 (33). – С. 62–66.
3. Денисова О.И. Сравнительный анализ ретроспективных и современных приемов конструирования школьной формы // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2014. – № 5 (353). – С. 89–93.
4. Погорелова М.Л., Терликбаева Е.С., Денисова О.И. Исследование физико-механических свойств металлизированных тканей // Инновации молодежной науки: Сб. тез. докл. Всерос. науч. конф. молодых ученых. – СПб.: СПГУТД, 2012. – С. 123–124.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2013. – 238 с.
6. Ястребов Г.А. Что мы знаем о роли школ в воспроизводстве социального неравенства (по материалам ведущих социологических изданий начиная с 1970-х годов) // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов. – М.: Изд. Дом ВШЭ, 2012. – С. 83–99.



## РОЛЬ СКАЗКИ В ПОНИМАНИИ ЧУВСТВА ГОРДОСТИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье обсуждается роль сказки в становлении способности детей дошкольного возраста распознавать чувство гордости у других людей. Результаты исследования обнаруживают особенности понимания детьми чувства гордости. Выявлено влияние чтения и обсуждения специально составленных сказок на уровни понимания чувства гордости по ситуации его возникновения и по фотографии. Отмечаются различия в понимании разных типов гордости, представленных в историях.*

**Ключевые слова:** эмоция, понимание эмоций, чувство гордости, сказка, дети дошкольного возраста.

**В** психологической науке интерес к эмоциональной сфере человека, к вопросам возникновения и развития эмоций и чувств в онтогенезе традиционно высок. Внимание исследователей в настоящее время все больше акцентируется на проблемах эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта [5; 6; 11 и др.]. С точки зрения разных моделей эмоционального интеллекта, понимание своих и чужих эмоций – важнейшая его часть [см. 6; 11]. Понимание эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т.е. определить, какую именно эмоцию он или другой человек испытывает, и вербализовать ее; а также может понять причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет [6].

Умение понять свои эмоции основывается на умении распознавать и понимать чужие эмоции. Данное умение имеет свои закономерности и этапы развития в онтогенезе. А.М. Щетининой были выделены следующие уровни понимания эмоциональных состояний детьми [9]: 1) *неадекватный уровень* – дети не могут вербализовать эмоцию; 2) *ситуативно-конкретный уровень* – дети понимают эмоцию, но не могут словесно обозначить ее; однако если им перечислить ряд эмоций, то они могут выбрать верную или похожую эмоцию; 3) *уровень словесного обозначения и описания экспрессии* – дети могут самостоятельно определить эмоциональное состояние другого человека или правильно выделить эмоцию из ряда предложенных, могут перечислить некоторые элементы экспрессии; 4) *уровень осмысления в форме описания* – дети самостоятельно определяют эмоциональное состояние другого человека, могут выделить и охарактеризовать экспрессию, а также понять и описать ситуации проявления эмоции; 5) *уровень осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии* – дети самостоятельно называют эмоцию, могут проанализировать экс-

прессию, рассказать о ситуации, в которой данная эмоция возникает, и проявить сопереживание человеку, выразившему эмоцию.

Если развитие умений и способностей ребенка выделять и осознавать базовые эмоциональные состояния других людей, изучены достаточно хорошо [2; 3; 7 и др.], то развитие понимания социальных эмоций редко становится предметом эмпирических исследований. К социальным эмоциям относят эмоции смущения, стыда, вины, зависти, гордости, которые называются самоотнесенными, поскольку они связаны с представлениями о себе, и каждая из них относится к ослаблению или усилению чувства «Я» [1]. Несмотря на важность переживания этих чувств, в частности чувства гордости, в становлении личности, например, для развития самооценки, саморегуляции, мотивации достижения, исследований по развитию этого чувства у детей крайне мало.

Под чувством гордости понимается состояние удовлетворения собой за предпринятые усилия и достигнутые успехи; оно отражает «восторг по поводу собственных достижений, вследствие чего мы бываем склонны рассказывать другим о своих победах и принимать новые вызовы» [Цит. по: 1, с. 635]. Современные исследователи подразделяют гордость на «подлинную» и «высокомерную» или, иными словами, на «гордость» и «гордыню» [13]. «Подлинная» гордость основана на конкретных достижениях (*Я горжусь тем, что я сделал*), «высокомерная» – на глобальном положительном самоотношении (*Я горжусь тем, кто Я*). Соответственно гордость может проявляться за определенные достижения или за осознание себя лучше других. Изучение мимических проявлений эмоциональных переживаний выявило, что человек распознает чувство гордости по фотографиям независимо от культурной принадлежности и может отличить ее проявления от проявлений радости или счастья [12; 14].

Большинство психологов полагает, что только с 3-4-х лет ребенок способен переживать чувство гордости [см.: 2]. К 3-м годам самоотнесенные



эмоции, в частности, чувство гордости, начинает связываться с самооценкой: например, дошкольники демонстрируют гораздо более выраженную гордость в тех случаях, когда преуспевают в решении сложных (а не легких) задач [1]. Распознать гордость у других людей дети способны примерно с 4-5-ти лет [10; 15].

Проникнуть в мир эмоций, познакомиться с различными эмоциональными переживаниями, научиться распознавать и понимать их ребенок может только во взаимоотношении с родителями. Особенности использования языковых средств родителями во взаимодействиях с ребенком во многом определяют высокое развитие умений и способностей ребенка выделять и осознавать эмоциональные состояния и переживания как у других людей, так и у себя [7]. Дошкольники, которые растут в семьях, где часто происходят обсуждения чувств, лучше понимают эмоции других людей. Эти обсуждения помогают им «выйти из плоскости переживания эмоций и обратиться к причинам и последствиям переживаний» [1, с. 644]. Осознание и осмысление эмоциональных переживаний может происходить при обсуждении сказок, которые ребенку читают или рассказывают взрослые. Известно, что восприятие сказки в дошкольном возрасте становится особой деятельностью ребенка, в которой он сопереживает главному герою, и пытается вместе с ним преодолеть ту или иную проблему [8]. Именно поэтому сказки могут выступать как способ развития когнитивных способностей и личностных особенностей ребенка [4], в частности способствовать развитию понимания сложных самоотнесенных эмоций.

Цель настоящего исследования состояла в изучении особенностей распознавания чувства гордости детьми дошкольного возраста и динамики понимания ими данной эмоции под воздействием чтения и обсуждения специально составленных сказок.

В исследовании приняло участие 54 дошкольника (27 мальчиков и 27 девочек) в возрасте от 4-х до 6 лет, посещающих детский сад в г. Канаш Чувашской Республики.

Для исследования понимания выражения чувства гордости были выбраны 6 фотографий (см. рис.), в которых представлены наиболее распознаваемые (типичные) мимика и пантомимика гордости (фотографии взяты из эксперимента Дж. Трейси и Р. Робинса [12]). На фотографиях (черно-белые, в формате 10х12) мужчина или женщина в белых футболках изображают типичное выражение радости и гордости: а) женщина (мужчина) демонстрирует гордость – руки подняты вверх, ладони сжаты в кулак, подбородок поднят вверх, легкая улыбка; б) мужчина (женщина) демонстрирует гордость – руки на бедрах, подбородок поднят вверх, легкая улыбка; в) мужчина (женщина) де-



**Рисунок.** Образец фотографии (фотография б), использованной в исследовании распознавания чувства гордости

Источник: [17]

монстрирует радость – руки опущены, голова прямо, открытая улыбка. После демонстрации каждой фотографии ребенку задавались вопросы: «Как ты думаешь, что он/она чувствует?», «Как ты узнал, что чувствует ...?». Если ребенок не мог ответить на вопрос, то ему предлагались варианты ответов: радость, гордость, удивление или злость.

Были составлены восемь историй с ситуациями проявления гордости и радости, где главными героями выступали мальчик или девочка. Истории поделены на типы: А. Соответствие поступка нормам (сделал, как обещал, как подобает) и получение похвалы от одного человека; В. Соответствие поступка собственным нормам (сделал так, как пообещал себе), похвалы нет, никто не узнал о поступке; С. Соответствие поступка нормам (сделал, как обещал, лучше всех), получение награды и похвалы от большого количества человек; D. История, в которой главный герой обрадовался, потому что получил то, что очень любит, и что очень хотел получить.

После прочтения каждой истории ребенка спрашивали о чувствах и причине чувства главного героя истории. Детям последовательно задавались вопросы: «Что чувствует герой?», «Как ты думаешь, он/она чувствует радость, гордость, удивление или злость?», «Как ты узнал, что чувствует ...?».

Для воздействия на экспериментальную группу было составлено восемь сказок, в которых главный герой совершает какой-либо поступок и, в результате, переживает чувство гордости. В сказке даны названия эмоций, причины их возникновения и характер проявления эмоции. Сказки описывают разные типы гордости: две сказки касались гордости за собственное достижение или за поступок, о котором никто, кроме главного героя, не знает; три сказки были о социально одобряемом поступке, в результате которого героя хвалят; три сказки рассказывали о достижении наиболее высокого результата, после которого героя хвалят, и он получает награду.

**Процедура исследования.** На первом этапе для выявления уровня понимания гордости детям предъявлялись 3 фотографии и 4 истории. На ос-

новании ответов определялся уровень развития понимания гордости в соответствии с уровнями, выделенными А.М. Щетиной [9]. Затем выборка была разделена на контрольную и экспериментальную группу. В обеих группах дети были уравнены по полу, возрасту и уровням понимания гордости. В итоге, в каждую группу вошло по 27 детей: в экспериментальную группу – 14 девочек и 13 мальчиков, в контрольную – 13 девочек и 14 мальчиков. Средний возраст детей – 5 лет 7 месяцев.

На втором этапе работа проводилась с экспериментальной группой. В качестве воздействия выступали специально составленные сказки. Чтение сказок и их обсуждение проводилось 2 раза в неделю в течение месяца, т.е. дети прослушивали восемь сказок. После прочтения сказки детям задавались вопросы: «Что чувствовал ...?» и «Почему?». Ответы детей обсуждались, корректировались и дополнялись экспериментатором.

На третьем этапе было проведено итоговое исследование. Оно повторяет первое исследование, но включает в себя другие истории и фотографии. Структура историй и вопросы остались прежними.

**Результаты и обсуждение.** В таблице 1 отражено распределение детей по уровням понимания чувства гордости, которые выявлялись на основе предъявления им соответствующих историй и фотографий. Из нее видно, что все дети понимают чувство гордости только на 1-ом и 2-ом уровнях.

Первичное исследование показало, что большинство детей (56%) не употребляет слово «гордость» даже после уточнения экспериментатора.

Детям 4–5-ти лет было сложно сразу ответить на вопрос: «Что чувствовал герой истории?». Чаще всего дети 4-х лет молчали в ответ, дети постарше перечисляли события, описанные в истории. Некоторые дети отвечали, что главный герой чувствует гордость, но не могли объяснить причину и меняли свое решение: «Нет, он радость чувствовал». Гендерных различий в уровнях понимания гордости не выявлено.

Что касается эмоции радости, то большинство детей понимают ее на уровнях 3 и 4 (табл. 2), т.е. называют эмоцию радости, указывают на причины ее возникновения, а в некоторых случаях указывают и на характерную для радости экспрессию. Этот результат соответствует данным, имеющимся в литературе, в которых, в частности, доказывалось, что умение самостоятельно называть эмоцию радости при восприятии соответствующих изображений обнаруживается у детей с возраста 2,4 года и значительно увеличивается к 7,5 годам [7].

Сравнение понимания детьми разных видов гордости показывает (табл. 2), что лучше всего дети понимают чувство гордости в истории с внешним атрибутом успеха/победы, т.е. с наградой: 70% детей называли причины гордости, но обозначали, что герой радуется («Он рад, потому что ему кубок дали и он лучше всех»), некоторые из них после уточнения экспериментатора называли чувство гордости и обозначили несколько причин его возникновения. Хуже всего дети понимают истории с личным достижением: только один ребенок назвал гордость после предложения вариантов ответа, большинство же (92%) отвечало, что мальчик радуется. Историю с выполненной просьбой дети также интерпретируют в контексте радости («Она была рада, потому что старым нужно помогать»).

В исследовании были выявлены возрастные особенности в распознавании радости и гордости. Большинство детей от 4-х до 5-ти лет называли радость только после предложения вариантов ответа, указывая при этом 1–2 причины радости («Ему ценка подарили»); в то время как большинство детей 5–6 лет называли эмоцию радости сразу и перечисляли 2–3 причины ее возникновения («Он радуется, потому что с собакой теперь играет», «Мальчик подарок получил» и др.), а в некоторых случаях называли характерную экспрессию для радости («Он улыбается»); дети от 6 лет до 6 лет 11 мес. абсолютно все сразу называли радость, приводи-

Таблица 1

## Уровни понимания гордости до экспериментального воздействия

Уровни понимания гордости	Выборка в целом	Девочки	Мальчики
уровень 1	44%	44%	44%
уровень 2	56%	56%	56%

Таблица 2

## Уровни понимания эмоции радости и разных видов чувства гордости до экспериментального воздействия

Виды гордости	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	5 уровень
Гордость (похвала)	56%	44%	-	-	-
Гордость (личное достижение)	92%	6%	2%	-	-
Гордость (похвала и награда)	26%	70%	4%	-	-
Радость	2%	6%	31%	48%	13%

ли более развернутые причины ее возникновения («Он так давно хотел собачку себе, и вот в коробке лежал щенок») и чаще описывали элементы экспрессии. Несколько детей этой возрастной группы рассуждали о том, что радует их самих, что почувствовали бы они при получении щенка.

Что касается чувства гордости, то дети 4-х лет практически не называли гордость даже после предложения вариантов ответа; дети 5–6 лет иногда называли гордость после предъявления вариантов ответа, либо говорили, что герой истории чувствует и радость, и гордость, при этом они лучше всего понимают историю С (получение похвалы и награды); у детей старше 6-ти лет, кроме того, улучшается понимание истории А, когда герой истории совершает поступок, которым можно гордиться и за который получает только одобрение одного человека.

Похожее распределение уровней понимания эмоций можно проследить и по идентификации эмоций по фотографиям (табл. 3). Как видно из таблицы, эмоцию радости дети распознают хорошо: они самостоятельно называют ее, называют какие-либо элементы экспрессии и описывают ситуацию, в которой она может возникнуть («Он радуется. Вон улыбается как. У него, наверное, настроение хорошее. И ему хорошее что-то сделали»).

Что касается понимания экспрессии выражения чувства гордости, то в целом ответы большинства детей можно отнести к 1-му и 2-му уровням понимания эмоций. Экспрессию гордости дети чаще путали с радостью, иногда со злостью (вариант фотографии, на которой мужчина или женщина держит руки на талии).

После серии прослушивания и обсуждения специально составленных сказок было проведено повторное исследование: детям снова зачитывались истории и показывались фотографии, после предъявления которых детей просили назвать чувства, которые испытывает главный герой, причины

их возникновения и т.д. В результате обсуждения с детьми сказок и эмоциональных переживаний главных героев произошло повышение уровней понимания гордости по историям А и С, в которых главного героя хвалили после совершения поступка, а в истории С к тому же вручили награду. Уровень понимания гордости по истории В у большинства детей остался прежним, т.е. им еще трудно воспринимать гордость за собственное усилие/достижение, которое никем не было замечено. Дети дошкольного возраста склонны считать, что гордиться можно только тогда, когда тебя хвалят, если ты делаешь что-то лучше других. В истории D (истории, в которой главный герой радуется долгожданному наступлению лета) у детей 6-ти лет уровень понимания радости остался на прежнем уровне, тогда как у 50% детей 4-х – 5-ти лет произошло повышение на 1 уровень.

Различия в уровнях понимания чувства гордости экспериментальной группы до и после прослушивания сказок значимы по всем историям, тогда как в контрольной группе значимых изменений не произошло (табл. 4). Дети 4-х лет, скорее, пересказывали историю при ответе на вопрос, однако после предъявления вариантов ответа некоторые дети называли гордость, и могли назвать хотя бы одну причину ее проявления. Дети 5-ти – 6-ти лет могли самостоятельно назвать гордость и радость при ответе на вопрос об испытываемых главным героем эмоциях и называть ключевые моменты при описании причин их возникновения («Ваня обещал и полил огурцы бабушке», «Она хотела плавать и победила. Все радовались, что она за их город победила»). У некоторых детей появилось сравнение, уточнение и дополнение историй («Я вот тоже на велосипеде научилась кататься и не боюсь теперь. А девочка – вот тоже молодец – она падала много сначала и кровь у нее была»).

После обсуждения сказок повысился уровень понимания гордости и по фотографиям, при этом

Таблица 3

Уровни понимания эмоций радости и гордости по фотографиям

Эмоции/Уровни	1	2	3	4	5
Гордость (руки подняты)	28%	55%	17%	-	-
Гордость (руки на боках)	57%	41%	2%	-	-
Радость	1%	11%	25%	54%	9%

Таблица 4

Различия в понимании переживаний гордости и радости до и после экспериментального воздействия по ситуациям

Группы	История А	История В	История С	История D
Экспериментальная группа	-4,594***	-4,158***	-4,623***	-2,236**
Контрольная группа	-1,000	0,000	0,000	-1,000

Примечания. Уровень значимости различий: \*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,000$ ; критерий Вилкоксона.

**Значимость различий в понимании гордости и радости по мимике и пантомимике  
(по критерию Вилкоксона)**

	Фотография «а»	Фотография «б»	Фотография «с»
Экспериментальная группа	-3,000**	-3,771**	-1,732
Контрольная группа	0,000	0,000	-1,000

*Примечания.* Уровень значимости различий: \*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,000$ ; критерий Вилкоксона.

уровень понимания радости по фотографии не изменился (табл. 5).

Наблюдаются также возрастные изменения в понимании гордости: уровень распознавания гордости по фотографиям увеличился у 25% детей 4-х лет, у 55% детей 5-ти лет и у 70% детей 6-ти лет. У детей контрольной группы различий в распознавании эмоций по фотографиям до и после экспериментального воздействия не наблюдается.

Итак, в настоящем исследовании обнаружено, что дети дошкольного возраста еще не понимают чувство гордости: не употребляют это слово при ответах, не называют ключевые причины возникновения этого чувства, не могут распознать гордость по фотографиям. После прослушивания и обсуждения специально составленных сказок у детей экспериментальной группы в целом наблюдается повышение уровня понимания гордости по ситуации возникновения и по мимическим/пантомимическим выражениям данной эмоции, представленной на фотографиях. При этом уровень понимания гордости по предложенной ситуации после экспериментального воздействия составил в среднем 3-й уровень, тогда как уровень понимания гордости по фотографиям – 2-й уровень. Дети шести лет стали лучше распознавать чувство гордости по фотографиям, тогда как младшие дети улучшили распознавание гордости по фотографиям в единичных случаях. Отмечаются различия в понимании типов гордости, представленных в историях. Дети всех возрастов лучше понимают гордость, возникшую после похвалы и вручения награды, а хуже – историю с личным достижением в ситуации отсутствия похвалы и награждения. Таким образом, результаты исследования показали, что сказка, а точнее ее обсуждение, может повысить уровень понимания гордости детьми дошкольного возраста.

#### **Библиографический список**

1. Берк Л. Развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 544 с.
3. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 38–48.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
5. Карелина И.О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. (Психолого-педагогические науки). – 2010. – № 4. – С. 241–247.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С.29–36.
7. Маланов С.В. Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 2. – С. 57–67.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
9. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60–66.
10. Nelson N.L., Russell J.A. Children's Understanding of Nonverbal Expressions of Pride // Journal of Experimental Child Psychology. – 2012. – Vol. 111. – Issue 3. – P. 379–385.
11. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – Vol. 9. – P. 185–211.
12. Tracy J.L., Robins R.W. Show Your Pride: Evidence for a Discrete Emotion Expression // Psychological Science. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P. 194–197.
13. Tracy J.L., Robins R.W. The Psychological Structure of Pride: A Tale of Two Facets // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007a. – Vol. 92. – № 3. – P. 506–525.
14. Tracy J.L., Robins R.W. The Prototypical Pride Expression: Development of a Nonverbal Behavioral Coding System // Emotion. – 2007b. – Vol. 7. – № 4. – P. 789–801.
15. Tracy J.L., Robins R.W., Lagattuta K.H. Can Children Recognize Pride? // Emotion. – 2005. – Vol. 5. – № 3. – P. 251–257.



## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема развития эмоциональной сферы, а именно когнитивного компонента эмоций у детей дошкольного возраста. Представлен анализ подходов изучения эмоциональной сферы человека (культурно-исторического, деятельностного, когнитивного, мотивационного и др.), также рассмотрен ее когнитивный компонент в психолого-педагогической литературе. Для выявления уровней проявления когнитивного компонента применялась методика «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» (В.М. Минаевой). Целью данной методики является изучение совокупности знаний о причинах и формах проявлений эмоций. Для обнаружения когнитивного компонента эмоциональной сферы детей дошкольного возраста проводилось две серии. В первой ребенок отвечал на вопросы: Когда бывает интересно? Когда человек удивляется? Когда человек получает удовольствие? и т.д. Во второй серии испытуемые также отвечали на вопросы: Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками? Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши? и т.д. В процессе исследования когнитивного компонента эмоциональной сферы зафиксировали три уровня понимания детьми эмоциональных состояний людей и животных, при этом у детей 5 лет преобладает высокий уровень, а у детей 6 лет – средний уровень развития изучаемого компонента. Качественный анализ ответов позволил обнаружить многообразие представлений детей о причинах возникновения горя, радости, стыда, страха, злости, веселья, интереса и удивления.

**Ключевые слова:** дошкольники, причины возникновения эмоций, уровни когнитивного компонента эмоциональной сферы.

В настоящее время в психолого-педагогической исследованиях уделяется все больше внимания эмоциональной сфере детей дошкольного возраста. Эмоциональная сфера рассматривается как важная система регуляции поведения человека, реализующая его отношения к явлениям окружающего мира и позволяющая адекватно взаимодействовать с другими людьми [3; 6; 8; 9].

Однако, несмотря на прогрессивные изменения в детской психологии приоритет, как родителями, так и воспитателями, отдается интеллектуальному развитию. Но как справедливо указывали Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [2; 5]. По мнению К. Изарда именно «эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» [6].

В отечественной психологии представление об эмоциональной сфере сформировалось в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов к развитию психики. Следовательно, формирование эмоциональной сферы проходит по законам становления высших психических функций как результат интериоризации общественного опыта (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, П.М. Якобсон). В процессе онтогенеза происходит ряд качественных изменений эмоционального поведения, возникают специфические эмоциональные новообразования, которые на каждом возрастном этапе связаны с соответствующим типом ведущей деятельности и социальной ситуации развития [2; 5; 6].

В зарубежной психологической литературе можно выделить несколько определений сущности эмоционального развития: *мотивационный подход*,

где эмоциональное развитие считается основной стороной формирования личности, так как эмоции являются значимыми мотивационными процессами; *когнитивный подход*, где отводится доминирующая в эмоциональном развитии роль когнитивных процессов, обеспечивающих обработку эмоциональной информации; *функциональный подход*, который описывает эмоциональное развитие как совершенствование адаптивной способности подстраивать имеющийся эмоциональный опыт к текущим событиям; *динамический подход*, где показано, что именно личный опыт переживаний индивида определяет формирование динамически организованной эмоциональной сферы [6; 7].

Кроме того, существует ряд *интегративных моделей*, в которых формирование эмоциональной сферы рассматривается как оформление сложного комплекса аффективных, когнитивных, поведенческих, социальных и регулятивных компонентов; как специфические субъективные состояния из наиболее ярко обнаруживающихся феноменов внутренней жизни человека, в определенной степени доступный самонаблюдению, самоанализу и рефлексии [6; 7].

Таким образом, мотивационные, когнитивные, динамические, функциональные, культурно-исторические и другие теории не противоречат друг другу, а напротив, взаимодополняют друг друга, так как описывают разные аспекты эмоциональной сферы.

Необходимо отметить, что исследованием когнитивного компонента эмоциональной сферы занимаются Н.Д. Былкина и Д.В. Люсин. Они считают, что люди дают разные эмоциональные реакции на одни и те же ситуации, даже если цели у них одинаковые. Поэтому для идентификации эмоций других людей необходимо учитывать дополнительную ин-

формацию о некоторых промежуточных переменных, таких как индивидуальные особенности человека, культурные особенности того сообщества, к которому он принадлежит, актуальное физическое и психическое состояние наблюдаемого человека.

В исследовании Н.Д. Былкиной и Д.В. Люсина выделяются четыре уровня развития схем эмоций у детей.

*Нулевой уровень* (до 5 лет). У дошкольников не существует устойчивых форм схематической организации знаний об эмоциях.

*Уровень А* (5–6 лет). Начинается формирование схем эмоций: появляются отдельные связи между эмоцией, ее причиной и следствием.

*Уровень В* (6–7 лет). Отдельные связи начинают интегрироваться в схему, возникают попытки учитывать оба источника информации (ситуацию и лицевую экспрессию) при идентификации эмоции.

*Уровень С* (после 7 лет). Формируются развитые схемы эмоций, возникают медиаторы. Дети имеют достаточно высокий уровень знаний о проявлении и выражении эмоций, способны точно прогнозировать переживание эмоций: так, более половины младших школьников имеют точный прогноз о возможном переживании радости, интереса, страха, волнения. Схемы эмоций становятся более сложными и дифференцированными, что обуславливает более успешную ориентировку ребенка в эмоциональной реальности, совершенствование восприятия и уровня понимания детьми эмоциональных состояний, развитие способности к обсуждению эмоций [1].

Развитие когнитивного компонента характеризуется постепенностью развития на протяжении всего периода от 4-х до 6-ти лет и гетерохронностью в становлении отдельных эмоций и проявляется в преодолении эгоцентризма при интерпретации эмоциогенных ситуаций, расширении представлений о возможных причинах эмоций и постепенном переходе от ориентации на контекст ситуации к ориентации на мимику и поведение при идентификации эмоции [4].

Итак, проблема изучения когнитивного компонента эмоциональной сферы становится актуальной в дошкольной психологии. Поэтому целью нашего исследования является изучение особенностей развития когнитивного компонента эмоциональной сферы дошкольников.

Эмпирическое исследование проходило с октября 2014 г. по август 2015 г. на базе МАДОУ г. Губкинский ЯНАО. В качестве испытуемых в данном исследовании выступают 50 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Обработка полученных данных по методике В.М. Минаевой «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» позволила выявить три уровня когнитивного компонента эмоциональной сферы старших дошкольников:

Высокий уровень – ребенок подробно и самостоятельно отвечает на поставленные вопросы о причинах и формах проявлений эмоций, он понимает эмоциональные состояния людей в ситуациях, обозначенных в вопросах.

Средний уровень – испытуемый кратко отвечает на поставленные вопросы о причинах и формах проявлений эмоций и затрудняется объяснить эмоциональные состояния людей в ситуациях, обозначенных в вопросах или подменяет их другими эмоциями, например, горе обидой.

Низкий уровень – старший дошкольник не отвечает на поставленные вопросы о причинах и формах проявлений эмоций, нуждается в помощи взрослого и не понимает эмоциональные состояния людей в ситуациях, обозначенных в вопросах.

Количественный анализ данных обнаруживает преобладание высокого уровня понимания эмоциональных состояний людей у испытуемых 6 лет на 64% ( $\phi^* = 5,43$  при  $p=0,01$ ). Средний уровень превалирует у детей 5 лет на 60% ( $\phi^* = 4,82$  при  $p=0,01$ ). Низкий уровень имеет место лишь у одного дошкольника 6 лет (4%).

Качественный анализ первой серии позволил обнаружить особенности понимания старшими дошкольниками эмоциональных состояний людей при ответе на вопросы:

– Когда бывает интересно?

«Читать самостоятельно сказки», «играть с друзьями», «смотреть новые мультики, кино или телепередачу», «играть в новые игры», «занимаешься тем, что нравится», «из чего делают конфеты», «учиться новому», «приехал в новое место», «в зоопарке» и т.д.

– Когда человек удивляется?

«Видишь необычное, фокусы», «ждешь и это происходит раньше», «происходит что-то неожиданное», «увидеть несуществующее на земле, слона», «слышит новости», «мама внезапно дает планшет», «салют», «переехали в другой город», «видит первый цветок из-под снега», «древние замки» и т.д.

– Когда человек получает удовольствие?

«Желания сбываются», «есть вкусные конфеты, сладости» и «пить чай», «занимается любимым делом», «обнимают и хвалят», «слушает любимую музыку», «делают массаж», «дарят что-то», «мама жалеет», «ему делает добро», «целуют и гладят», «делать что хочет» и т.д.

– Когда бывает стыдно?

«Совершишь плохой поступок», «ударил другого и никому в этом не признался», «берешь чужие вещи», «обманываешь папу», «сломал что-то или разбил», «ударил зря», «сделали замечание», «делаешь плохо другим», «брат делает что-то плохое», «бросаешь мусор в общественном месте», «не слушаюсь» т.д.

– Когда бывает страшно?

«Снятся плохие сны, после просмотра ужасиков», «увидел злую собаку», «заблудился в лесу»,

«находится в темной комнате», «играть в страшные игры», «война», «стреляют и убивают», «входить в «комнату страха»», «нет мамы», «больно лечить зубы», «появляются призраки», «паук залез» и т.д.

– Когда человек злится?

«Обижают друзья, родители», «отбирают и ломают игрушки», «проигрываю на соревнованиях», «меня ругают», «смеются над ним, братья и сестры», «делают больно», «кто то кривляется или хвастается», «обзывают», «причиняют боль», «украли дорогую вещь», «не получается что-то сделать», «жадничают», «не купили что-то», «ставят в угол» и т.д.

– Когда бывает радостно?

«Праздник, все веселятся», «купаться в море», «загорать», «выигрываю соревнования», «покупают сладости», «играю с друзьями», «дарят подарки», «дружат», «приходят в гости родственники», «день рождения», «фейерверки», «дарят цветы», «кататься на катамаране», «приезжают сестры», «улыбаются и смеются», «меня прощают» и т.д.

– Когда у человека горе?

«Умирают бабушка, родители, любимые питомцы, знакомые люди», «что-то или кого-то потерял», «плохое случается», «ставят уколы», «забрали игрушку», «болеют», «идет война и гибнут люди», «незаслуженно отругали», «нет мамы и папы», «обидели», «не может купить себе еду», «теряет дорогое и понимает, что этого больше не будет», «не купили джинсы», «плачет, не разрешает играть в компьютер» и т.д.

Таким образом, большинство детей старшего дошкольного возраста понимает причину возникновения той или иной эмоции. При этом высокий уровень понимания эмоциональных состояний людей наблюдается в большей мере у детей 6 лет, а у испытуемых 5 лет в большей степени проявляется средний уровень развития.

Во второй серии 72% детей подготовительной группы демонстрируют высокий уровень понимания эмоционального состояния людей и животных. Однако, средний уровень понимания эмоционального состояния людей и животных отличается незначительно у детей старшей группы на 4%. Низкий уровень понимания эмоционального состояния людей и животных зафиксирован только у 68% испытуемых старшей группы.

Качественный анализ второй серии зафиксировал трудности обозначения эмоциональных состояний у дошкольников 5 лет, а именно интереса, удивления, удовольствия, злости и горя. В предложенных ситуациях они понимают лучше радость, страх и стыд.

Дошкольники подготовительной группы полно и точнее отвечают на предложенные вопросы:

– Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?

«Понятно, что там написано и сразу интересно»; «с ними книги ярче и интереснее»; «привлекают внимание и развивают интерес к книге».

– Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши?

«Он удивится, в обморок упадет», «груши ведь растут на грушевом дереве, а на березе листья», «будет смеяться от удивления».

– Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету?

«Удовольствие», «приятно», «вкусно», «сладко», «наслаждение».

– Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали замечание?

«Ей стыдно», «значит неправ», «должно быть стыдно».

– Что чувствует кошка, когда за ней гонится собака?

«Лезет на дерево и чувствует страх», «испугалась», «ей страшно».

– Что чувствует собака, когда другая собака утащила у нее кость?

«Обиду и злость», «защищает свою кость, рычать»; «разозлится»; «злится, потому что осталась без еды»; «раздражается, хочет забрать кость, но боится драться»; «огорчится» и т.д.

– Что почувствует мальчик, если ему подарят планшет?

«Удивление и радость», «обрадуется», «будет рад», «радоваться», «доволен», «счастлив», «поблагодарит за подарок» и т.д.

– Что почувствует человек, если у него пропадет любимая собака?

«Горе», «плакать», «расстроится», «начнет искать ее», «будет горевать», «грустить», «загрустит», «будет несчастлив», «скучать», «причитать».

Таким образом, в большей степени высокий уровень понимания эмоциональных состояний людей и животных был развит у старших дошкольников подготовительной группы, в меньшей степени представлен у детей старшей группы, возможно это обусловлено не только самой программой, но и личностными особенностями самих дошкольников и их воспитателей.

Нами зафиксированы высокие показатели когнитивного компонента эмоциональной сферы у детей подготовительной группы. Они преобладают на 68% ( $\phi^* = 5,43$  при  $p=0,01$ ). Средний и низкий уровни когнитивного компонента эмоциональной сферы были выше у испытуемых старшей группы на 32% ( $\phi^* = 2,32$  при  $p=0,01$ ) и на 36%.

Подводя итоги нашего исследования, мы выявили, что высокий уровень понимания эмоциональных состояний людей и животных (когнитивный компонент) представлен у старших дошкольников подготовительной группы, в меньшей степени был выражен у детей старшей группы. Полученные данные обусловлены возрастной динамикой и гетерохронностью развития эмоциональной сферы дошкольников, что дополняет исследования Н.А. Довгай, Д.В. Люсина и других.

### Библиографический список

1. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 38–48.
2. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. – М.: Книга по требованию, 2012. – 160 с.
3. Герасимова Е.Н., Фаустова И.В. Основные направления психокоррекционной работы по преодолению эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 1. – С. 174–178.
4. Довгая Н.А. Половые различия в эмоциональном развитии дошкольников и их источники // Теория и практика гендерных исследований в мировой

науке: материалы международной научно-практической конференции 5–6 мая 2011 года. – Пенза; Ереван; Прага: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – С. 73–75.

5. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.. – М., 1986. – 150 с.
6. Ильин Е.П. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2013. – 784 с.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций: Тексты. – М.: МГУ, 1984. – С. 76–82.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.

УДК 159.923

**Бычкова Оксана Александровна**  
**Самохвалова Анна Геннадьевна**

доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
muffykostroma@mail.ru, samohvalova@kmt.ru

## ВЛЮБЛЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье рассматривается проблема затрудненного общения подростков и юношей. Установлено, что в эти возрастные периоды состояние влюбленности обуславливает возникновение специфических коммуникативных трудностей как в общении с возлюбленными, так и во взаимодействии с другими людьми. Представлены возрастные различия и амбивалентный функциональный характер затрудненного общения влюбленных подростков и юношей.*

**Ключевые слова:** затрудненное общение, коммуникативные трудности, влюбленность, подросток, юноша.

### Постановка проблемы

**В** современном транзитивном обществе проблема затрудненного общения подростков и юношей становится все более актуальной в связи со стереотипизацией, инфантилизацией и техногенной оснащенностью процессов межличностного общения; диффузией ценности доверительных контактов; снижением коммуникативной активности, направленной на преодоление трудностей взаимодействия. В процессе общения современных подростков и юношей нередко возникают препятствия (коммуникативные трудности), нарушающие эффективность взаимодействия, дизгармонизирующие психо-эмоциональные состояния партнеров, деформирующие Я-концепцию, тормозящие процессы социализации и индивидуализации личности, приводящие к социальной дезадаптации и межличностным конфликтам. В подростковом и юношеском возрасте личность особо остро переживает собственные коммуникативные трудности, поскольку особый интерес подростков вызывает групповое общение со сверстниками, а юноши погружаются в мир интимно-личностного общения; характер общения начинает носить личностный

характер, в нем проявляется весь спектр индивидуальных характеристик субъекта. В эти возрастные периоды чаще всего приходит и первая влюбленность, которая изменяет коммуникативные характеристики личности. Акцент в процессе общения смещается с содержательной стороны на духовную, меняется характер взаимодействия в сторону большей личностной включенности, поэтому коммуникативные трудности могут переживаться субъектом более интенсивно, вызывать тревожность, социальные страхи, неуверенность.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что, несмотря на достаточную разработанность в науке проблемы коммуникативных трудностей личности и психологических составляющих влюбленности, остается неизученной взаимосвязь влюбленности с возникновением коммуникативных трудностей у подростков и юношей. Также не изучены и возрастные различия переживаемых в состоянии влюбленности коммуникативных трудностей на разных этапах онтогенеза. Исходя из этого, *проблема нашего исследования* заключалась в попытке найти ответ на вопрос: возникают ли специфические коммуникативные трудности у подростков и юношей, находящихся в состоянии



влюбленности, и существуют ли возрастные различия этих трудностей?

*Центральной категорией* в исследовании является понятие «коммуникативные трудности личности», понимаемое в психологии весьма неоднозначно. Одни авторы приравнивают трудности к барьерам общения (Б.Д. Парыгин, Е.В. Залюбовская, Е.В. Цуканова), другие рассматривают их как самостоятельный феномен (В.А. Лабунская, Ю.А. Менжерицкая, Е.Д. Бреус, А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев, В.Н. Куницына, Ю.И. Кузина, Е.Г. Сомова, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик), но всех объединяет взгляд на трудности как на препятствие, сбой в общении [1; 6; 7; 10; 19]. Важно отметить, что в литературе коммуникативные трудности рассматриваются в основном как деструктивные нарушения общения, хотя нельзя, с нашей точки зрения, отрицать их развивающий потенциал в процессах социализации и индивидуализации личности [14].

Под коммуникативными трудностями мы понимаем различные по силе, функциональной направленности, осознанности и степени выраженности объективно или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта (субъектов) общения, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи, осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе общения, требующие от партнеров усилий, направленных на их преодоление [14; 18].

Коммуникативные трудности подростков и юношей изучали А.Е. Личко, В.Н. Куницына, Е.П. Ильин, И.С. Кон, А.М. Прихожан, А.В. Толстых, Е.Г. Сомова, К.В. Пыжова, Н.И. Алешкин, М.Л. Тарасенко, Н.Е. Харламенкова и др. Говоря о типичных коммуникативных трудностях подростков и юношей, авторы отмечают, что существуют как общие, так и специфические для данных возрастных категорий коммуникативные трудности [1; 9; 10].

К общим относятся застенчивость, робость, неуверенность в себе, враждебность, агрессивность [4; 14], замкнутость, острое переживание одиночества [1], низкие самоконтроль и самоуважение, напряженность и неестественность [19].

Специфичным для подросткового возраста является противоречивость коммуникативных проявлений [1; 4; 8; 10]. Подростки могут быть одновременно чувствительны к оценке со стороны и чрезмерно критичны по отношению к другим, необщительны, ранимы, демонстративны, обидчивы. Такая несбалансированность в общении обуславливает возникновение коммуникативных трудностей, которые в свою очередь провоцируют внутриличностные и межличностные конфликты [1]. Также подростковые трудности в общении связаны с протестными реакциями, защитными формами

поведения, упрямством [17], эгоизмом [10]. Особо ярко у подростков актуализируются трудности самопонимания, самовыражения и прогнозирования [14]. Проявляются пассивность, неадекватное коммуникативное подражание авторитетам, грубость, нетерпимость, импульсивность, отрицание некомпетентности, трудности признания и исправления ошибок, беспредметность, подчеркнутая эмоциональность общения [5; 9].

Среди типичных для юношеского возраста коммуникативных трудностей можно назвать чрезмерную интровертированность, гиперсензитивность, мучительное чувство одиночества, аутистичность [6], низкую контактность, адаптивность коммуникативную несовместимость с партнерами, которые не вызывают симпатии [19]. Наиболее ярко проявляются трудности самоконтроля, отсутствие самоуважения [5].

Факторы возникновения коммуникативных трудностей подростков и юношей весьма разнообразны [18]: это и *диспозиционные факторы* – ограниченные возможности здоровья [17], одаренность и задержка психического развития [14], психодинамические [13], характерологические свойства личности [11]; и *социокультурные факторы* – неконструктивный стиль семейного воспитания [15], социальная депривация [16], влияние неформальной среды сверстников [12]. В данном исследовании проверялась гипотеза о том, что состояние влюбленности также можно рассматривать как социально-психологический фактор возникновения специфических коммуникативных трудностей подростков и юношей, проявляющихся как в общении с возлюбленными, так и в повседневных коммуникациях со взрослыми и сверстниками.

Прежде чем говорить о коммуникативных трудностях влюбленных подростков и юношей, стоит разграничить близкие по смыслу понятия «любви» и «влюбленности». Психологическая наука заговорила о феномене влюбленности сравнительно недавно в рамках изучения проблемы любви. В основном, этот феномен изучали представители психоаналитической школы (З. Фрейд, Р. Крафт-Эбинг, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон) и представители гуманистической психологии (А. Маслоу, Р. Мэй).

В отличие от романтической любви как интенсивного, относительно устойчивого, протекающего при участии воли и осознанности, фундаментального чувства субъекта, физиологически обусловленного сексуальными потребностями, но не зависящего от них, выражающегося в стремлении к саморазвитию и развитию объекта любви [2; 3], влюбленность понимается нами как неустойчивое, интимное, интенсивное, инстинктивно-опосредуемое эмоциональное состояние, сопряженное с сексуальным влечением, которое сопровождается сильной эмоциональной вовлеченностью субъекта.

Среди *основных характеристик межличностных отношений и общения в период влюбленности* исследователи выделяют навязчивость влюбленного (З. Фрейд), отсутствие критики к возлюбленному и его переоценивание (Х. Фишер, Д. Сак, Д. Теннов), зависимость и подчинение (Р. Крафт-Эбинг, К. Хорни, Л. Каслер, Т. Кемпер), повышенный интерес и тяга к общению с объектом влюбленности (С.В. Ковалев, Э. Фромм, А. Маслоу, Стендаль), сексуальное влечение (З. Фрейд, К. Хорни, Д. Теннов, Л. Каслер), изменение отношений с окружающими (И.С. Кон), тревожность и осторожность (Р. Мэй), нормативный характер взаимодействия (В.А. Лосенков, А.В. Мудрик, И.С. Полонский, Л.Я. Гозман) и продуктивное для идентичности «слияние» с партнером (Г. Олпорт, Э. Эриксон). Важным для нашего исследования также является идея о том, что изменения в межличностных отношениях, характерные для состояния влюбленности, различны в разные возрастные периоды [3].

### Организация исследования

Наше исследование проводилось в нескольких направлениях:

- выявление различий в коммуникативных установках и тенденциях общения влюбленных подростков и юношей;
- определение специфики восприятия возлюбленного в процессе общения, коммуникативных страхов, способов самовыражения, стратегий преодоления коммуникативных трудностей у влюбленных подростков и юношей;
- классификация коммуникативных трудностей, возникающих у подростков и юношей в общении с возлюбленными, а также во взаимодействии с другими людьми;
- изучение функционального характера затрудненного общения с возлюбленным в процессах социализации/индивидуализации подростков и юношей.

*Выборка исследования* включала 60 человек: группу 1 составили 30 подростков в возрасте 15–16 лет, из них 15 девочек, 15 мальчиков, учащихся школ г. Костромы; группа 2 включала 30 респондентов юношеского возраста, 19–20 лет, из них 15 юношей, 15 девушек, студентов КГУ им. Н.А. Некрасова.

*Условием* включения респондентов в выборку было их актуальное состояние влюбленности, что определялось в процессе предварительного интервьюирования с потенциальными участниками исследования.

*Методы исследования.* Ведущей стратегией исследования являлась *идиографическая*, отдающая приоритет качественным диагностическим методам, позволяющим отражать феноменологию затрудненного общения влюбленных подростков и юношей в индивидуально-специфичных прояв-

лениях, связанных с субъективными переживаниями, мыслями и психо-эмоциональными состояниями. В методический комплекс вошли опросник межличностных отношений (ОМО) У. Шутца (в адаптации А.А. Рукавишникова, 1992), авторская анкета «Коммуникативные трудности в состоянии влюбленности», проективный метод незаконченных предложений, проективный рисунок «Мои трудности в общении с человеком, в которого я влюблен». Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью многофункционального критерия Фишера, коэффициента корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни (пакет STATISTICA 6.0 for Windows).

### Результаты исследования и их обсуждение

Изучая *коммуникативные установки и тенденции общения* респондентов, было установлено, что в юношеском возрасте чаще возникает *потребность контролировать межличностные отношения* ( $U=255$ ;  $p=0,003$ ), так как юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется повышением уровня контроля, самоконтроля и саморегуляции, однако это нередко сопровождается увеличением коммуникативных трудностей в общении с возлюбленным ( $r=0,398$ ;  $p=0,02$ ), снижением коммуникативной активности субъекта ( $r=-0,422$ ;  $p=0,02$ ). Причиной является чрезмерная сосредоточенность юношей на принятии решений и ориентация на результативность влияния, в процессе чего их эмоциональная включенность, спонтанность и интенсивность общения с объектом влюбленности снижается («я контролирую каждое слово», «боюсь сказать глупость, обидеть», «думаю о последствиях» и др.). Общение подростков в романтических отношениях более свободно, импульсивно, эмоционально окрашено, однако это связано с трудностями самоконтроля ( $r=0,325$ ;  $p=0,02$ ), риском конфликтного взаимодействия в возлюбленными ( $r=0,412$ ;  $p=0,01$ ).

В процессе исследования были также выявлены *возрастные различия в восприятии возлюбленного в процессе общения, возникающих страхах, способах самовыражения и преодоления коммуникативных трудностей*. Оказалось, что у подростков чаще возникают коммуникативные трудности, если их партнер старше по возрасту ( $U=345$ ;  $p=0,039$ ), поскольку им кажется что над ними «смеются», «смотрят свысока», «проверяют, на что способны». Подростки стремятся к взрослости, поэтому их тянет к более старшим партнерам, однако разница в возрасте заметно сказывается на характере общения. В юношеском возрасте эта тенденция менее выражена ( $U=330$ ;  $p=0,04$ ).

Подростки в общении с романтическим партнером чаще переживают страх показать чувства ( $\phi^*=2,355$ ;  $p=0,008$ ), проявляют замкнутость ( $\phi^*=4,005$ ;  $p=0,00$ ), боятся оставить о себе не-

гативное впечатление ( $\varphi^*=1,824$ ;  $p=0,03$ ). Они стремятся обсуждать проблемы, интересующие партнера ( $\varphi^*=2,459$ ;  $p=0,006$ ), при этом им трудно вербализовать собственные мысли и чувства ( $\varphi^*=2,734$ ;  $p=0,002$ ). Вероятно, все это происходит из-за низкой самооценки подростков, неопытности в сфере интимно-личностных отношений. Юноши больше боятся невзаимности ( $\varphi^*=1,328$ ;  $p=0,093$ ), проявляют чрезмерную эмоциональность, эмпатичность в общении с возлюбленным ( $\varphi^*=3,516$ ;  $p=0,000$ ), детально готовятся к общению ( $\varphi^*=2,459$ ;  $p=0,006$ ), испытывая при этом недовольство собой ( $\varphi^*=1,561$ ;  $p=0,04$ ). Юношам сложнее говорить с партнером о своих индивидуальных особенностях ( $\varphi^*=3,9$ ;  $p=0,00$ ), прошлых романтических отношениях ( $\varphi^*=1,712$ ;  $p=0,04$ ), интересах ( $\varphi^*=1,871$ ;  $p=0,03$ ), и легче обсуждать проблемы партнера ( $\varphi^*=1,612$ ;  $p=0,03$ ), фантазировать о будущем ( $\varphi^*=3,261$ ;  $p=0,00$ ), так как они настроены на дальнейшее развитие отношений, готовы забыть негативный прошлый опыт общения с возлюбленными (если таковой был).

В непосредственных коммуникациях с возлюбленными проявления подростков весьма противоречивы. С одной стороны, они проявляют зависимость от партнера ( $\varphi^*=2,437$ ;  $p=0,006$ ), неуверенный стиль общения ( $\varphi^*=1,406$ ;  $p=0,008$ ), отмечают отрицательный эффект от взаимодействия – «плохое настроение», «думаю, что был не прав», «наверное, со мной больше не захочет общаться» ( $\varphi^*=2,486$ ;  $p \leq 0,005$ ), высказывают желание что-либо изменить в своем партнере ( $\varphi^*=1,623$ ;  $p=0,05$ ). С другой стороны, подростки могут проявлять самоуверенность ( $\varphi^*=2,612$ ;  $p=0,003$ ), доминантность ( $\varphi^*=2,137$ ;  $p=0,005$ ), стремление подчинить себе партнера (особенно это свойственно девочкам). Среди характеристик общения, свойственных влюбленным подросткам, можно отметить спокойствие ( $U=330$ ;  $p=0,01$ ), замкнутость ( $U=390$ ;  $p=0,04$ ) и уверенность ( $U=330$ ;  $p=0,01$ ), что также указывает на противоречивость коммуникативных проявлений. Причем, чем более уверены в себе подростки, тем больше затруднений в общении с возлюбленными они испытывают ( $r=0,40$ ;  $p=0,02$ ). Наблюдение показывает, что данные противоречия могут возникать по причине того, что подростки намеренно стараются доминировать, наигранно демонстрировать уверенные модели общения как способ защитного поведения, чувствуя при этом внутреннюю неуверенность, уязвимость и неопытность в интимно-личностных отношениях.

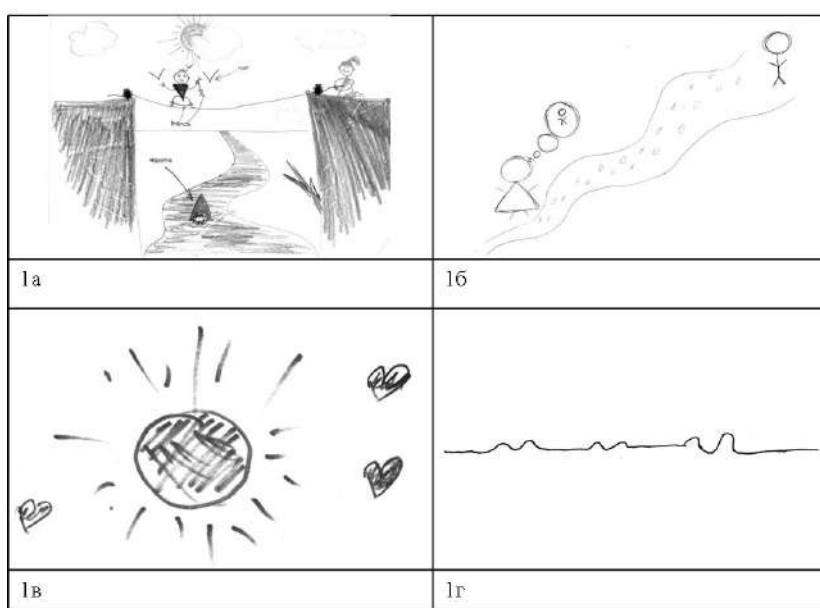
При взаимодействии с возлюбленными у юношей и девушек меняется манера общения, появляются модели асертивного поведения ( $\varphi^*=1,928$ ;  $p=0,02$ ), общение становится дозированным, возникают трудности вступления в контакт ( $\varphi^*=2,657$ ;  $p=0,003$ ). После общения юноши чаще погружают-

ся в размышления ( $\varphi^*=3,261$ ;  $p=0,000$ ) и склонны к самоосуждению ( $\varphi^*=3,191$ ;  $p=0,000$ ). Юноши более рефлексивны, пытаются осознать и исправить собственные ошибки ( $\varphi^*=2,963$ ;  $p=0,00$ ), а подростки при анализе коммуникаций занимают позицию избегания ( $\varphi^*=1,503$ ;  $p=0,04$ ) или эмоционально переживают наличие трудностей, используя юмор ( $\varphi^*=1,712$ ;  $p=0,04$ ). В качестве характеристик своего общения юноши чаще называют вдохновенность ( $U=330$ ;  $p=0,03$ ), схожесть с эйфорией ( $U=330$ ;  $p=0,01$ ), импульсивность ( $U=345$ ;  $p=0,02$ ). Из-за вдохновенного желания проявить себя с лучшей стороны, юноши могут не замечать реальных потребностей возлюбленного или излишне сильно проявлять внимание, быть навязчивым, слишком активно участвовать в его жизни, что, вероятно, вызывает негативные реакции у партнеров. Причиной этому может служить повышенная эмоциональная возбудимость юношей и девушек, чрезмерная чувственность и ранимость, что нередко вызывает трудности в общении с возлюбленными ( $r=0,327$ ;  $p=0,04$ ), не отвечающими взаимностью.

Также было установлено, что у влюбленных подростков и юношей коммуникативные трудности могут возникать не только в общении с возлюбленными, но и распространяться на процесс взаимодействия с другими людьми. Так, в состоянии влюбленности у подростков повышается уровень раздражительности ( $r=0,312$ ;  $p=0,03$ ) и агрессивности ( $r=0,397$ ;  $p=0,02$ ) в общении с родителями, которые «не могут понять искренних чувств» и «все сложности переживаний» своих детей, «препятствуют любви»; возникают протестные формы поведения в общении с учителями ( $r=0,401$ ;  $p=0,02$ ), которые «подавляют личность в присутствии возлюбленного», «смеются над чувствами».

В юношеском возрасте, напротив, в период влюбленности отмечается снижение количества коммуникативных трудностей в общении с родителями ( $r=-0,423$ ;  $p=0,02$ ) и друзьями ( $r=-0,332$ ;  $p=0,04$ ), так как юноши и девушки становятся более эмпатичными, тонко чувствующими, готовыми слушать и понимать партнера, а их действия более осознанны, целенаправленны, контролируемы. Однако повышенная концентрированность на общении с возлюбленным снижает инициативность в общении со сверстниками и взрослыми ( $\varphi^*=4,148$ ;  $p=0,00$ ), увеличивает склонность к дистанцированию ( $\varphi^*=2,668$ ;  $p=0,003$ ), к стереотипизации коммуникативных действий ( $\varphi^*=2,177$ ;  $p=0,01$ ).

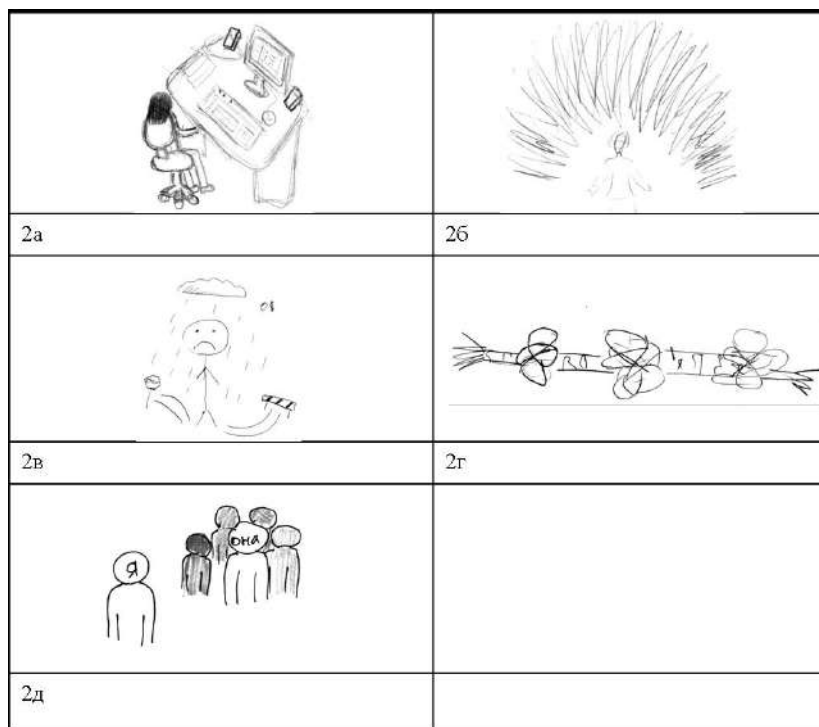
Изучение функционального характера затрудненного общения влюбленных подростков и юношей по рисунку «Мои трудности в общении с человеком, в которого я влюблен» показало его неоднозначную роль в развитии субъекта, в процессах его социализации и индивидуализации. В рисунках респондентов были отражены как



**Рисунок 1.** Основные типы рисунков,

отражающие конструктивный характер затрудненного общения:

1а – действия, направленные на преодоление возникающих трудностей; 1б – процесс размышления, поиска решений; 1в – явления природы, олицетворяющие конструктивное коммуникативное развитие; 1г – динамические образы, символы, отражающие конструктивные новообразования



**Рисунок 2.** Основные типы рисунков, отражающие деструктивный характер затрудненного общения:

2а – бездействие, уход в Интернет-коммуникации; 2б – негативные последствия затруднений;

2в – явления природы, олицетворяющие деструктивное коммуникативное развитие;

2г – символы деструктивных новообразований; 2д - одиночество

конструктивные потенциалы коммуникативных трудностей (рис. 1), так и деструктивные (рис. 2).

Так, в подростковом возрасте чаще отмечается деструктивный функциональный характер возникающих в общении с возлюбленным коммуникативных трудностей, выражающийся в замкну-

тости ( $\varphi^*=4,005$ ;  $p=0,00$ ), зависимости ( $\varphi^*=2,437$ ;  $p=0,006$ ), отрицательных изменениях в характере ( $\varphi^*=2,486$ ;  $p=0,005$ ), неуверенности ( $\varphi^*=1,406$ ;  $p=0,04$ ), избегании проблемы ( $\varphi^*=1,503$ ;  $p=0,04$ ), а также ощущении одиночества (75% от общего числа проективных рисунков).



В юношеском возрасте возникающие в общении с возлюбленным коммуникативные трудности играют амбивалентный функциональный характер: отмечаются как негативные (36,6% рисунков) – страх невзаимности ( $\varphi^*=1,328$ ;  $p=0,03$ ), трудности вступления в контакт ( $\varphi^*=2,657$ ;  $p=0,003$ ), отстраненность от окружающих ( $\varphi^*=2,177$ ;  $p=0,015$ ); так и позитивные эффекты коммуникативных трудностей (63,4% рисунков) – повышение уровня открытости ( $\varphi^*=3,837$ ;  $p=0,00$ ), инициативности ( $\varphi^*=2,808$ ;  $p=0,001$ ), поиск решений в ситуациях затрудненного общения ( $\varphi^*=1,820$ ;  $p=0,03$ ) и положительные изменения в себе после общения с возлюбленным ( $\varphi^*=2,18$ ;  $p=0,01$ ). Это объясняется более развитым самосознанием юношей, по сравнению с подростками, позволяющим размышлять, искать выходы из трудных ситуаций, не фиксироваться на деструктивных последствиях коммуникативных трудностей, а рассматривать их как ресурс саморазвития.

### Выводы

Итак, результаты проведенного исследования в целом подтверждают гипотезу о том, что *состояние влюбленности является социально-психологическим фактором возникновения специфических коммуникативных трудностей подростков и юношей*. Выявленные тенденции позволяют сформулировать несколько общих выводов:

1. Существуют *возрастные различия* коммуникативных установок, восприятия возлюбленного в процессе общения, коммуникативных страхов, способов самовыражения, стратегий преодоления коммуникативных трудностей у влюбленных подростков и юношей.

2. В *подростковом возрасте* чаще отмечается деструктивный функциональный характер возникающих коммуникативных трудностей в общении с возлюбленным (замкнутость, зависимость, отрицательные изменения в себе, неуверенность, избегание проблемы, чувство одиночества), хотя у некоторых подростков уже возникает мотивация преодоления трудностей и самосовершенствования в сфере интимно-личностного общения. В *юношеском возрасте* возникающие в общении с возлюбленным коммуникативные трудности играют амбивалентный функциональный характер: могут наблюдаться как негативные эффекты затрудненного общения – страх невзаимности, трудности вступления в контакт, отстраненность от окружающих, так и позитивные – открытость, инициативность, переживание новых эмоций, саморазвитие, рефлексия коммуникативного опыта.

3. У влюбленных подростков и юношей *коммуникативные трудности могут возникать как в общении с возлюбленными, так и распространяться на взаимодействие с другими людьми* (родителями, педагогами, сверстниками). Причем,

в подростковом возрасте отмечается ухудшение межличностных отношений, связанное с ожиданием осуждения и непонимания со стороны окружающих, повышением агрессивности и раздражительности влюбленного подростка; в юношеском возрасте – оптимизация межличностных контактов, связанная с развитием эмпатии, самоконтроля, способностью осознавать и целенаправленно преодолевать коммуникативные трудности, управлять своими эмоциями в общении.

Перспективой исследования является определение половых и гендерных различий коммуникативных трудностей, выявление типов затрудненного общения влюбленных подростков и юношей; поиск эффективных методов индивидуальной и групповой психологической помощи, направленной на актуализацию ментальных ресурсов преодоления трудностей общения в период влюбленности.

### Библиографический список

1. *Алешкин Н.И.* Личностные особенности учащихся с трудностями общения: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1997. – 171 с.
2. *Екимчик О.А.* Психологические аспекты любви у взрослых людей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 2. – С. 176–180.
3. *Ильин Е.П.* Психология любви. – СПб.: Питер, 2012. – 550 с.
4. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.
5. *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. *Куницына В.Н.* Трудности межличностного общения: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1991. – 358 с.
7. *Лабунская В.А.* Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 342 с.
8. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
9. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. – М.: МГППУ. – 2011. – С. 14–22.
10. *Пыжова К.В.* Психологические особенности подростков с коммуникативными трудностями в общении: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 215 с.
11. *Самохвалова А.Г.* Акцентуации характера как фактор затрудненного общения подростков // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 47–53.
12. *Самохвалова А.Г.* Влияние неформальных субкультур на характер общения современных

подростков // Ученые записки Орловского государственного университета: Научный журнал. – 2014. – № 4 (60). – С. 303–307.

13. Самохвалова А.Г. Коммуникативные свойства темперамента как фактор затрудненного общения подростков // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 65–69.

14. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.

15. Самохвалова А.Г., Котова И.В. Ошибки материнского воспитания как фактор затрудненного общения ребенка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 66–70.

16. Самохвалова А.Г. Семейная депривация как

фактор затрудненного общения ребенка // Триединство здоровья нации, качества жизни и гармоничного развития общества как основы устойчивого развития России в XXI веке: материалы Международного конгресса, 12–14 сентября, 2014 г / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова: в 2 т. Т. 1. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – С. 385–390.

17. Самохвалова А.Г. Специфика затрудненного общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 39–53 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Samohvalova.shtml>.

18. Самохвалова А.Г., Кашицкий В.И. Факторы затрудненного общения ребенка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 202–206.

19. Тарасенко М.Л. Трудности межличностного общения студентов с разным уровнем социального интеллекта: Дис. ... канд. психол. наук. – Сургут, 2009. – 154 с.

УДК 159.9:316.6

**Мустафина Лилия Шаукатовна**

кандидат психологических наук  
Институт психологии РАН, г. Москва  
[Leila.mus@gmail.com](mailto:Leila.mus@gmail.com)

## УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ: ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ\*

*Исследовалась структура (ядро и периферия) социальных представлений пожилых людей о совести в группах с разным уровнем выраженности посттравматического стресса. Результаты выявили разницу как в заполнении анкеты по представлениям о совести, так и в структуре социальных представлений о совести. Так, пожилые люди с признаками ПТС были немногословны, в отличие от группы без признаков ПТС. Более глубокие и зрелые представления о совести наблюдаются в группе пожилых людей без признаков ПТС.*

**Ключевые слова:** *совесть, посттравматический стресс, социальные представления, структура социальных представлений, пожилые люди.*

Необходимость изучения социальных представлений о нравственных феноменах обусловлена изменениями, происходящими в сознании людей под влиянием социальных, экономических и политических трансформаций в современном обществе. Ситуация экономического кризиса в мире обостряет духовно-нравственные проблемы с одной стороны, и может спровоцировать стрессовое состояние человека, с другой стороны.

Отношение к совести является составной частью нравственных ориентиров личности и во многом определяет нравственную направленность личности и общества. Как отмечает М.И. Воловикова, исторически сложилось, что в российском менталитете совести принадлежит решающая роль в регуляции отношений между людьми [2]. Исследование особенностей понимания совести

в разных социально-демографических группах открывает новые возможности для прогнозирования процессов, происходящих в нравственной сфере под влиянием психологической травматизации. Наиболее актуальными в настоящее время становятся исследования специфики пожилого возраста, и, в частности, посттравматического стресса у людей пенсионного возраста [1; 8; 11 и др.].

Особенности понимания совести целесообразно изучать с позиции исследования социальных представлений (СП), которые тесно связаны с поведением (лабораторные эксперименты Ж.-К. Абрика, Ж. Кодола, К. Фламана и др.). Теория социальных представлений, разработанная С. Московичи, предполагает, что социальные представления – это любые формы убеждений, идеологических взглядов, знаний членов социальной группы по отношению к изменяющейся жизни.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (№ проекта 13-06-00537).

Социальные представления являются потенциально осознаваемыми, широко разделяются членами определенной социально-культурной группы, выполняют особую роль в поддержании и регуляции внутригрупповых отношений. Социальные представления можно изучать на различных уровнях: в качестве индивидуальных систем знаний, с точки зрения коллективного дискурса и с метатеоретической точки зрения макроредукции социальных процессов на индивидуальные системы знаний [12]. «Социальное представление всегда демонстрирует что-то, свойственное тому, кто его передает – его вклад в интерпретацию. Тем самым представление – это не просто воспроизведение, а создание, оно предполагает некоторую долю автономии и индивидуальной или коллективной креативности» [4, с. 378]. Структурный подход к изучению социальных представлений [3; 6; 9; 10 и др.] предполагает выделение структуры, т.е. ядра и периферии социальных представлений (СП). Константное ядро связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а изменчивая периферия отражает тенденции развития СП. Структурный подход к СП позволяет выявить тенденции развития нравственных предпочтений в обществе, а именно, что в российском менталитете в понимании совести осталось неизменным, а что претерпевает изменения. Работа в русле концепции социальных представлений позволяет создать оптимальные возможности для изучения того, как наши современники понимают совесть, и построить гипотезу о состоянии и перспективах развития нравственных предпочтений российских граждан в зависимости от степени психологической травматизации.

Нас интересует вопрос, действительно ли изменяется структура социальных представлений о совести в следствие психологической травматизации. Однако не представляется возможным исследовать испытуемых до и сразу после травмирующего события. И, по мнению некоторых авторов, со временем происходит процесс совладания с травмой и восстановления базисных убеждений [5] и, более того, некоторые убеждения при успешном совладании с травмой становятся более позитивными, по сравнению с дотравматическими [там же]. Поэтому, мы считаем, что целесообразно сравнивать социальные представления о совести в группах испытуемых, отличающихся по присутствию и интенсивности посттравматических стрессовых реакций.

Объектом исследования выступают социальные представления пожилых людей о совести.

Предмет исследования – структура социальных представлений о совести у пожилых людей.

Цель исследования состоит в выявлении структуры социальных представлений людей пенсионного возраста о совести в зависимости от степени их психологической травматизации.

Гипотеза исследования: структура социальных представлений пожилых людей о совести, имеющих признаки посттравматического стресса будет иметь специфику, в сравнении со структурой социальных представлений испытуемых, которые не имеют признаков посттравматического стресса.

Методики исследования:

1. Опросник травматических ситуаций (Life Experience Questionnaire – LEQ) [7]. Методика основана на самоотчете и предназначена для оценки влияния на личность психических травм, предшествующих актуальной травме. Методика позволяет дать количественную оценку интенсивности переживаний и оценить степень уязвимости человека по отношению к стрессогенному воздействию травматических жизненных событий. Анализируются следующие показатели: общее количество пережитых на протяжении жизни травматических событий, суммарный показатель влияния указанных событий на жизнь испытуемого за последний год, «индекс травматичности» (ИТ), который является усредненным показателем влияния на индивида психической травмы и отражает уязвимость человека к стрессогенному воздействию травмирующих жизненных событий и интенсивность их переживания.

2. Авторская анкета для определения социальных представлений о совести, которая включает ассоциативный метод, метод определения понятия «совесть», метод пиктограммы.

3. Анкета для выявления структуры социальных представлений о совести для стандартизованного анализа. Она состоит из 39 утверждений, каждое из которых оценивается респондентом по 5-балльной шкале Ликкерта. Оценка результатов производится с помощью шкалы, составленной Т.П. Емельяновой с учетом рекомендаций Ж.-К. Абрика, в которой предлагается вычислять при анализе структуры социальных представлений коэффициент позитивных ответов ТСП (Taux categorique positif) [3, с. 243]. Вычисление коэффициента позитивных ответов дает возможность построить предположение о структуре социальных представлений и выявить элементы, принадлежащие к ядру и периферии этих представлений.

В исследовании приняли участие 56 пожилых людей, средний возраст которых составил 62,4 года (от 52 до 80 лет). Респонденты опрашивались в период с 2013 по 2014 гг. на базе Объединенного санатория «Подмосковье». Выборка была разделена на 3 группы по показателю посттравматического стресса (Индекс травматичности (ИТ) по методике LEQ): 1. Респонденты с низким индексом травматичности (без признаков посттравматического стресса) (ИТ от 0 до 1,99), 2. Респонденты со средними значениями индекса травматичности (ИТ от 2,00 до 2,99) и 3. Респонденты с высоким индексом травматичности (ИТ=3,00 и выше) (см. табл. 1).

Таблица 1

## Характеристики выборки испытуемых

Индекс Травматичности (ИТ)	Количество человек	Количество мужчин	Количество женщин	Средний возраст
Высокий	10	1	9	63,9
Средний	27	5	22	62,5
Низкий	19	9	10	62

Таблица 2

## Количественное соотношение ассоциаций

Индекс травматичности (ИТ)	Количество человек	Среднее значение количества ассоциаций	% человек, указавших негативные проявления совести	% человек, бозначивших символ (образ) со словом совесть
Высокий	10	3,9	30	70
средний	27	4,0	18,5	52
низкий	18	4,6	6	72

Таблица 3

## Ассоциации со словом «совесть» у пожилых людей с разным уровнем травматичности (N=55)

Слова-ассоциации	Высокий индекс травматичности (кол-во указавших в %)	Средний индекс травматичности (кол-во указавших в %)	Низкий индекс травматичности (кол-во указавших в %)
честность	30	26	50
честь	20	4	6
порядочность	40	30	56
ответственность	10	11	22
доброта	30	7	11
стыд	-	11	6
справедливость	20	7	17
отсутствие совести	10	-	6
разум (ум)	-	7	-
долг	10	7	6
правда, правдивость	10	11	-
чувство вины	10	4	6
переживание	10	4	6
самоконтроль	20	-	6
чистота (чистая)	20	-	-
вера	10	4	11

Результаты исследования социальных представлений о совести в этих трех группах выявили некоторую разницу в заполнении анкеты СП о совести: пожилые люди с высоким индексом травматичности (ИТ) часто указывали 3–4 ассоциации со словом совесть, формулировали свои мысли по поводу совести коротко, но всегда позитивно, обозначенные символы (образы), которые возникают у данной группы респондентов со словом совесть характеризуются позитивным (солнце, голубь мира и т.п.) и нейтральным (круг, сова и т.п.) смыслом. В отличие от них в группе пожилых с низким индексом травматичности наблюдалась большая активность: респонденты чаще писали больше 4–5 ассоциаций со словом совесть, реже упоминали негативные проявления совести (такие как, чувство вины, переживание, раскаяние), формулировали определение совести более подробно и многословно, символы

(образы), связанные со словом совесть в этой группе испытуемых также характеризуются позитивным (солнце, свет, сердце и т.п.) и нейтральным (вектор, флаг, птица и т.п.) смыслом. Группа пожилых людей со средними значениями индекса травматичности по характеру заполнения анкеты о СП о совести занимает среднее положение между группой с низким и высоким ИТ (см. табл. 2).

Надо заметить, что респонденты с высоким ИТ давали скудную вербальную характеристику понятию совесть (2–3 слова), в отличие от респондентов со средним и низким ИТ, которые обычно писали от нескольких предложений до страницы текста. Такую разницу в заполнении анкеты можно объяснить большей работой защитных механизмов психики у травмированных пожилых людей, по сравнению с группой пожилых без признаков посттравматического стресса.



Таблица 4

**Количество элементов в ядре СП о совести в разных группах пожилых людей**

Индекс Травматичности (ИТ)	Количество человек	Средний возраст	Количество элементов в ядре СП
Высокий	10	63,9	23
Средний	27	62,5	22
Низкий	19	62	19

Таблица 5

**Ядро социальных представлений пожилых людей о совести  
(измерения в ТСР – коэффициент позитивных ответов)**

Утверждения анкеты	Высокий индекс травматичности	Средний индекс травматичности	Низкий индекс травматичности
<i>Утверждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести:</i>			
Совость связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими	100	100	100
Совость – это форма самосознания и самоконтроля человека	80	93	95
Совость – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать	90	89	84
Совость – регулятор поведения и человеческих поступков	100	96	89
Совость предполагает наличие у человека ума и способности рассуждать	60	74	53
Совость вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов	100	78	89
<i>Положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества:</i>			
Совость помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного	100	89	100
Совость формирует личность человека	90	89	84
Совость помогает уважать других и самого себя	100	93	95
Совость способствует нормальным отношениям между людьми	100	89	100
Совость оберегает от непоправимых ошибок	60	78	84
Совость необходима для существования человека	90	81	89
<i>Независимость совести от внешних оценок:</i>			
Совость независима от мнения окружающих	90	81	89
Человек с совестью – сильный и внутренне свободный	80	78	79
<i>Отождествление или различие понятий «совость» и «стыд»:</i>			
Понятия совость и стыд для меня синонимы	70	59	58
Развитая совость предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния	40	63	42
Человек не делает плохих поступков, чтобы потом не стыдиться	70	67	37
<i>Понятия о характере развития совести, ее природе – врожденный характер:</i>			
Совость – врожденное качество человека	70	33	5
Совость есть у всех людей, только не все ее слушают	90	41	47

Примечание: в ядро социальных представлений входят утверждения с ТСР  $\geq 63$ .

Содержательная и количественная представленность ассоциаций со словом совесть в этих трех группах различается незначительно (см. табл. 3).

В группе пожилых как с высоким индексом травматичности (ИТ), так и с низким первое место занимает ассоциация со словом совесть – «порядочность». На втором месте в группе с низким ИТ – «честность», в группе с высоким ИТ – «честность» и «доброта». Далее с большим отрывом идут ассоциации в группе с низким ИТ – «ответственность», «справедливость», «доброта», «вера»; в группе с высоким ИТ – «честь», «справедливость», «самоконтроль», «чистота».

С помощью стандартизированного анализа социальных представлений пожилых людей о совести выявились особенности в структуре СП в группах с разным уровнем травматизации. С одной стороны, ядерная часть СП о совести в группах с разным индексом травматичности отличается по количеству входящих в нее элементов, а, следовательно, и по содержательной наполненности (см. табл. 4). Как видно из таблицы, полнее представлено ядро СП о совести в группе пожилых людей с выраженными признаками посттравматического стресса (ПТС).

С другой стороны, в ядре СП пожилых с выраженными признаками ПТС содержатся два утверждения, отождествляющие понятия совесть и стыд, что, на наш взгляд, свидетельствует о некотором поверхностном понимании феномена совести. Остальные же ядерные элементы, которых нет в ядре СП в других группах, относятся к описанию врожденного характера совести, что не может служить основанием говорить о большей содержательной наполненности ядра СП в группе пожилых с ПТС. В ядре СП пожилых без признаков ПТС, в отличие от ядра СП пожилых с ПТС, добавочно присутствует утверждение о предупреждающей функции совести («Совесть оберегает от неисправимых ошибок»), что свидетельствует о более полном представлении о феномене совести. Результаты анализа ядра СП о совести приведены в таблице (см. таблицу 5). Слева расположены утверждения анкеты, с которыми респонденты соглашались либо не соглашались. Справа в трех столбцах расположены оценки коэффициента позитивных ответов ТСП для каждой из 3х групп респондентов, которые определяют структуру СП каждой группы пожилых людей о совести. В ядерную часть СП входят утверждения с ТСП  $\geq 63$  (в таблице они выделены жирным шрифтом).

Таким образом, структура СП о совести в группе пожилых людей с выраженными признаками ПТС несколько отличается от структуры СП пожилых без признаков ПТС. Хотя элементов больше в ядре СП травмированных пожилых людей, но более глубокие и зрелые представления о совести наблюдаются в группе пожилых с низким индексом травматичности. Это можно объяснить тем,

что личностная зрелость человека одновременно влияет на глубину СП о совести и позволяет лучше справляться с травматичными ситуациями в жизни, не допуская возникновения посттравматического стресса.

### Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности. // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 60–71.
2. Воловикова М.И. К проблеме психологического исследования совести // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 71–86.
3. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.
4. Жоделе Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология / под ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – С. 372–394.
5. Падун М.А., Котельникова А.В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
6. Пащенко-де Превиль Е. Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 48–61.
7. Тарабрина Н.В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007.
8. Харламенкова Н.Е. Посттравматический стресс и совладающее поведение в пожилом возрасте / Н.Е. Харламенкова, Ю.В. Быховец, А.А. Евдокимова // Научный диалог. – 2014. – № 3 (27): Психология. Педагогика. – С. 92–105.
9. Abric J. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. – 1993. V. 2. – P. 75–78.
10. Verges P. L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. – 1992. – V. XLV. – P. 203–209.
11. Ogle Ch.M. The impact of the developmental timing of trauma exposure on PTSD symptoms and psychosocial functioning among older adults / Ch.M. Ogle, D.C. Rubin, I.C. Siegler // Developmental Psychology. – Vol. 49 (11). – 2013. – Nov. – P. 2191–2200.
12. Wagner W. The fallacy of misplaced intentionality in social representation research // Journal for the Theory of Social Behavior. – 1994. – Vol. 24. – № 3. – P. 243–266.

**Конева Елена Витальевна**

доктор психологических наук, доцент  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

**Солондаев Владимир Константинович**

кандидат психологических наук, доцент  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

**Пелевина Антонина Александровна**

кандидат психологических наук  
УМВД России по Ярославской области

**Ванцева Юлия Владимировна**

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
ev-kon@yandex.ru, solond@yandex.ru, antonina-pelevina@mail.ru, vancevaj@yandex.ru

## **«НЕУСТАВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»: МОББИНГ И БУЛИНГ\***

*«Неуставные отношения» (система официально не декларируемых форм физического и психического насилия, обеспечивающих доминирующее положение старших по нерегламентированному статусу в группе над младшими) не ограничиваются рамками воинской организации. Проявления феномена выделены в различных социальных организациях: детских учреждениях, больницах, общежитиях образовательных учреждений, организациях различных форм собственности и т.д.*

*В статье описаны результаты исследования особенностей «неуставных отношений» в организациях сферы среднего образования в сравнении с проявлениями аналогичного феномена в трудовых коллективах. Обнаружено, что «неуставные отношения» являются феноменом, который характерен для групп, различных по возрасту входящих в них людей, и по содержанию совместной деятельности.*

*Выявлена более высокая выраженность феномена в целом во «взрослых» выборках (работники исправительной колонии и промышленное предприятие) по сравнению с детско-юношескими группами (образовательные учреждения). Полученные результаты дают основания полагать, что возрастная обусловленность «неуставных отношений» менее вероятна, чем деятельностная. А именно: для проявлений моббинга («неуставных отношений» в организациях) складываются более благоприятные условия, чем для буллинга («неуставных отношений» в учебных коллективах). Существует также обусловленность «неуставных отношений» половой принадлежностью членов группы.*

**Ключевые слова:** «неуставные отношения», моббинг, буллинг, ингруппа, аутгруппа, воздействие, взаимодействие.

**П**остановка проблемы. «Неуставные отношения» – это система официально не декларируемых форм физического и психического насилия, обеспечивающих доминирующее положение старших по нерегламентированному статусу в группе над младшими. Известно, что «неуставные отношения» не ограничиваются рамками воинской организации. Отчетливые проявления феномена выделены и в различных социальных организациях, например, в детских домах и домах-интернатах, больницах, общежитиях образовательных учреждений, организациях различных форм собственности и т.д.

В зависимости от сферы функционирования «неуставные отношения» носят разные названия: «дедовщина», буллинг, моббинг и др. Буллинг – это неоднократное негативное воздействие, направленное на объект «неуставных отношений» со стороны одного или нескольких лиц. Воздействие происходит путем причинения физического или словесного вреда другому человеку [6]. «Неуставные отношения» в организациях различных форм собственности получили название моббинг. Данный термин впервые употребил Х. Лейманн, под которым он понимал «изводящие действия», постоянно повторяющиеся на протяжении длительного периода (см. [1]).

При наличии общих проявлений «неуставных отношений» в коллективах, принадлежащих к разным сферам, существует специфичное их выражение, зависящее от особенностей организации. На основании литературных источников можно сопоставить проявления различных форм «неуставных отношений» и близких к ним психологических феноменов.

Данные таблицы позволяют составить самое общее и, на наш взгляд, недостаточное представление о различиях интересующих нас феноменов. Задачей данного исследования было изучение особенностей «неуставных отношений» в организациях сферы среднего образования в сравнении с проявлениями аналогичного феномена в трудовых коллективах.

Актуальность исследования обусловлена тем, что дифференцированное представление о феномене, проявления которого специфичны применительно к разным сферам деятельности, дает возможность целенаправленной работы по их коррекции, тем более что при использовании уже существующих рекомендаций и способов их регуляции возникают трудности, связанные с их адаптацией к конкретной социальной организации.

**Методика исследования.** Использовались тесты, выявляющие «неуставные отношения» в образовательных учреждениях и в организациях

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10643/15.

Таблица 1

## Общие черты и различия «неуставных отношений» и аналогичных психологических феноменов

Феномены Различия	«Неуставн. отношения» в армии	Буллинг	Моббинг	Харассмент	Манипуляция
1. Вид воздействия	Открытое воздействие				Скрытое воздействие
2. Способ воздействия	Физическое и психологическое		Психологическое		
3. Длительность влияния	Носит систематический характер			Может выступать в виде как единичного, так и систематич. воздействия	
4. Степень охвата общества	Армейские структуры	Детские учреждения	Организации различных форм собственности		Социальные организации и межлич. общение

различных форм собственности (разработка А.А. Пелевиной [3]).

Методика предполагает диагностику представлений испытуемых о закономерности и целесообразности наличия в организации или учебном коллективе отдельных проявлений неуставных отношений. Они объединяются в шесть групп.

1. Внутригрупповая поляризация – социально-психологический феномен, который является результатом систематического обмена мнениями между участниками совместной деятельности и порождает микрогруппы с полярными позициями.

2. Социальная регуляция поведения в группе – система специфических этапов вхождения в группу и пребывания в ней, которые предписывают членам аутигрупп правила поведения. Соблюдение правил обуславливает процесс перехода из аутигруппы в ингруппу.

3. Дискриминация членов аутигруппы – когнитивное, эмоциональное и поведенческое предпочтение партнеров по общению, если они являются членами ингруппы и соответствующее ущемление членов аутигруппы.

4. Принуждение к погашению фактического или мнимого долга – систематическое нерегламентированное извлечение выгоды субъектами «не-

уставных отношений» посредством эксплуатации ресурсов членов аутигруппы.

5. Внутригрупповая иерархия – иерархическое разделение членов группы в соответствии со специфическими показателями их принадлежности к той или иной микрогруппе.

6. Землячество – образование микрогрупп по территориальному принципу, который связан с местом проживания до прибытия в учреждение. Микрогруппы являются внутренне закрытыми, и в них отсутствуют элементы «неуставных отношений».

**Характеристика выборки.** В исследовании участвовали:

1. 50 воспитанников образовательных учреждений закрытого типа (детского дома и школы-интерната) в возрасте 12–17 лет из них 13 лиц женского пола, 37 мужского.

2. 103 сотрудника исправительной колонии (ИК) УФСИН в возрасте от 20 до 58 лет (30 мужчин, 41 женщина).

3. 71 работник промышленного предприятия (завода), возраст от 21 до 63 лет (57 мужчин, 46 женщин).

**Результаты.** Обработка данных проводилась в свободном статистическом пакете R [7]. Основные результаты отражены в таблицах 2–4.

Таблица 2

## Медианы (устойчивая оценка центральной тенденции)

Группы испытуемых	Поляризация	Соц. регуляция	Дискриминация	Долг	Иерархия	Землячество	Сумма
Завод	14	16	21	12	12	18	93
ИК УФСИН	14	14	17	12	14	15	86
Образовательное учреждение	5	11	16	17	11	7	65

Таблица 3

Значимость различий между парами групп по критерию Вилкоксона в модификации Манна–Уитни, вариант для множественных сравнений (значение p-value, вычисленное по методу Холма).

Значимые различия выделены полужирным шрифтом

Группы испытуемых	Поляризация	Соц. регуляция	Дискриминация	Долг	Иерархия	Землячество
Завод – ИК УФСИН	0,038	<b>0,0066</b>	<b>2,2e-08</b>	0,97	<b>7,8e-08</b>	<b>7,3e-05</b>
ИК УФСИН – образовательное учреждение	<b>2e-16</b>	<b>3,5e-12</b>	<b>0,0039</b>	<b>8,4e-09</b>	<b>9,7e-10</b>	<b>2e-16</b>
Завод – образовательное учреждение	<b>2e-16</b>	<b>1,7e-13</b>	<b>3,8e-11</b>	<b>1,6e-07</b>	0,078	2e-16



Из таблиц 2 и 3 следует, что абсолютная выраженность «неуставных отношений» в большей степени, чем для других групп, характерна для промышленного предприятия. При этом максимальное преобладание над другими группами испытуемых наблюдается по параметру «дискриминация членов аутгруппы». Это означает, что работники предприятия склонны формировать внутри коллектива микрогруппы, неофициально присваивающие себе психологические привилегии и льготы, обеспечивая комфортное внутригрупповое взаимодействие. Группы являются неофициально закрытыми, спонтанное вхождение в них других сотрудников не допускается. Преобладание такого явления, также как и феномена «неуставных отношений» в целом, на промышленном предприятии по сравнению с сотрудниками исправительной колонии легко объяснимо с учетом специфики деятельности испытуемых: в ИК УФСИН она в значительной степени индивидуальна, тогда как на заводе люди работают в одном отделе, где они активно взаимодействуют и устанавливают значительное количество межличностных связей. Отметим также, что дискриминация членов аутгруппы в обоих «взрослых» коллективах проявляется в большей степени, нежели другие компоненты.

Одновременно можно констатировать наименьшую выраженность «неуставных» отношений в подростково-юношеских коллективах. Максимальное «отставание» от взрослых коллективов наблюдается по параметрам «внутригрупповая поляризация» и «землячество». Другими словами, образование устойчивых микрогрупп, объединенных по территориальному или какому-либо иному принципу, в меньшей степени свойственно подросткам и лицам юношеского возраста, чем взрослым. Однако по одному из изучаемых параметров – «принуждение к погашению фактического или мнимого долга» – группа воспитанников детского дома и интерната превосходит группы взрослых. Вероятно, в закрытых детских учреждениях субъектами «неуставных отношений» являются не столько микрогруппы, сколько отдельные лидеры, обладающие некими ресурсами для установления авторитета среди сверстников.

Низкая степень проявления «землячества» в коллективах образовательных учреждений легко объяснима, если учесть, что название данного феномена в значительной степени условно, и применительно к предприятию и исправительной колонии означает, что их коллективы часто образуются путем постепенного устройства на работу

знакомых или родственников ранее работающих сотрудников, что не свойственно группе обучающихся в образовательном учреждении.

Величина межквартильного размаха (табл. 4) показывает, насколько монолитна группа в своих оценках, насколько согласованы представления членов группы о выраженности того или иного параметра «неуставных отношений». Чем меньше межквартильный размах, тем плотнее распределение оценок вокруг медианы. В подростково-юношеской группе именно по параметру «принуждение к погашению фактического или мнимого долга», по которому данная группа превосходит другие, наблюдается более широкий разброс оценок. Широта разброса косвенно свидетельствует о неоднородной рефлексии феноменов, составляющих «неуставные отношения», в данной группе. Высокая согласованность оценок внутригрупповой поляризации и внутригрупповой иерархии в ИК УФСИН может объясняться объективной иерархичностью полувоенной структуры, которой, по сути, является исправительная колония, где группы могут формироваться по принципу должностного статуса, при этом закономерным является более или менее выраженный конфликт интересов между группами.

Обобщая данные таблиц 2, 3, 4, можно отметить, что испытуемые подросткового и юношеского возраста по проявлениям «неуставных отношений» существенно отличаются от «взрослых» испытуемых, а две выборки «взрослых» (предприятие и ИК УФСИН) значительно более схожи между собой (различаются вероятностно). Корректно говорить о «взрослых» выборках применительно к отдельным изучаемым параметрам не «больше / меньше», а «чаще больше / чаще меньше».

Этот факт сам по себе требует осмысления и интерпретации. Наиболее очевидным его объяснением может быть «возрастная» детерминация. Вероятно, в подростковом и юношеском возрасте склонность (а, возможно, и способность) создавать стабильную, упорядоченную систему внутригруппового воздействия на отдельных членов группы ниже, чем во взрослом возрасте. Но, на наш взгляд, более вероятной является «деятельностная» интерпретация: предприятие и исправительная колония в глобальном смысле более схожи по целям деятельности и средствам их достижения между собой, чем с образовательным учреждением.

Сложнее объяснить более отчетливую выраженность «неуставных отношений» во «взрослых» группах по сравнению с подростково-юно-

Таблица 4

Межквартильный размах (устойчивая оценка разброса оценок)

Группы испытуемых	Поляризация	Соц. регуляция	Дискриминация	Долг	Иерархия	Землячество	Сумма
Завод	2	4	5	4	5	4	14
ИК УФСИН	0	3	4	3	3	8	11
Образовательное учреждение	4	4	3	8	4	4	18

шескими. Полученные результаты, казалось бы, противоречат признаваемой рядом авторов более выраженной агрессивности в подростковом и юности по сравнению со зрелостью. При этом корреляция возраста и суммарного балла во взрослых группах (в детской группе отсутствует разброс возраста) статистически незначима: коэффициент корреляции Пирсона  $r = -0,03$ ,  $t = -0,36$ ,  $df = 172$ ,  $p\text{-value} = 0,72$ . А корреляция стажа и суммарного балла статистически значима, но невелика:  $r = 0,15$ ,  $t = 2,00$ ,  $df = 171$ ,  $p\text{-value} = 0,04$ .

Возможно несколько гипотетических интерпретаций данного факта. Во-первых, не исключено, что в трудовых коллективах значимость некоторых сторон «неустановленных отношений» выше в силу высокой мотивации сотрудников в условиях экономической нестабильности сохранить рабочее место различными средствами, в том числе и путем удержания максимально стабильного и престижного собственного внутригруппового статуса. Во-вторых, моббинг, на наш взгляд, в большей степени соответствует организационной культуре какой-либо производственной или государственной структуры, нежели буллинг системе взаимодействия в учебном коллективе. Другими словами, для внедрения моббинга существуют более благоприятные организационные предпосылки, нежели для буллинга. А именно: в действующей организации изначально существует некая иерархия; моббинг так или иначе копирует ее и функционирует по тем же принципам; существует также определенный объем работы, которую необходимо выполнять и с помощью которой можно манипулировать сотрудниками, распределяя ее с той или иной степенью произвольности. Наконец, наши результаты по сути не означают сниженную агрессивность молодых людей по сравнению со зрелыми, а свидетельствуют о менее выраженной определенной форме реализации агрессивности.

У женщин суммарный балл по различным показателям «неустановленных отношений» выше, чем у мужчин (95% доверительный интервал 3–8 баллов, медианы различаются на 6 баллов, по критерию Вилкоксона в модификации Манна–Уитни  $W = 4981,5$ ,  $p\text{-value} = 0,0003$ ). Этот результат находится в русле того не вызывающего сомнений обстоятельства, что межличностные отношения для женщин играют более значительную роль в психическом функционировании, чем для мужчин.

Полученные данные показывают, что «неустановленные отношения» – универсальный феномен, который характерен для групп, различных по возрасту и полу входящих в них людей, а также по характеру совместной деятельности. Более того, совместная деятельность как таковая необязательна для развития изучаемого феномена.

Интерпретируя результаты, обратим внимание, что сами по себе «неустановленные отношения» – не однозначно негативный феномен.

Во-первых, «неустановленные отношения» удовлетворяют некоторые психологические потребности членов группы. По мнению А.В. Солнышкова, один из вариантов выхода личности из ситуации переживания собственной дезадаптированности становится создание вокруг себя специфической среды межличностных взаимоотношений. При «неустановленных отношениях» такая личность может выполнять роль активного субъекта, провоцирующего или контролирующего проявления «неустановленных отношений» [4]. Удовлетворение аналогичных потребностей иным способом может быть более разрушительным как для личности, так и для группы, поскольку «неустановленные отношения» представляют собой в какой-то степени регулируемое явление, в том числе и со стороны официального руководства организации. Они введены в определенные рамки, разворачиваются «на глазах» участников взаимодействия и в крайнем своем выражении могут быть ограничены с их стороны.

Во-вторых, «неустановленные отношения» регулируют социальное взаимодействие между людьми с разным сроком пребывания в организации, обеспечивают социализацию новых членов. Не будет преувеличением сказать, что благодаря этому феномену облегчается процесс адаптации новых членов группы. Этот факт в числе прочих может объяснять «всеобщность» изучаемого феномена. Поэтому коррекция «неустановленных отношений» целесообразна не в направлении их полного устранения (тем более что это невозможно), а на путях их регулирования с целью предотвращения крайних, криминальных и полукриминальных проявлений. По мнению С.Н. Тутолмина, невозможность искоренения «неустановленных отношений» связана с их архетипической основой [5]. В проявлениях «неустановленных отношений» можно выделить следующие архетипические черты: ритуалы перехода из одной группы в другую, традиции взаимодействия между подгруппами, эмоциональную вовлеченность членов группы в процесс поддержания «неустановленных отношений», амбивалентность проявлений [2].

Тем не менее, анализ литературы и результаты наших исследований подчеркивают другую существенную детерминанту изучаемого феномена: особенности функционирования группы, ее возрастной и профессиональный состав. Работа в направлении коррекции и регулирования негативных проявлений моббинга и буллинга может быть более целенаправленной с учетом этих обстоятельств.

#### Выводы:

1. «Неустановленные отношения» являются феноменом, который характерен для групп, различных по возрасту входящих в них людей и по содержанию совместной деятельности.

2. Выявлена более высокая выраженность феномена в целом во «взрослых» выборках (ИК УФСИН и промышленное предприятие) по сравнению с дет-

ско-юношескими группами (образовательные учреждения). Полученные результаты дают основания полагать, что возрастная обусловленность «неуставных отношений» менее вероятна, чем деятельностьная. А именно: для проявлений моббинга («неуставных отношений в организациях») складываются более благоприятные условия, чем для буллинга («неуставных отношений в учебных коллективах»).

3. Существует обусловленность «неуставных отношений» половой принадлежностью членов группы, о чем свидетельствуют более высокие значения суммарного балла у женщин по сравнению с мужчинами.

#### Библиографический список

1. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 365 с.

2. Королев С.А. Микроструктуры в российском пространстве власти: архетипы и механизмы функционирования // Философские исследования. –

2013. – № 5. – С. 103–165.

3. Пелевина А.А. «Неуставные отношения» как социально-психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 244 с.

4. Солнышков А.Ю. Тип отношения к «значимому другому» как ключ к пониманию внутриличностных причин дедовщины // Социология права. – 2004. – № 6. – С. 45–83.

5. Тутолмин С. Дедовщина: ретроспектива: Историко-психологическое исследование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fondiv.ru/articles/3/189/> (дата обращения: 17.10.2015).

6. Olweus D. The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway // Journal of School Violence – 2004. – P. 13–36.

7. R Core Team (2015). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.R-project.org/> (дата обращения: 12.01.2015).

УДК 159.9:316.6

**Голубев Валерий Вячеславович**

кандидат психологических наук, доцент

**Уварова Ольга Михайловна**

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
w.w.golubev@gmail.com, olgauvarova777@yandex.ru

## ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО УРОВНЯ

*В статье раскрыты личностные особенности успешных менеджеров среднего уровня. Представлены психологические портреты успешного и менее успешного менеджеров. Приведены результаты исследования, показавшие, что у успешных менеджеров среднего уровня существует специфика взаимосвязи между личностными особенностями, относящимися к эмоциональной, коммуникативной, когнитивной и мотивационной сферам личности, отличная от специфики взаимосвязей в группе менее успешных менеджеров.*

**Ключевые слова:** личностные особенности, эмоциональная, коммуникативная, когнитивная, мотивационная сферы, успешные менеджеры.

Исследование личностных особенностей менеджеров среднего уровня принадлежит к числу актуальных исследований психологии труда и обусловлено запросами и потребностями реальной жизни. Руководители среднего уровня обычно возглавляют крупные подразделения компании и отвечают за практическую реализацию планов, разработанных высшим руководством. Их роль в управлении компании крайне высока. Они налаживают связи между производственным персоналом и более высоким руководством, осуществляют текущее планирование, руководят подчиненными, принимают повседневные решения, обеспечивающие рентабельность производственных операций [5].

Некоторые работодатели слабо учитывают индивидуально-психологические особенности человека, устраивающегося на должность менеджера, что может обернуться снижением эффективности работы компании [4]. Использование подобно-го рода информации позволит устранять ошибки

в подборе менеджеров, а так же исключить возможность выдвижения людей, не соответствующих данной должности. Кроме того, знание личностных особенностей человека поможет обеспечить индивидуальный подход при развитии и формировании необходимых качеств менеджера.

Изучением качеств личности управленцев в разное время занимались психологи (Г. Никифоров, Л. Яккока и др.), а так же теоретики и практики менеджмента (Ф. Тейлор, М. Мескон, А. Молодчик и др.). Много работ посвящено изучению особенностей личности и психологических характеристик профессионала, в том числе менеджера (А.К. Маркова, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.Л. Журавлев и др.). Несмотря на большое количество работ, посвященных исследованию личностных особенностей руководителей – менеджеров, проблема все еще нуждается в дальнейшем углублении и исследовании в силу часто меняющейся экономической ситуации, и, как следствие, требований к менеджерам среднего уровня. В связи с этим целью нашего

исследования было выявить личностные особенности успешных менеджеров среднего уровня.

Для достижения целей исследования были использованы: метод экспертных оценок; 16-факторный личностный опросник Кеттелла (105-С) в адаптации Э.С. Чугуновой 1972 г. [2]; методика исследования самооценки личности С.А. Будаси [3]; методика оценки уровня притязаний личности В.К. Горбачевского [1]; методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда [6], методы статистической обработки результатов исследования.

Эмпирическую базу исследования составили 41 менеджер среднего уровня в возрасте от 21 до 50 лет (27 – женщин, 14 – мужчин) коммерческих организаций. Пол, стаж работы испытуемых нами не учитывался. В процессе исследования выборка была поделена на две группы с помощью метода экспертной оценки: успешные менеджеры среднего уровня (25 человек в возрасте от 21 до 45 лет) и менее успешные менеджеры среднего уровня (16 человек в возрасте от 26 до 50 лет).

В результате проведенного исследования было выявлено, что успешные менеджеры среднего уровня отличаются от менее успешных менеджеров среднего уровня по следующим показателям: общительность ( $U = 112,0$  при  $p < 0,017$ ), интеллектуальность ( $U = 90,5$  при  $p < 0,003$ ), эмоциональная устойчивость ( $U = 124,5$  при  $p < 0,039$ ), экспрессивность ( $U = 86,5$  при  $p < 0,002$ ), смелость в социальных контактах ( $U = 79,5$  при  $p \leq 0,001$ ), уровень социального интеллекта ( $U = 55,00$  при  $p \leq 0,001$ ). Кроме того для них наиболее значимыми мотивами в деятельности являются: внутренний мотив ( $U = 109,00$  при  $p < 0,014$ ), познавательный мотив ( $U = 64,00$  при  $p \leq 0,001$ ), состязательный мотив ( $U = 123,00$  при  $p < 0,039$ ), мотив самоуважения ( $U = 86,00$  при  $p < 0,002$ ), а также такие компоненты как оценка своего потенциала ( $U = 99,00$  при  $p < 0,006$ ), намеченный уровень мобилизации усилий ( $U = 98,00$  при  $p < 0,006$ ) и инициативность ( $U = 93,00$  при  $p < 0,004$ ). Данный результат можно объяснить спецификой деятельности и требованиями, которые предъявляются менеджерам среднего уровня.

Для более четкого представления степени отличия успешных менеджеров от менее успешных по данным критериям, приведем психологические портреты двух испытуемых, участвовавших в исследовании.

Успешный менеджер среднего уровня отличается открытостью, общительностью, активностью в установлении как межличностных, так и социальных контактов. В поведении проявляются экспрессивность, импульсивность, социальная смелость. Отмечается оперативность, подвижность мышления, эрудированность. Эмоционально устойчив, уверен в себе, стрессоустойчив. Способен доста-

точно тонко разбираться в людях, задумываться над мотивами их поведения, предвосхищать дальнейшие поступки людей. Хорошо ориентируется в невербальных реакциях участников взаимодействия, обладает чувствительностью к характеру человеческих взаимоотношений, что помогает понимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации. В деятельности ведущими побуждающими мотивами выступают познавательный мотив, состязательный мотив, мотив самоуважения. В настоящее время его работа кажется ему достаточно простой, привычной, что выражается в высокой оценке своего профессионального потенциала. В связи с этим ожидается хорошая результативность работы, так как такой исход кажется человеку закономерным, ведь в своей работе он проявляет инициативность и находчивость при решении поставленных перед собою задач.

Менее успешный менеджер среднего уровня взаимоотношений с людьми не избегает, но собственная активность в установлении и сохранении контактов невысокая. Осторожен, сдержан. Инициатором общения становится в том случае, если затрагиваются его интересы или проблема решается только с помощью общения. Общение с большой аудиторией или авторитетными людьми требует преодоления напряжения. Сохраняет эмоциональное равновесие преимущественно в привычной для себя обстановке. При неожиданном появлении дополнительных трудностей возникает кратковременное чувство тревоги и беспомощности. Испытывает трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. В деятельности не проявляет ярко выраженной мотивации, считает свою работу достаточно сложной, однако не проявляет достаточно усилий для ее завершения.

В дальнейшем, мы установили ряд связей, относящихся к эмоциональной, коммуникативной, когнитивной и мотивационной сферам личности в группе успешных менеджеров среднего уровня. Необходимо отметить, что данные связи в группе менее успешных менеджеров среднего уровня установлены не были.

Было установлено, что чем больше менеджер эмоционально устойчив, тем меньше он стремится проявлять свою власть над подчиненными, показывать свою доминантность ( $R_s = -0,6$  при  $p = 0,003$ ). Мы считаем, что для человека, проявляющего доминантность, иногда конфликтность, своенравие в коллективе, характерно состояние эмоционального возбуждения, раздражительность, импульсивность, т.е. эмоциональная нестабильность, что может негативно сказываться на социально-психологическом климате коллектива, а также на продуктивности работы. Данный результат может быть следствием выбора успешными руко-



водителями демократического стиля управления, где существуют многосторонние информационные и коммуникационные отношения, доверие, ориентация на удовлетворение потребностей как руководителей, так сотрудников, что ведет к повышению эмоциональной устойчивости.

С повышением инициативности снижается эмоциональная чувствительность ( $R_s = -0,8$  при  $p = 0,001$ ) и доминантность ( $R_s = -0,5$  при  $p = 0,03$ ). Возможно, это связано с тем, что менеджер решает самостоятельно заниматься какой-либо деятельностью, которую раньше поручал своим сотрудникам, в связи с этим, уровень доминантности снижается. А так же снижается уровень эмоциональной чувствительности за счет полного погружения в деятельность и отвлечения от окружающих, с целью добиться хорошего результата.

В группе успешных менеджеров среднего уровня выявлена связь субтеста «Истории с дополнением» с уровнем напряженности ( $R_s = 0,5$  при  $p = 0,01$ ). Данный результат говорит о том, что чем выше способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, тем выше уровень напряженности. Это связано с тем, что в процессе своей деятельности успешному менеджеру приходится анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, предсказывать их поведение и отыскивать причины подобных поступков. Все это, несомненно, ведет к состоянию возбуждения, напряжения, усталости. Чем больше эмоционально напряженных ситуаций возникает у менеджера среднего уровня в процессе деятельности, тем выше шансы появления нервного истощения и риск профессионального выгорания.

Так же установлена связь общего уровня развития социального интеллекта с гибкостью ( $R_s = 0,4$  при  $p = 0,04$ ) и со сложностью задания ( $R_s = 0,5$  при  $p = 0,01$ ). Менеджер, стремящийся к радикализму, экспериментаторству, восприимчивый к переменам, способен лучше адаптироваться в коллективе, у него повышен интерес к социальным проблемам. Он способствует поддержанию оптимального психологического климата, проявляет больше интереса, смекалки и изобретательности в работе. Можно предположить, что уровень социального интеллекта влияет и на результативность работы менеджера среднего уровня. Чем лучше менеджер разбирается в поведении людей, может предвосхищать их действия и проявлять дальновидность в отношениях с окружающими, тем эффективнее его профессиональная деятельность, что в дальнейшем ведет к повышению сложности задания и к достижению достаточно трудных целей.

Были установлены отрицательные корреляции между возрастом и компонентами мотивационной структуры личности, такими как: волевое усилие ( $R_s = -0,4$  при  $p = 0,04$ ), намеченный уровень мобилизации усилий ( $R_s = -0,5$  при  $p = 0,008$ ) и ожидае-

мый уровень результатов ( $R_s = -0,5$  при  $p = 0,02$ ). Более молодые менеджеры среднего уровня в силу своей неопытности прилагают больше усилий для достижения поставленных целей, стремятся проявить себя, иногда неправильно оценивая свои возможности относительно поставленной цели, и соответственно ждут высоких результатов работы. Старшие по возрасту менеджеры, приспособившиеся к своей деятельности и выполняемым задачам, уже знают, как и что нужно делать, чтобы выполнить задание хорошо, поэтому они прилагают меньше усилий и не берутся за выполнение достаточно трудных целей. Возможно, поэтому ожидаемый уровень результатов у них не такой высокий, но зато более реалистичный.

По результатам методики исследования самооценки личности С.А. Будасси был выделен ряд качеств, которые являются наиболее важными для успешных менеджеров среднего уровня:

- надежность и трудолюбие (отмечают как важное качество 100% испытуемых);
- аккуратность, искренность и справедливость (96% испытуемых);
- жизнерадостность (88% испытуемых);
- отзывчивость и практичность (84% испытуемых);
- увлеченность (80% испытуемых);
- вдумчивость (76% испытуемых);
- рассудительность и самокритичность (72% испытуемых);
- настойчивость, сдержанность и убежденность (68% испытуемых);
- сострадание (56% испытуемых).

Данные результаты объясняются требованиями деятельности, которую выполняют менеджеры среднего уровня. Эти качества необходимы им для эффективной работы, поэтому и являются для них наиболее значимыми.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Успешные менеджеры среднего уровня отличаются от менее успешных менеджеров среднего уровня по следующим показателям: общительность, интеллектуальность, эмоциональная устойчивость, экспрессивность, смелость в социальных контактах, уровень социального интеллекта.

Наиболее значимыми мотивами в деятельности успешного менеджера среднего уровня являются: внутренний мотив, познавательный мотив, созидательный мотив, мотив самоуважения, а так же такие компоненты как оценка своего потенциала, намеченный уровень мобилизации усилий и инициативность.

В ходе исследования было установлено, что у успешных менеджеров среднего уровня существует специфика взаимосвязи между личностными особенностями, относящимися к эмоциональной, коммуникативной, когнитивной

и мотивационной сферам личности, отличная от специфики взаимосвязей в группе менее успешных менеджеров.

#### Библиографический список

1. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
2. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб., 2001. – С. 55–81, 96–97.
3. Никиреева Е.М. Психологические особенности направленности личности. – М., 2007. – 72 с.
4. Серёгина Т.Н. Личностные особенности, де-

терминирующие профессиональную успешность деятельности руководителя // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunarо/nauchnye\\_m/razdel\\_3\\_a/seryogina\\_.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunarо/nauchnye_m/razdel_3_a/seryogina_.html) (дата обращения: 20.03.2015).

5. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Введение в менеджмент. – Сызрань: Самар. гос. техн. ун-т, 2010. – 114 с.

6. Шалаева Т.И. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультации. – Изд-во: МПУЦ, 2005. – 52 с.

УДК 159.922.7

**Давлетбаева Зинфира Киньябулатовна**

кандидат психологических наук, доцент

**Гумерова Фарида Фатхулловна**

кандидат педагогических наук, доцент

Сибайский институт Башкирского государственного университета

dav-zinfira@yandex.ru, faridagum@mail.ru

### ПРЕДАСОЦИАЛЬНЫЕ ПАТТЕРНЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

*В статье рассматриваются особенности проявления асоциальных паттернов поведения детей старшего дошкольного возраста, в зависимости от социально-психологических особенностей личности. Приведены результаты констатирующего исследования.*

**Ключевые слова:** асоциальное поведение, паттерны поведения, социально-психологический тип личности.

**В** условиях кризиса современного общества и изменения морально-нравственных установок возросло число детей и подростков, склонных к асоциальному поведению. По всей России отмечается снижение возраста несовершеннолетних, состоящих на учете за совершенные противоправные деяния. Причин такого феномена множество: это и безнадзорность детей, и склонность к правонарушениям в связи с особенностями структуры психики, и несформированность процессов торможения психических реакций на стрессовые ситуации, и безответственность ребенка за собственные поступки, которая нередко оправдывается незнанием законов.

Анализ отдельных видов асоциального поведения показал, что асоциальное поведение неоднозначно проявляется у представителей разного возраста, и в соответствии нахождения в различных типах образовательных учреждений. Действительно, трудно представить асоциальность без начальных стадий, предшествующих ее образованию.

Учитывая снижение возрастного порога детских отклонений в поведении, на наш взгляд, целесообразно изучать многие аспекты асоциального поведения, начиная с дошкольного возраста. Дошкольное образовательное учреждение является первой образовательной ступенью обеспечивающее социализацию и личностное становление детей. Соответственно оно является важным социальным институтом в предупреждении асоциального поведения дошкольников.

Как известно, дети дошкольного возраста характеризуются высокой социально-психологической восприимчивостью, вариативностью и пластичностью. Вместе с тем, как отмечает С.В. Шепелева, исходя из ведущей деятельности и социальной ситуации развития, было бы неадекватно говорить о феноменах асоциального поведения у дошкольников [7, с. 7]. В своем исследовании, автор, изучая проблему девиантного поведения дошкольников, опирается на термин преддевиантное поведение. Она отмечает, что в детских группах дошкольного возраста могут проявляться специфические симптомы преддевиантного поведения характеризующиеся: импульсивностью, спонтанностью; ситуативностью; деструктивными действиями на ограничивающие, нормативные условия микро-среды; относительной неустойчивостью; элиминацией (угасанием) в процессе социально-психологической профилактики [7, с. 7].

На ранних возрастных этапах личностного развития преддевиантное развитие характеризуется спонтанностью, кратковременностью или нестойкостью, легкой угасаемостью, защитной компенсаторностью, в форме деструктивного, имитационного поведения.

Сопутствующими преддевиантному поведению социально-деятельностными условиями являются: социальные ограничения (запреты, требования воспитателей), познавательная-деятельностная неуспешность, ситуации наказания, в случаях невыполнения нормативных требований, отсутствие

необходимых предметов (игрушек, письменных принадлежностей и др.), стигмальные ситуации (навешивание ярлыков, оскорбительных кличек, прозвищ и др.). Ведущими мотивами преддевиантного поведения у дошкольников чаще всего оказываются: защитно-компенсаторные; личного первенства, превосходства; самоутверждения; привлечение внимания; подражания и удовольствия.

Преддевиантное поведение дошкольников чаще всего выражается в формах: игнорирования групповых норм и требований воспитателей; вербальная и физическая агрессивность в виде угроз и драчливости; присвоении чужих предметов, упрямстве; повреждении предметов; отказе от еды. Указанные формы преддевиантного поведения дошкольников в большинстве случаев соответствуют асоциальному и пассивно-социальному поведению. Обобщение структурных поведенческих компонентов у дошкольников убедительно свидетельствуют о наличии у них ранних преддевиантных форм и видов поведения [7, с. 59].

Исследования в области воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста Ф.Ф. Гумеровой говорят о том, что основными направлениями формирования культуры поведения детей являются гносеологическое, деятельностное, уклад семейной жизни и влияние окружающей среды. Навыки социально ожидаемого поведения детей формируем передавая им необходимые для этого знания, требуя выполнения определенных действий, через семейные традиции и создавая необходимую окружающую обстановку и социальное окружение. Недостаток информации для ребенка о правилах поведения и общения, нарушения семейных взаимоотношений или уклада семейной жизни и асоциальное окружение приводят к асоциальному поведению [3, с. 43].

Теоретические предпосылки изучения проблемы, позволили З.К. Давлетбаевой определить асоциальное поведение, как субъектно-деструктивную активность, направленную на удовлетворение потребностей человека путем социально-неприемлемых форм поведения, характеризующихся преднамеренным и осознанно-умышленным характером прямого воздействия на личность, противоречащих сложившейся системе социальных отношений общества, и проявляющихся в различных социальных отклонениях, от нарушения норм морали и незначительных нарушений до тяжких преступлений [1, с. 3].

Автор выделяет следующие виды асоциального поведения, представленные по степени тяжести:

1) собственно агрессивное поведение – целенаправленное, разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе;

2) аморальное поведение – непротивоправное, уклоняющееся от выполнения морально-нрав-

ственных норм, не одобряемое общественным мнением поведение;

3) делинквентное поведение – цепь административных проступков, провинностей, мелких нарушений неодобряемых законом, не связанных с криминальным поведением и не предполагающих уголовного наказания.

4) криминальное (преступное) поведение – разновидность асоциального поведения, серьезное правонарушение, наказуемое по нормативам Уголовного кодекса.

Вследствие пластичности, вариативности и высокой социально-психологической восприимчивости дошкольного возраста, констатировать факт проявления асоциального поведения в данной возрастной группе невозможно. В данном случае мы можем говорить лишь о нарушениях в поведении, или проявлениях асоциальных паттернов поведения.

Нарушения социального характера на ранних этапах онтогенеза, представляют собой проблемы психического развития ребенка или невротические реакции, носящие преходящий характер (воровство ребенка пяти лет может быть связано с гиперактивностью, невротической потребностью во внимании и любви, реакцией на утрату близкого человека, задержкой в интеллектуальном развитии, невозможностью получить необходимые питание и вещи). К примеру, защитно-агрессивное поведение, аутоагрессия ребенка проявляется как возможный способ преодоления страха. Нарушения в поведении дошкольников чаще всего выражаются в формах: игнорирования групповых норм и требований воспитателей; вербальная и физическая агрессивность в виде угроз и драчливости; присвоении чужих предметов, упрямстве; повреждении предметов.

Проблема асоциальности ребенка обычно возникает не внезапно, а нарастает постепенно и в большинстве случаев этот процесс можно отследить в анамнезе ребенка. Выделяют четыре стадии формирования асоциальных паттернов: первоначальное научение, эффект социального окружения, «полировка» приобретенных асоциальных навыков и делинквентная карьера.

Лонгитюдные исследования свидетельствуют о том, что чем раньше проявляется асоциальное поведение, тем вероятнее выход на делинквентный уровень. Если у ребенка с дошкольного возраста выражены асоциальные паттерны, характеризующиеся частотой проявлений, независимостью от ситуации, окружения, среды и контекста, а также многообразием форм, то имеются все основания предполагать появление проблем в школе и в дальнейшей жизни [8, с. 335–353].

Отклоняющееся поведение в младшем школьном возрасте чаще всего является дальнейшим развитием такого же поведения, приобретенного в 4–5 лет [6, с. 87].

Исследования последних лет все чаще подтверждают детерминированность родительско-детских отношений и асоциального поведения детей и подростков (Е.П. Елифанова, В.М. Минияров, О.П. Макушина, А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, А.С. Спиваковская и др.).

Модели воспитания могут выступать функциями развития того или иного деструктивного поведения, в зависимости от ситуации и степени ее крайней выраженности. Нарушения и искажения родительской позиции обусловлены неадекватным транслированием ригидных и неэффективных, усвоенных в родительской семье моделей воспитания, низкой степенью психологической и педагогической компетентности родителей, дисфункцией семейной системы, которые появились в результате игнорирования, забывания этнокультурных традиций [2, с. 69].

Наряду с известными классификациями отечественных ученых (А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, А.С. Спиваковская и др.) предлагаемые В.М. Минияровым стили семейного воспитания в соответствии с классификацией характерологических типов личности носят такие терминологические названия, как: попустительский, состязательный, рассудительный, предупредительный, контролирующий и сочувствующий. В основе предлагаемых им стилей воспитания лежат причины сложившихся отношений в семье, которые представлены в диаде двух групп:

- отклонения в характерологических свойствах у самих родителей;
- стремление родителей решать личные проблемы за счёт детей.

В таких случаях у детей формируются доминирующие, тревожные, инфантильные и конформные характерологические свойства, которые значимым образом усиливают проявление отрицательных черт характера.

Обеднение и формализация контактов в сочетании с повышенной требовательностью к исполнению ребенка способствует формированию у детей неуверенности в своих силах, стойкого эмоционального неблагополучия, негативизма, аффективных реакций, отрицательных форм самоутверждения, создают у них серьезные смысловые барьеры в понимании требований взрослых, что значимо

усугубляет жизнь самих детей и их родителей.

Социальные взаимодействия ребенка ограничиваются семьей лишь до определенного возраста. Начиная с дошкольного и особенно младшего школьного возраста, все большее значение для него приобретают отношения со сверстниками и учителями. С одной стороны, школа, как уже отмечалось, может быть компенсирующим фактором, однако часто поступление в школу становится одним из критических моментов в процессе развития социально девиантного поведения. Жестокое обращение в семье обуславливает дезадаптивные когнитивные процессы и низкую социальную компетентность ребенка, проявляющиеся в легком возникновении враждебности к другим детям, слабом прогнозировании, неспособности рассматривать альтернативы в социальных ситуациях, выборе и реализации неадекватных форм поведения [9, с. 144–155]. Все это ведет к плохой успеваемости в школе, низкой самооценке, отвержению сверстниками.

При поступлении в школу агрессивные тенденции у детей проявляются, прежде всего, в конфликтах и драках с другими детьми, а также в особой форме жестокости: *притеснении*, главным образом, младших и более слабых детей, которое в англоязычной литературе обозначается термином «bullying» [6, с. 52–61].

Нами было проведено констатирующее исследование паттернов предасоциального поведения старшего дошкольного возраста в зависимости от стилей семейного воспитания.

В исследовании участвовало 40 детей, воспитанники подготовительных групп (6–7 лет) МДОБУ «Солнышко» г. Сибай, Республики Башкиростан. Мы использовали следующие методики: «Тест по определению социально-психологического типа личности» (В.М. Минияров); «Тест тревожности» (В. Амен и др.); Контент-анализ по проективной методике «Дом. Дерево. Человек»; «Выявление асоциальных паттернов поведения старших дошкольников» (авторская методика З.К. Давлетбаевой для воспитателей).

Полученные результаты с помощью диагностики «СПТЛ» (В.М. Миниярова) позволили вычислить социально-психологический тип личности и его характерологические свойства. Как видно из данных в таблице 1 наибольшее количество

**Таблица 1**  
**Результаты теста по определению социально-психологического типа личности (В.М. Минияров) (%)**

Социально-психологические типы личности						
Гармоничный	Конформный	Доминирующий	Сензитивный	Инфантильный	Тревожный	Интровертивный
35	2,5	5	25	7,5	5	20
Тест тревожности (В. Амен и др.)						
7,14	-	50	10	66,6	100	12,5
21,4	-	50	20	33,3	-	12,5
71,4	100	-	70	-	-	75



испытуемых – 35%, составляет гармоничный социально-психологический тип личности. Это дети, воспитывающиеся в условиях, где родители культивируют гармоничный стиль воспитания. Наименьшее количество – конформный социально-психологический тип личности, это один дошкольник (2,5%), родители которого культивируют попустительский стиль семейного воспитания.

В ходе тестирования выявлены и дети «группы риска». Так инфантильный социально-психологический тип личности выявлен у 7,5% детей, сформированных под влиянием предупредительного стиля семейного воспитания. Дети характеризуются несамостоятельностью, равнодушием, беспомощностью, пассивностью и недисциплинированностью. Эти дети ведомы, отличаются своевольностью. К «группе риска» относятся и тревожные социально-психологические типы личности, характерологические особенности которых сформированы под воздействием контролирующего стиля семейного воспитания. Тревожным детям свойственно проявление следующих качеств: вспыльчивость, подозрительность и осторожность во взаимоотношениях с людьми, нетерпеливость, заниженная самооценка, сосредоточенность на личной защите, неуверенность в себе.

Ниже в данной таблице представлены и результаты теста тревожности (В. Амен и др.). Полученные результаты свидетельствуют о степени эмоционального состояния детей в зависимости от социально-психологических типов личности. Так, наиболее высокий уровень тревожности диагностируется у тревожного (100%) и инфантильного (66,6%) социально-психологического типов личности.

Высокие показатели низкого уровня тревожности выявлены у таких социально-психологических типов как гармоничный (71,4%), конформный (100%), сензитивный (70%) и интровертивный (75%).

Контент-анализ по проективной методике «Дом. Дерево. Человек» позволил получить следующие особенности эмоционального самочувствия детей.

У инфантильного типа личности детей наиболее частыми проявлениями являются чувство несоответствия; неадекватности и нерешительности в социальных ситуациях; генерализованное чувство неуверенности, опасности; застенчивость, робость; вытесненная агрессия, замкнутость. Детям тревожного социально-психологического типа личности более характерными оказались такие симптомокомплексы, как нехватка психологической теплоты дома; сильные признаки враждебности; тревога, вызванная социальным окружением и потребностью в общении; грубость, черствость, агрессия и др.

Напротив, у детей гармоничного, сензитивного, интровертивного типов в рисунках чаще всего используются яркие цвета, что интерпретируется как

переживание благополучия и позитивного мироощущения. Рисуют себя как «твердо стоящих на ногах», улыбающихся, с адекватно прорисованными частями тела. Несмотря на это, мы обратили внимание на одну из особенностей, которая проявляется у большинства детей, включая и детей «группы риска»: при изображении крыши дома испытуемые не прорисовывали трубу (87,5%). Отсутствие трубы на крыше интерпретируется как нехватка психологической теплоты дома. Общую тенденцию проявления данного симптомокомплекса мы объясняем тем, что большинство современных детей обделены должным вниманием и общением со стороны родителей, что может негативно сказываться в формировании важного социализирующего механизма: идентификационного чувства «Мы».

Методика выявления паттернов асоциального поведения позволила выявить уровень их проявления в зависимости от социально-психологических типов испытуемых. Методика содержит вопросы определяющие уровень таких паттернов асоциального поведения как собственно агрессивное, аморальное и делинквентное.

Результаты методики позволили выявить уровневые показатели в соответствии с социально-психологическими особенностями личности дошкольников. Наиболее выраженные паттерны предасоциального поведения от ситуативных до систематических нарушений (1, 2 и 3 уровни), были выявлены у детей с тревожным социально-психологическим типом личности. У этих детей (100%) регистрируются такие признаки асоциального поведения как агрессивное и аморальное поведение (например, ребенок может силой отобрать игрушку или употреблять нецензурные выражения), а также паттерны делинквентного поведения (например, порча чужого имущества, нарушения правил общественного порядка и др.).

Высокий уровень также выявлен и у детей с инфантильным социально-психологическим типом личности (66,6%). У детей регистрируется ситуативный уровень (1 уровень) проявления паттернов асоциального поведения: аморального, агрессивного и делинквентного.

Не выявлены нарушения поведения со стороны детей с сензитивным, гармоничным и интровертивным социально-психологическим типом личности детей дошкольного возраста.

Полученные результаты подводят к необходимости превенции и профилактики паттернов асоциального поведения, начиная со старшего дошкольного возраста. Необходимость изучения проблемы асоциального поведения вызвана тем, что существующие профилактические мероприятия не отвечают в полной мере современным требованиям, предъявляемым к детям дошкольного и школьного возраста в процессе их социализации и становления личности.

## Библиографический список

1. Давлетбаева З.К. Психологическая превенция и профилактика: понятийный аспект // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2013. – Вып. 1. – С. 3–10.
2. Гумерова Ф.Ф. Этнокультурный аспект в образовании младших школьников // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 6. – С. 69–76.
3. Гумерова Ф.Ф. Пути формирования этнокультуры у подрастающего поколения // European Applied Sciences. – 2014. – № 11. – С. 43–44.
4. Минияров В.М., Ельцова В.А., Райкова Е.Ю. Психологическое консультирование по проблемам родительско-детских отношений. – Самара: СГПУ, 2005. – 211 с.
5. Сафин В.Ф. Психические отклонения в развитии детей и методы их психокоррекции. – Уфа, 2001. – 316 с.
6. Хорн А.М., Глейзер Б., Сейджер Т.В. Притеснение и обидчики // Дети и насилие: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва – Санкт-Петербург, 2–8 октября 1994 г. – Екатеринбург, 1996. – С. 52–61.
7. Шенелева С.В. Социально-психологическая профилактика преддelinантного поведения у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2003. – 253 с.
8. Patterson A.R., Grosby L., Vushnich S. Predicting Risk for Early Police Arrest // Journal of Quantitative Criminology. – 1992. – P. 335–353.
9. Reeves J.C., Werry J.S., Elkind G.S., Zametkin A. Attention deficit, conduct, oppositional and anxiety disorders in children: II. Clinical characteristics // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 1987. – Vol. 26. – № 2. – P. 144–155.

УДК 159.93

Курочкина Светлана Валерьевна

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
sweetvk@yandex.ru

# ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ В ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМАХ ЗАНЯТОСТИ (на примере студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова)

*Проблема мотивации деятельности является одной из наиболее значимых в психологии. Перспективность направлений исследования личности связана с выявлением особенностей мотивационных аспектов поведения и деятельности современной молодежи, а также с внедрением эффективных социально-психологических технологий управления активностью для развития созидательности общества, так как мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности индивида.*

**Ключевые слова:** студенческая молодежь, занятость, мотивация, мотивационная сфера, инновационные формы занятости.

Студенческий возраст – максимально конструктивный период формирования научных знаний, профессионального роста, совершенствования личности, ее внутренней культуры. Он характеризуется расширением вербального интеллекта, рефлексии, динамичностью возбуждения, повышением наблюдательности.

В этот период личность формирует индивидуальный способ деятельности, происходит формирование психологической системы деятельности на основе собственных качеств субъекта деятельности путем их преобразования, исходя из мотивов деятельности, целей и условий.

Следует также отметить, что специфика деятельности студентов многоуровневой структуры высшей школы, безусловно, накладывает своеобразный отпечаток на иерархическую структуру этой сферы.

На базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова было проведено психолого-педагогическое исследование ценностно-мотивационной направленности студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова в 2013–2015 гг., где предпринята попытка проследить мотивационную

структуру личности, занимающейся инновационными формами занятости (ИФЗ) в процессе обучения в ВУЗе [3].

Участие в ИФЗ исследуется на индивидуальном психологическом уровне, в котором выделяются, мотивация деятельности, цели и установки, критерии достижения цели и предпочтительные цели, программы достижения цели и так далее [7].

Одним из результативных этапов исследования был подсчет средних значений показателей мотивации в выделенных в группах, дифференцированных по участию/неучастию в ИФЗ.

Наиболее высокими показателями по большинству шкал методики оценки и методике изучения мотивационного профиля личности обладают студенты-участники ИФЗ (табл. 1). На данном этапе полученные данные дают возможность к дальнейшему раскрытию проблемы мотивации участия в инновационных формах занятости.

В связи с полученными данными можно констатировать сходство основных мотивов представителей студенчества в не зависимости от участия в ИФЗ. Для проверки выдвинутого предположения

Таблица 1

## Средние значения показателей мотивации студентов

	Студенты-участники ИФЗ	Студенты, не занятые в ИФЗ
Вз	34,8	26,9
КФУ	30,1	25,7
СР	31,3	27,3
СК	24,2	29,9
ДВ	26,2	28,1
ПЗ	31,7	33,7
ПЦ	28,4	31,3
УК	20,7	25,5
РП	34,5	35,1
Кр	31,7	35,3
СЛ	34,5	32,0
БР	36,5	32,8
СП	8,6	9,7
М	14,3	11,6
Ко	8,7	9,1
Пр	14,6	13,7
Ка	13,6	12,7
Тв	13,6	13,2
Об	10,2	12,9

*Примечание:* Вз – потребность в высоком заработке; КФУ – потребность в комфортных физических условиях работы; СР – потребность в структурировании работы; СК – потребность в социальных контактах; ДВ – потребность в длительных устойчивых отношениях; ПЗ – потребность в признании заслуг и обратной связи; ПЦ – потребность в достижении и постановки для себя дерзких вызывающих целей; УК – потребность во влиятельности, установки контроля над другими; РП – потребность в разнообразии и переменах, то есть желание постоянно испытывать стимулирующие интерес; Кр – потребность в подлинности креативности и широких взглядов; СЛ – потребность в самостоятельности, независимости и самосовершенствовании своей личности; БР – потребность в изначально интересной и полезной для общества благодарной работе; СП – социальная полезность; М – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение.

Таблица 2

**Достоверность различий средних значений студентов  
по методике изучения мотивационного профиля личности Ричи и Мартина**

	ВЗ	КФУ	СР	СК	ДВ	ПЗ	ПЦ	УК	РП	Кр	СЛ	БР
Mann-Witney U	998	1171	1241	2801	2587,5	1612,5	1784,5	1672	1737	2286	1333	934,5
Wilcoxon W	2828	3001	3071	4631	4417,5	3442,5	3614,5	6722	3567	4116	3063	2764,5
Z	-7,06	-6,45	-6,21	-0,7	-1,46	-4,9	-4,29	-4,68	4,46	-2,52	-6,23	-7,29
Asymp/Sig	0,001	0,001	0,001	0,48	0,15	0,001	0,0001	0,001	0,001	0,01	0,001	0,01

*Примечание:* Вз – потребность в высоком заработке; КФУ – потребность в комфортных физических условиях работы; СР – потребность в структурировании работы; СК – потребность в социальных контактах; ДВ – потребность в длительных устойчивых отношениях; ПЗ – потребность в признании заслуг и обратной связи; ПЦ – потребность в достижении и постановки для себя дерзких вызывающих целей; УК – потребность во влиятельности, установки контроля над другими; РП – потребность в разнообразии и переменах, то есть желание постоянно испытывать стимулирующие интерес; Кр – потребность в подлинности креативности и широких взглядов; СЛ – потребность в самостоятельности, независимости и самосовершенствовании своей личности; БР – потребность в изначально интересной и полезной для общества благодарной работе.

была проведена оценка достоверности различий между выделенными группами по шкалам использованных в исследовании методик.

В ходе исследования были выявлены значимые различия в выраженности мотивационных показателей между выделенными группами студентов: обнаружены достоверные различия между группами студентов по шкалам «потребность в высоком заработке», «потребность в комфортных физических условиях». При сравнении полученных средних значений по этим шкалам в анализируемых выборках можно предположить, что показатели участников ИФЗ значительно выше, чем у не участников. Кроме прочего, участники ИФЗ выделяют потребность в изначально интересной и полезной для общества благодарной работе.

При сравнении выделенных групп (табл. 2), обнаружены достоверные различия по шкалам «потребность в высоком заработке», «потребность в комфортных физических условиях работы», «потребность в признании заслуг и обратной связи», «потребность в постановке целей», «потребность в разнообразии и переменах», «потребность в подлинности, креативности и широких взглядах», «потребность в самостоятельности, независимости и самосовершенствовании своей личности», «потребность в изначально интересной и полезной для общества благодарной работе», «профессиональный уровень», «карьера» все эти показатели выше у участников ИФЗ.

Остальные студенты имеют более высокие показатели по шкале «потребность во влиятельности и установление контроля над другими», «творчество» (табл. 3).

Очевидно, что между данными группами достаточно много достоверных различий.

Между студентами установлены различия по показателям потребности в признании заслуг и в достижении целей. Вкладывая силы в работу, студенты, не участвующие в ИФЗ ожидают положительных отзывов об их работе, признания их вклада в разрабатываемую область, что проявляется от невозможности удовлетворить другие потребности, например, материальные. Кроме того, высоко выражена потребность в структурировании работы, обратной связи и информации о собственной работе, снижение степени неопределенности, связанной с работой. Для успешной деятельности, студентам, не вовлеченным в ИФЗ необходим постоянный диалог, получение обратной связи оперативной обратной связи, данный феномен можно объяснить тем, что их социальные контакты недостаточно готовят их для принятия самостоятельных решений.

Самые высокие показатели творческого компонента мотивации участия в инновационных формах занятости в изучаемых группах выявлены у студентов, не вовлеченных в ИФЗ. На наш взгляд, здесь имеет место стремление к самореализации через проявление творческой активности, потребность

Таблица 3

**Достоверность различий средних значений показателей мотивации участия в инновационных формах занятости (Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева)**

	СП	М	Ко	Пр	Кв	Тв	Об
Mann-Witney U	2810,5	1420	2591	2354	2456	1364,5	2858
Wilcoxon W	4640,5	3250	4421	4184	4286	6414,5	4688
Z	-0,671	-5,586	-1,447	-2,283	-1,923	-5,781	-0,502
Asymp/Sig	0,502	0,001	0,148	0,022	0,055	0,001	0,616

*Примечание:* СП – социальная полезность; М – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение.

Таблица 4

**Компоненты мотивации студентов-участников ИФЗ**

Компоненты	W	R>0	R<0
Приобретение информации	103	24	6
Творчество	89	18	8
Профессиональный уровень	82	18	6
Комфортные условия работы	75	5	18
Потребность в высоком заработке	74	5	18
Комфорт	72	5	17
Потребность в структурировании работы	69	3	18
Материальное благополучие	69	4	16
Метакогнитивная активность	64	17	6
Потребность в самостоятельности, независимости	62	12	8

*Примечание:* W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.



в создании и открытия нового, опирающаяся на осознание существующих жизненных трудностей.

Далее необходимым стало выявление зависимости структуры мотивации студенческой молодежи от участия в ИФЗ.

Опираясь на метод Л.К. Выханду, были выделены для анализа только самые значительные связи в структурах с целью лучшего восприятия структурограмм. Для качественного анализа на основе ранжирования нами выделены 10 компонентов мотивации, присущих группам исследуемых. Установлены компоненты мотивации вовлечения в ИФЗ – потребность в разнообразии и переменах.

На этапе профессионального обучения в структуре мотивации участников ИФЗ обнаружено влияние разобщающей тенденции, приносимой системой элементов, связанных с внешней положительной мотивацией (табл. 4). К этим элементам относятся различные формы материального поощрения и потребность в комфортном окружении. Преобладание этих компонентов препятствует возникновению более оптимальной внутренней личностно-обусловленной мотивации к участию ИФЗ. Объединяют в данную систему качества, которые можно отнести к интеллектуальной сфере, методы когнитивной активности, приобретение информация, творчество. Отметим, так же, дестабилизирующее влияние, вызывающее потребность в структурировании работы.

Установлены основные компоненты структуры мотивации студентов, не участвующих в ИФЗ (табл. 5). Сохраняются тенденции предыдущего типа, но в этом случае наблюдается меньше разре-

шающих тенденций, которые уже не так сильны. Можно предположить, что здесь у студентов появляется потребность в раскрытии себя как личности, об этом свидетельствует повышение интереса к вопросу о полезности выбранной специальности. Наибольшим весом в данной структуре обладают компоненты, относящиеся к интеллектуальной и социально-личностной сферам.

Следующий этап анализа данных заключался в сравнении структуры мотивации вовлечения в ИФЗ в группах, дифференцированных по участию/не участию в ИФЗ. В результате оценки, большим весом обладали потребность в приобретении информации, потребность в творчестве, потребность в самостоятельности и независимости, потребность в повышении профессионального уровня. Так, можно судить об устойчивых компонентах системы мотивации вне зависимости от участия в ИФЗ (табл. 6).

По результатам анализа были построены соответствующие структурограммы для наглядного изображения структуры значимых интеркорреляционных связей. Данные структурограммы отражают зависимость структуры выделенных компонентов структуры мотивации труда в группах, в зависимости от участия в ИФЗ.

У студентов-участников инновационных форм структура выделенных личностных качеств занятости более интегрирована по сравнению со студентами, не участвующими в таких видах занятости (рис. 1).

Как видно, положительные связи с высокими показателями значений преобладают. Наиболее тес-

Таблица 5

Компоненты мотивации студентов, не участвующих в ИФЗ

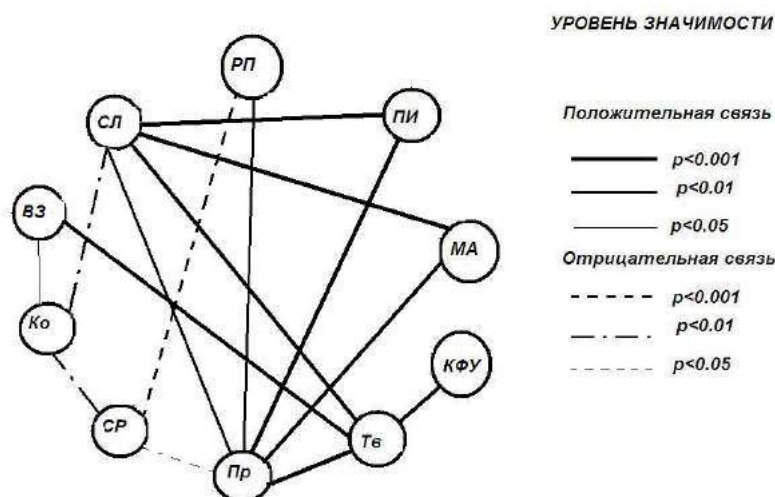
Компоненты	W	R>0	R<0
Потребность в структурировании работы	35	6	6
Приобретение информации	24	4	5
Комфорт	22	3	6
Потребность в интересной и полезной работе	22	3	3
Социальная полезность	18	2	5
Концентрация	17	4	3
Комфортные условия работы	16	3	4
Творчество	14	3	3
Профессиональный уровень	14	2	4
Потребность в самостоятельности и независимости	14	1	3

Примечание: W – структурный вес; R>0 – число положительных связей; R<0 – число отрицательных связей.

Таблица 6

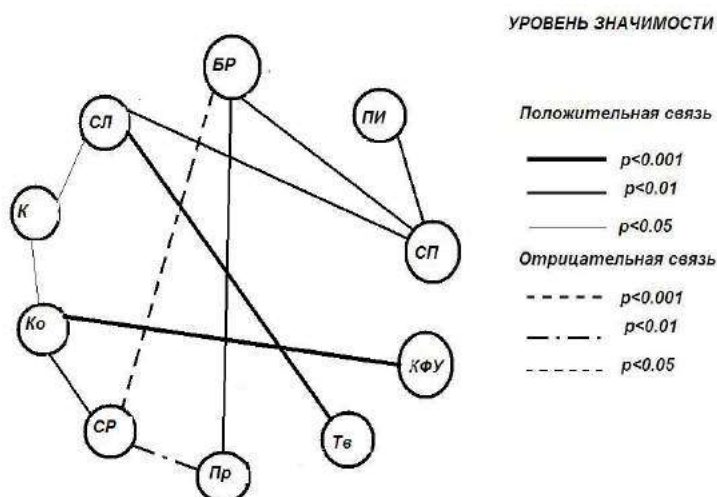
Индексы структур профессионально-значимых личностных качеств испытуемых в зависимости от участия в ИФЗ

Индекс.	Участники ИФЗ	Не участвующие в ИФЗ
Индекс когерентности структуры	406	82
Индекс дивергентность и структуры	222	78
Индекс организованности структуры	184	4



**Рисунок 1.** Структурограмма компонентов мотивации студентов-участников ИФЗ.

Обозначение: РП – потребность в разнообразии и переменах; ПИ – приобретение информации; МА – метакогнитивная активность; КФУ – потребность в комфортных физических условиях работы; Тв – творчество; Пр – профессиональный уровень; СР – потребность в структурировании работы; Ко – комфорт; ВЗ – потребность в высоком заработке; СЛ – потребность в самостоятельности, независимости



**Рисунок 2.** Структурограмма компонентов мотивации студентов, не участвующих в ИФЗ.

Обозначения: БР – потребность в интересной и полезной для общества работе; ПИ – приобретение информации; МА – метакогнитивная активность; КФУ – потребность в комфортных физических условиях работы; Тв – творчество; Пр – профессиональный уровень; СР – потребность в структурировании работы; Ко – комфорт; ВЗ – потребность в высоком заработке; СЛ – потребность в самостоятельности, независимости

но взаимосвязаны компоненты «потребность в самостоятельности», «приобретения информации», «метакогнитивная активность», «творчество». Их можно привязать к регуляционной сфере, таким образом, блок мотивов, связанных с механизмами регуляции деятельности особенно силен.

В группе студентов, не участвующих в ИФЗ, выделенные компоненты отличаются наибольшей автономностью по сравнению с группой студентов-участников ИФЗ (рис. 2). При анализе выделено очень малое количество значимых связей, структура отличается низким уровнем организованности.

При рассмотрении особенностей мотивации студентов-участников ИФЗ и студентов, не участвующих в ИФЗ с позиций системогенетического

подхода, можно утверждать, что в ходе становления личности, при дополнении научной деятельности другими видами занятости (участие в ИФЗ), проявляются все основные закономерности системогенеза по В.Д. Шадрикову. У участников ИФЗ основополагающей является потребность в комфортных условиях осуществления деятельности, а у студентов, не участвующих в ИФЗ основной является потребность в социальной полезности выполняемой деятельности. Проведенный анализ позволил выявить компоненты структуры мотивации, что, в свою очередь, дает возможность разработки системы мер по повышению заинтересованности инновационными формами занятости на этапе обучения в ВУЗе.

### Библиографический список

1. Албегова И.Ф. Социология социальных проблем как инновационное научно-практическое направление исследования современного российского общества // Вестник социально-политических наук. – 2007. – Вып. 7. – С. 5–8.

2. Курочкина С.В. Причины участия студенческой молодежи во вторичной занятости // Шестидесят седьмая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием. Ярославль. Ч. 2: тез. докл. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2014. – 376 с.

3. Курочкина С.В. Социальная политика в области занятости студентов (на примере ЯрГУ им.

П.Г. Демидова) // Россия в период трансформации / под ред. В.Н. Степанова. – Ярославль: РИО Академии МУБиНТ, 2014. – 120 с.

4. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.

5. Родионова А.В. Трудовая занятость студентов в контексте обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/7-2011/sociology/rodionova.pdf> (дата обращения 21.01.2014).

6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с

7. Шадриков В.Д. Введение в психологию: Мотивация поведения. – М.: Логос, 2003. – 210 с.

УДК 316.477

**Змиевская Анастасия Александровна**

**Курышева Ольга Васильевна**

кандидат психологических наук, доцент

Волгоградский государственный университет

[zmievskaya.anastasia@gmail.com](mailto:zmievskaya.anastasia@gmail.com), [o.kurysheva@yandex.ru](mailto:o.kurysheva@yandex.ru)

## ВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ДЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В СЕМЕЙНОЙ СФЕРЕ\*

В статье рассматривается проблема дестандартизации жизненного пути, проявляющаяся в отклонении от нормативного культурного жизненного сценария. Указывается необходимость различения событийной/содержательной и временной дестандартизации жизненного пути. Под временной дестандартизацией жизненного пути понимается отклонение от принятых в обществе сроков реализации значимых жизненных событий, а также нарушение их последовательности. Обнаружено, что временная дестандартизация жизненного пути наиболее отчетливо проявляется в личной жизни, которая не подчиняется относительно жёстким нормам, принятым в обществе, и не регулируется социальными структурами в той же степени, что и профессиональная сфера. Рождение ребёнка является одним из самых значимых событий личной жизни, время реализации которого существенно влияет на качество опыта родительства, детско-родительских отношений, отношение родителя к жизни в целом. Выявлены значительные различия между «нормородящими», «молодыми» и «возрастными» родителями по различным параметрам, в том числе, по уровню психологического благополучия после рождения ребёнка, эмоциональной близости между родителем и ребёнком и др. Обосновываются актуальность и практическая значимость психологических исследований временных аспектов рождения ребёнка как значимого события жизненного пути родителя.

**Ключевые слова:** жизненный путь, дестандартизация жизненного пути, культурный жизненный сценарий, социально-возрастные нормы, жизненное событие, родительство, рождение ребёнка.

**Ж**изненный путь личности всё чаще выступает в качестве предмета исследования социальных наук. Интерес к этому феномену продиктован многими факторами, но, на наш взгляд, главный из них – возможность целостно изучать явления в их взаимосвязи: жизнь личности и жизнь страны, жизнь матери и её взаимосвязь с жизнью ребёнка, конкретное жизненное событие и его влияние на жизнь личности в целом и пр. При этом круг исследуемых проблем в рамках методологии жизненного пути поистине широк: субъективная картина жизненного пути (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Кроник, Е.И. Головаха), временные аспекты жизненного пути (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалёв), жизненные события и их взаимосвязи, биографические кризисы (А.А. Кроник, Е.И. Головаха, Р.А. Ахмеров), жизненный сценарий (Н.В. Гришина, В.В. Нуркова, М.В. Днестровская, К.С. Михайлова), стратегии жизни (В.Н. Дружинин) и многие другие.

В зарубежной науке жизненный путь, в большей степени, является предметом изучения социологии, а типичные исследования в этой сфере касаются таких проблем, как социальные явления (рождаемость, миграция, безработица) в период экономических кризисов, сравнение жизненного пути разных возрастных когорт по параметру событийного содержания и его временной реализации, типичность и дестандартизация жизненного пути и др. J. Elder и H. Pallas определяют жизненный путь как последовательность событий и ролевых изменений (статусных переходов), которые происходят с человеком от его рождения до смерти [5, с. 4]. Важной характеристикой жизненного пути авторы считают время наступления значимых

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00326.

жизненных событий и их последовательность, что составляет содержание термина «timing», распространённого в современной зарубежной науке.

J. Elder и H. Pallas справедливо замечают, что временные аспекты жизненного пути оказываются значимыми для рассмотрения самого содержания жизни (жизненных событий и их взаимосвязей) [5, с. 6]. Так, одно и то же событие, произошедшее в разном возрасте, будет восприниматься человеком по-особому, и будет иметь особые последствия для дальнейшей жизни. Например, исследователями было установлено, что служба в армии в юном возрасте воспринимается легче и имеет более благоприятные последствия для жизни, чем служба в более позднем возрасте. Юноши приобретают психологическую устойчивость, опыт лидерства и социального взаимодействия, которого им не хватало. Тогда как мужчины старшего возраста, напротив, с трудом подчиняются жёсткой системе, имеют повышенный риск психологического срыва, и извлекают существенно меньше выгод от службы в армии.

Исследователями также обнаружено, что большинство людей имеют достаточно согласованные представления о времени возникновения значимых событий жизни и их последовательности (Б. Ньюгартен, В. Голдберг, Н. Шлоссберг, Р. Сеттерстейн, Дж. Хейгестад и др.). Понятийно этот феномен проявляется, в частности, в терминах «социальные часы» (В. Голдберг), «дедлайн» (Р. Сеттерстейн, Дж. Хейгестад), указывающих на важность попадания ключевых жизненных событий в нормативные сроки. По мнению некоторых исследователей, рассогласование с социальными часами провоцирует возникновение стресса, и связанные с ним трудности социальной адаптации.

Разделяемые обществом ожидания относительно времени и порядка типичных событий жизненного пути, D. Berntsen и D. Rubin обозначили термином «культурный жизненный сценарий» [4, с. 28]. Авторы описывают несколько важных характеристик жизненного сценария, в том числе и сопряжённых со временем реализации событий жизни. В качестве основных можно перечислить следующие положения:

- жизненный сценарий представляет собой семантическое знание об ожиданиях в данной культуре относительно жизненных событий, а не форму индивидуальных воспоминаний об этих событиях;
- жизненный сценарий – это набор располагающихся на шкале времени событий;
- жизненный сценарий формирует иерархическую структуру событий, где существуют взаимосвязанные, расположенные в определённом порядке серии действий;
- содержанием жизненного сценария являются культурно значимые события и культурно санкционированное время их возникновения;

– в связи с тем, что жизненный сценарий отражает нормативный жизненный путь, жизненный сценарий не возникает из личного опыта человека, а транслируется с помощью традиций. Так, молодые люди, ещё не прожившие всю жизнь, уже осведомлены о том, какой жизненный сценарий «принят» в данной культуре;

– жизненный сценарий отражает идеализированный жизненный путь и отличается от реальной жизни содержанием преимущественно позитивных событий;

– жизненный сценарий отличается от реальной жизни тем, что большинство событий в нём относятся к определённому возрастному периоду (15–30 лет) (они должны произойти в строго отведённое время) [12, с. 60–64]. Метафорически данный период жизни называется западными исследователями «час-пик», поскольку в этот относительно короткий отрезок времени человек должен успеть решить множество важных жизненных задач [7, с. 1321].

В отечественной психологии проблемой культурного жизненного сценария занимаются В.В. Нуркова, М.В. Днестровская, К.С. Михайлова, Н.В. Гришина, А.Р. Алюшева и другие. По результатам исследований установлено, что жизненный сценарий типичного россиянина имеет следующее содержание (в скобках указан средний желаемый возраст реализации данного события): посещение детского сада (3,5 года), поступление в школу (7 лет), первая влюбленность (13 лет), выпускной бал (16,7 лет), поступление в институт (17 лет), первая работа (20 лет), вступление в брак (23 года), рождение ребенка (25 лет) [3, с. 27].

Мы видим, что нормативные сроки реализации главных событий жизни хорошо представлены в сознании людей. Однако, исследователями отмечается растущая тенденция отклонения реального жизненного пути от жизненного сценария (или идеального жизненного пути личности, принятого в данной культуре). Это явление получило название «дестандартизации» жизненного пути. На наш взгляд, целесообразно говорить о содержательной/событийной и временной дестандартизации. Первая характеризуется отклонениями в событийной структуре типичного жизненного пути. Так, например, социологи констатируют, что всё большее количество людей предпочитают «сожитительство» до или вместо законного оформления отношений. Временная дестандартизация проявляется в отклонении от нормативных сроков реализации значимых событий жизни. Говоря о той же семейной сфере, можно увидеть существенный сдвиг таких событий как заключение брака и рождение ребёнка на более поздний возраст.

P. McDonald и A. Evans замечают, что дестандартизация жизненного пути особенно сильно проявляется именно в семейной сфере, поскольку



ку в ней нет ярко выраженного эффекта долженствования со стороны общества, она не сопряжена с «выживанием» (как, например, неизбежная необходимость работать и зарабатывать). В личной жизни современный человек оказывается гораздо свободнее в выборе желаемого, чем в жизни профессиональной [9, с. 11–12]. При этом, можно констатировать отклонения от стандартных сроков реализации значимых событий семейной сферы (заключение брака, рождение ребёнка) как на более ранний, так и на поздний сроки. И если, например, ранняя беременность носит, чаще всего, характер случайности, и не является результатом сознательно принятого решения юной девушки, то откладывание брака и рождения ребёнка на более поздний возраст, по-видимому, является осознанным выбором многих современных людей. Так, согласно данным «Демографического ежегодника России», в 1996 году средний возраст женщины, впервые родившей ребёнка, составлял 25 лет (этот показатель несколько ниже для представительниц сельского населения), в 2002 году – 26,1 год, в 2013 году – 28 лет [2]. Таким образом, мы можем наблюдать очевидную тенденцию к откладыванию рождения ребёнка на более поздний возраст.

При этом, интерес исследователей к проблеме возраста рождения ребёнка, в большей степени, проявляется по отношению к жизненному пути женщины, а не мужчины. Это объясняется тем, что, во-первых, именно женщина ответственна за вынашивание и рождение ребёнка, а во-вторых, традиционно мать проводит с ребёнком больше времени и больше участвует в жизни ребёнка, чем отец, и, можно сказать, что её жизненный путь в гораздо большей степени зависит от жизни ребёнка. Это можно увидеть хотя бы в том факте, что чаще всего именно женщина берёт декретный отпуск по уходу за ребёнком, и на это время её жизнь практически полностью сосредоточена на ребёнке.

M. Mills, R. Rindfuss и P. McDonald предприняли попытку проанализировать причины растущей тенденции к позднему рождению ребёнка. Как отмечают авторы, на данный момент уже накоплен достаточный массив информации, который позволяет озвучить следующие выводы. Прежде всего, женщине трудно совмещать роль матери и получать образование одновременно. После получения образования женщина должна обрести статус профессионала, прежде чем заводить ребёнка, поскольку молодые матери воспринимаются работодателями как «группа риска». Исследователи приводят статистически данные, согласно которым, женщины, рано родившие ребёнка, чаще всего оказываются безработными. Помимо этого, в большинстве стран молодая мать оказывается социально и экономически незащищённой, поскольку отсутствуют адекватные государственные программы поддержки матери и ребёнка. Наконец, не менее важный

фактор позднего рождения ребёнка – изменения в социальных практиках добрачного поведения. Распространение добрачного сожительства, большой свободы в выборе и смене партнёров, на самом деле усложняют поиск достойного человека, способного стать родителем [10, с. 854].

J.A. Holland исследовала значимость временной последовательности событий «влюблённость – брак – рождение ребёнка». Автор также замечает, что современные тенденции к размыванию социальных норм, регулирующих личную жизнь людей, приводит к некоторой редукции ценности семьи, и рождение ребёнка теперь может восприниматься некоторыми людьми как автономное событие, никак не связанное с любовными отношениями и законным оформлением брака. Однако J.A. Holland установила, что большая часть респондентов, всё-таки придерживается классических взглядов на последовательность событий личной жизни. При этом чаще всего она соблюдается женщинами с высшим образованием, тогда как малообразованные женщины чаще становятся матерями задолго до официального вступления в брак, либо вообще не считают создание семьи обязательным событием жизненного пути [6, с. 303–305].

J. Huinink и M. Kohli, рассматривая проблему возраста рождения первого ребёнка, отмечают, что наиболее удачное время для этого действительно существует, а его нарушение приводит к ряду негативных последствий. Так, с возрастом уменьшаются возможности встретить достойного партнёра для создания семьи; очевидны наиболее благоприятные периоды жизни, когда рождение ребёнка гармонично вписывается во все сферы жизни, не принося значительного ущерба получению образования или профессиональной сфере; наконец, существуют биологические ограничения для рождения детей, что особенно верно в отношении женщин. И если родить ребёнка слишком рано, велик риск остаться психологически и экономически зависимым от других людей, однако и чрезмерное откладывание этого события на поздний возраст может оказаться неудачным решением по выше указанным причинам [7, с. 1295–1314].

На принятие решения о времени рождении ребёнка может оказать влияние множество факторов. Прежде всего, это социальные нормы и ожидания, а также собственная биографическая ориентация на создание семьи или построение карьеры [7, с. 1316]. Также исследователи отмечают, что в случае, когда человек колеблется в принятии решения относительно рождения ребёнка, он становится чувствительным к аналогичным событиям среди ближайшего окружения. Так, рождение ребёнка в семьях друзей может стать толчком к принятию аналогичного решения в рамках своей жизни. Часто, откладывание рождения ребёнка связано со значительными разногласиями относительно же-

лаемого времени рождения и количества детей, либо одновременным построением успешной карьеры обоими партнёрами [9; 11; 12].

Проблема «корректного» возраста рождения ребёнка стала настолько актуальной, что в 2001 году экономисты, основываясь на учении о человеческом капитале, создали специальную теорию. Она позволяет «рассчитать» наиболее удачный возраст рождения ребёнка в зависимости от ожиданий личности по поводу своего будущего в каждом возрастном периоде, а также с учётом того, какую цену он готов «заплатить» за реализацию своих ожиданий. Однако эта теоретическая модель оказалась трудно применимой к реальной жизни людей. Достаточно распространены случаи, когда ребёнок становится средством для сохранения брака, когда женщина решает родить и воспитывать ребёнка без отца – жизненные ситуации разнообразны, и каждый раз принятие решения основывается на ценностных ориентациях личности, социальных нормах и имеющихся ресурсах для будущего родительства [7, с. 1295–1297].

Между тем, исследователями накоплен достаточный массив данных о последствиях раннего и позднего рождения ребёнка. Так, рассматривая проблему беременности в подростковом возрасте, Т.О. Арчакова подчёркивает, что объективные возрастные характеристики подростка противостоят образу компетентного родителя, и рождение ребёнка, таким образом, становится очевидным ненормативным событием жизненного пути. Автор резюмирует опыт исследований проблемы подросткового материнства, перечисляя основные негативные аспекты этого феномена: девушки-подростки не способны эффективно планировать свою жизнь, демонстрируют заниженную самооценку и недостаточную мотивацию к обучению и освоению профессии, имеют большие шансы возникновения послеродовой депрессии, чувства вины перед близкими (особенно, матерью). Помимо этого, рождение ребёнка в подростковом возрасте приводит к изоляции от группы сверстников, общение с которыми является ведущей деятельностью в этом возрастном периоде [1].

Также обнаружены негативные моменты по отношению к ребёнку со стороны матери-подростка. В сравнении с матерями, родившими в «нормативное» время, юные девушки демонстрируют меньшую эмоциональную отзывчивость, чувствительность к ребёнку, меньший вербальный контакт с ним, поведение молодых матерей носит авторитарный характер, не стимулирующий развитие ребёнка. Матери-подростки в меньшей мере склонны соблюдать обязательные режимные моменты, чаще демонстрируют плохое обращение с ребёнком. Они ещё не в состоянии воспринимать ребёнка как автономного ценного человека [1].

По мнению М. Morris, более «возрастные» родители характеризуются высокой социальной адап-

тированностью, они имеют большой жизненный опыт, легче преодолевают трудности и переживают стресс, чем молодые родители. Однако, автор также указывает, что родители в зрелом возрасте уже не имеют того количества энергии, как в молодости, потому не могут активно участвовать в столь необходимых ребёнку подвижных играх и другой типично детской деятельности, чаще всего несколько гиперактивной. Важным негативным моментом также может стать психологическая дистанция с ребёнком, вызванная достаточно сильной разницей в возрастах [11, с. 58]. Тем не менее, многие исследователи сходятся во мнении, что позднее родительство можно назвать скорее удачным по параметру социально-психологического благополучия родителей и ребёнка, их взаимоотношений, но биологический фактор, связанный с повышенным риском болезни или летального исхода (во время родов) матери и ребёнка, безусловно, омрачает позитивную картину позднего родительства [8, с. 23–25].

Анализируя большой массив литературы по раннему и позднему рождению ребёнка, влиянию этого события на жизненный путь родителя, и, в первую очередь, женщины, можно обнаружить множество противоречий. При этом, данная проблема исследуется, в большей степени, зарубежными исследователями в рамках социологии жизненного пути и демографии. На наш взгляд, немаловажным является уточнение и дополнение имеющихся данных результатами психологических исследований, которые позволят создать своеобразный «портрет родителя»: в раннем, нормативном и позднем возрасте. В этот портрет, как представляется, должны включаться такие параметры как особенности самосознания личности в контексте родительства (образ «Я», субъективная картина жизненного пути и др.); специфика детско-родительских отношений, стиля воспитания ребёнка в определённом возрасте; личностные особенности родителя и другие.

Таким образом, дестандартизация жизненного пути по параметру времени реализации значимых событий жизни является важной социальной и психологической проблемой. И если в социологии мы можем обнаружить достаточно большое количество работ на эту тему, то психологических исследований данного феномена явно недостаточно. Поскольку, как было отмечено выше, дестандартизация жизненного пути наиболее отчётливо проявляется в семейной сфере, в том числе, в отношении рождения ребёнка, изучение именно этой проблемы с психологической точки зрения представляется наиболее актуальным. Как видно по результатам предыдущих исследований, родительство в раннем, нормативном и позднем возрасте имеет свою специфику, положительные и отрицательные стороны. Изучение этого явления позволит, на наш взгляд, обнаружить мишени психологического воз-

действия, и, как следствие, будет способствовать более эффективному и гармоничному освоению социальной роли родителя в рамках жизненного пути личности.

#### Библиографический список

1. Арчакова Т.О. Раннее материнство: психологическая проблема или социальный конструкт? // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50268.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50268.shtml) (дата обращения: 10.04.2015).
2. Демографический ежегодник России. 2014: Стат. сб. – М.: Росстат, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/B14\\_16/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/B14_16/Main.htm) (дата обращения: 10.04.2015).
3. Нуркова В.В., Митина О.В., Янченко Е.В. Сгущения в субъективной картине прошлого // Психологический журнал. – 2005. – № 26 (2). – С. 22–32.
4. Berntsen D., Rubin D.C. Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. – Aarhus: Memory and Cognition, 2004, 32(3). – P. 427–443.
5. Elder J., Glen H. The Emergence and Development of Life Course Theory. Handbook of the Life Course. – New York: Springer, 2003. – P. 3–19.
6. Holland J.A. Love, marriage, then the baby carriage? Marriage timing and childbearing in Sweden // Demographic research. – 2013. – V. 29. – P. 275–306.
7. Huinink J., Kohli M. A life-course approach to fertility // Demographic research. – 2014. – V. 20. – P. 1293–1326.
8. Martin S.P. Delayed Marriage and Childbearing: Implications and Measurement of Diverging Trends in Family Timing. – Maryland: College Park, 2002. – 97 p.
9. McDonald P., Evans A. Negotiating the Life Course: Changes in individual and family transitions. Negotiating the Life Course Discussion. – Melbourne: Australian Institute of Family Studies Conference, 2003. – 32 p.
10. Mills M., Rindfuss R., McDonald P. Why do people postpone parenthood? Reasons and social policy incentives // Human Reproduction Update. – 2011. – V. 17. – P. 848–860.
11. Morris M.B. Last-Chance Children: Growing Up With Older Parents. – New York: Columbia University Press, 1988. – 170 p.
12. Rubin D., Berntsen D., Hutson M. The Normative and the Personal Life: Individual Differences in Life Scripts and Life Story Events among U.S.A. and Danish Undergraduates // Memory. – 2009. – V. 17. – P. 54–68.

**Золотова Мария Александровна**  
**Сапоровская Мария Вячеславовна**

доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru

## СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ СТАТУСОМ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

*В статье приводятся результаты эмпирического исследования субъективной картины жизненного пути у психически здоровых и больных шизофренией людей, базирующейся на автобиографических воспоминаниях, представлениях о личном настоящем и будущем, а также концептуализации своей судьбы.*

**Ключевые слова:** субъективная картина жизненного пути, автобиографическая память, представления о настоящем и будущем, концепт судьбы, временные ориентации.

### Теоретические основы

Интерес исследователей к проблеме субъективной картины жизненного пути личности связан с очевидной зависимостью формирования его структурных компонентов от микро- и макросоциальных условий конкретного исторического времени, в котором живет субъект. Особенно обостряется это влияние в периоды социальных и экономических кризисов, переломных периодов в жизни общества и отдельной личности.

Современная психология рассматривает каждого человека как живущего в окружающем его мире, который он воспринимает, в котором он во взаимодействии с другими людьми и окружающей природой осуществляет свою жизнедеятельность. Каждый человек может познавать лишь некоторую часть окружающего мира. Его отображение в сознании человека в соответствии с его индивидуальными особенностями восприятия и мышления, как показано в работах С.Л. Рубинштейна, принадлежит сознанию субъекта, является основой его мировоззрения и важнейшей психологической предпосылкой деятельности [7]. Представления личности о мире лежат в основе формирования картины мира (или образа мира), изучение которой в отечественной психологии начато в трудах А.Н. Леонтьева. «Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [4, с. 125].

Объективно существующий мир предоставляет жизненное пространство, наполненное определенным содержанием, в котором трудные жизненные ситуации и возможности совладания занимают важное место. Индивидуальная картина мира развивается, выстраивается человеком из разрозненных образов, сложившихся, в том числе в детстве, и характеризуется той или иной степенью соответствия субъективной картине мира. По мнению А.Н. Леонтьева, каждая индивидуальная картина мира, является продуктом мышления человека, осмысливающего свой жизненный путь, и является динамическим образованием. А, следовательно, каждое воспринимаемое и осознаваемое событие в жизни является предпосылкой изменения инди-

видуальной картины мира в целом и жизненного пути, в частности [4]. Таким образом, субъективная картина жизненного пути является психическим образом, опираясь на который личность самостоятельно управляет собственной жизнью [3].

Особую роль в построении субъективной картины жизненного пути играет автобиографическая память, которая является важнейшим источником представления личности о себе, обогащает самосознание и позволяет субъекту определить собственное место в системе человеческих отношений [5]. Автобиографическая память определяется как высшая мнемическая функция, организованная по смысловому принципу, оперирующая с личностно отнесенным опытом, которая обеспечивает формирование субъективной истории жизни и переживание себя как уникального протяженного во времени субъекта жизненного пути [5].

Интеграция отдельных воспоминаний о жизненных событиях в целостную систему автобиографической памяти и появление систематизированной истории собственной жизни – развивающийся процесс, результирующей которого являются представления человека о своем «жизненном пути». Высшим уровнем интеграции «субъективной картины жизненного пути личности» является индивидуальный концепт судьбы. Представление о своей жизни и судьбе – это обобщение личности значимых для нее событий прожитой части жизни, в котором интуитивно представленный ценностно-смысловой компонент служит системообразующим фактором [1; 5].

Характеристиками психологического времени личности являются ее временные установки и временные ориентации. Как показано в работах Ф. Зимбардо и Д. Бойд, временная ориентация – это довольно стабильная индивидуальная тенденция акцентировать ту или иную временную рамку и, таким образом, вырабатывать стойкое временное «пристрастие» (1999) [2]. Временная установка – это более или менее позитивная или негативная настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему [6; 10; 11].

Таким образом, анализ источников по проблеме позволяет нам в качестве компонентов субъектив-



ной картины жизненного пути личности рассматривать автобиографические воспоминания, представления о настоящем и будущем, концептуализацию собственной судьбы. Теоретико-методологическим основанием данного исследования являются: подходы к изучению жизненного пути личности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова и др.), событийный подход к изучению временной перспективы (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров и др.), исследования автобиографической памяти (В.В. Нуркова, К.Н. Василевская, Д. Робинсон, К. Свансон, Д. МакАдамс и др.), подходы к изучению психологического времени и временных перспектив (К.А. Абульханова, Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо и др.), исследования патопсихологических особенностей памяти, мыслительной деятельности, эмоционально-волевой и личностной сфер при психической патологии (Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, В.М. Блейхер, А.Р. Лурия и др.).

Изучение субъективной картины жизненного пути и ее компонентов традиционно осуществляется на психически здоровых людях. Между тем, при шизофрении, как хроническом психическом эндогенном прогрессивном заболевании, существуют характерные изменения в эмоционально-волевой и эмоционально-личностной сферах, что не может не оказывать влияния на субъективную картину жизненного пути больного. Сопоставление компонентов субъективной картины жизни у психически здоровых и больных людей позволит определить характер и направленность зависимости изучаемых переменных от состояния психического здоровья и специфики заболевания. Однако исследовательский интерес в данной предметной области носит не только теоретический характер.

Современная психотерапевтическая практика, опирающаяся на психодинамические представления о структуре и развитии личности, развивает психокоррекционные стратегии и техники, направленные на развитие у пациента способности самостоятельно и активно принимать решения в сложных ситуациях жизненного выбора. Эти ситуации, носящие порой характер кризиса привычных жизненных стереотипов и способов осознания себя, своего жизненного пути в целом, системы межличностных связей, нередко становятся «центром фиксации» пациента, что препятствует возможности выработки более широкого взгляда на свою жизнь, формированию новых конструктивных целей. Психотерапевтические системы, зачастую, связаны с реконструкцией и коррекцией процесса самопознания в контексте реальных жизненных ситуаций. Методики изучения субъективной картины жизненного пути являются не только психодиагностическими, но в известной степени и психокоррекционными, поскольку, будучи направленными на восстановление и развитие интрапсихической целостности пациента, допускают

анализ результатов в ходе психотерапевтического диалога [9].

Коррекция определенных аспектов субъективной картины жизненного пути может оказать терапевтический эффект за счет изменений в мотивационной и эмоциональной сферах пациента. На наш взгляд, интересным является изучение роли патологических изменений мотивационной и эмоционально-волевой сфер в функционировании автобиографической памяти и их «отпечатка» на субъективной картине жизненного пути. Это позволит определить роль состояния данных сфер психической структуры личности в конструировании субъективной картины жизненного пути.

### Дизайн исследования

*Цель* – изучение компонентов субъективной картины жизни у людей с разным статусом психического здоровья (на примере больных шизофренией).

*Объект* исследования – субъективная картина жизненного пути.

*Предмет* – специфика компонентов субъективной картины жизни (автобиографических воспоминаний, представлений о настоящем и будущем, временных ориентаций, концептуализации судьбы) у психически здоровых и больных шизофренией людей.

Основная *гипотеза* исследования – существуют различия в специфике компонентов субъективной картины жизни (автобиографических воспоминаний, представлениях о настоящем и будущем, временных ориентациях, концептуализации судьбы) у психически здоровых и больных шизофренией людей.

Совокупность выборки составила 80 человек: 30 мужчин и женщин – пациенты диспансерного отделения ОГБУЗ «Костромская областная психиатрическая больница», имеющие диагноз параноидная шизофрения с непрерывным типом течения (возрастной диапазон – от 39 до 57 лет, средний возраст – 46 лет) – 2 группа; 50 психически здоровых мужчин и женщин (возрастной диапазон от 33 до 48 лет, средний возраст – 40 лет) – 1 группа.

*Метод.* Методический комплекс исследования составили: опросник временной перспективы (ZTP) Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой; шкала временных установок для измерения отношения к личному прошлому, настоящему и будущему (Ж. Нюттен); методика В.В. Нурковой «Метафора судьбы», модификация М.А. Золотовой, представляющая собой незаконченные предложения, касающиеся воспоминаний об особо значимом периоде личного прошлого, представлений о настоящем периоде жизни, о возможном будущем и собственной судьбе [2; 8; 9]. Использовались следующие методы статистической обработки данных: корреляционный анализ Спирмена, критерий Фишера  $\phi^*$ , U-критерий Манна-Уитни.

### Результаты исследования

В 1 группе испытуемых обнаружена прямая взаимосвязь временной ориентации на *Негативное прошлое* и ориентации на *Будущее* ( $r=-0,31$  при  $p=0,05$ ), что может быть связано с проявлением механизма компенсации субъективно-негативного прошлого положительным образом будущего, целями и планами в будущем и направленностью на их реализацию. Также в этой группе обнаружена отрицательная взаимосвязь временной ориентации на *Позитивное прошлое*, положительной оценки личного прошлого с ориентацией на *Будущее* ( $r=-0,27$ , при  $p=0,05$ ), что может быть связано с отсутствием субъективной необходимости в улучшении образа своей судьбы, а также с нежеланием признавать период прошлого завершенным.

Во 2 группе выявлены особенности взаимосвязи временных модусов: временная ориентация на *Негативное прошлое* отрицательно связана с ориентацией на *Будущее* ( $r=-0,49$ , при  $p=0,02$ ). Временная ориентация на *Негативное прошлое* положительно связана с ориентациями на *Гедонистическое настоящее* ( $r=0,67$ , при  $p=0,00$ ) и *Фаталистическое настоящее* ( $r=0,49$ , при  $p=0,02$ ).

Выявлены различия временных ориентаций у здоровых испытуемых и больных шизофренией. В группе испытуемых больных шизофренией значимо более выражена ориентация на *Негативное*

*прошлое* в сравнении с группой психически здоровых испытуемых ( $U=163$  при  $p=0,01$ ), которые, напротив, значимо более ориентированы на *Позитивное прошлое* ( $U=142$  при  $p=0,00$ ).

Также выявлены значимые различия между группами по параметрам осмысленности жизни: *Общая осмысленность жизни, Цели, Процесс, Результативность жизни, Локус контроля – Я, Локус контроля – Жизнь* ( $U=139$  при  $p=0,00$ ).

Выявлены различия особенностей автобиографических воспоминаний и представлений о настоящем и будущем у здоровых испытуемых и больных шизофренией (табл. 1).

В 1 группе значимо чаще наблюдаются положительные эмоции и оценки по отношению ко всем временным модусам собственной жизни и судьбе в целом. Типичное переживание по отношению к значимому событию прошлого – *чувство собственной силы, уверенности* ( $F=1,62$  при  $p=0,05$ ). Значимый период прошлого оценивается как *Неповторимый, Уникальный* ( $F=2,03$  при  $p=0,02$ ). Настоящий период жизни оценивается как *Захватывающий, волнующий* ( $F=1,85$  при  $p=0,03$ ); переживание относительно будущего периода жизни – *Надежда* ( $F=1,62$  при  $p=0,05$ ). Период жизни в будущем оценивается, как *Свободный* ( $F=1,61$  при  $p=0,05$ ); эмоции по отношению к своей судьбе – *надежда, положительные ожидания* ( $F=1,61$

Таблица 1

**Различия в воспоминаниях о значимом периоде прошлого, представлениях о настоящем и представлениях о судьбе в группах здоровых (1 группа) и больных шизофренией (2 группа) людей**

Критерий сравнения	1 группа	2 группа	Значимость различий по критерию Фишера $\phi^*$
Эмоции по отношению к значимому событию <i>прошлого</i>	Чувство собственной силы, уверенности		0,05
		Амбивалентные эмоции ( <i>боль и благодарность; счастье и грусть...</i> )	0,00
Значимый период <i>прошлого</i> оценивается	Неповторимым, уникальным		0,02
		Противоречиво ( <i>полезным, но несправедливым...</i> )	0,00
Эмоции по отношению к <i>настоящему</i> периоду жизни		Неуверенность	0,05
		Противоречивые эмоции ( <i>страх и воодушевление...</i> )	0,00
Настоящий период жизни оценивается	Захватывающий, волнующий		0,03
Эмоции по отношению к периоду жизни в <i>будущем</i>	Надежда		0,05
Период жизни в <i>будущем</i> оценивается	Свободный		0,05
Эмоции по отношению к своей <i>судьбе</i>	Надежда, положительные ожидания		0,05
		Безразличие	0,00
		Амбивалентные ( <i>радость и сожаление</i> )	0,00
Собственная <i>судьба</i> осознана как	Особенная, неповторимая		0,02
		Не зависит от меня, predetermined	0,05

при  $p=0,05$ ). Собственная судьба осознается, как *Особенная, уникальная, неповторимая* ( $F=2,03$  при  $p=0,02$ ).

Воспоминания и представления о настоящем и будущем больных шизофренией, а также представление о собственной судьбе (их эмоциональное наполнение и осознанная оценка) отличаются амбивалентностью и противоречивостью. Так, в этой группе значимо чаще, чем в 1 группе по отношению к событию прошлого испытывались противоречивые эмоции (например, *Боль и Благодарность, Счастье и Грусть*) ( $F=2,55$  при  $p=0,00$ ). Значимый период прошлого также оценивался противоречиво ( $F=2,62$  при  $p=0,00$ ). Противоречивые эмоции испытываемые 2 группы переживали значимо чаще, чем испытываемые 1 группы и по отношению к настоящему периоду жизни (например, *Страх и Воодушевление*) ( $F=2,55$  при  $p=0,00$ ), и по отношению к судьбе в целом (например, *Радость и Сожаление*) ( $F=2,55$  при  $p=0,00$ ).

Больные шизофренией значимо чаще, чем психически здоровые люди, испытывали по отношению к собственной судьбе эмоции *Безразличия* и *Равнодушия* ( $F=2,81$  при  $p=0,00$ ) и осознали ее как *Не зависящую от них, Предопределенную внешними силами* ( $F=1,75$  при  $p=0,04$ ).

Испытуемые 1 группы значимо чаще, чем больные шизофренией, использовали в качестве метафоры своей судьбы образы, отличающиеся *вitalностью* ( $F=2,62$  при  $p=0,00$ ), *динамичностью* ( $F=1,72$  при  $p=0,04$ ) и *внутренним локус-контролем* ( $F=2,55$  при  $p=0,00$ ), что свидетельствует о более активном, произвольном, творческом отношении к собственной жизни.

### Обсуждение результатов

На наш взгляд, в группе психически здоровых людей наиболее интересной и неочевидной является прямая взаимосвязь восприятия личного прошлого, его негативной оценки и ориентацией на позитивное будущее, а также отрицательная связь ориентации на будущее с фактором «Позитивное прошлое». Основываясь на том, что концепция судьбы является высоко значимым образом в жизни личности, ответом на экзистенциальные потребности в осмыслении и придании значимости собственной индивидуальной жизни, можно предположить, что человек стремится к созданию наиболее субъективно положительного образа личной судьбы. Согласно концепции автобиографической памяти, концепция судьбы является результатом интеграции отдельных воспоминаний о жизненных событиях. Логично предположить, что представления о событиях субъективного настоящего и предвосхищаемого будущего, как минимум, гармонично (для конкретной личности) встраиваются в обобщенный образ судьбы, адекватны ему, а эти представления оказывают влияние, трансформи-

руют образ судьбы. Возможно, если события прошлого оцениваются отрицательно, но при этом значимы для личности, то ресурсом для создания благоприятного образа собственной судьбы становится область субъективного будущего: перспектива будущего становится более значимой в жизни личности, связывается с положительными ожиданиями. Так, субъективно негативное личное прошлое приводит к увеличению значимости психологического будущего. Можно предположить, что здесь проявляется компенсаторная связь между субъективным прошлым и будущим. В этом случае ориентация на будущее может интерпретироваться как попытка компенсировать, «исправить» субъективно негативное прошлое, создать более благоприятный образ судьбы за счет акцентирования желаемых представлений о будущем. Мы считаем, нужно говорить о связи *большой* значимости негативных воспоминаний, субъективно оцениваемого негативного прошлого с ориентацией на будущее, а не о фиксации на травматических событиях

При ориентации на Позитивное прошлое, прошедшие события жизни (воспоминания о них) создают условия для построения положительного образа судьбы, и не ощущается такой настойчивой необходимости в изменении (улучшении) своей жизни, поэтому будущее не является столь значимым. Субъективно счастливое прошлое повышает удовлетворенность жизнью, уверенность в завтрашнем дне, поэтому будущее не вызывает особо беспокойства, не тревожит и является менее значимым. Иллюстрацией к пониманию отрицательной взаимосвязи Позитивного прошлого и ориентации на Будущее являются высказывания испытуемых.

Жен. В., 37 лет, вспоминая счастливый и яркий период своего прошлого, при ответе на вопрос о его значении говорит о том, что он «мешает отпустить прошлое и стремиться к новому».

Нежелание расставаться с прошлым, желание вернуть, ностальгия, может приводить к снижению интереса к будущему. Человек как бы «смотрит» в прошлое. Это яркий, неповторимый, счастливый опыт прошлого, в сравнении с которым будущее потенциально менее значимо.

Иную закономерность мы видим в группе испытуемых больных шизофренией. Оказалось, что временная ориентация на *Негативное прошлое* отрицательно связана с ориентацией на *Будущее*. При ориентации на негативное прошлое личное прошлое видится неприятным, неудачным, вызывающим отрицательные эмоции, негативно оцениваемые события прошлого продолжают занимать мысли. Данная связь свидетельствует о том, что чем более выражена негативная оценка человеком своего прошлого, тем меньше он склонен к построению планов и ориентации на цели и задачи будущего, тем менее образы будущего значимы в его жизни и поведении. Вместе с тем, временная

ориентация на *Негативное прошлое* положительно связана с ориентациями на *Гедонистическое настоящее* и *Фаталистическое настоящее*. Чем более негативно оценивается личное прошлое, тем более пациенты с диагнозом шизофрении ориентированы на настоящий период жизни – склонность наслаждаться настоящим моментом без учета дальнейших последствий. Они уверены в подконтрольности собственной жизни внешним силам и обстоятельствам (а соответственно, и бессмысленности проектирования будущего).

Таким образом, для здоровых людей негативное восприятие своего прошлого является побудительной силой для проектирования собственного будущего, а для больных шизофренией, напротив, негативное восприятие своего прошлого связано с тенденцией «плыть по течению», вверяя управление своей судьбой внешним силам, уменьшением интереса к личному будущему.

Об этом свидетельствуют и результаты контент-анализа анкет, когда значимо чаще испытуемые, больные шизофренией, испытывали по отношению к собственной судьбе эмоции безразличия и равнодушия, осознавали ее, как независимую от них, предопределенную внешними силами. В противоположность этому, здоровые испытуемые, значимо чаще, чем больные шизофренией, оценивали свою судьбу, как особенную, уникальную, неповторимую, что свидетельствует о высокой значимости данного образа в сознании личности. Кроме того, здоровые испытуемые значимо чаще, чем больные шизофренией использовали в качестве метафоры своей судьбы образы, отличающиеся витальностью, динамичностью и внутренним локусом контроля. По данным исследований В.В. Нурковой, для тех, у кого сложилась динамичная метафора жизни, характерна ориентация на преобразование своего прошлого, склонность к многократной переинтерпретации (переосмыслению). Динамичность метафоры «моя судьба» отражает готовность не только «плыть по течению, определять его будущее русло, но и менять то, которое уже миновало» [5]. Динамичность образа судьбы во взаимосвязи с внутренним локусом-контролем говорит о более активном, произвольном, творческом отношении к собственной жизни.

### Выводы

В заключение можно наметить некоторые очертания специфичности субъективной картины жизненного пути у психически здоровых и больных шизофренией людей.

1. В группе психически здоровых людей преобладают временные ориентации на *Будущее* и на *Позитивное прошлое*. Направленность на будущее связана с тенденцией к более негативному восприятию своего прошлого, что обусловлено стремлением создать более благоприятный образ

собственной судьбы (формирующийся на основе содержания автобиографической памяти и включающий представления о настоящем и будущем) за счет усиления значимости перспективы будущего.

2. Значимость позитивных воспоминаний во внутреннем мире личности связана с меньшей значимостью субъективного будущего, что связано с отсутствием субъективной необходимости в улучшении образа своей судьбы, а также с нежеланием признавать период прошлого завершенным.

3. Для больных шизофренией субъективно более негативно окрашенные автобиографические воспоминания (ориентация на *Негативное прошлое*). Усиление ориентированности на негативное прошлое связано с уменьшением направленности в будущее, отражает обедненность мотивационного и эмоционально-личностного отношения к собственной жизни.

4. Отношения к отдельным воспоминаниям или образам настоящего и будущего неопределенно, противоречиво, амбивалентно. Эта особенность обусловлена спецификой заболевания.

5. Для здоровых собственная судьба предстает как нечто уникальное и ценное. Здоровые люди чувствуют большую, по сравнению с больными шизофренией, осмысленность и наполненность собственной жизни, ставят перед собой личностно значимые цели, которые придают жизни направленность и временную перспективу. Больные шизофренией ощущают меньшую наполненность собственной жизни смыслом, не склонны ставить личностно-значимые цели и стремиться к их достижению, не управляют собственной жизнью, не испытывают удовлетворенности прошлым, а настоящий период жизни представляется не интересным и эмоционально не насыщенным, подконтрольным внешним силам, мало зависящей от их собственной воли.

### Библиографический список

1. Булыгина В.Г., Альфарнес С.А., Дубинский А.А. Автобиографическая память как новый предмет исследования в судебной психиатрии (на примере больных шизофренией, совершивших ООД). – М.: ФГБУ ГНЦССП им. В.П. Сербского Минздрава России, 2012.
2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. – СПб.: Речь, 2010.
3. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности. – Гродно: ГрГУ, 2002.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
5. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.



7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.

8. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.

9. Новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроника. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1993.

10. Zimbardo P.G. Whose time it is, I think

I know – Research on time perspectives. In: R.C. Silver (Chair), Temporal perspectives – A topic whose time has come – Again. Proceedings of the American Psychological Association Annual Convention, Los Angeles, CA, 1994.

11. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-difference metric // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – № 77(6). – P. 1271–1288.

УДК 159.9:355

**Кротова Мария Николаевна**

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
gribok-masha@mail.ru

## АДАПТИРОВАННОСТЬ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СВОЙСТВО И МЕТОДИКА ЕЕ ДИАГНОСТИКИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

*Представлен анализ основных особенностей современного состояния проблемы адаптации и перспективного направления ее дальнейшей разработки – адаптации курсантов военных вузов. Предложена и обоснована авторская психометрическая методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности у курсантов военного вуза. Объективность использованной для данного исследования психодиагностической методики подтверждена результатами психометрической проверки.*

**Ключевые слова:** адаптированность, адаптация, методика диагностики адаптированности.

### Теоретические предпосылки методики определения уровня развития адаптированности у курсантов

**В** условиях объективного возрастания научного интереса к процессу адаптации возникает необходимость анализа этого феномена применительно к курсантской среде в рамках военного института. Адаптация курсанта представляет собой одну из предпосылок к качественной профессиональной подготовке будущего военного специалиста. Чем эффективнее пройдет процесс адаптации, тем выше будет подготовка военнотружущаго к выполнению профессиональных обязанностей.

Многие авторы и исследователи проблемы адаптации дают различные определения, соотносимые с теми или иными научными направлениями.

В монографии А.В. Карпова, В.Е. Орла, В.Я. Тернопола адаптация рассматривается с позиций включенности личности в совместную деятельность и определяется общностью целей и ценностных ориентаций коллектива. Опираясь на это положение, мы можем сделать вывод о том, что адаптация – динамический процесс, включающий активность со стороны личности, сопровождаемый также определенными сдвигами в ее структуре.

Несмотря на очевидную практическую значимость, проблема изучения особенностей адаптации военнотружущих до сих пор является далеко не изученной. Исследователи отмечают, что адаптация начинается еще при поступлении, когда курсанты являются абитуриентами [1]. В это время начинается выстраивание межличностных отношений, «зарабатывание авторитета», к чему многие абитуриенты еще не готовы. Например, после

поступления курсанты первого курса вынуждены проживать со своими товарищами в казарме, что часто вызывает дискомфорт. Наряды также являются источником негативных эмоций, при этом возникают проблемы, связанные с нарушением сна, с накоплением утомления, сонливостью, что часто приводит к засыпанию курсантов во время учебного процесса. Все это происходит потому, что они не готовы к военной службе, часто не имеют необходимых личностных принципов, определяющих важность для будущего военного специалиста такой деятельности. Попадая в новые условия жизни, курсанты показывают низкий уровень подготовки, даже имея хорошие оценки за курс средней школы. В процессе адаптации происходит снижение познавательных процессов личности.

Резкое изменение условий жизни, новизна обстановки приводят к коренной ломке ранее сложившихся жизненных привычек, перестройке всего динамического стереотипа. Неудачи переживаются, как правило, глубоко, начинает пропадать интерес к избранной профессии. Все эти обстоятельства негативно влияют на социальную и профессиональную адаптацию курсантов и в определенной мере способствуют снижению мотивации к службе, подрывают стремление повышать свой профессиональный уровень, а иногда и желание обучаться в вузе дальше. Затягивание процесса психологической адаптации нередко обуславливает нарушение курсантами воинской дисциплины, безынициативность и равнодушие к изучаемым предметам и даже ухудшение состояния здоровья. В свою очередь, это вызывает недоброжелательное отношение к ним у сослуживцев, ведет к межличностным конфликтам и другим негативным последствиям.

Обозначенные проблемы определяют необходимость обширного и глубокого изучения особенностей адаптации курсантов к обучению в военном вузе с учетом специфики учебного заведения и актуальности проработки данного вопроса.

Некоторые авторы понятия «адаптация» и «адаптированность» рассматривают в качестве синонимов. Например, А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [4]. В нашем исследовании понятие «адаптированность» отражает результативную сторону процесса адаптации, то есть «адаптированность» – результат «адаптации».

Адаптированность можно определить как такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно и раскованно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать изменения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия [6].

При изучении состояния адаптированности как результата адаптации перед исследователями неизбежно встает вопрос о критериях определения адаптированности или показателях адаптации. Критерии адаптированности разрабатываются в педагогике, социологии, психологии. Знакомство с научными источниками позволяет сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей, предлагаемых в качестве таких критериев, которые большинством исследователей объединяются в две большие группы: объективные и субъективные (или внешние и внутренние) (Безносиков, 1986, Жмыриков, 1989; Георгиева, 1985; Cohen, 1968) [5].

Эту точку зрения разделяют О.И. Зотова, В.И. Каконин, Л.Л. Кирильцева, И.К. Кряжева, Н.А. Свиридов и др.

К объективным критериям большая часть отечественных авторов относит:

- 1) продуктивность деятельности;
- 2) реальное положение студента в коллективе;
- 3) стаж обучения;
- 4) авторитет личности.

Основными субъективными критериями как адаптации, так и адаптированности являются:

- 1) оценка отношения новичка к коллективу (вовлечённость в социальную активность, взаимоотношения с одноклассниками, ощущение принадлежности к группе, удовлетворённость социальной средой);
- 2) степень и характер удовлетворенности обучением (отношение студентов к академической работе, уровень мотивированности студентов выполнять работу, удовлетворённость учебной программой);

3) самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений (эмоциональное состояние, чувство тревожности, реакция студентов на стресс).

Соответственно, адаптированность курсантов к обучению в военном вузе предполагает наличие следующих особенностей в поведении и деятельности курсантов:

- 1) удовлетворительное психологическое и физическое состояние курсантов в учебных и внеучебных ситуациях в военном вузе;
- 2) принятие курсантом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований коллективом, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям;
- 3) способность оценивать свою позицию в системе официальных и неофициальных отношений и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей.

Для исследования уровня адаптивности первокурсников военного вуза нами была разработана методика, набор шкал которой определялся как целью исследования, так и спецификой учебного заведения:

- шкала 1 «Оценка отношения новичка к коллективу»;
- шкала 2 «Степень и характер удовлетворенности обучением»;
- шкала 3 «Самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений»;
- общая шкала «Уровень адаптированности».

## Методика

### Методика «Уровень адаптированности»

**Цель:** диагностика индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности.

**Инструкция испытуемому:** «Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – не знаю;
- 4 – скорее верно;
- 5 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может».

Текст опросника

1. Большинству преподавателей есть дело до моих достижений в обучении.
2. В университете я ощущаю себя частью коллектива.
3. В учебе могу в полной мере проявить свою индивидуальность, способности.
4. В целом, меня устраивает то, какой я есть.

5. Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.

6. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.

7. Мне комфортно в группе, я легко следую ее нормам и правилам.

8. Мне легко обратиться за помощью к однокурсникам.

9. Мне легко общаться и находить общий язык со своими однокурсниками.

10. Мне не трудно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю.

11. Многие учебные предметы являются не сложными для меня, я осваиваю их легко.

12. Могу влиять на мнение и взгляды однокурсников с учетом своих интересов.

13. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.

14. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

15. Мои ожидания от вуза оправдались.

16. Моя учебная деятельность в вузе меня полностью устраивает.

17. На всех занятиях чувствую себя уверенно и комфортно.

18. На занятиях мне легко выступать, выражать свои мысли.

19. Не держусь в стороне, не проявляю сдержанность в отношениях с однокурсниками.

20. Однокурсники проявляют ко мне интерес и стремятся общаться со мной.

21. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.

22. У меня есть собственное мнение по изучаемым предметам и я всегда его высказываю.

23. Успешно и в срок справляюсь со всеми учебными заданиями по предметам.

24. Я активен в группе, часто беру инициативу на себя.

25. Я могу полностью реализовать свои способности в университете.

26. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

27. Я не испытываю страх, что меня отчислят из университета.

28. Я не часто нуждаюсь в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам.

29. Я пользуюсь авторитетом у одноклассников.

30. Я чувствую себя членом студенческого коллектива.

**Обработка результатов**

1) оценка отношения новичка к коллективу: 2, 7, 8, 9, 12, 19, 20, 24, 29, 30;

2) степень и характер удовлетворенности обучением: 1, 3, 10, 11, 16, 17, 18, 22, 23, 28;

3) самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений: 4, 5, 6, 13,

14, 15, 21, 25, 26, 27.

**+ 18 обратных вопросов**

31. В университете я не ощущаю себя частью студенческого коллектива.

32. В учебе я не могу в полной мере проявить свою индивидуальность и способности.

33. Думаю, что как личность я не могу быть притягательным для других.

34. Меня не устраивает то, какой я есть.

35. Мне сложно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю.

36. Мне сложно обратиться за помощью к однокурсникам.

37. Мне тяжело в срок справиться со всеми учебными заданиями по предметам.

38. Многие учебные предметы в университете являются сложными для меня.

39. Мои ожидания от вуза не оправдались.

40. Моя учебная деятельность в вузе меня не устраивает.

41. Однокурсники не проявляют ко мне интерес, мне кажется, что они не стремятся общаться со мной.

42. Считаю, что большинству преподавателей нет дела до моих достижений в обучении.

43. У меня недостаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.

44. Я держусь в стороне и проявляю сдержанность в отношениях с однокурсниками.

45. Я испытываю страх, что меня отчислят из университета.

46. Я могу сказать, что я не контролирую свою судьбу.

47. Я не могу влиять на мнение и взгляды однокурсников.

48. Я не пользуюсь авторитетом у одноклассников.

**Обработка результатов по обратным вопросам:**

1) оценка отношения новичка к коллективу: 31, 36, 41, 44, 47, 48;

2) степень и характер удовлетворенности обучением: 32, 35, 37, 38, 40, 42;

3) самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений: 33, 34, 39, 43, 45, 46.

Из этих 48-и утверждений 30 являются прямыми (номера вопросов: с 1 по 30). Остальные 18 – обратные утверждения (номера вопросов с 31 по 48), что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

**Инверсия шкалы ответов:**

1	2	3	4	5	6	7
7	6	5	4	3	2	1

### Психометрическая проверка методики

Объективность использованной для данного исследования психодиагностической методики подтверждена результатами психометрической проверки, включающей следующие параметры:

1. Анализ вопросов:
  - дискриминативность вопросов методики;
  - индексы трудности вопросов методики.
2. Надежность методики:
  - ретестовая надежность;
  - точность измерения.
3. Валидность:
  - конструктивная валидность методики.

Коэффициенты дискриминативности заданий теста были вычислены как ранговые коэффициенты корреляции Спирмена ответов на каждое задание теста со шкалой, в которую он входит, а также с суммарным показателем «Уровень адаптивности» по всему тесту.

В контрольную выборку вошли 130 человек, следовательно, для уровня значимости  $p=0,05$  критическое значение коэффициента корреляции  $r_{(0,05;130)}=0,172$ . Все коэффициенты дискриминативности заданий теста, превышающие по модулю данное критическое значение, будут являться статистически значимыми.

В тестах, диагностирующих личностные особенности, индекс трудности отражает процентное соотношение респондентов, ответивших в соответствии с ключом теста. Ответы в соответствии с «ключом» определяют выраженность у испытуемого диагностируемого параметра личности.

Диапазон приемлемых значений индекса трудности заданий составляет от 16% до 84%.

Для вычисления индекса трудности для многоступенчатых шкал используется следующая формула:

$$Imp = \frac{Nb}{a \times b},$$

где  $a$  – максимальный балл по шкале ответов,  $Nb$  – сумма баллов всех испытуемых по данному заданию,  $n$  – общее количество испытуемых.

Коэффициент ретестовой надежности теста вычисляется как коэффициент корреляции между результатами первого и повторного тестирования, которое проводилось через 6 месяцев после первого. Как видно из таблицы, все шкалы теста имеют высокий коэффициент ретестовой надежности тестирования.

Для определения надежности теста как точности измерений использовался метод расщепления. Четные и нечетные задания теста были разделены на две отдельные таблицы и по ним были вычислены значения по всем шкалам. Затем между двумя частями теста были вычислены коэффициенты корреляции и преобразованы по формуле Спирмена-Брауна.

Для того, чтобы иметь возможность применить формулу Спирмена-Брауна, предварительно была

произведена проверка дисперсий на однородность с использованием критерия F-Фишера.

Для проверки конструктивной валидности разработанного теста использовался способ сопоставления исследуемого теста с другой методикой – тестом Роджерса-Даймонда, направленного на выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию».

Разработанный тест и тест Роджерса-Даймонда проводились на контрольной выборке в 130 человек в одно и то же время.

Для выявления связи между шкалами разработанного теста и теста Роджерса-Даймонда были вычислены ранговые коэффициенты корреляции Спирмена.

Проверка показала, что максимальные значения коэффициентов корреляции итогового показателя «Уровень адаптивности» разработанного теста наблюдаются с такими шкалами теста Роджерса-Даймонда, как «Адаптивность» ( $r_s=0,61$ ;  $p<0,001$ ), «Принятие себя» ( $r_s=0,57$ ;  $p<0,001$ ), «Эмоциональный дискомфорт» ( $r_s=-0,50$ ;  $p<0,001$ ). Также можно отметить, что и все остальные показатели теста Роджерса-Даймонда имеют значимые корреляции с показателем «Уровень адаптивности», причем направление связи соответствует ожидаемому: показатели, характеризующие адаптивность («Приятие себя», «Приятие других», «Эмоциональный комфорт», «Внутренний контроль», «Доминирование»), имеют положительные корреляции с показателем «Уровень адаптации», а показатели, характеризующие дезадаптивность («Неприятие себя», «Неприятие других», «Эмоциональный дискомфорт», «Внешний контроль», «Ведомость») – отрицательные.

Этими связями с близкородственными показателями характеризуется конвергентная валидность теста.

Таким образом, адаптивность, принятие себя и отсутствие эмоционального дискомфорта – это те показатели, которые наиболее близки к интегральному показателю разработанного теста «Уровень адаптивности».

Минимальные значения коэффициентов корреляции итогового показателя «Уровень адаптивности» разработанной методики наблюдаются с такими шкалами теста Роджерса-Даймонда, как «Эскапизм» ( $r_s=0,01$ ;  $p>0,1$ ), «Ложь-» ( $r_s=-0,08$ ;  $p>0,1$ ), «Ложь+» ( $r_s=0,28$ ;  $p<0,01$ ). Этим характеризуется дивергентная валидность теста.

Дополнительно были проанализированы связи между шкалами разработанного теста и интегральными показателями теста Роджерса-Даймонда.

Проверка подтверждает, что значимые положительные корреляции итогового показателя «Уровень



адаптивности» разработанного теста наблюдаются со всеми интегральными показателями теста Роджерса-Даймонда, и, в первую очередь, с показателем «Адаптация» ( $r_s=0,54$ ;  $p<0,001$ ), «Эмоциональный комфорт» ( $r_s=0,53$ ;  $p<0,001$ ) и «Интернальность» ( $r_s=0,52$ ;  $p<0,001$ ). Следовательно, наиболее близкородственным показателем к уровню адаптации, измеряемым разработанным тестом, является интегральный показатель адаптации, измеряемый тестом Роджерса-Даймонда. Это доказывает конструктивную валидность разработанного теста.

Разработанная нами методика была апробирована на выборке испытуемых курсантов. Параметры измерения отражают специфику адаптации первокурсников к условиям обучения в военном вузе.

### Библиографический список

1. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.

2. Пергаменчик Л.А. Психологические механизмы адаптации учащихся к новым условиям жизни и деятельности. – М., 2008.

3. Просецкий П.А. Активная творческая адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы // Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя. – М., 1982. – С. 3–17.

4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.

5. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/ группы в новой социо- и этнокультурной среде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30303\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml).

6. Шнак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ... д-ра социол. наук. – Кемерово, 1992. – 398 с.

УДК 159.923

**Екимчик Ольга Александровна**

кандидат психологических наук

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова,

Костромской государственный технологический университет

[kaf\\_sozpsi@ksu.edu.ru](mailto:kaf_sozpsi@ksu.edu.ru)

## РЕЗУЛЬТАТЫ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ Р. СТЕРНБЕРГА «ШКАЛА ИСТОРИЙ ЛЮБВИ» (1996)\*

В исследовании описывается подход Р. Стернберга к изучению феномена любви, как истории, романтического сценария. Данный подход опирается на когнитивно-поведенческую теорию любви (Э. Бершид, Д. Майерс, Р. Стернберг), а также на нарративный подход. (Bruner, 1990; Murray и Holmes, 1994; Sternberg, 1996). Предложено изучение представлений о любви (романтических сценариев) и близких отношений у мужчин и женщин как целостных конструктов. Приводятся результаты адаптации методики Р. Стернберга «Шкала историй любви» (Love Stories Scale, 1996) для русскоязычных респондентов. Обосновывается необходимость дальнейшей работы над методикой с учетом социокультурного контекста и возможность ее модификации.

**Ключевые слова:** любовь, близкие отношения, представления о любви, диагностика.

**П**роблема любви в близких отношениях мужчины и женщины актуальна для современного общества и психологической науки. Любовь является одним из самых загадочных и мало исследованных феноменов по настоящее время. В контексте близких отношений, основанных на любви, развивается личность человека [7] либо травмируется [2; 3; 12; 14], происходит удовлетворение или неудовлетворение базовых потребностей в принятии и принадлежности, безопасности [1; 4; 6].

На наш взгляд, существует несколько причин, затрудняющих исследование феномена любви и близких отношений у мужчины и женщины в современной отечественной психологии.

Во-первых, в настоящее время мы можем констатировать множество подходов к определению и пониманию любви как психологического феномена: психоаналитический (З. Фрейд, П. Куттер,

О. фон Кернберг), экзистенциальный (Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, А. Ленгль), онтологический (С.Л. Рубинштейн), когнитивно-поведенческий (Э. Бершид, Д. Майерс, К. Хендрик и С. Хендрик, Р. Стернберг), теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Ф. Шейвер, С. Хейзен), факторный подход (Р. Стернберг, А. Арон) [1]. Необходимо отметить, что большая часть подходов представлена и хорошо разработана в рамках зарубежной психологии. Наличие множества подходов исследования к одному феномену предполагает не только свое понимание этого явления в рамках каждого подхода, но порой и резко противоречащего другим подходам. Кроме того, перечисленные методологические подходы к изучению любви, в своем большинстве акцентируют внимание на одном или нескольких аспектах феномена, упуская или специально игнорируя остальные. Соответственно мы сталкиваемся с затруднением, если хотим постиг-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для молодых российских ученых кандидатов наук МК-71.2015.6.

нужно не только суть явления любви, но и охватить его многогранность, многоаспектность.

Во-вторых, специфика любви и близких отношений мужчины и женщины, основанных на любви, заключается в интимности их переживаний, сокрытия от окружающих, происходящего в диаде, сфокусированности друг на друге, при наличии общепринятых в обществе поведенческих проявлений подобного рода чувств и отношений. Это может служить препятствием для изучения феноменологии любви и качественных характеристик отношений, динамики и особенностей, придающей им уникальность, то есть имплицитных теорий любви.

В-третьих, отсутствие методического и диагностического инструментария для исследования любви в близких отношениях мужчины и женщины. При том, что каждый из выше названных подходов, предполагает свои методы исследования заявленных феноменов. Эта черта характерна в основном для отечественной психологии. Соответственно, исследователь, определившись с методологическим подходом, зачастую сталкивается с проблемой отсутствия адекватных методов изучения феномена любви в близких отношениях в заявленном им ключе.

В рамках данной статьи мы акцентируем внимание на одном из подходов к изучению любви как истории Р. Стернберга (пока не распространенного в отечественной психологии), а также на созданной им методике для русскоязычной выборки. Данная теория Р. Стернберга опирается на когнитивно-поведенческий и нарративный подходы [10–14].

Р. Стернберг предложил подход к изучению представлений о любви и близких отношениях у взрослых людей с помощью анализа их историй (нарративов). Под «историей любви», мы вслед за Р. Стернбергом, будем понимать существующие у человека представления о любви и идеальных отношениях, структурированные в виде прототипических концепций. В структуре истории можно выделить следующие элементы: сюжет, тема и роли (герои). Сюжет – это краткое изложение того, что происходит во взаимоотношениях с точки зрения одного из партнеров. Темы – это те смыслы, которыми человек наделяет отношения. Роли – это определённые физические, поведенческие и личностные характеристики, которыми должен обладать каждый из партнеров в отношениях. Важно отметить, что истории обладают своей динамикой: начало и конец (завершение). У одного человека может быть несколько историй любви, и на протяжении отношений одни из них могут выходить на первый план, быть более приоритетными, чем другие. Кроме того, по мере развития отношений истории могут изменяться, приспосабливаться под особенности партнера и конкретных близких отношений [10–12].

У двух людей состоящих в отношениях могут быть совершенно разные представления о том,

что есть их отношения, какие чувства испытывает партнер, что влияет на развитие самих отношений. Эти различия представлений практически не определяются с помощью других подходов к изучению любви и близких отношений, либо дифференцируются, но при этом сильно огрубляются. Понимание любви как истории позволяет определить разницу в представлениях о любви и отношениях у каждого из партнеров и сопоставить, соотнести их между собой. Это открывает широкие перспективы для практической консультативной работы с парами по оказанию психологической помощи и поддержки.

Таким образом, перед нами встала задача адаптировать методику Р. Стернберга «Love Stories Scale» (1996) (Шкала историй любви) для русскоязычных респондентов [13–14].

Выборка: в адаптации методики приняли участие 282 человека (115 мужчин и 167 женщин) в возрасте от 18 до 43 лет, средний возраст 27 лет. Все респонденты на момент опроса состояли в близких гетеросексуальных отношениях свыше одного года с одним партнером.

Методы: шкала Р. Стернберга Love Stories Scale (Шкала историй любви, 1996) [11], методика Установки на любовь и секс (К. Хендрик, С. Хендрик, 1986, адаптирована Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2009) [1].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью электронного пакета SPSS 19.0.

Методика включает в себя 51 утверждение, касающееся представлений о любви и близких отношениях между партнерами. Респондент должен оценить степень согласия с каждым утверждением по шкале Лайкерта от 1 до 9, где 1 – это «совершенно не согласен», а 9 – «полностью согласен». Далее все вопросы разбиваются в соответствии с ключом на 12 шкал (мы приводим перевод авторских названий шкал и субшкал):

Первая шкала «История жертвы», предполагает отказ от собственных потребностей и притязаний ради удовлетворения и счастья любимого человека. Проверка на надежность пунктов шкалы показала хороший результат.

Вторая шкала «Полиция» предполагает с одной стороны контроль и недоверие к партнеру, ожидание обмана с его стороны, нарушение личностных границ, с другой – ожидания контроля и недоверия со стороны партнера, что отражается в двух комплементарных ролях «полицейский» и «подозреваемый».

Третья шкала «путешествие» рассматривает любовь и близкие отношения как процесс постоянного развития, личностного роста. Партнеры постоянно строят планы, концентрируются на будущем, ждут перемен, стремятся к ним.

Четвертая шкала «порнографическая история» сексуальным удовольствием заменяет любовь. Возбуждение достигается за счет унижения партнера, манипулирования им ради собственного удовлетво-

рения. Сексуальное желание доминирует над чувствами. В данной истории есть две комплементарные роли: «субъект» – пристрастен к порнографии, «объект» – объект пристрастия и сексуального желания. Прогноз развития отношений негативный.

Пятая шкала «история ужасов» предполагает отношения, выстроенные на страхе и подавлении. Один из партнеров воспринимается другим как угрожающий, таящий опасность. Страх возбуждает и влечет. В этой истории также присутствуют две взаимодополняющие роли «террорист» и «жертва». Отношения не предполагают долгой перспективы развития, так как постоянное напряжение выматывает партнеров, также как и нестабильность, связанная со страхом потерять партнера.

Шестая шкала «история поддержки» (восстановления) основана на том, что один из партнеров нуждается в спасении и поддержке со стороны другого для того, чтобы справиться с травмой или зависимостью. Другой партнер выступает в роли спасителя, поддерживающего, средства исцеления. Присутствует желание измениться, начать жизнь заново после болезненного и тяжелого прошлого, отношения и партнер рассматриваются как шанс новой жизни. Отношения нестабильны, существует угроза возвращения к зависимости и приобретения со-зависимости. В истории предполагается наличие комплементарных ролей: «поддерживающий» и «поддерживаемый».

Седьмая шкала «садоводство (взрачивание отношений)»: отношения рассматриваются как нечто требующее постоянного внимания и подпитывания. Забота и внимание к партнеру, отсутствие спонтанности, наличие четких планов на будущее и видение перспективы отношений.

Восьмая шкала «бизнес-история» восприятие отношений как делового соглашения, обменные отношения. Каждый из партнеров делает свой вклад в отношения и ждет инвестиций. Холодность эмоциональной стороны отношений, отсутствие романтики, страсть не выражена.

Девятая шкала «фантастическая история» предполагает ожидание любви как в сказке, сказочный принц придет и спасет, либо желание найти и спасти свою прекрасную принцессу. Высокие требования к партнеру, стремление реализовать свои фантазии.

Десятая шкала «любовь-война» предполагает восприятие любви и близких отношений как противоборства партнеров. Каждый отстаивает свою позицию, во что бы то ни стало. Отношения напоминают затяжной сильный конфликт, партнеры отказываются идти на компромисс.

Одиннадцатая шкала «юмористическая история»: любовь воспринимается как странная и забавная. Стремление видеть в жизни и в близких отношениях веселую сторону. В истории есть две комплементарные роли: «комик» и «зритель». Вы-

ражена склонность сводить конфликты к шутке, один из партнеров готов на все ради веселья.

Двенадцатая шкала «история коллекционирования»: партнер по отношениям рассматривается как объект коллекции, акцент и забота об его внешнем виде. Есть стремление поддерживать отношения с несколькими партнерами, реализуя разные потребности. С одной стороны забота о физическом благосостоянии партнера, а с другой большая психологическая дистанция [11].

Как мы уже отметили, ряд шкал предполагают наличие комплементарных ролей, например «история поддержки» – поддерживающий (спасатель) и поддерживаемый, тот, кто нуждается в спасении; «История ужасов» – насильник (террорист) и его жертва; «полиция» – полицейский (контролирующий) и подозреваемый (преступник, тот кого контролируют); «порнографическая история» – субъект (реализует свои сексуальный фантазии, удовлетворяет потребности) и объект (за счет кого потребности субъекта удовлетворяются, подчиняется субъекту, пассивен); «юмористическая история» – комик (смешит, сводит все в шутку, развлекает партнера) и зритель (ждет развлечения, не относится к партнеру и отношениям серьезно). В контексте конкретных отношений каждый из партнеров может примерить одну из комплементарных ролей, затем сменить ее на противоположную.

Респондентам перед тем, как они приступают к работе над текстом методики, дается следующая инструкция: *«Следующие утверждения описывают убеждения, предпочтения или поведение в близких отношениях. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и поставьте вашу оценку согласия или несогласия по шкале от 1 – «совершенно не согласен» до 9 (абсолютно согласен) относительно вашего собственного опыта. Когда будете оценивать утверждения, помните о ваших нынешних отношениях, или, если сейчас у вас нет отношений, о ваших недавних прошлых отношениях».*

Изначально была проделана работа, включающая в себя перевод текста методики с английского на русский язык, анализ грамматических конструкций и работа над формулировками, затем обратный перевод на английский язык и сопоставление с оригиналом. После того как текст методики был выверен, было проведено пилотажное исследование на 30 респондентах. После апробирования было проведено основное исследование по сбору данных для адаптации методики. Внешняя валидность проверялась путем корреляционного анализа с методами, изучающими сходные конструкты. В данном случае мы взяли методику Установки на любовь и секс, которая изучает когнитивные оценки собственных чувств, партнера.

Статистическая обработка данных дала следующие результаты. Анализ надежности с помощью вычисления Альфа-Кронбаха для всей методи-

**Психометрические характеристики шкал (субшкал)  
методики «Шкала историй любви» (Love Stories Scale, 1996) Р. Стернберга**

Название шкалы (субшкалы)	Альфа-Кронбаха ( $\alpha$ )	Коэффициенты корреляции ( $r$ )
История жертвы	0,71	0,21< $r$ <0,38
История полиция	0,71	0,33< $r$ <0,63
Полиция (полицейский)	0,75	0,31< $r$ <0,38
Полиция (подозреваемый)	0,87	0,50< $r$ <0,63
История путешествие	0,86	0,46< $r$ <0,65
Порнографическая история	0,75	0,27< $r$ <0,50
Порнографическая история (объект)	0,74	0,22< $r$ <0,47
Порнографическая история (субъект)	0,79	0,36< $r$ <0,41
История ужасов	0,63	0,08< $r$ <0,57
История ужасов (террорист)	0,83	0,39< $r$ <0,55
История ужасов (жертва)	0,62	0,05< $r$ <0,50
История поддержки	0,73	0,31< $r$ <0,58
История поддержки (поддерживающий)	0,72	0,23< $r$ <0,40
История поддержки (поддерживаемый)	0,82	0,36< $r$ <0,55
История садоводство	0,83	0,44< $r$ <0,53
Бизнес-история	0,77	0,33< $r$ <0,47
Фантастическая история	0,76	0,29< $r$ <0,44
История любовь-война	0,73	0,27< $r$ <0,35
Юмористическая история	0,81	0,36< $r$ <0,70
Юмористическая история (комик)	0,84	0,33< $r$ <0,69
Юмористическая история (зритель)	0,87	0,51< $r$ <0,61
История коллекционирование	0,87	0,48< $r$ <0,65

ки (51 пункт) в целом показал высокие результаты ( $\alpha=0,92$ ), коэффициенты корреляции пунктов с суммарным баллом также находятся в допустимых пределах ( $0,24<r<0,57$ ).

Далее мы проанализировали отдельно надежность каждой шкалы (субшкалы) и таблично представили результаты (таблица 1).

Результаты психометрической проверки, представленные в таблице 1, позволяют нам утверждать, что практически по всем шкалам мы имеем хорошие и удовлетворяющие показатели надежности и корреляции пунктов с суммарным баллом, кроме пункта 5.6, который относится к «истории ужасов», и требует доработки.

Далее мы попытались с помощью факторного анализа определить, на какие факторы разбиваются пункты методики. В качестве метода выделения фактором использовался Альфа-факторный анализ, а также применен метод вращения матрицы факторов Варимакс с нормализацией Кайзера. Факторизация пунктов опросника дала следующие результаты: мера одновыборочной адекватности КМО=0,82, что говорит о высокой адекватности применимости факторного анализа к данной выборке;  $p=0,000$  для критерия сферичности Бартлетта указывает на то, что корреляции между переменными входящими в фактор достоверно значимо отличаются от 0; 61,08% объясненной дисперсии посредством 14 факторов, каждый из которых имеет удельный вес больше 1.

Важно отметить, что в факторы выпадали вопросы в соответствии со шкалами и/или субшкалами опросника: фактор 1 имеет вес 3,77 и объясняет 7,38% дисперсии. Он включает в себя пункты шкалы «Фантастическая история» и с несколько меньшими нагрузками «История путешествие», также два пункта шкалы «Садоводство». Данный фактор охватывает истории любви с хорошим позитивным настроением с одной стороны, с другой, с сильной ориентацией на партнера и отношения. Второй фактор имеет вес 3,04 и объясняет 5,96% дисперсии, он включает в себя пункты шкалы коллекционирования с максимальными нагрузками. Третий фактор: вес – 2,63, дисперсия – 5,16%, включает в себя субшкалу «юмористической истории» – «слушатель». Четвертый фактор: 2,52 – вес, 4,95% – объясненной дисперсии, включает вторую субшкалу «зритель» юмористической истории. Пятый фактор: вес – 2,4, объясненная дисперсия – 4,71%, субшкала истории «полиция» – «подозреваемый». Шестой фактор – имеет вес – 2,24 и объясняет 4,36% дисперсии, включает в себя пункты субшкалы «поддерживаемый» – истории «поддержка». Седьмой фактор: вес – 2,13, 4,19% объясненной дисперсии, в него вошли все пункты шкалы «бизнес-история». Восьмой фактор: вес – 2,09, 3,98% дисперсии объясняет, и включает в себя пункты субшкалы «объект» в «порнографической истории». Девятый фактор: вес – 2,02, 3,96% объясненной дисперсии, в него вошли пункты суб-



шкалы из истории «полиция» – «полицейский». Десятый фактор: вес 1,75, объясненная дисперсия 3,42%, включает в себя все пункты шкалы «любовь-война». Одиннадцатый фактор: вес – 1,7 объясняет 3,32% дисперсии, включает в себя пункты субшкалы «субъект» из «порнографической истории». Двенадцатый фактор: вес – 1,69, 3,13% объясненной дисперсии данным фактором, в него вошли пункты с максимальными нагрузками шкалы «история жертвы». Тринадцатый фактор: вес – 1,64, процент объясненной дисперсии 3,12%, включает в себя субшкалу «поддерживающий» из истории «поддержка». В последний четырнадцатый фактор с весом 1,61 и 3,16% объясненной дисперсии вошли два пункта субшкалы «жертва» из «истории ужасов».

Итак, факторный анализ подтвердил разбиение всего опросника на отдельные шкалы и субшкалы, который были заложены его автором первоначально, кроме субшкалы «террорист» из «истории ужасов» и в первый фактор включены несколько шкал «путешествие», «садоводство» и «фантастическая история», но с разными нагрузками по мощности. С нашей точки зрения объединение данных шкал в один фактор свидетельствует об их выраженности и распространенности, с одной стороны, с другой – схожесть между собой этих историй и связь их в сознании респондентов.

Далее мы проанализировали описательную статистику для всех шкал и субшкал с учетом половой принадлежности (таблица 2).

Анализ описательной статистики из таблицы 2 и результаты сравнения с помощью t-критерия Стьюдента по полу позволяют утверждать, что по шкалам (субшкалам): «история жертвы», «история путешествий», «история ужасов» («террорист» и «жертва»), «история поддержки» («поддерживаемый»), «фантастическая история», «история коллекционирования» между мужчинами и женщинами существуют достоверно значимые различия, что необходимо учитывать при определении нормативных значений.

Внешнюю валидность методики «Шкала историй любви» (Love Stories Scale) Р. Стернберга мы проверяли путем корреляционного анализа со шкалами методики «Установки на любовь и секс» (К. Хендрик, С. Хендрик, 1986, адаптирована Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2009) (таблица 3).

Методика «Установки на любовь и секс» (К. Хендрик и С. Хендрик) направлена на изучение стилевых характеристик проявления любви в отношениях. Она включает в себя когнитивные оценки собственных чувств, партнера, а также некоторые поведенческие проявления любви к партнеру. Авторы методики, опираясь на классификацию стилей любви Дж. А. Ли, составленную на основе наблюдения за поведением людей, сконструировали в соответствии с ними 6 шкал: эротическая любовь, любовь-флирт, любовь-дружба, прагматическая любовь, любовь-одержимость и самоотверженная любовь. Методика широко используется

**Таблица 2**  
**Описательная статистика для опросника «Шкала историй любви» (Love Stories Scale, 1996)**  
**Р. Стернберга с учетом половой принадлежности респондентов (n=282)**

Название шкалы (субшкалы)	Вся выборка		Мужчины		Женщины		Различия между мужчинами и женщинами	
	m	SD	m	SD	m	SD	t	D (м-ж)
<b>История жертвы</b>	4,09	2,40	4,61	2,48	3,74	2,28	3,03**	0,87
Полиция (полицейский)	3,72	2,50	3,72	2,57	3,72	2,46	0,02	0,01
Полиция (подозреваемый)	4,29	3,03	4,29	3,13	4,29	2,98	-0,02	-0,01
<b>История путешествие</b>	6,31	2,63	5,83	2,69	6,63	2,53	-2,52**	-0,79
<b>Порнографическая история (субъект)</b>	2,98	2,32	3,41	2,58	2,69	2,09	2,56**	0,072
Порнографическая история (объект)	3,58	2,49	3,74	2,58	3,48	2,43	0,89	0,27
<b>История ужасов (террорист)</b>	2,17	1,90	2,91	2,21	1,67	1,46	5,72**	1,25
<b>История ужасов (жертва)</b>	2,66	1,95	2,13	1,67	3,02	2,04	-3,89**	-0,89
История поддержки (поддерживающий)	3,68	2,29	3,68	2,35	3,68	2,26	0,002	0,001
<b>История поддержки (поддерживаемый)</b>	3,07	2,51	2,60	2,40	3,39	2,55	-2,60**	-0,78
История садоводство	6,51	2,49	6,22	2,48	6,70	2,49	-1,61	-0,48
Бизнес-история	3,75	2,41	4,09	2,41	3,52	2,38	1,95	0,57
<b>Фантастическая история</b>	5,16	2,58	4,53	2,32	5,60	2,67	-3,46**	-1,07
История любовь-война	4,06	2,28	4,17	2,18	3,98	2,35	0,69	0,19
Юмористическая история (зритель)	5,49	2,82	5,13	3,04	5,74	2,64	-1,79	-0,61
Юмористическая история (комик)	4,87	2,99	5,05	3,02	4,75	2,98	0,84	0,31
<b>История коллекционирования</b>	2,60	2,30	3,22	2,52	2,17	2,02	3,83**	1,04

Примечание: \*\* – уровень значимости  $p < 0,01$ .

Таблица 3

Взаимосвязи между шкалами методики «Шкала историй любви» (Love Stories Scale) Р. Стернберга и методики «Установки на любовь и секс»

	Эротическая любовь	Любовь-флирт	Прагматическая любовь	Любовь-одержимость	Самоотверженная любовь
История жертвы		-0,29**		0,31**	0,41**
История полиция (полицейский)	-0,25*				
История полиция (подозреваемый)	0,26*				
Порнографическая история (объект)				-0,28**	-0,23**
История ужасов (террорист)	-0,31**	0,32**			
История поддержки (поддерживающий)		0,26*	0,25*		
Бизнес-история		0,36**	0,33**		
Фантастическая история	0,27*			0,28**	
История любовь-война		0,28**			-0,28**
История коллекционирования	-0,26*	0,43**			-0,42**

Примечание: \*\* – корреляция значима на уровне 0,01; \* – корреляция значима на уровне 0,05.

в зарубежных исследованиях, помогает в рамках когнитивно-поведенческого подхода выявить стиль любви (модель поведения при переживании любви), но не видение близких отношений с партнером [1]. В этом ее одно из принципиальных отличий от адаптируемой нами методики «Шкалы историй любви» (Р. Стернберга). Корреляционный анализ, представленный в таблице 3 подтверждает внешнюю валидность адаптируемой нами методики: 10 из 17 шкал (субшкал) прокоррелировали с 5 (из 6) шкалами методики «Установки на любовь и секс». Умеренные коэффициенты корреляции с высоким уровнем значимости свидетельствуют о том, что обе методики изучают общий феномен (когнитивные установки, представления о любви и близких отношениях), но с разных точек зрения.

Таким образом, мы можем заключить на основе полученных психометрических результатов, что методика «Шкала историй любви» (Love Stories Scale) пригодна для использования на русскоязычной выборке. Она измеряет представления о любви и близких отношениях у мужчин и женщин структурированные в виде истории, позволяет дифференцировать их половую специфику. Данная методика выявляет существующие нарративы о любви и отношениях, позволяет определить, их иерархию у конкретного человека. Кроме того, мы можем соотнести между собой выраженность тех или иных историй любви у мужчины и женщины, состоящих в близких отношениях, основанных на любви, попытаться спрогнозировать перспективу этих отношений. Также хотелось бы отметить, что методика может быть подвергнута модификации с учетом социокультурного фактора, а именно традиционных представлений о близких отношениях и любви отраженных в русских сказках и стереотипах современного общества. Адаптация данной методики расширяет перспективы дальнейшего исследования любви в близких отношениях мужчины и женщины.

### Библиографический список

1. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 28 с.
2. Григорова Т.П. Деструктивная привязанность к партнеру во взрослом возрасте и совладание с ее проявлениями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2015. – 26 с.
3. Карташова Т.Е. Психологические детерминанты и особенности профилактики деструктивных супружеских конфликтов в условиях кризиса брачно-семейных отношений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 23 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2014 – 400 с.
5. Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. – М.: Смысл, 2013. – 235 с.
6. Роджерс К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений. – М.: Этерна, 2006. – 320 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 86 с.
8. Aron A., Westbay L. Dimensions of the Prototype of Love // Journal of Personality & Social Psychology. – 1996. – № 70 (3). – P. 535–551.
9. Berscheid E. and Hatfield (Walster) E. Interpersonal attraction. – (2 nd ed.) Reading, MA.: Addison Wesley, 1978. – 231 p.
10. Bruner J. Acts of meaning. – New York: Cambridge University Press, 1990. – 208 p.
11. Sternberg R.J. Love stories // Personal Relationships. – 1996. – № 3. – P. 59–79.
12. Sternberg R.J. Love is a story. – New York: Oxford University Press, 1998. – 256 p.
13. Sternberg R.J., Hojjat M., & Barnes M.L. Empirical aspects of a theory of love as a story // European Journal of Personality. – 2001. – 15 (3). – P. 199–218.
14. Sternberg R.J. Measuring love // The Psychologist. – 2013. – 26 (2). – P. 101.

## АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ «RELIGIOUS EMPHASIS SCALE» / ШКАЛА РЕЛИГИОЗНОГО АКЦЕНТИРОВАНИЯ\*

В статье публикуются результаты апробации методики «Religious Emphasis Scale» / Шкала Религиозного Акцентирования. Эта методика канадского психолога Р.А. Альтемейера, измеряющая, в какой степени родители делали акцент на религии во время взросления ребенка и насколько позиция детей по данному вопросу совпадает с позицией родителей. Во время работы в опрос был также включен авторский опросник И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (вариант для подростков и родителей), который затрагивает отношения в семье. Для определения уровня религиозности в анкету были включены авторский стандартный опросник, который применялся автором в нескольких социологических и социально-психологических исследованиях. Всего в исследование приняло участие 359 человек. Результаты апробации опросника «Шкала Религиозного Акцентирования» позволяют рассматривать его как надежное и валидное диагностическое средство, он полностью удовлетворяет современным требованиям психодиагностики. Использование опросника наиболее оптимально будет проходить среди респондентов с высоким уровнем религиозности. При этом опросник универсален и эффективен для работы с любыми религиозными организациями.

**Ключевые слова:** психология религии, шкала религиозного акцентирования, религиозность, религиозное воспитание.

### Введение

Отечественная психология религии, хотя и имеет свою уникальную историю, в некоторых своих разделах находится в зачаточном состоянии. Это, прежде всего, касается инструментария исследования проблем связанных с религией. В отличие от зарубежной науки, где общая совокупность методик позволяет опубликовывать целые сборники, связанные с измерением религиозности [3], российский кейс методик скуден и во многом ориентирован на адаптацию западных психодиагностических методик [6]. Впрочем, как представляется, путь перевода и адаптации является перспективным, поскольку позволяет решить сразу две задачи, которые стоят перед современной отечественной психологией религии. Во-первых, тем самым идет интеграция российской и зарубежной научной традиции, что в современных научных и социальных условиях является требованием, которое вряд ли кем-то ставится под сомнение. Во-вторых, прежде чем разрабатывать новые методики, следует понять насколько тот или иной подход, та или иная проблема были отражены в исследованиях других специалистов. Именно зарубежная психодиагностическая традиция, позволяет заложить основу, на которой будет возможно создание самостоятельных отечественных методик.

Среди всего разнообразия методик мы остановились на методике канадского психолога Роберта Антони «Боба» Альтемейера (Robert Anthony «Bob» Altemeyer) «Religious Emphasis Scale» / Шкала Религиозного Акцентирования [4]. Эта шкала измеряет, в какой степени родители делали акцент на религии во время взросления ребенка. Роберт Альтемейер разработал эту методику для своей

книги об авторитаризме [2], а затем ее доработал в 1988 году (именно этот вариант был нами использован) [1]. Цель его исследования – было посмотреть, как правовой авторитаризм связан с религией, насколько он укоренен в семьях и воспитании. Эта методика, ориентированная и на родителей, и на ребенка, позволяет отследить влияние религиозного воспитания на дальнейшее развитие индивида и его социальную активность. Именно по этой причине, мы остановили на ней свой выбор. Целью нашего исследования являлась стандартизация на русской выборке Шкалы Религиозного Акцентирования, а так же изучение корреляции высокой/низкой религиозности с акцентуацией религиозного воспитания и авторитаризма в семье.

### Методы исследования

**Описание выборки.** Всего в исследовании приняло участие 359 человек. Из них 142 студента – добровольца ГБОУ СПО «Волгоградский технологический колледж» от 16 до 18 лет, из них 79 девушек и 63 юноши. Студенты, участвующие в исследовании, обучаются по специальностям «40.02.01 Право и организация социального обеспечения», «40.02.02 Правоохранительная деятельность», ««09.02.02 Компьютерные сети», «23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта». Методика подразумевает опрос и родителей и детей, поэтому в опрос были включены семьи студентов. У 47% студентов семьи являются не полными – родители находятся в разводе, поэтому у 67 студентов анкеты заполняли только матери. У 75 студентов анкеты заполнили и матери, и отцы (итого 150 человек). Возраст родителей варьируется от 34 до 68 лет.

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, грант «Современная западная психология религии: адаптация в российском контексте», 14-18-03771. Организация – адресат финансирования – ПСТГУ.

*Инструменты.* Опросник Religious Emphasis Scale / Шкала Религиозного Акцентирования состоит из 10 вопросов, утверждения оцениваются по 6-балльной шкале Лайкерта. Варианты ответа включали 0 (не накладывалось никакого акцента на поведение), 1 (слабый акцент), 2 (мягкий акцент), 3 (умеренный акцент), 4 (сильный акцент) и 5 (очень сильный акцент). Общая итоговая оценка определяется путем суммирования баллов за 10 вопросов. На вопросник отвечали и дети, и родители. Опросник общий, без вариаций для двух поколений. При исследовании сам Роберт Альтемейер получил средние баллы в шкале 17,7 для студентов и 25,0 для родителей; отклонение составило 161 и 186 соответственно. Средняя корреляция инструментов для этих 10 вопросов была 0,55 с результирующим коэффициентом альфа Кронбаха равным 0,92, совпадающим для студентов университета и их родителей. В работе 1988 года Р. Альтемейер приводит данные о корреляциях между Шкалой Религиозного акцентирования и другими системами измерений религии и авторитаризма. Как указывает сам автор, и исследователи, которые использовали эту методику позже, эти соотношения находятся в ожидаемых направлениях [1, с. 34]. Однако те методики, с которыми происходит корреляция, не адаптированы и переведены на русский язык. Это подтолкнуло нас к использованию отечественной методики – авторского опросника И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (вариант для подростков и родителей). Он состоит из двух вариантов, по 60 вопросов в каждом, утверждения оцениваются по 6-балльной шкале Лайкерта. При заполнении, каждый родитель заполнял одну анкету на одного ребенка, ребенок оценивал отдельно мать и отдельно отца. Все формы опросника (детская и взрослые) обрабатываются по сходной схеме. Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается, прямые это утверждения или обратные [5].

Для определения уровня религиозности в анкету были включены авторский стандартный опросник, который применялся автором в нескольких социологических и социально-психологических исследованиях [7]. Опросник включает в себя вопросы, связанные с религиозной самоидентификацией респондента, знанием вероучения, количественными показателями интенсивности религиозной жизни.

*Статистическая обработка* данных проведена в программе SPSS 22.0 с применением факторного анализа (метод главных компонент), коэффициента Кронбаха, непараметрического критерия Краскала–Уоллиса для двух выборок и критерия Манна–Уитни для сравнения выборок.

### Результаты исследования и обсуждение

Большая часть студентов (79%) идентифицирует себя как верующие, 21% заявили, что они не ве-

рят в Бога. Из «верующих» 58% идентифицируют себя с Русской православной церковью; 5,5% с исламом; 2% с Армянской апостольской церковью; 4% с протестантизмом (из них 2% представители церкви «Адвентисты седьмого дня», 2% из церквей Российского объединенного союза Христиан Веры Евангельской); 2% с религиозной организацией «Свидетели Иеговы»; 1% с буддизмом. 6% выбрали ответ «Я человек верующий, но не отношу себя ни к одной конфессии»; 8,5% колеблются между верой и неверием, 4,5% выбрали ответ «нахожусь в состоянии религиозного поиска», 8,5% выбрали пункт «другое» (наиболее типичным ответом в этом открытом вопросе является «верю в Судьбу/Абсолют/Дух», «верю в Бога, но в церковь не хожу»).

Данные по уровню религиозности родителей, хотя и коррелируют с ответами детей, все же отличаются по некоторым показателям. Так, 84% указали, что они верующие и 16% указали, что они не верят в Бога. Из идентифицирующих себя как «верующие» – 64% связывают себя с Русской православной церковью; 6,5% с исламом; 2% с Армянской апостольской церковью; 4% с протестантизмом, 2,5% с религиозной организацией «Свидетели Иеговы». 8% выбрали ответ «Я человек верующий, но не отношу себя ни к одной конфессии»; 9% колеблются между верой и неверием; 4% ответили «другое». Эти результаты оказались вполне прогнозируемыми и ожидаемыми и соотносятся с исследованиями, которые проводились ранее [7].

Для исследования интенсивности религиозности нами было взято два блока вопросов, связанных с поведением респондентов и их религиозными представлениями. Большая часть респондентов не обладают высокой религиозностью: 20% среди родителей и 18% среди детей посещают «церковь, мечеть, Зал царств», читают молитвы, общаются со священным лицом и т.д. не реже одного раза в месяц. Это позволило нам выделить для анализа две группы: «А», в которую мы включили всех интенсивно верующих («воцерковленных») и «Б» – респонденты с невысокой религиозностью.

В группе «А», в соответствии с методикой И.М. Марковской, отношения между родителями и детьми имеют более гармоничный характер. В шкалах доминируют мягкость, последовательность, близость и сотрудничество. В то же время велика тревожность за ребенка со стороны родителей, по сравнению с группой «Б» большой уровень контроля и требовательности. В группе «Б» доминируют автономность, строгость, согласие, принятие и непоследовательность. В группе «А» среди нехристианских деноминаций (ислам, буддизм) выявлен высокий уровень контроля, среди родителей-христиан повышенная тревожность. Среди детей группы «А» наблюдается мягкость, последовательность и сильные положительные чувства, исходящие от ребенка к родителям. Среди



Таблица 1

Результаты исследования Р. Альтемейера (1988)					
Средний ранг		Отклонение		Средняя корреляция	Альфа Кронбаха
Дети/студенты	Родители	Дети/студенты	Родители		
17,7	25,0	161	186	0,55	0,92
Результаты адаптации методики					
Средний ранг		Отклонение		Средняя корреляция	Альфа Кронбаха
Дети/студенты	Родители	Дети/студенты	Родители		
15,7	23,0	151	176	0,54	0,90

группы «Б» доминирует согласие, принятие и средние положительные чувства к родителям. Ни в первой, ни во второй группе не наблюдаются сильные и / или средние исходящие отрицательные чувства. В группе «А» у родителей показатель «контроля» немного сильнее коррелирует с показателями «близости» ( $r = 0,77$ ) и «сотрудничества» ( $r = 0,79$ ), чем два последних друг с другом ( $r = 0,70$ ). На выборке студентов все 3 коэффициента корреляции почти не отличались ( $0,69 < r < 0,72$ ). В группе «Б» у родителей «согласие» коррелирует с показателями «принятия» ( $r = 0,79$ ), у студентов сильнее видна корреляция между понятиями «непоследовательность» и «строгость» ( $r = 0,76$ ). Все распределения были близки к нормальным (показатели асимметрии на обеих группах лежали в пределах  $[-0,60; -0,18]$ , эксцесса –  $[-0,34; -0,01]$ ).

Сопоставительный анализ отдельных показателей религиозности (независимо от интенсивности религиозной жизни) у христиан и мусульман выявил существенные межгрупповые различия на уровне  $p < 0,01$  по всем показателям, ниже всех данный показатель среди респондентов идентифицирующих себя как «буддист».

Что касается непосредственно Шкалы Религиозного Акцентирования, то в группе «А» религиозному воспитанию уделяется большое внимание, что, конечно, является вполне ожидаемым явлением. На уровне  $p < 0,01$  проявляется связь между контролем со стороны родителей и их ожиданию от приложенных усилий во время религиозной социализации. В этой группе у родителей показатель «контроля» коррелирует с такими явлениями как «посещение Воскресной школы» и «Обсуждение нравственных «можно» и «нельзя»» ( $r = 0,81$ ). Студенты группы «А» не рассматривают такой контроль со стороны родителей, как авторитаризм, воспринимая ситуацию, как нормальную. Наибольшее влияние на детей, по мнению родителей, оказало «посещение храма» ( $r = 0,86$ ) и «изучение религиозного знания» ( $r = 0,81$ ).

В группе «Б» религиозному воспитанию не уделяется должное внимание, «согласие» и «принятие» коррелирует с понятиями «Соблюдение религиозных праздников» и «Быть хорошим представителем своей веры» ( $r = 0,72$ ). Наибольшее влияние на детей, по мнению родителей этой группы, оказало по-

сещение «Воскресной школы» ( $r = 0,75$ ).

Средние балы в шкале 15,7 для студентов и 23,0 для родителей; отклонение составило 151 и 176 соответственно. Средняя корреляция инструментов для этих 10 вопросов была 0,54 с результирующим коэффициентом альфа Кронбаха равным 0,90, совпадающим для студентов и их родителей. Эти данные практически не отличаются от результатов, полученных автором методики Р. Альтемейром в 1988 году (см. табл. 1).

Были проверены внутренняя консистентность и ретестовая надежность шкалы. Первый показатель определялся на основной выборке, второй – определялся на выборке 49 студентов и 60, опрошенных с интервалом 3–4 недели. Значения коэффициента альфы Кронбаха достаточно высокие и свидетельствуют о внутренней надёжности шкалы высокой устойчивости диагностируемых показателей. Анализ показал наличие тесных корреляций между показателями шкал в методике, с одной стороны, и показателями методики И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок», с другой. Коэффициент корреляции результатов  $r_s$  Спирмена составил 0,680 при уровне значимости  $p < 0,01$ . Результаты, полученные в ходе опроса, данные, характеризующие внутреннюю и ретестовую надежность, дают основание использовать методику в исследованиях.

### Заключение

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

1. Результаты апробации опросника «Religious Emphasis Scale» / Шкала Религиозного Акцентирования позволяют рассматривать его как надёжное и валидное диагностическое средство, он полностью удовлетворяет современным требованиям психодиагностики.

2. Использование опросника наиболее оптимально будет проходить среди респондентов с высоким уровнем религиозности. При этом опросник универсален и эффективен для работы с любыми религиозными организациями.

3. Опросник будет эффективен при исследовании религиозной социализации, религиозного образования и воспитания, в комплексных исследованиях семей.

Несомненно, что представленные в этой статье данные и результаты, представляют собой необходимый минимум, предъявляемый к апробации методики. Широкое ее применение в эмпирических исследованиях и при решении прикладных задач – дело будущего.

#### Библиографический список

1. Марковская И.М. Взаимодействие родитель – ребенок // Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с. – С. 29–39.
2. Медведева Е.Н. Проблема методологии исследования в отечественной психологии религии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. – Вып. 4. – С. 78–83.
3. Фолиева Т.А. На грани: формирование идентичности и религиозности в приграничных районах

онах // Межкультурный диалог в современном российском регионе: историческая ретроспектива и проблема построения. – Волгоград, 2013. – С. 40–52.

4. Altemeyer B. Enemies of freedom: understanding right-wing authoritarianism. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988. – 378 p.

5. Altemeyer B. Right-wing authoritarianism. – [Winnipeg]: University of Manitoba Press, 1981. – 352 p.

6. Measures of religiosity / edited by Peter C. Hill and Ralph W. Hood, Jr. – Birmingham, Ala.: Religious Education Press, 1999. – 531 p.

7. The Religious Emphasis Scale // Measures of religiosity / edited by Peter C. Hill and Ralph W. Hood, Jr. – Birmingham, Ala.: Religious Education Press, 1999. – P. 208–210.

УДК 159.9:62

**Масаева Зарема Вахаевна**

кандидат психологических наук, доцент

Чеченский государственный университет, г. Грозный

**Кагермазова Лаура Цраевна**

доктор психологических наук, профессор

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

masaeva-2009@mail.ru, laura07@yandex.ru

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается психологическая оценка организации труда в педагогическом коллективе дошкольного образовательного пространства. Педагогический коллектив, выступая в качестве субъекта собственного развития, является для дошкольников ближайшим трудовым коллективом. Он служит им своеобразной моделью, по которой они составляют свои представления о других объединениях взрослых. Профессиональная компетентность педагогического работника по-разному проявляется и реализуется в зависимости от его ближайшего окружения, прежде всего от психологического климата в дошкольной образовательной организации. Благоприятный социально-психологический климат педагогического коллектива является основой для эффективной деятельности педагогических работников и повышения их творческой активности. Существенное влияние климат оказывает на удовлетворенность трудом педагогов. Полученные результаты в процессе проведенного исследования по изучению психологической оценки организации труда в педагогическом коллективе системы дошкольного образования показали, что имеется потребность в корректировке психологической атмосферы в педагогическом коллективе.

**Ключевые слова:** педагогический коллектив, социально-психологический климат коллектива, дошкольное образование, психологическая оценка организации труда, удовлетворенность и неудовлетворенность трудом, locus контроля, профессионально-важные качества.

Социально-экономические преобразования, идущие в обществе, неизбежно ведут к ломке устоявшихся стереотипов в сознании, деятельности, отношениях и общении людей. Трудности, связанные с ломкой этих стереотипов, нежелание части людей приобретать новые, порождают социальную и психологическую напряженность, конфликтность, непонимание и другие негативные явления.

Проблема развития сплоченности педагогического коллектива теоретически актуальна и практически значима. Существует простая истина: успешная совместная работа возможна лишь тогда, когда её участники могут прийти к согласию, найти общий язык. Поэтому в педагогическом кол-

лективе благоприятный психологический климат крайне необходим. Основными слагаемыми психологического климата выступают взаимоотношения педагогов в коллективе, их настроение, удовлетворенность работой.

На стадии усвоения нравственных норм через систему личностных ценностей человек, используя все механизмы порождения смыслов, приходит к «полаганию» смыслов – когда смысл постигаемого содержания раскрывается через особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни [1, с. 4].

Современная жизнь требует от человека любой профессии напряжения всех нравственных и фи-

зических сил. Педагогическая деятельность наполнена различными напряженными ситуациями и разнообразными факторами, несущими потенциальную возможность повышенного эмоционального реагирования. Ведь воспитатель каждый день общается с детьми, их родителями, с коллегами.

Неблагоприятная психологическая обстановка может установиться в педагогическом коллективе сравнительно просто, что в свою очередь, сказывается на отношениях в самом педагогическом коллективе, а также на отношениях педагогов к воспитанникам и их родителям.

Психологический климат коллектива педагогов, прежде всего, проявляется в настроении его членов и определяет его работоспособность, психическое и физическое самочувствие. Социально-психологические исследования, посвященные изучению научных коллективов, свидетельствуют, что лица, занимающие благоприятное положение, работают производительнее других, относительно реже становятся жертвами несчастных случаев, относительно реже болеют, совершают меньше дисциплинарных нарушений. Это в равной степени относится и к педагогическим коллективам [6; 7; 8].

В конечном итоге, настроение педагогов определяется всегда особенностями руководства дошкольной образовательной организацией. Возможности руководителей дошкольных образовательных организаций в управлении эмоциональной атмосферой педагогического коллектива очень велики. Одной из главных социально-психологических функций руководителя дошкольных образовательных организаций является сплочение педагогического коллектива. Сплоченность коллектива способствует повышению его воспитательных возможностей, сокращению текучести кадров и т.д. Сплоченный коллектив – коллектив устойчивый, способный противостоять действию внутренних и внешних сил, направленных на ослабление или разрушение связей между его членами [2; 3; 5; 11; 12].

Психологический климат педагогического коллектива зависит также от отсутствия или наличия в нем творческой атмосферы. Творческая атмосфера, как показывает исследование Р.Х. Шакурова, определяется стилем руководства [10, с. 178]. Творческий рост педагогов может отвечать требованиям сегодняшнего дня лишь при условии, если в его основе лежит поиск наиболее эффективных методов работы, вытекающий из стремления личности к самосовершенствованию. Руководителям дошкольных образовательных организаций становится все труднее следить за последними новинками педагогической науки и практики, тем более по разным образовательным областям. Поэтому главная функция руководителя дошкольной образовательной организации должна заключаться не столько в научно-методическом просвещении

педагогов (хотя эта функция не теряет своей актуальности), сколько в создании в коллективе такой атмосферы, которая побуждает каждого работника, неустанно повышать свой теоретический уровень и педагогическое мастерство [4; 9, с. 67].

На основании вышесказанного проявлен интерес к изучению социально-психологического климата в педагогическом коллективе системы дошкольного образования для выявления имеющихся особенностей в социально-психологическом климате среди педагогических работников дошкольных образовательных организаций. Проведено исследование, в котором объектом являются педагогические работники (воспитатели, педагог-психолог, логопед, дефектолог, педагог дополнительного образования) государственных дошкольных образовательных организаций г. Грозного Чеченской Республики. В исследовании приняло участие 142 педагогических работников женского пола в возрасте от 21 до 62 лет. Исследование проведено в течение августа 2013 года.

Предметом исследования является психологическая оценка организации труда. Цель – изучение психологической оценки организации труда в педагогическом коллективе системы дошкольного образования.

Задачами исследования являются:

- исследовать степень удовлетворенности и неудовлетворенности трудом;
- изучить локус контроля;
- выявить профессионально важные качества;
- изучить организацию рабочего места и выявить стиль руководства.

При проведении исследования использована методика «Психологическая оценка организации труда» И.Е. Смирновой. Методика состоит из двух частей. В первой части представлены вопросы на предмет удовлетворенности – неудовлетворенности трудом, а также вопросы по содержанию работы, руководству, оплате труда и продвижению на рабочем месте. Во второй части представлены вопросы по организации рабочего места, загруженности на работе, локусу контролю, профессионально важным качествам, организации рабочего места и выявлению стиля руководства. Также в методике присутствуют вопросы по социометрии.

В результате проведенного исследования получены следующие данные.

На вопрос: «Что Вам нравится в Вашей работе?», определяющим степень удовлетворенности трудом, большинство опрошенных отдали предпочтение следующим вариантам ответов: работа очень полезна и нужна (15%), работа приятна, вызывает моральное удовлетворение (9%), дает возможность повышать квалификацию (8%), требует сообразительности (8%), работа дает возможность повышать квалификацию (8%), разнообразная работа (7%), хороший заработок (6%), хорошие

взаимоотношения с сотрудниками (6%), хорошие санитарно-гигиенические условия (5%), многие люди зависят от моей работы (5%), внимательное отношение администрации (5%). Небольшая доля опрошенных выбрали такие варианты ответов как: удобное распределение времени (4%), равномерная нагрузка (4%), большая ответственность (4%), хорошая организация труда (3%), оборудование удобно приспособлено к работе (3%), имеются периоды простоя, когда можно отдохнуть (2%), работа не вызывает физического переутомления (0%).

Как видим, наибольшее количество педагогических работников выбрали ответ «меня привлекает то, что наша работа очень нужна и полезна людям».

На вопрос: «Что вам не нравится в Вашей работе?», определяющим степень неудовлетворенности трудом, большинство опрошенных отдали предпочтение следующим вариантам ответов: мне не нравится то, что наша работа неблагодарная, никто ее не ценит (34%), работа не дает возможность повышать квалификацию (15%), работа неприятна, вызывает нервное напряжение (12%), плохой заработок (7%), неравномерная нагрузка (5%). Небольшая доля опрошенных выбрали такие варианты ответов на этот вопрос: физически тяжелая работа (4%), работа очень напряженная, передохнуть некогда (4%), плохая организация труда (3%), однообразная работа (2%), работа не заставляет думать (2%), неудобное распределение времени (2%), оборудование спланировано неудобно, не приспособлено (2%), плохие отношения с сотрудниками (2%), невнимательное отношение администрации (2%), плохие санитарно-гигиенические условия – мало света, воздуха, нет чистоты, очень много шума (1%), завишу от многих людей (1%), большая ответственность (1%), не могу людям делать добро (1%).

Таким образом, большинство испытуемых выбрали ответ: «мне не нравится то, что наша работа неблагодарная, никто ее не ценит».

В ответах на вопрос «Что больше всего, а что меньше Вы цените в работе?», направленном на оценку профессионально важных качеств, исполнительность на первом месте у 31% педагогических работников, на втором у 26, на третьем – у 17, на четвертом – у 26%. Преданность делу своей организации на первое место поставили 23% педагогических работников, на второе – 23, на третье – 17, на четвертое – 37%. Творческий профессионализм на первом месте у 29% педагогических работников, на втором – у 31, на третьем – у 6% и на четвертом – у 34. Человечность на первое место поставили 14% педагогических работников, на второе – 20, на третье – 43 и на четвертое – 2%.

Таким образом, согласно полученным данным профессионально важные качества распределились следующим образом: первое место получила исполнительность, второе место занял творческий

профессионализм, третье место получила человечность и четвертое место преданность делу своей организации.

Мнение педагогических работников об организации труда в учреждениях выяснялось вопросом: «Какая внешняя обстановка наиболее подходит для работы в вашей организации?» Ответ: «Любая, какая есть, лишь бы не отвлекала» – оказался на первом месте у 48% опрошиваемых, на втором – у 9, на третьем – у 17, на четвертом – у 26%. «Создающая уют, вызывающая приятные переживания у людей» – от первого по четвертое место соответственно выбрали 9, 17, 51, 23% опрошиваемых. «Исключительно деловая обстановка, ничего лишнего не связанного с работой» наиболее подходит для 26% опрошиваемых, 45% – относит это суждение на второе место, 6% – на третье и 23% – на четвертое место. Обстановка «Обеспечивающая максимальную отдачу, творческий труд конкретных работников» более всего устраивает 18% опрошиваемых. Подобная характеристика на втором месте у 34, на третьем у 25 и на четвертом месте у 28%.

Оценивая «внешнюю обстановку своей организации», работники на первом месте представляют любую, какая есть, лишь бы не отвлекала; на втором – деловую обстановку, где не будет ничего лишнего, не связанного с работой; на третьем – обстановку, создающую уют, приятные переживания; на четвертом – обстановку, обеспечивающую максимальную отдачу, творческий труд конкретных работников.

«Какая организация труда Вам кажется более, а какая менее соответствующей сегодняшнему дню?». Ответ «Все, что происходит в течение дня с каждым работником, очевидно полезно для общего дела и интересно ему лично» поставили на первое место 23% опрошиваемых, на второе – 23, на третье 54.

«В течение рабочего дня каждый делает то, что ему положено, не вдаваясь в то, насколько это полезно и интересно ему лично» – на первое место поставили 23% опрошиваемых, на второе – 34, на третье – 26% и на четвертое – 17%.

«Все, что происходит в течение рабочего дня с работником, имеет для него, прежде всего личный смысл» – на первое место поставили 34% опрошиваемых, на второе место 14%, на третье место 14% и на четвертое место 38%.

«Все, что происходит очевидным образом, связано с пользой для общего дела» – на первое место поставили 26% опрошиваемых, на второе место 29, на третье – 5, на четвертое место 40%.

Таким образом, на вопрос об организации труда наиболее соответствующей сегодняшнему дню большинство предпочли ответ, в котором обозначается наличие личного смысла во всем, что происходит с работником в течение рабочего дня. Значима в этом плане также возможность в течение



рабочего дня каждому делать то, что ему положено. Немаловажна и очевидная полезность общего дела, интерес для каждого лично.

Выяснилось в опросе, что 29% педагогов считают для себя обязательным стремиться к наилучшему решению производственных задач, стоящих перед организацией.

Стремление к наиболее полному удовлетворению личных интересов коллег, развитию их личных возможностей приоритетно в суждениях 20% педагогов; считают это достаточно значимым – 31% педагогов, и еще 49% включают это суждение в оценку нормативного поля коллектива.

«Что, по-вашему, будет более действенным в управлении людьми в Вашей организации?». Среди ответов на этот вопрос: «просьба» – 15%; «наказание за ошибку, неудачу в работе» – 5%; «материальные стимулы» – 23%; «приказ» – 0%; «поощрение за успех в работе» – 33%; «социальное одобрение начальства, коллег» – 5%; «предоставление самостоятельности и условий для творчества» – 19%.

В конечном итоге, результаты проведенной методики показали, что члены коллектива дорожат ответственным отношением с коллегами. Наиболее ценным работники считают в коллегах исполнительность и творческий профессионализм. Внешнюю обстановку работники предпочитают любую, какая есть, лишь бы не отвлекала. В течение рабочего дня, по их мнению, все, что происходит с работником, имеет для него, прежде всего личный смысл. Считают, что более действенным в управлении работниками будет поощрение за успех в работе. В качестве того, что не удовлетворяет, большинство указали на низкий заработок, «неблагодарную работу», исполнителей которой «никто не ценит».

Педагогический коллектив – это не просто организационно-оформленная общность людей, имеющих общественно-полезные и значимые цели, задачи деятельности, органы управления, но и общность, в которой личности могут испытывать друг к другу симпатию или антипатию, сходиться или расходиться во взглядах, вкусах, личных потребностях и интересах. Поэтому результативность работы педагогического коллектива в значительной степени определяется не только объективными данными (возраст, образование, стаж работы), но и социально-психологическим климатом.

### Библиографический список

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Савин В.А. Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 3–6.
2. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами. – М.: 2004. – 89 с.
3. Газиева М.З., Масаева З.В. Педагогическая психология. – Махачкала: АЛЕФ, 2014. – 220 с.
4. Масаева З.В. Специфика образования в Чеченской республике // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – Т. 7. – № 1. – С. 81–83.
5. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Взаимодействие педагогов и родителей для создания безопасного образовательного пространства // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов, 2015. – С. 65–66.
6. Масаева З.В., Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Психолого-педагогическая компетентность родителей как фактор обеспечения психологической безопасности // Наука и образование в жизни современного общества: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов, 2015. – С. 93–94.
7. Масаева З.В., Ажиев М.В. Психологическое сопровождение безопасности образовательной системы в современных условиях // Наука и образование в жизни современного общества: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов, 2015. – С. 94–95.
8. Масаева З.В., Газиева М.З. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения // Новый взгляд: Международный научный вестник. – 2014. – № 6. – С. 78–86.
9. Масаева З.В., Газиева М.З. Общая психология. – Махачкала: АЛЕФ, 2014. – 134 с.
10. Масаева З.В., Эхаева Р.М., Булуева Ш.И. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях введения и реализации ФГОС ДО // Казанская наука. – 2014. – № 5. – С. 178–181.
11. Педагогическая психология / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М., 2008. – 236 с.
12. Поздняк Л.В., Волобуева Л.М. Специфика управленческой деятельности современного руководителя дошкольного образовательного учреждения // Управление ДОО. – 2006. – № 5. – С. 18–20.

## ДЕБРИФИНГ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

*Статья посвящена проблемам исследования и анализу механизмов психологического дебрифинга, роли в нем процессов социального обмена. Раскрываются основные интенции дебрифинга как процесса установления или восстановления гармоничных отношений с собой и миром, осмысления нового, в том числе травматичного опыта, а также преобразования себя и трудной жизненной ситуации.*

**Ключевые слова:** дебрифинг, консультирование, социальный обмен.

Практикуемый в кризисной психосоциальной работе, в обучающем и кризисном организационном и управленческом консультировании, в ряде других форм социально-психологического помогающего взаимодействия, психологический дебрифинг является ярким примером исследований феноменов социального обмена [3; 12; 14; др.]. Как правило, он выглядит как слабоструктурированная психологическая беседа с человеком, пережившим экстремальную ситуацию или психологическую травму. В большинстве случаев, декларируемой целью дебрифинга является уменьшение нанесенного жертве психологического ущерба путём объяснения человеку того, что с ним произошло, в том числе, посредством выслушивания его точки зрения, сопоставления ее с другими точками и опытом профилактики и преодоления (пост)травматических расстройств и/или неудач профессиональной и личной жизнедеятельности. По своему предназначению дебрифинг – кризисное вмешательство, используемое обычно для того, чтобы ослабить и предупредить вызванную психической травмой посттравматическую стрессовую реакцию у психически здоровых, нормальных людей, которые находятся или находились в чрезвычайной, стрессовой ситуации (пережили травмирующее событие). Исследователи и практики полагают возможным предотвратить и снизить вероятность развития последствий психологической травмы путем ее осмысления: осознания, и переработки переживаний, связанных с травматическим событием [21]. Разрабатывая разные виды экстренных вмешательств, зарубежные и отечественные психиатры, сталкивающиеся с психическими нарушениями, возникающими у здоровых людей после травмы, военных и иных стрессов, исходили из того, что обсуждение (как «вербализация») травматических переживаний способствует психологическому восстановлению субъекта. Их целью было снизить тяжесть психологических последствий после пережитого стресса, минимизировать психологические страдания посредством а) «проработки» когнитивной организации переживаемого опыта посредством понимания структуры и смысла происшедших событий, переживаний по их поводу и б) интенсивного «обмена

переживаниями» и в) информацией об управлении изменениями [3; 21]. Дебрифинг содержит как основной элемент вербализацию, направленную на повторное переживание (ре-переживание, переосмысление) нетравматических аспектов пережитого события, на исследование травматических переживаний в контексте поощряющей (подтверждающей) и защищающей групповой поддержки, на «нормализацию» реакций, включая переживание и понимание происходящего и стимулирование осмысления переживаний (на когнитивном уровне), информирование о вариантах психологического реагирования после перенесенного психотравмирующего события, то есть, по сути, – обучение способам осмысления травмирующей ситуации, самого дебрифинга и их последствий [23]. В процессе обмена переживаниями происходит передача роли «знающего» самому страдающему человеку. Это приводит к уменьшению индивидуального и группового напряжения через уменьшение ощущения уникальности и ненормальности собственных переживаний, к мобилизации и интеграции внутренних и внешних ресурсов личности и группы, преодоление барьеров взаимоотношений как барьеров непонимания себя и друг друга, усиление взаимной поддержки как солидарности, взаимопонимания. Осуществляется «закрытие прошлого» как подведение итога (итогавого смысла) пережитого, возникает «новое начало», предполагающее творческое использование опыта в дальнейшей жизни в процессе развития понимания человеком себя и мира. Поэтому дебрифинг выступает как метод кризисной интервенции, профилактики и обучения, решая ряд задач:

- 1) «дефьюзинг», дать возможность «выговориться» (talking it out), в том числе, чтобы снять напряжение у людей (обучаемых), выявить возникшие переживания и перемены, произошедшие с людьми;
- 2) внести ясность в происходящие события (на уровне фактов), проанализировать, почему события происходили именно так, а не иначе, устранить возникшие недоразумения и исправить ошибки;
- 3) усовершенствовать навыки ведения включенного наблюдения, самонаблюдения, дать возможность участникам развить в себе способности к рефлексии и управлению изменениями.

На стадии дефьюзинга особенно заметна такая составляющая продуктивного дебрифинга как интенсивный «обмен переживаниями». Феномен социального обмена обеспечивает удовлетворение различных потребностей взаимодействия и развития человека, в частности, потребности в разделении (неодиночестве и поддержке), потребности в понимании и потребности в субъектности (возможности оказания влияния, контроля над происходящим). Психологический дебрифинг направлен также на то, чтоб помочь клиентам более адекватно реагировать на страдания других потерпевших, понимать их, выводить из изоляции и поддерживать веру в собственные силы [15; 23]. Сам метод, однако, основан на отчасти спорной гипотезе и связанном с ней социальном нормативе, предполагающих необходимость оказания немедленной помощи жертвам психологических травм (возникающих в результате катастроф и разных форм насилия) со стороны общества. Принято считать, что дебрифинг как отреагирование в условиях безопасности, поддержки и конфиденциальности, позволяет осознать нормальность (неуникальность) собственных переживаний, мобилизовать внутренние ресурсы для подготовки к возникновению отсроченных последствий события. Поэтому считается, что его нужно проводить практически сразу после травмирующей ситуации, к моменту, когда участники событий будут способны к рефлексии: пониманию ситуации и самих себя. В случаях, когда дебрифинг оказывается по тем или иным причинам отложенным, происходит консолидация следов травмирующего опыта (неосмысленных или неправильно осмысленных фрагментов ситуации), провоцирующая возникновение ряда нарушений в социально-психологической и иной сферах, вплоть до психопатологий и деформаций жизнедеятельности субъекта. Однако, научных обоснований этого метода нет, а сам дебрифинг не учитывает такие факторы, как механизмы восстановления и преобразования травматического опыта, стиль психологического преодоления (защиты, совладания или самореализации) трудной ситуации, переработки опыта, ранее перенесенные травмы и психические расстройства у пострадавшего, активизирующиеся наряду с диссоциативными проявлениями, с непониманием себя и окружающего мира, связанными с психологической травмой, в связи с чем кризисный дебрифинг был внесен в список процедур, способных дополнительно («вторично») травмировать пострадавших. Среди неучтенных факторов, таких как утрата близкого человека или профессии (трудового места), разлука и даже смена места пребывания, выступающими как дополнительные стрессовые факторы, многие требуют иных по форме, времени и месту вмешательств [4; 7; 13; 15]. Раннее вмешательство может, по механизму индоктринации, привести

в ситуацию чуждые клиенту смыслы, в том числе те, что способны вызывать активизацию барьеров понимания, затруднить осмысление травмирующей ситуации, а у некоторых пострадавших вызывает вторичное психотравмирующее переживание, частично маскирующееся в групповых исследованиях. Наряду с этим, поскольку психологический дебрифинг может быть не только добровольным, он может вызвать недовольство и вторичную виктимизацию, а также нежелательную для человека «утечку» смысловой информации. Даже, несмотря на многоуровневый характер современного дебрифинга [9; 20; 21], результаты исследований его успешности и эффективности противоречивы. Некоторые исследователи отмечают высокий уровень удовлетворенности клиентов [3; 14]: люди, у которых отмечались более выраженные стрессовые реакции, чаще посещали сеансы дебрифинга и полагали их полезными. Однако, корреляции между осознанием полезности психологического дебрифинга и развитием симптомов не обнаружено. Другая группа исследователей, проведя рандомизированное контролируемое исследование, выявила, что участники сеансов дебрифинга имели более высокие показатели тяжести травмы, дольше находились в стационарах, дебрифинг не помогает предотвращать длительные результаты травмирующего опыта, после него отмечают менее выраженные острые посттравматические стрессовые реакции, однако, отсроченные симптомы посттравматического стресса – более интенсивны. Третья группа исследователей не обнаружила различий характеристик групп лиц, участвовавшими и не участвовавшими в сеансах психологического дебрифинга [16], что ставит под сомнение сам факт воздействия: продуктивного или деструктивного, – на личность, ее осмысление себя и мира. Психологический дебрифинг, конечно, содержит элементы социальной поддержки и обмена смыслами, переосмысления (в рамках процессов отреагирования, переоценки и информирования), управления поведением (изменениями), однако, эти элементы как факторы успешности помощи должны изучаться как изолированно, так и совместно, для установления их относительной психотерапевтической значимости.

В современных исследованиях, в частности, в теории социального обмена или разделения переживаний, подчеркивается, что переживания социальны: человек практически всегда делится своими переживаниями с другими. Более или менее необычные и вызывающие переживания ситуации (эпизоды) социального взаимодействия повсеместно вызывают у их участников потребность обсудить произошедшее с другими людьми. Межличностные отношения людей, таким образом, связаны во многом с процессом «социального разделения переживаний». В основе потребности

социального разделения лежат «катарсические эффекты» вербального выражения переживаний: разнообразие человеческих переживаний по поводу сходных или одного и того же эпизода (ситуации), то есть способов осмысления одних и тех же событий и фактов внутренней и внешней жизни человека, приводит к тому что при обмене переживаниями они «обнуляются». Поэтому, даже простое выражение переживаний подчас приводит к переживанию облегчения состояния, к катарсическим эффектам. Л. Фестингер, представив теорию социального сравнения, отметил, что взрослые люди стремятся к точному самопониманию, сравнивая себя с другими [2, с. 16]. Преодоление проблемных ситуаций, которые непонятны или могут быть поняты неоднозначно, связано с развитием и осуществлением потребности (стремления) поделиться опытом их переживания с другими. В теории когнитивного диссонанса содержатся и иные доказательства взаимозависимости взрослых людей: если переживания являются необычными, не ожидаемыми, они могут влиять на самопонимание и, таким образом, оспаривать обоснованность базовой системы верований. Когда ожидания людей не подтверждаются, возникает когнитивный диссонанс между ожиданиями (привычными явлениями) и реальностью, Люди стремятся уменьшить диссонанс путем рационализации, осмысления, обнаруженного несоответствия. Таким образом, после переживания необычного проблемного опыта люди нуждаются в общении, чтобы другие помогли им уменьшить когнитивный диссонанс, помочь в процессе борьбы, предложить новые точки зрения – способы интерпретации события. Обмен помогает развивать пережившему травму и обществу в целом [1] способность прогнозировать ситуацию и последствия своих действий, [2] способность контролировать ситуацию и создавать новое. В этом процессе особенно важны «отрицательные» переживания – как топливо познавательной деятельности. Негативные переживания обязательны в начале когнитивных усилий, направленных на снижение диссонанса [16]. Они стимулируют социальный обмен, активируют системы поддержки, изменения жизни человека и общества. Связанные с травмирующей ситуацией переживания из-за своего интегративного, насыщенного смыслами сложного характера требуют «когнитивной артикуляции», а также переосмысления и рефлексии их влияния на жизнедеятельность субъектов общения. В диалоге, выражая опыт в понятиях, люди вынуждены классифицировать и организовать содержимое переживаний, кроме того, в процессе повествования они могут конкретизировать и обективизировать опыт в сценарий, который может помочь сделать произошедшее более понятным. Люди обращаются к своему окружению в поисках разъяснений, когда сталкиваются с неясными или

запутанным ситуациям или переживаниям. Преодоление проблемных ситуаций, которые непонятны или могут быть поняты неоднозначно, связано с развитием и осуществлением потребности (стремления) поделиться опытом их переживания с другими. В теории когнитивного диссонанса содержатся и иные доказательства взаимозависимости (переживаний, смыслов жизнедеятельности) взрослых людей. Так, если переживания являются необычными, неожиданными, то они могут влиять на самопонимание и, таким образом, оспаривать обоснованность базовой системы верований. Когда ожидания людей не подтверждаются, возникает когнитивный диссонанс между ожиданиями (привычными явлениями) и реальностью, Люди стремятся уменьшить диссонанс путем рационализации, осмысления, обнаруженного несоответствия. Таким образом, после переживания необычного проблемного опыта люди нуждаются в общении, чтобы другие помогли им уменьшить когнитивный диссонанс, помочь в процессе борьбы, предложить новые точки зрения – способы интерпретации события.

Б. Риме и коллеги отметили, что переживание воссоздается, чтобы поделиться с адресатом (реальным или символическим) и изменить что-либо – в себе или адресате [18; 20; 21; 22]. Причины и мотивы социального обмена, выделяемые в этих исследованиях, таковы:

- выразить сдерживаемые переживания, попытаться облегчить их или достичь катарсиса, вспомнить или повторно пережить событие, чтобы найти объяснение и прояснить смысл ситуации;
- «склеивание», уменьшить чувство одиночества, облегчение социальных взаимодействий, получить утешение, сочувствие;
- найти пути решения проблем, созданных случаем, найти руководство, запросить консультацию, получить помощь, поддержку, легитимация для проверки своих переживаний, их одобрения и подтверждения;
- развлечение, стремление привлечь внимание и получить внимание от других, возможно, произвести впечатление на других.

Социальный обмен, таким образом, выполняет информационные цели [15], включая следующие типы реакций слушателя: а) социальная поддержка, попытки утешения, связанные с трансляцией «утешающего понимания», например, в форме позитивного переопределения, сочувствие и понимание, трансляция понимания, связанных с ним смыслов, б) отвлечение или конкретные действия, исходящие из более или менее осознанных попыток «инопонимания», в) де-инсценировка как рассмотрение ситуации с точки зрения ее «декатарсификации», «экспертного осмысления», запрос информации или уточнений об опыте, понимание как смысловая перецентрация.



Трансформация жизненных ценностей и жизнедеятельности субъекта в целом в дебрифинге осуществляется в условиях взаимопонимания: обмена и согласования, конфронтации и исследования, со-творчества смыслов жизнедеятельности субъектов, стремящихся понять и быть понятыми, в психологически безопасной (принимающей, подтверждающей, фасилитирующей самораскрытие и направленной на взаимное раскрытие) атмосфере консультирования как партнерского, направленного на сотрудничество по поводу изучения и решения конкретных вопросов и ситуаций, фрустрирующего повседневные шаблоны жизнедеятельности, общения со значимым (реально присутствующим, искренним и аутентичным, включенным в диалог как личность, утверждающим и подтверждающим значимость и само существование) другим.

### Библиографический список

1. Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. – М.: Личность. Общение. Групповые процессы. – М.: ИНИОН АН СССР, 1991. – 162 с.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
3. Арпентьева М.Р. Дебрифинг в работе с военным стрессом // Инвалиды и общество. – 2015. – № 2 (15). – С. 42–49.
4. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Социальные коммуникации. – М.: Гардарики, 2008. – 279 с.
5. Золотарева Т.Ф., Минигалиева М.Р. Проблемы социально-психологической помощи жертвам террора. – М.: Союз, 2002. – 180 с.
6. Тхостов А.Ш., Зинченко Ю.П. Патопсихологические аспекты посттравматического стрессового расстройства // Психологи о мигрантах и миграции в России. – 2001. – № 3. – С. 10–18.
7. Arendt M., Elklit A. Effectiveness of psychological debriefing // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 2001. – V. 104. – P. 423–437.
8. Armstrong K., O'Callahan W., Mannar C.R. Debriefing red cross disaster personnel // J. of Traumatic Stress. – 1991. – V. 4. – P. 581–593.
9. Bisson J., McFarlane A., Rose S. Psychological debriefing // Effective treatments for PTSD. – N.-Y.: Guilford press, 2000. – P. 33–59.
10. Bolwig T.G. Debriefing after psychological trauma // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 1998. – V. 98. – P. 169–170.
11. Chemtob C.M., Tomas S., Law W., et al. Post-disaster psychosocial intervention // American J. of Psychiatry. – 1997. – V. 154. – P. 415–417.
12. Deahl M.P., Gillham A.B., Thomas J.T. et al. Psychological sequelae following the gulf war // British J. of Psychiatry. – 1994. – V. 165. – P. 60–65.
13. Dontsov A.I., Pereyagina E.B. Security Problems of Communicative Strategies // Psychology in Russia: State of the Art. – 2011. – V. 1. – P. 316–323.
14. Dyregov A. Caring for helpers in disaster situations: psychological debriefing // Disaster Management. – 1989. – V. 2. – P. 25–30.
15. Finkenauer C. Secrets: Types, determinants, functions, and consequences. Non-publ. doct. thesis. Belgique, Louvain-la-Neuve: Univ. catholique de Louvain, 1998. – 120 p.
16. Flannery R.B., Fulton P., Tausch J. et al. A program to help staff cope with psychological sequelae of assaults of patients // Hospital and Community Psychiatry. – 1991. – V. 42. – P. 935–938.
17. Lebigot M. Psychological debriefing // Stress et Trauma. 2001. – V. 1 (3). – P. 137–141.
18. Luminet O. Psychologie des émotions. – Belgique: De boeck, 2008. – 300 p.
19. Mitchell J., Everly G.S. Critical Incident Stress Debriefing (CSID). – Ellicott City, Md, Chevron, 1995. – 290 p.
20. Rimé B. Interpersonal emotion regulation // Handbook of emotion regulation / J.J. Gross (Ed.). – N.-Y.: Guilford, 2007. – P. 466–485.
21. Rimé B., Páez D., Basabe N., Martínez F. Social sharing of emotion, post-traumatic growth, and emotional climate // European J. of Social Psychology. – 2010. – V. 40. – № 6. – P. 1029–1045.
22. Rimé B., Mesquita B., Boca S., et Philippot P. Beyond the emotional event // Cognition & Emotion. – 1991. – V. 5. – № 5–6. – P. 435–465.
23. Thoits P.A. Coping, social support, and psychological outcomes // Rev. of personal and social psychology. V. 5. Beverly Hills: Sage, 1984. – P. 219–238.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923

Дорьева Евгения Анатольевна  
кандидат психологических наук

Королева Екатерина Михайловна  
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
referent\_kos@mail.ru, katerina\_shutova@bk.ru

## ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ И ЗАВЕРШЕНИЯ (РАСПАДА) БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ\*

*В статье обозначена актуальность изучения факторов, сохранения/стабильности или завершения/распада близких отношений. Проанализированы влияние стресса (как большого, хронического, так и ежедневного) на диадическое взаимодействие, удовлетворенность отношениями и вероятность развода, а также влияние совладающего поведения партнеров на удовлетворенность супружескими отношениями. Выделены 3 группы факторов. Рассмотрены разные модели прекращения/завершения отношений. Приводятся данные современных зарубежных и отечественных эмпирических исследований.*

**Ключевые слова:** близкие отношения, факторы сохранения и завершения близких отношений, совладающее поведение.

Утрата близких (дружеских, партнерских, супружеских) отношений – весьма распространенный опыт для большинства взрослых людей, переживаемый ими зачастую неоднократно. Статистика разводов в России и во всем мире, хотя и обнаруживает тенденцию к снижению, но по-прежнему их количество невероятно высоко. Отчасти это происходит и потому, что популярность зарегистрированного брака вообще падает. Разрывы неофициальных партнерских отношений еще более часты. Ежедневные стрессы, недопонимания, разногласия или конфликты – неотъемлемая часть любых отношений, но они способны привести к возникновению недовольства в паре, продвигая ее в сторону разрыва отношений. Однако полное отсутствие негативных явлений может означать, что разочарования и обиды накапливаются у одного или обоих партнеров. Ключевым является баланс между двумя крайностями – критикой, требованиями, конфликтами, с одной стороны, и позитивностью, с другой [3]. Но даже крепкие, стабильные отношения порой заканчиваются.

В чем же причина того, что некоторые отношения оказываются менее подверженными распаду и более стабильными, чем иные? Какие внешние и внутренние факторы определяют, будут ли партнеры поддерживать, продолжать отношения или примут решение о сепарации/разводе?

Проблематика стабильности отношений партнеров в большей степени изучалась в контексте супружеских семейных отношений в функциональных и дисфункциональных семьях, либо на разных стадиях жизненного цикла семьи; а также в контексте совладания семей с трудными жизненными ситуациями [3; 7; 9; 11; 16; 18].

С одной стороны, семьи стремятся сохранять имеющиеся особенности функционирования и отношений, в той или иной степени противодействуя любым изменениям, тем самым защищая себя от

разрушения и нарушения отношений (закон гомеостаза семейной системы Мюррея Боуэна). С другой стороны, естественная динамика отношений и влияние разнообразных факторов обуславливает неизбежность происходящих негативных/разрушающих и/или позитивных/сплавляющих тенденций.

Так, известно, что последняя стадия развития близких отношений в логике «рост–расцвет–увядание» может и не наступить никогда при условиях относительно одинаковой значимости партнеров друг для друга, открытости влиянию друг друга, принятии индивидуальности близкого человека [18].

На основе эмпирических исследований и практики оказания психологической помощи семьям и ее членам авторы выделяют фактические (объективные) факторы (возраст вступления в брак, особенности родительских семей супругов, стаж отношений до официального брака, доходы семьи, сходство возраста, вероисповедания, образования и др.) и психологические факторы (позитивность общения и отношений, эмпатия, взаимопринятие, взаимная любовь и уважение, умение управлять конфликтами, решать проблемы, совладать со стрессами, семейные традиции, проведенное вместе с супругом время, умение вести переговоры и др.), способствующие/препятствующие сохранению стабильных отношений [10; 11; 18; 20].

На основе мета-анализа современных и известных психологических исследований за рубежом и в России мы можем объединить основные факторы сохранения/распада близких отношений, условно объединив их в следующие группы: индивидуальный фактор, фактор межличностных отношений, фактор стресса-копинга, социальный фактор. Степень влияния каждого из них изучена на сегодняшний момент недостаточно и во многом зависит от индивидуальных особенностей каждой семьи и ее социокультурной принадлежности.

\* Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10671/15.

**Индивидуальный фактор.** Индивидуальный фактор включает в себя индивидуальные (демографические и личностные) особенности, оказывающие влияние на стабильность отношений и обуславливающие их сохранение или распад. Среди индивидуальных особенностей исследователями выделяется большой массив личностных переменных (например, негативная эмоциональность, неприятие чувствительности, степень схождения/расхождения во взглядах относительно референтных феноменов окружающей действительности между партнерами и др.), которые подразумевают в результате нарушения отношений [7].

Среди демографических индивидуальных особенностей наиболее часто исследователями описывается возраст вступления в брак, являющийся одним из главных факторов расторжения брака. Разводятся с большей вероятностью супруги, вступившие в брак в более раннем возрасте [13; 14; 19].

**Фактор межличностных отношений.** Общественные (фактические, например, официальное оформление отношений) и психологические особенности отношений (верность, контактность и коммуникация и др.) между партнерами зачастую является первопричиной их расторжения или нарушения их стабильности. Так, известно, что фактор официального оформления отношений находится в тесной связи с их стабильностью, а также удовлетворенностью отношениями. В частности, гетеросексуальные женатые пары с меньшей вероятностью разорвут свои отношения по сравнению с гетеро- и гомосексуальными парами, не оформившими официально статус своих отношений (сожители). Кроме этого, обнаружено, что больший процент гомосексуальных пар разрывают свои отношения по сравнению с гетеросексуальными парами [14]. Сходные данные о влиянии официального брака на особенности отношений партнеров/супругов и семейные ценности получены и отечественными исследователями [6]. Кроме этого показано, что предварительное сожительство (до официального брака) так же не приводит к стабильности в браке. Другими словами, имеются данные, свидетельствующие о влиянии официального статуса отношений на стабильность их в будущем, однако данные нередко оказываются противоречивыми и требуют дополнительного изучения, особенно применительно к семьям (парам) разной культурной принадлежности.

В качестве доминантного фактора стабильности/разрыва отношений в большинстве исследований описываются супружеская верность и измены. Супружеские измены нередко анализируются не только как причина распада отношений, но и как следствие их нарушения, индикатор ухудшения отношений между супругами [5]. Для человека естественно ожидать от близких отношений сохранения их интимности и доверительности, при

этом неверность в отношениях и измены переживаются субъективно тяжело и оцениваются как предательство. Однако справедливо заметить, что супружеская верность и ее оценка – феномен культурно-специфический. Во многих культурах верность является важным фактором сохранения отношений фактически. Имеются данные, что даже в культурах, где полигамия является узаконенной, она оценивается как фактор возрастания дистресса у жен и снижения их супружеской удовлетворенности [8]. С другой стороны, для полигамных семей из культур, где многоженство является официально приемлемым, свойственно восприятие женами других жен не как любовниц и соперниц, а как со-жен, выполняющих те же самые обязанности и имеющих те же самые права. При этом жена, чьи потребности не удовлетворяются, может покинуть своего мужа без осуждения со стороны социальной сети [приводится по: 18].

Контактность, качество общения, способность общаться, обсуждать потребности и чувства открыто, признание и поддержка этих качеств и навыков в своих партнерах как факторы стабильности отношений с большей вероятностью приведут к тому, что партнеры будут справляться с конфликтами и стрессом (причем в той манере, которая приемлема, выгодна и полезна обоим партнерам), а не выберут расторжение отношений, развод. Именно эти особенности отношений зачастую являются фокусом терапии семейных отношений (терапии пар) во многих подходах (например, у Bodenmann и Randall – трехфазная теория терапии пар). В частности, Christensen предлагает пять основных принципов терапии пар, где основой является именно налаживание коммуникации между партнерами: 1. Диадическую, а не индивидуальную ориентацию в решении проблемы. 2. Изменение эмоционального двигателя дисфункционального поведения путем обучения партнеров конструктивным способам борьбы с изменениями, проблемами и эмоциями. 3. Просвещение партнеров об избегании, эмоциональной ориентированности и частном поведении друг друга, что делает эти переживания доступными и понятными друг другу. 4. Повышение конструктивной коммуникации при разговоре и слушании. 5. Акцент на сильном и стойком позитивном поведении. Акцент на налаживании коммуникации важно не только и не столько для обучения партнеров взаимной координации действий и планирования жизни семьи, сколько для обсуждения личных, индивидуальных переживаний и чувств, являющихся основой индивидуального реагирования на стресс и поведения в отношениях [см. 10].

Ключевую роль в принятии решения о разрыве отношений играют не столько объективные характеристики самих отношений (в т.ч., их дисфункциональность), сколько переживания партне-

ра относительно них. Согласно исследованиям, негативные переживания (одиночество, отчуждение, апатия, равнодушие, отсутствие доверия, заботы) как признаки утраты эмоциональной привязанности между партнерами тесно связаны с возрастанием нестабильности отношений [13; 19].

Согласно модели окончания отношений Готтмана-Левенсона, первоначальными последовательными стадиями, ведущими к актуальному разводу, являются негативные переживания и отчуждение партнеров, выражающихся в наполнении негативными эмоциями, восприятием проблем как непомерно тяжелых, желанием разрешать проблемы в одиночку, созданием параллельных жизней (параллельного существования), чувством одиночества, эмоциональным разводом (разрывом) [12; 13]. Согласно другой модели прекращения отношений Дака и Ролли первоначальной фазой разрыва является фаза интрапсихическая, которая начинается, когда пересекается индивидуальный порог «непереносимой неудовлетворенности» и появляются частные (личностные) оценки поведения партнера, качества отношений, издержек завершения отношений и возможных альтернатив отношений [17].

С другой стороны, позитивные чувства (взаимная любовь, привязанность, эмпатия, доверие) способны выступать в качестве фактора стабилизации и гармонизации отношений [1; 6].

Исследователи отмечают важную роль романтических иллюзий друг о друге и об отношениях в последующем решении о разрыве отношений [15]. Подчеркивается, что развенчание иллюзий часто сопровождается снижением чувства любви, нежного поведения, возрастанием амбивалентности в отношениях и ростом убежденности, что один партнер не чувствителен (не чуток, не восприимчив). Другими словами, стабильные пары отличаются меньшим количеством иллюзий друг о друге и своих отношениях по сравнению с теми, чьи иллюзии в начале отношений были сильны.

**Фактор стресса и копинга при разрешении конфликтов.** Ежедневный стресс, по Боденманну и Рэндаллу, оказывает выраженное влияние на диадическое взаимодействие, удовлетворенность отношениями и вероятность развода. Даже незначительный хронический внешний по отношению к семье и семейным отношениям стресс (например, стресс на работе) может влиять на отношения, вызывая уменьшение времени на супруга и детей, негативное взаимодействие между членами семьи (конфликты, враждебность) [9]. Как следствие, у партнеров могут возникать переживания отчужденности и неудовлетворенности, что увеличивает вероятность нарушения отношений и вероятность развода. Несколько исследований, приводимых Боденманном, показали, что «большой» стресс имеет различные последствия для функциональности взаимоотношений – путем увеличения сплочен-

ности или как ускорение проявления негативных аспектов и разрушения отношений [там же].

Одним из важнейших источников стабильности и жизнестойкости семейной системы является совладающее поведение супругов разных поколений в семье [2]. Пути, при помощи которых пары совладают со стрессом вместе (диадический копинг), являются важным предиктором функционирования отношений и их стабильности [9; 10; 11]. Исходя из подхода к диадическому копингу, воздействие стрессора и процесс совладания рассматривается как круговая последовательность, в котором коммуникация партнера А относительно стресса воспринимается, декодируется и оценивается партнером Б, который отвечает поддерживающими диадическими копинг-реакциями. Позитивный диадический копинг направлен на восстановление и поддержание благосостояния обоих партнеров путем снижения уровня их стресса, а так же путем поддержания функционирования пары на основе взаимного доверия, взаимной близости и интимности [11].

В 2000-х гг. экспериментальным путем сделано открытие о том, что важнейшим фактором, определяющим удовлетворенность отношениями и как следствие, их стабильности, является способность реагировать (отвечать) партнеру с эмпатической ориентацией, особенно в стрессовых ситуациях – т.н. *эмпатический отклик* [11; 16].

Эмпатия давно считается основой эмоциональной со-настройки, цементом аффективных связей и мощным катализатором, стимулирующим просоциальное поведение и заботу между людьми. Эмпатия играет важную роль в предотвращении или разрешении межличностных конфликтов, в содействии хорошей коммуникации и чуткости к партнеру, аккомодационному социальному стилю, и в глобальном смысле – удовлетворенности отношениями. *Эмпатический отклик*, отмечает Т. О'Брайан, включает следующие когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты: 1. Принятие точки зрения другого. 2. Опосредованное переживание чувств и проблем другого человека. 3. Интерпретация чувств и мыслей, лежащих в основе вербальной и невербальной коммуникации другого. 4. Сензитивная реакция (отклик) на состояние другого человека из-за заботы о нем. 5. Выражение заботы и понимания в принимающей, неосуждающей, эмоциональной манере [16].

В контексте супружеского и семейного стресса *эмпатический отклик* может служить большому количеству целей: управление и предотвращение конфликтов и напряженности, связанных с дистрессом близких, минимизация негативных приписываний (атрибуции) и стремления к обвинению других, сохранение близости, эмоциональной близости, качества отношений и удовлетворенности. Именно он лежит в основе специального типа со-



владеющего поведения: копинга, ориентированного на взаимоотношения [16].

**Фактор социальной среды.** Влияние среды на стабильность отношений сводится к реагированию значимых членов социальной сети на особенности отношений и значимости реакций для субъекта (поддержка, помощь или осуждение), доступности потенциального партнера (территориальной и коммуникативной), широте альтернатив при выборе партнера, влиянии социальных и семейных норм и ценностей, социокультурным особенностям [7; 18].

Так, первоначальное восприятие возможных альтернатив в отношениях значимо предсказывает последующий разрыв. В случае если студенты в исследовании ретроспективно оценивали, что могли бы выбрать более «выгодного» партнера, они чаще прекращали существующие отношения уже спустя 4 месяца [Felmlee, 2001 – см. 18]. Одобрение со стороны членов социальной сети (друзей, семьи) так же играет важную роль в сохранении отношений партнеров. Меньшее одобрение для отношений от значимых других в студенческой выборке нередко приводит к прекращению отношений с партнером у субъекта.

**Социокультурный фактор,** выражающийся в возрастании экономической независимости женщин, редукции легальных барьеров разводов, уменьшении социального «позора» (стигмы), связанного с разводом и другие социальные изменения, происходящие в современном обществе, способствуют более легкому отношению субъекта к браку и разрыву близких связей [18]. Доминантой в отношениях становится не столько ответственность за партнера и семью, сколько удовлетворенность отношениями, что приводит к большей ценности сексуальности и «чистой любви» в межличностных отношениях, эмоциональному и сексуальному равенству и самореализации. Исходя из этого, брак в эпоху пост-модернизма начинает оцениваться как необходимый только до того момента, пока он воспринимается как эмоционально удовлетворяющий: люди заранее настроены менять партнеров, как только отношения с ними перестают устраивать [1; 18].

### Выводы

Актуальность изучения факторов, влияющих на стабильность отношений, определяющих их сохранение или их распад (разрыв) в современной ситуации, не вызывает сомнения. Согласно теории гомеостаза семейных систем [4], семьи стремятся сохранять стабильность и противостоять изменениям, однако естественная динамика отношений и влияние разнообразных факторов обуславливают возникновение позитивных (сохраняющих, сплачивающих) или негативных (разъединяющих, разрушающих) тенденций.

Данные многих современных эмпирических исследований и результаты работы семейных психотерапевтов обозначают разнообразные и многочисленные факторы разрыва/сохранения отношений, влияние которых зачастую сложно, специфично и неоднозначно. На основе мета-анализа литературы мы предлагаем выделить 4 группы факторов: 1) *индивидуальный* (влияние демографических и личностных особенностей); 2) *социально-психологический* фактор, связанный с *межличностными отношениями* (фактические и психологические их особенности); 3) фактор *стресса-копинга* в ситуациях разрешения конфликтов и 4) *социальный* фактор (социокультурные особенности среды). Углубленное исследование содержания каждого из них, а также степени их отдельного и совокупного влияния на особенности отношений в паре и ее устойчивость видится нам перспективным и открывающим новые горизонты в практике оказания практической психологической помощи семьям и парам, находящимся на грани распада/разрыва отношений.

### Библиографический список

1. Гидденс Э. Трансформация интимности: Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах. – СПб.: Питер, 2004.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб: Речь, 2005.
4. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: «Когито-Центр», 2008.
5. Шипова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2014.
6. Шупова Е.М. Психологические стабилизаторы супружеских отношений (при стаже брака свыше 3-х лет): Квалиф. работа. – Кострома, 2014.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000.
8. Al-Krenawi A., Grahman J.R. A comparison on family functioning, life and marital satisfaction, and mental health of women in polygamous marriages // International J. of Social Psychiatry. – 2006. – Vol. 52. – P. 5–17.
9. Bodenmann G., Randall A.K. (2012). Common Factors in the Enhancement of Dyadic Coping // Behavior Therapy. – 2012. – Vol. 43. – P. 88–98.
10. Bodenmann G., Meuwly N., Bradbury T.N., Gmelch S., Ledermann T. (2010). Stress, anger, and verbal aggression in intimate relationships: Moderating effects of individual and dyadic coping // J. of Social and Personal Relationships. – 2010. – Vol. 27. – P. 408–424.

11. *Cutrona C.E., Gardner K.A.* (2006). Stress in couples: The process of dyadic coping. – New York: Cambridge University Press, 2006.
12. *Gottman J.M.* (1994). What predicts divorce? The relationship between processes and marital outcomes. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. – P. 123–130.
13. *Kayser K. and Rao S.S.* (2006). Process of disaffection in relationship breakdown. In M.A. Fine & J.H. Harvey (Eds.) Handbook of divorce and dissolution. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. – Pp. 201–221.
14. *Kurdek L.A.* (2004). Are gay and lesbian cohabitation *really* different from heterosexual married couples? // J. of Marriage and Family. – 2004. – № 66. – P. 880–890.
15. *Huston T.L., Niehuis S., Smith S.E.* (2001). The early marital roots of conjugal distress and divorce // Current Directions in Psychological Science. – 2001. – Vol. 10. – P. 116–119.
16. *O'Brien T.B.* (2000). Correlates and Consequences of relationship-focused coping: A Within-couples examination. – Thesis: University of British Columbia, 2000.
17. *Rollie S., Duck S.* (2003). Relationship Dissolution / International Encyclopedia of Marriage and Family [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3406900348.html> (дата обращения 10.10.2015).
18. *Regan P.C.* (2011). Close Relationships. – NY and London: Routledge, 2011.
19. *Rodrigues A.E., Hall J.H., Fincham F.D.* (2006). What predicts divorce and relationship dissolution? In M. A. Fine & J.H. Harvey (Eds.) Handbook of divorce and dissolution. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2006. – P. 223–240.
20. *Schulz M.S., Cowan P.A., Cowan C.P., Brennan R.T.* (2004). Coming home upset: Gender, marital satisfaction and the daily spillover of workday experience into marriage // J. of Family Psychology. – 2004. – Vol. 18. – P. 250–263.

Екимчик Ольга Александровна

кандидат психологических наук

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Костромской государственной технологической университет  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru

**ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАНИЯ С ЗАВЕРШЕНИЕМ БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ\***

В статье анализируется один из важных этапов динамики субъективно близких отношений мужчины и женщины, а именно их завершение и возможный распад. Распад близких отношений рассматривается в двух аспектах, а именно как результат развития отношений, и как стрессор для партнеров этих отношений. Выделяются качественные изменения в близких отношениях в период их распада, акцентируется внимание на переживаниях партнеров. Также приводятся результаты двух эмпирических исследований, согласно которым распад отношений является травмирующим переживанием, что затрудняет совладание со спровоцированным ими стрессом. Независимо от того, переживается ли распад отношений, их потеря в подростковом возрасте (на этапе первой любви) или в ранней взрослости, при совладании с ним преимущество остается за копинг-стратегиями, ориентированными на избегание.

**Ключевые слова:** близкие отношения, завершение/разрыв отношений, совладание, стратегии совладания.

**Теоретический анализ проблемы  
психологии совладания с завершением  
и потерей близких отношений**

Субъективно близкие отношения являются важным аспектом жизнедеятельности взрослого человека (Э. Эриксон, М. Аргайл, А.А. Кроник и др). Под субъективно близкими отношениями мы понимаем частный случай диадических отношений между мужчиной и женщиной, характеризующихся высокой избирательностью и относительной устойчивостью, основанных на сильных положительных или амбивалентных эмоциях, физиологически обусловленных сексуальными потребностями и выражающихся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств. Как разновидность субъективно близких отношений нами рассматриваются романтические отношения мужчины и женщины [2].

Субъективная значимость, романтическая привязанность и динамичность как базовые характеристики обуславливают потенциальную или фактическую стрессогенность близких отношений для человека [2; 4]. I. Seiffge-Krenke, H. Bosma, C. Chau, F. Çok и др. провели масштабное исследование романтического стресса и его преодоления среди подростков из 17 стран. Они пришли к выводу, что независимо от региона, все подростки в возрасте от 15 до 18 лет остро воспринимают стресс, сопряженный с романтическими отношениями, при этом специфика совладания с ним обусловлена национальностью и местом проживания [15].

В теории обмена стресс в отношениях, беспокорство об отношениях рассматриваются как «издержки» отношений, то есть неизбежные составляющие самих отношений [14]. Неоправданные ожидания в отношениях, невыполнение обязательств и норм поведения, важных для одного

из партнеров, являются стрессором, способным активизировать копинг, ориентированный на отношения, или индивидуальное совладание с привлечением ресурсов отношений [7].

Утрата близких отношений как результат их негативной динамики является одним из сильнейших стрессоров для человека (S. Sprecher, D. Felmlee, K. Tan, L.E. Vander Drift, S.M. Harvey, A.K. Бочавер, Т.Е. Карташева).

Анализ зарубежных работ позволил нам выявить процессуальные характеристики распада близких отношений и переживания партнеров по этому поводу [12]. Процесс распада отношений начинается с разъединения (*disengagement*), при котором первоначально существовавшая удовлетворенность отношениями становится нестабильной, способствуя возникновению риска последующего распада отношений [9].

Согласно «закону супружеской неверности» (Аронсон, Бершид, Бротен 1976), привыкание к взаимным высоким оценкам в близких отношениях, снижает чувствительность к положительным подкреплениям, исходящим друг от друга, но повышает чувствительность к малейшему проявлению неодобрения. Близкому партнеру труднее, чем постороннему человеку, вызвать положительные чувства в ответ на свои действия, при этом у него больше шансов спровоцировать отрицательную реакцию в свой адрес. Это отражает серьезную проблему, возникающую в контексте близких отношений: удовлетворенность отношениями у партнеров начнет снижаться со временем, увеличивая риск распада отношений [1].

В мега-обзоре P. Regan, посвященном проблеме близких отношений, приведен ряд исследований, касающихся их распада. Выявлены признаки разъединения наблюдаются на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях: изменение

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект 15-06-10671/15.

эмоционального фона отношений, появление равнодушия; когнитивная разобщенность (восприятие партнера как обособленного, отличного от тебя, психологически дистанцированного, уделяющего мало внимания); поведенческое дистанцирование (снижение частоты и качества коммуникации, участия в жизни партнера либо изменение способов взаимодействия с партнером, в частности снижение доверия и открытости) [12]. J.A. Hess (2002) предлагает в процессе дистанцирования отношений исследовать три типа когнитивных и поведенческих стратегий: 1) избегание, включающее тактики, направленные на минимизацию физического контакта и коммуникации, 2) разъединение, включающее поведение по ограничению или исключению интимности, 3) когнитивная диссоциация, включающая тактики, направленные на восприятие партнера как отличного и отдельного от тебя. При этом он игнорирует эмоциональный аспект отношения к партнеру, что ограничивает понимание процессов, происходящих в отношениях и психического состояния, переживаний дистанцирующегося [см. 12].

Другие исследователи добавляют к признакам разобщения: напряжение, печаль, гнев, разочарование и безысходность. Наличие и явная выраженность данных признаков свидетельствует о стрессе при распаде близких отношений. Однако большинство авторов останавливается на позиции: разъединение выражается чаще в безразличии, отсутствии интереса к партнеру, чем в присутствии сильных эмоций, то есть в эмоциональном и поведенческом «отключении», дистанцировании партнера (молчание, отсутствие контакта глаз, закрытость поз тела, скука, незаинтересованность, отвлекаемость от разговора, избегание обсуждений, отрицание важности тем разговора и т.д.). На наш взгляд, приведенные позиции не противоречат, а взаимодополняют друг друга, ярким примером этому будет ситуация, когда один из партнеров желает распада отношений, а другой продолжает «цепляться» за отношения, осознавая, что они рушатся [10; 12].

Обобщая вышесказанное, можем утверждать, что в динамике отношений у партнеров (партнера) всегда есть потенциальная возможность распада отношений. Однако этому предшествуют изменения на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне. Они направлены на снижение субъективной значимости партнера и увеличению психологической дистанции. Изменения в отношениях занимают какой-то временной отрезок и их можно рассмотреть в виде череды событий, предшествующих распаду, или фаз. В частности в зарубежной психологии есть несколько теоретических моделей распада близких отношений. Дж. Готтман предложил каскадную модель супружеского разъединения, в которой супружеские переживания рассматриваются как череда (каскад) событий, продвигающих пару к разводу:

1. Наполнение негативными эмоциями.
2. Восприятие проблем как непомерно тяжелых.
3. Желание разрешать проблемы в одиночку.
4. Создание параллельных жизней (параллельного существования).
5. Чувство одиночества.
6. Эмоциональный развод (разрыв).
7. Актуальный развод.

Несмотря на то, что Готтман анализирует процесс распада супружеских отношений, данная модель, на наш взгляд, применима и к близким несупружеским отношениям мужчины и женщины, так как акцентирует внимание не на характеристиках, присущих исключительно супружеству, а на близких отношениях между супругами. Кроме того, автор в ней также выделяет признаки стресса в отношениях: негативные эмоции, чувство одиночества, оценка ситуации как трудной, но при этом не анализирует совладание партнеров с трудной жизненной ситуацией [10; 11].

Кроме того, предложена и другая модель разрыва отношений. Ее основа – ряд последовательных фаз разъединения отношений, сменяющих со временем друг друга. Каждая фаза характеризуется разнообразными процессами и паттернами коммуникации и взаимодействия.

1. Интрапсихическая фаза. Набор действий, при которых индивидуальный уровень неудовлетворенности превышает порог толерантности. Индивидуальный личный (приватный) оценочный статус отношений, чувств и других альтернатив.

2. Диадическая фаза. Индивидуальные коммуникационные чувства и взгляд на отношения с партнером; партнер делает то же самое. Вместе они выбирают между «ремонтом» отношений или разъединением, разрывом.

3. Социальная фаза. Партнеры соглашаются (принимают) на публичные и социальные последствия разрыва отношений. Каждый создает и распространяет публичную историю о завершении их отношений.

4. Фаза захоронения (grave-dressing). Индивидуумы ретроспективно анализируют историю отношений и в частном порядке приходят к соглашению по созданию удовлетворяющей личной истории о прогрессе и исходах отношений.

5. Фаза воскрешения. Индивидуальная адаптация к завершению отношений через признание влияния потери и приобретения себя и знания об отношениях и подготовка к возможным будущим отношениям.

В данной модели мы находим, как описание стресса в отношениях и угрозы им, с одной стороны, так и совладание ориентированное на отношение, как попытку сохранить их либо индивидуальный копинг партнеров, в том случае, если разрыв неизбежен [13].



Эти модели обладают своей спецификой, в частности, модель Готтмана описывает распад отношений с позиции одного из супругов (партнеров), а модель Дака и Ролли описывает процесс распада, исходя из логики развития отношений. Зарубежные исследователи нашли эмпирические подтверждения данных теорий. Действительно, процесс разрыва отношений сопровождается негативными эмоциями, снижением интереса к партнеру, эмоциональной отстраненностью, индивидуалистичной (приватной) оценкой ситуации, и как следствие, официальный разрыв отношений [12]. Имеет эмпирическое подтверждение и описанная Даком и Ролли фаза «воскрешения», выражающаяся в восстановлении, обретении смысла завершённых отношений, рассмотрении возможных альтернатив в выборе партнера. Данные теории не учитывают циклический характер, природу завершения отношений, возможность неоднократного возврата, попыток «ремонта» отношений, колебаний между «приближением» и «отстранением» до того, как случится окончательный разрыв [13].

Распад близких отношений является стрессором, с которым необходимо совладать в диаде. В связи с этим, в работах предлагаются стратегии помощи парам на грани разрыва отношений (А. Christensen, Р. Regan). Среди них весьма продуктивными выглядят подходы, основанные на развитии способности пары эффективно совладать с жизненными трудностями, управлять конфликтами и налаживать коммуникацию друг с другом. А. Christensen предлагает ориентироваться на пять основных принципов терапии пар: 1. Диадическую, а не индивидуальную ориентацию в решении проблемы. 2. Изменение эмоционального двигателя дисфункционального поведения путем обучения партнеров конструктивным способам борьбы с изменениями, проблемами и эмоциями. 3. Просвещение обоих партнеров об избегании, эмоциональной ориентированности и частном поведении друг друга, что делает их переживания доступными и понятными друг другу. 4. Повышение конструктивной коммуникации при разговоре и слушании. 5. Акцент на устойчивом и позитивном поведении [12].

В отечественной практической психологии также есть работы по оказанию помощи парам, находящимся на стадии распада отношений и в предразводной ситуации (А.А. Кроник и Е.А. Кроник, А. Б. Холмогорова), но они ориентирует, прежде всего, на развитие коммуникации и построение перспективы отношений, не затрагивая проблему совладания с трудностями в диаде.

Таким образом, если проблема распада супружеских отношений ранее изучалась в отечественной психологии (Ю.Е. Алешина, А.А. Кроник и Е.А. Кроник, Т.М. Коньшина, Н.В. Минайчева), то разрыв близких отношений, не зарегистрирован-

ных официально, в настоящий момент исследован недостаточно, несмотря на то, что такая форма отношений распространена повсеместно. Наиболее остро проблема переживания разрыва отношений и его стрессогенности стоит в том случае, если он инициирован только одним из партнеров, а другой партнер ставится непосредственно перед фактом. Еще менее исследована проблема диадического и индивидуального совладания с разрывом близких отношений. Под совладанием мы понимаем целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю, например, смертельная болезнь) [3].

На наш взгляд, анализ причин разрыва отношений, особенностей его переживания и совладания с ним, позволил бы глубже понять проблему копинга, ориентированного на отношения, тем самым восполнить пробел в научных знаниях и наметить перспективы оказания психологической помощи парам и их просвещения.

#### **Эмпирические исследования совладания с завершением / разрывом близких отношений**

*Цель:* изучение особенностей переживания разрыва и совладания с разрывом близких отношений в подростковом возрасте и ранней взрослости.

*Гипотеза:* индивидуальное совладание с завершением отношений в случае разрыва мало продуктивно и осложнено интенсивными негативными эмоциональными, травмирующими переживаниями.

Для реализации поставленной цели и проверки гипотезы было проведено два мини-исследования. В первом исследовании ретроспективно изучалось совладание с разрывом отношений в подростковом возрасте при переживании первой любви и первого опыта близких отношений с партнером противоположного пола. Во втором – изучалось совладание с актуальной ситуацией разрыва близких гетеросексуальных отношений в ранней взрослости.

#### **Исследование 1. Ретроспективный анализ совладания с завершением / разрывом первых романтических отношений в подростковом возрасте.**

**МЕТОД.** Выборка: 20 человек (10 юношей и 10 девушек) в возрасте 17–22 лет, средний возраст – 19,9 лет. Первый опыт любви пришелся на возраст 13–17 лет, длительность отношений: меньше года (10 чел.), 1–2 года (6 чел.), более двух лет (4 чел.). Разрыв отношений пережили в возрасте 14–17 лет.

Таблица 1

**Результаты приема «Включенность Другого в шкалу Я-концепции»  
в момент отношений и после их завершения**

Включенность партнера в свое Я	В отношениях	После разрыва
«У каждого свои границы»	2	3
Я больше, чем мы»		3
«Взаимосвязи»	5	
«Гармония»	2	
«Потеря собственных границ»	3	
«Потеря собственной личности»	5	
«Полное слияние»	2	
«Дистанцирование»		13

Методики исследования: интервью; Опросник способов совладания (адаптирован Т.Л. Крюковой и др., 2004) [5]; прием IOS – the Inclusion of Other in the Self scale - Включенность Другого в шкалу Я-концепции, представляющий 7 вариантов расположения пар колец – разновидность социометрии (Aron A., Aron E., Smollen D., 1992 [8], апробирован Крюковой Т.Л., Захарченко Д.Н., 2014).

О том, что отношения между партнерами, включенными в выборку, отличались близостью, свидетельствуют следующие характеристики: наличие интимной близости, знакомство с родителями (то есть партнер был введен в ближайший круг своего общения), наличие общих планов. В целом о данной выборке можно сказать, что большинство испытуемых (11 чел.) и большинство их партнеров (12 чел.) начали свои романтические отношения в несовершеннолетнем возрасте. У половины респондентов (10 чел.) эти отношения не продлились и года, но при этом у всей выборки они были достаточно близкими. Близость в отношениях с партнером подтверждают результаты методики «Включенность Другого в шкалу Я-концепции» в момент отношений и после их завершения (таб. 1).

На основе результатов, представленных в таблице 1, мы можем утверждать о различной степени включенности романтического партнера в свое Я, следовательно, и о разной степени близости с ним в момент отношений и после их разрыва. Следует отметить, что большая часть респондентов (10 человек) в момент отношений указывают на большую включенность партнера в свое Я с размыванием личностных границ, утратой собственной личностной автономности и зависимостью от любимого человека, стремлением максимально сократить психологическую дистанцию с ним.

Совершенно противоположные результаты мы получаем относительно включенности партнера в собственное Я после разрыва отношений. Часть респондентов указали на то, что стали вести себя закрыто по отношению к своему партнеру: меньше доверять, рассказывать, перестали впускать партнера в свою личную жизнь; некоторые стали

отдаляться от него, но все же, не переставали общаться. Большинство же респондентов отметили, что появилась большая дистанция от романтического партнера, независимость, они уже не нуждаются в контактах с ним.

Далее с помощью Т-критерия Стьюдента для парных выборок мы проверили предположение о том, что после разрыва отношений стремление к близости с романтическим партнером сменяется на дистанцирование от него, стремление исключить его из круга значимых людей. Нами были получены статистически достоверные различия ( $t=10,37$   $p=0,000$ ), указывающие на стремление дистанцироваться от партнера после разрыва, восстановить границы собственной личности и свести общение с ним к минимуму.

Анализ результатов интервью позволил составить представление о качественных характеристиках отношений и о переживании разрыва. Все респонденты указали на наличие различных по интенсивности конфликтов: «чаще возникали крупные ссоры» (1 чел.), «чаще возникали незначительные ссоры» (5 чел.), «возникали и крупные и незначительные ссоры» (5 чел.), «ссоры стали возникать только под конец отношений» (5 чел.), «ссоры не возникали» (4 чел.), – при характеристике отношений.

По ответам большинства респондентов (10 чел.) инициатором разрыва был романтический партнер, в 5 случаях сами респонденты выступили инициаторами разрыва отношений, и такое же количество (5 чел.) сказали, что к завершению отношений они пришли обоюдно с партнером. Следовательно, на данный этап развития отношений – разрыв – больше влияли романтические партнеры опрашиваемых, нежели они сами. Далее мы выясняли, как респонденты оценивали завершение отношений: «как трудность» (14 чел.), «как облегчение» (2 чел.), «с легкостью перенес (ла)» (3 чел.). Эти ответы подчеркивают, что испытуемые отнеслись к завершению отношений не как к нормативной ситуации, для них расставание стало большим стрессом. Завершение отношений сильно повлия-

Таблица 2

## Стратегии совладающего поведения при разрыве отношений (ретроспективный анализ, n=20)

Название стратегии	Средний балл в перцентилях	Ранг
Бегство-избегание	83,3%	1
Принятие ответственности	57,1%	2
Поиск социальной поддержки	56,4%	3
Самоконтроль	51,7%	4
Конфронтативный копинг	50,8%	5
Дистанцирование	50%	6
Положительная переоценка	49%	7
Планирование решения проблемы	48,6%	8

ло на их психическое состояние, они были на грани, им было очень тяжело пережить сложившуюся ситуацию, не видели дальнейшего смысла в жизни.

Таким образом, на основе ответов испытуемых данной выборки, можно сделать вывод о том, что в своих романтических отношениях в подростковом возрасте партнеры были довольно близки, что, безусловно, повлияло на переживание завершения отношений. Причем стрессогенность ситуации и переживания усиливаются в том случае, если инициатива разрыва отношений исходит от партнера (55% случаев). Необходимо отметить, что даже в том случае, когда инициатива разрыва отношений присутствовала и у опрашиваемого, он отмечает трудность ситуации для себя. Следует отметить, что те подростки, которые восприняли завершение отношений как трудность, которые сильно переживали разрыв, были в очень тесной связи со своими романтическими партнерами: были знакомы с родителями, имели интимные отношения и совместные планы на будущее.

Ретроспективный анализ психического состояния респондентов после завершения отношений показал: у 4-х из 20 человек были суицидальные мысли, что свидетельствует об очень высоком уровне стресса. Остальные отметили трудность переживания ситуации. Кроме того мы выяснили, что у 13 респондентов после разрыва было разочарование в близких отношениях и нежелание вступать в них снова какое-то время: опыт прежних отношений их затормаживал и отрицательно влиял на их последующее время жизни.

Таким образом, мы видим, что некоторые подростки (14 чел. из 20) воспринимают завершение романтических отношений, возможно, и как нормативную ситуацию, но довольно трудную, для кого-то она остается ненормативной (кризисной). Наличие / отсутствие сексуальности в отношениях, не / включенность в родительскую семью, наличие / отсутствие совместных планов на будущее, а также длительность близких отношений влияют на переживание их завершения. Чем ближе подростки между собой в романтических отношениях, чем интимнее их отношения, тем они хуже пере-

живают завершения отношений, мысли некоторых из них доходят даже до суицида.

Далее мы проанализировали стратегии совладающего поведения, используемые респондентами для совладания с разрывом (таблица 2).

Анализируя результаты, приведенные в таблице 2, мы можем утверждать, что при совладании с разрывом у респондентов отмечалась высокая напряженность копинг-стратегий, о чем свидетельствует процент интенсивности стратегии из максимально возможного. Заметное преимущество было за стратегией совладания бегство-избегание, то есть мысленное стремление ухода в фантазии и поведенческие усилия, направленные на бегство или избегание проблемы. Респонденты очень редко признают свою собственную роль в проблеме и ее решении, что может также свидетельствовать о стрессогенности для них ситуации завершения первых романтических отношений, с одной стороны, а с другой – о несформированности навыков совладающего поведения.

Обобщая результаты первого исследования, мы можем утверждать, что некоторые подростки воспринимают завершение романтических отношений как трудность, мысли некоторых из них доходят до суицида, а так же у них существуют особенности совладания с данной стрессовой ситуацией. Близость романтических партнеров в отношениях связана с интенсивностью переживания завершения романтических отношений. Преимущество в совладании с разрывом отдается копинг-стратегии бегство-избегание.

#### Исследование 2. Анализ совладания с завершением / разрывом близких отношений в ранней взрослости.

МЕТОД. Выборка: 24 человека (12 женщин и 12 мужчин) в возрасте 18–25 лет (m=20,6 лет). Она была поделена на две подгруппы: 1) вошли 12 респондентов (6 девушек и 6 юношей), которые состоят в романтических отношениях (от 3 месяцев до 3 лет, средний стаж отношений 1,5 года) и сталкивались в отношениях с чувством ревности; 2) 12 респондентов (6 девушек и 6 юношей), которые столкнулись с разрывом отношений (от 2 ме-

Таблица 3

**Выраженность эмоциональных и физиологических реакций  
при переживании разрыва отношений (n=12)**

Реакции	Среднее значение	Стандартное отклонение	t-критерий Стьюдента
<i>Физиологические реакции</i>			
Потеря аппетита	3,833	2,249	
Нервная дрожь	3,75	2,527	
Прилив крови к голове	4,333	2,269	
Физическая слабость	4,416	2,02	
Нервный срыв	5,5	2,195	
Учащение сердцебиения	5,166	1,8	
Возбуждение	4,25	2,378	
<i>Эмоциональные реакции</i>			
Ярость	4,166	1,8	
Гнев	3,916	1,62	
Чувство неполноценности	4,083	1,781	
Чувство собственника	4	1,907	
Тревога	4,916	1,443	
Унижение	3,916	2,34	
Упреки в адрес другого	4,25	2,094	
Фрустрация	4,25	1,815	
<b>Депрессия</b>	<b>5,66</b>	<b>1,497</b>	<b>-4,58**</b>
Обида	4,66	1,969	
<b>Чувство вины</b>	<b>3,583</b>	<b>1,676</b>	<b>-2,43*</b>
Горе	4,6	1,55	<b>-3,24**</b>
<b>Снижение самооценки</b>	<b>4,08</b>	<b>1,44</b>	<b>-2,47*</b>
<b>Боль</b>	<b>5,416</b>	<b>1,443</b>	<b>-3,06**</b>
Чувство отверженности	4,583	1,78	

*Примечание:* для сравнения с реакциями при ревности и разрыве отношений использовался t-критерий Стьюдента  
\* – уровень значимости  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $p < 0,01$ .

сяцев до 4 лет, средний стаж отношений 1,5 года) за последние 1,5 года. Длительность переживаний ситуации разрыва отношений от 1 до 7 месяцев. Нас интересовали преимущественно респонденты, переживающие разрыв; те, кто переживали ревность выступали в качестве контрольной группы для оценки интенсивности стресса и особенностей совладания с завершением отношений.

Методики: Опросник реакций на ревность / разрыв (К. Маслач, 2003); экспресс-опросник копинг-стратегий (*Brief COPE* – Carver, C.S, 1997); авторское интервью.

При анализе результатов данного исследования мы сделаем акцент на тех респондентах, которые переживали разрыв. Сначала мы определили выраженность физиологических и эмоциональных реакций при разрыве отношений, описали наиболее интенсивные из них, то есть среднее значение превышает 3,5 балла (таблица 3). Выявленные нами эмоциональные (преимущественно негативные) и физиологические реакции при разрыве свидетельствуют о тяжести этих переживаний и стрессогенности ситуации для респондентов. Мы хоте-

ли бы отметить, что спектр этих реакций гораздо шире, чем при переживании ревности.

С помощью t-критерия Стьюдента нами были выявлены различия в переживании стресса ревности и разрыва отношений по следующим реакциям: депрессия, чувство вины, горе, снижение самооценки, боль (табл. 3). Следовательно, мы можем говорить о значимых различиях в переживании ревности и разрыва отношений. Разрыв отношений переживается сильнее, сопровождается депрессией, ощущением боли, снижением самооценки, что подтверждает его большую стрессогенность для человека.

Анализ данных интервью посредством многофункционального критерия Фишера также подтверждает: переживание разрыва отношений интенсивно проявляется на физиологическом уровне. Выявлено значимое различие по физиологическим проявлениям ( $\phi=1,692$ ;  $p=0,045$ ) которое говорит о том, что людям, переживающим разрыв отношений в большей степени присущи такие физиологические симптомы, как потеря аппетита, тошнота, боли в различных частях тела. Кроме того плач



Таблица 4

**Выраженные стратегии совладания с разрывом близких отношений по экспресс-опроснику  
копинг-стратегий (Brief COPE – Carver, C.S, 1997)**

Стратегии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Самоотвлечение	6,916	1,37
Активный копинг	5,83	1,19
Поиск эмоциональной поддержки	5,666	2,348
Поиск инструментальной поддержки	5	1,95
Принятие	5,916	1,311
Выражение эмоций	4,916	1,62
Планирование	5,83	1,26
Самообвинение	4,416	1,88

как физиологическая реакция тоже более выражен, чем при ревности ( $\phi=1,91$ ;  $p=0,028$ ). При переживании разрыва отношений «слезы, сопровождающие истерики как выражение сильных негативных эмоций», частое явление. С нашей точки зрения, такая явная физиологическая симптоматика стресса при разрыве свидетельствует о травматизации респондентов и несовладании со стрессом, скорее о стремлении подавить переживания, чем прожить и принять их.

Несмотря на это, мы попытались выявить особенности совладания с разрывом отношений (табл. 4).

Исходя из материалов, представленных в таблице 4, мы можем говорить, что респонденты, переживающие разрыв отдают предпочтение 8 перечисленным выше стратегиям из 14 возможных. Такие стратегии, как: отрицание, избегание, использование психоактивных веществ, юмор, уход в религию и позитивная переоценка, – встречаются гораздо реже при совладании с разрывом.

Далее мы сравнили выраженность стратегий совладания при разрыве и при переживании ревности партнера. Были получены следующие результаты: самоотвлечение ( $m_{\text{ревность}}=5,333$ ;  $m_{\text{разрыв}}=6,916$ ;  $t=-2,755$   $p=0,011$ ), избегание ( $m_{\text{ревность}}=2,416$ ;  $m_{\text{разрыв}}=3,5$ ;  $t=-2,137$   $p=0,043$ ). Респонденты прибегают к такой стратегии совладания как избегание, оно может выражаться и в попытках не думать о проблеме вообще, во внутреннем отчуждении от ситуации и подавлении мыслей о ней. Данная копинг-стратегия чаще применяется в ситуациях, когда человек не может контролировать ситуацию, изменить что-либо. Так, респонденты переживающие утрату отношения испытывают сильный стресс и ощущают это как травмирующее событие, которое они изменить они не в силах.

Примечательным, на наш взгляд, является тот факт, что в выраженности остальных 12 стратегий совладания мы не получили достоверно значимых различий. Данная методика оказалась малочувствительной к совладанию молодых людей в ситуации

разрыва / завершения отношений. Следовательно, мы можем утверждать: существует сходство копинг-поведения респондентов при переживании ревности и разрыва отношений, несмотря на явное различие в степени интенсивности переживаний данных стрессоров.

Выявленные различия по стратегии самоотвлечение подтверждаются и анализом данных интервью ( $\phi=2,116$ ;  $p=0,017$ ). Респонденты, переживающие разрыв, говорят о том, что пытаются отвлечься от мыслей, занять себя работой или учебой, избегают свободного времени. Это может свидетельствовать о недостатке ресурсов для совладания с разрывом. Людям сложно оставаться наедине со своими мыслями и переживаниями, поэтому они прибегают к различным способам отвлечь себя. В интервью респонденты указывают на то, что справляться с такой сложной ситуацией помогают новые отношения ( $\phi=3,848$ ;  $p=0,000$ ). На наш взгляд, это является одним из вариантов ухода от проблемы, от травмирующих переживаний. После разрыва близких отношений респонденты пытаются построить новые отношения, чтобы компенсировать свою утрату и избежать чувства одиночества. В тоже время половина респондентов, переживающих разрыв отношений, не выстраивает и не пытается выстроить новые отношения, предпочитая изоляцию. Мы рассматриваем данный факт как показатель травмы, так как они находятся в возрасте, когда построение близких отношений является актуальной задачей развития (по Э. Эриксону).

Таким образом, мы подтвердили тот факт, что разрыв близких отношений в ранней взрослости выступает острым стрессом для человека, с которым он не всегда может совладать самостоятельно, что подтверждает интенсивность негативных переживаний, их явно выраженную физиологическую симптоматику. При совладании с разрывом, используются, хотя и не всегда продуктивно, стратегии проблемно-ориентированного, эмоционально-ориентированного и копинга, ориентированно-

го на избегание, при этом требуется привлечение больших ресурсов, в частности, ресурса времени.

### Выводы

1. Близкие отношения мужчины и женщины являются важной сферой жизнедеятельности взрослого человека, в которой он может развиваться как личность и удовлетворять свои базовые потребности

2. Стрессогенность близких отношений для человека связана с субъективной значимостью, наличием романтической привязанности к партнеру и стремлением поддерживать баланс между нестабильностью-стабильностью, который является непременным условием их развития. Одним из сильнейших стрессоров в отношениях является их распад / завершение.

3. Распад / завершение отношений происходит в результате качественного изменения эмоциональной, когнитивной и поведенческой составляющих отношений, проявляется в дистанцировании от партнера и его обесценивании. Трансформация отношений в сторону разъединения с партнером происходит поэтапно, сопровождаясь в некоторых случаях сильными негативными переживаниями, и может быть описана как череда сменяющихся событий или фаз.

4. Проблему завершения отношений можно рассматривать в контексте стресса и копинга, ориентированного на отношения. Этот ракурс является мало разработанным в отечественной психологии, что затрудняет оказание консультативной помощи парам или отдельным людям, переживающим разрыв.

5. Результаты эмпирических исследований подтверждают нашу гипотезу. Совладание с завершением отношений в случае разрыва осложнено интенсивными негативными эмоциональными, травмирующими переживаниями, в результате чего предпочтение отдается индивидуальным стратегиям, ориентированным на избегание, в том числе, и активное включение в новые отношения с другим партнером. Степень близости, интимности с партнером как характеристика отношений, определяет интенсивность стресса при их разрыве. Непродуктивность совладания с разрывом проявляется в интенсивных соматических реакциях и изоляции, а также в невладении копинг-навыками, ориентированными на отношения, возможно, даже в их отсутствии. Кроме того, выявленные особенности совладания с разрывом / завершением отношений указывают, что оно мало ориентировано на отношения, в большей степени центрировано на эго-переживаниях человека, что обуславливает низкую эффективность копинга.

### Библиографический список

1. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 28 с.

2. Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 6. – С. 278–283.

3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.

4. Крюкова Т.Л. Екимчик О.А. Адаптация методики измерения видов одиночества // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т. Т. 1 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 428–431.

5. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 64 с.

6. Шумова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2014. – 26 с.

7. Alexander A.L. Relationship resources for coping with unfulfilled standards in dating relationships: Commitment, satisfaction, and closeness // J. Soc. Pers. Relat. – 2008. – V. 25, No 5. – P. 725–747.

8. Aron A., Aron E.N., and Smollan D. Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness // J. of Personality and Social Psychology. – 1992. – Vol. 63. – No.4. – 596–612.

9. Barry R.A., Lawrence E., Langer A. Conceptualization and assessment of desengagement in romantic relationships // Personal Relationships – 2008. – № 15. – P. 297–315.

10. Carrere S., and Gottman J.M. Predicting the future of marriages. In: E.M. Hetherington (Ed.). Coping with divorce, single parenting, and, remarriage. – 1999. – P. 3–22. – Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

11. Gottman, J.M. What predicts divorce? The relationship between processes and marital outcomes // Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates Inc. – 1994. – P. 123–130.

12. Regan P. Close Relationships. – N. Y.: Routledge, 2011. – 408 p.

13. Rollie S.S., and Duck S. Divorce and dissolution of romantic relationships: Stage models and their limitations. In: M.A. Fine and J.K. Harvey (Eds.), Handbook of divorce and dissolution Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2006. – P. 223–240.

14. Sedikides C., Oliver M.B., Campbell W.K. Perceived benefits and costs of romantic relationships for women and men: Implications for exchange theory // Personal Relationships. – 1994. – № 1. – P. 5–21.

15. Seiffge-Krenke I. et al. All they need is love? Placing romantic stress in the context of other stressors: A 17-nation study // Int. J. Behav. Dev. – 2010. – V. 34, is. 2. – P. 106–112.

## СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СО СТРАТЕГИЯМИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ

*В статье представлены результаты исследования копинг-стратегий и эмоционального интеллекта у топ-менеджеров и предпринимателей. Выявлены специфические способы совладания со стрессом на рабочем месте топ-менеджеров и предпринимателей, связь эмоционального интеллекта со стратегиями совладающего поведения руководителей, различия в использовании эмоционального интеллекта между мужчинами-руководителями и женщинами-руководителями.*

**Ключевые слова:** стресс на рабочем месте, топ-менеджер, предприниматель, профессиональное (эмоциональное) выгорание, совладающее поведение, копинг-стратегии, эмоциональный интеллект.

В современных исследованиях особое внимание уделяется проблеме поиска личностью ресурсов для совладания со стрессом и эмоциональным выгоранием. Острую актуальность изучение данных вопросов приобретает в среде предпринимателей и руководителей организаций, ввиду стрессогенного характера их деятельности, неотъемлемыми составляющими которой являются высокая степень ответственности, интенсивность социальных контактов, осуществление функций контроля и стратегического развития компании [1; 3; 4; 7; 10]. Для эффективного управления организацией и коллективом подчиненных, взаимодействия с внешними инстанциями, такими как контролирующие органы, руководителю необходимо владеть специальными навыками и способностями, в частности эмоциональным интеллектом, рассматриваемым в нашем исследовании.

Среди зарубежных психологов, изучавших феномен предпринимательства, можно выделить R. Brockhaus (1982), L.M. Kirsner (1995), J.R. Baum, M. Frese и R.A. Baron (2007), S. Shane (2003), F. Welter (2006), E. Kepler, S. Shane, S. Heights (2007), M. Fritsch, J. Schmude (2006), Mueller, Stephen L., Dato-On, Mary Conway (2008), К. Грей (1997), Р. Хизрич и М. Питерс (1992), K. Gundry, M. Ben-Yoseph (2004), D. Bowman (2006) и др. В отечественной психологии исследованием предпринимательских особенностей российских предпринимательства занимались Д.С. Амирян (2003), Г.Г. Вербина (2001), В.А. Бодров (2006), Е.П. Ермолаева (1996), А.Л. Журавлев и В.П. Позняков (1995, 2001), Е.М. Корж (2006), А.Б. Купрейченко (2003), В.В. Новиков и В.В. Марченко (1998), С.А. Одинец (2007), С.К. Рошин (1993), О.И. Титова (2007), Е.Б. Филинкова (2007), А.Н. Чиликин (1999), А.Е. Чирикова (1998) и др.

Проблеме стресса на рабочем месте и совладания с ним посвящены труды как зарубежных (R. Lazarus, S. Folkman, N.S. Endler, J.D.A. Parker, C.L. Cooper, S. Cartwright, C. Maslach, D. Fontana и др.), так и отечественных ученых (Л.А. Китаева-Смыка, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, Л.Г. Ди-

кой, А.Б. Леоновой, Т.Л. Крюковой, Н.Е. Водопьяновой, С.К. Нартовой-Бочавер и др.).

Под понятием «*топ-менеджер*» в нашем исследовании мы понимаем руководителя высшего звена, не являющегося собственником организации и нанятого на работу владельцем данного бизнеса.

Вслед за В.Н. Позняковым под *предпринимательством* в психологическом смысле мы понимаем вид трудовой деятельности предпринимчивой личности, содержанием которой является автономное принятие и осуществление решений по поиску и использованию новых возможностей рынка в условиях личного финансового риска с целью получения высокого коммерческого результата [7].

Одним из условий эффективного управления является преодоление стресса и профессионального выгорания руководителями, для чего они применяют различные способы *совладающего поведения* (*копинг-поведения*) – сознательного поведения, позволяющего субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и данной ситуации (R. Lazarus, S. Folkman, R. Moos, Л.И. Вассерман, Т.Л. Крюкова и др.) [6].

Цель нашего исследования состояла в выявлении выраженности параметров эмоционального интеллекта и способов совладания со стрессом на рабочем месте у руководителей разного уровня.

МЕТОД. Эмпирическую базу исследования составили 60 испытуемых: 30 топ-менеджеров (директора, генеральные директора, управляющие организаций, N1=30) и 30 предпринимателей (собственники и руководители организаций в одном лице, N2=30) г. Костромы. Возраст топ-менеджеров – от 26 до 53 лет (средний возраст 42 года, станд. откл. = 6,9). Среди испытуемых 23 женщины и 7 мужчин. Стаж руководства – от 0,5 года до 24 лет (средний стаж 12 лет, станд. откл. = 7,3). Среднее количество подчиненных – 83 человека. Возраст предпринимателей – от 25 до 51 года (средний возраст 34 года, станд. откл. = 8,7). Стаж предпринимательства – от 1 года до 16 лет (средний стаж 5 лет, станд. откл. = 4,3). Среди испытуемых 17 женщин,

13 мужчин. Среднее количество подчиненных – 11 человек.

Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: полуструктурированное интервью и контент-анализ ответов, психодиагностические методики – методика *MBI* (К. Маслач, С. Джексон, 1986; адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) для измерения профессионального выгорания (и его параметров: эмоционального истощения, деперсонализации, снижения профессиональной эффективности) у менеджеров [1]; *ОСС* – Опросник способов совладания (*WCQP*, Лазаруса, С. Фолкман, 1988; адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой, 2003) для выявления у руководителей преобладающих стратегий совладания со стрессом, методика «Эмоциональный интеллект» (*The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT v.2.0* Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо, 2002, адаптация Е.А. Сергиенко, И.И. Ветровой); методы статистической обработки результатов с помощью программного пакета *STATISTICA 6.0.*: дескриптивная статистика, расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ),  $U$  – критерий Манна-Уитни,  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера.

Мы предположили, что у топ-менеджеров и предпринимателей стратегии совладания на рабочем месте содержательно различны и существуют специфические способы совладания, а также выбор руководителями способов совладания со стрессом связан с диспозиционными факторами, такими как эмоциональный интеллект.

### Результаты и их обсуждение

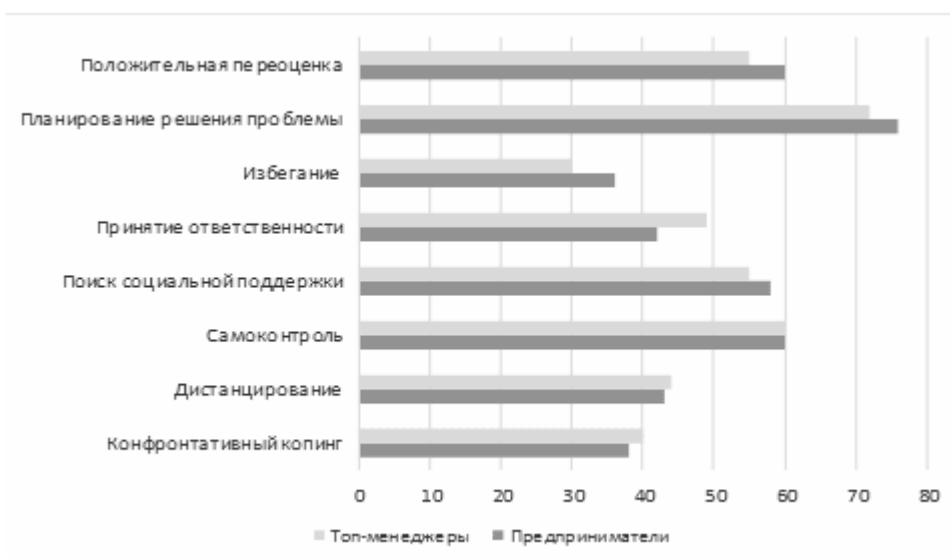
Согласно полученным данным, у предпринимателей и топ-менеджеров выявлен средний уровень профессионального выгорания по параметрам: деперсонализации ( $m=7$ ,  $SD=4,5$ ), снижения профес-

сиональной эффективности ( $m=37$ ,  $SD=5,2$ ) и низкий уровень с тенденцией к среднему по параметру эмоционального истощения ( $m=16$ ,  $SD=7,02$ ).

Отдельные параметры эмоционального выгорания коррелируют между собой: эмоциональное истощение положительно связано с деперсонализацией ( $R=0,57$  при  $p \leq 0,000004$ ) и отрицательно связано с профессиональной эффективностью ( $R=-0,44$  при  $p \leq 0,0006$ ), деперсонализация отрицательно связана с профессиональной эффективностью ( $R=-0,36$  при  $p \leq 0,006$ ). Таким образом, на эмоциональное выгорание руководителей обычно указывает выраженность не какого-либо одного компонента, а их совокупности. Влияние стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности проявляется как в эмоциональном перенапряжении, развитии негативного отношения к подчиненным, снижении чувства профессиональной компетентности и эффективности.

Статистически значимых различий по уровню эмоционального выгорания между предпринимателями и топ-менеджерами не выявлено, очевидно, в связи с тем, что характер управленческой деятельности и топ-менеджеров, и предпринимателей имеет общие особенности относительно стрессогенных факторов: интенсивное межличностное общение с различными категориями сотрудников, внешних инстанций, решение стратегически важных задач, которые, в свою очередь, могут влиять на развитие эмоционального выгорания.

Анализируя способы совладания со стрессом на рабочем месте топ-менеджеров и предпринимателей, мы выявили следующее: согласно данным, полученным с помощью методики *ОСС*, стратегия «планирование решения проблемы» ( $m=74,1$ ,  $SD=13,7$ ) является наиболее часто выбираемой руководителями в качестве стратегии совладания со стрессом на рабочем месте. «Избегание», по ре-



**Рисунок 1.** Различия в копинг-стратегиях предпринимателей и топ-менеджеров по методике «Опросник способов совладания» ( $n_1=30$ ,  $n_2=30$ )



Таблица 1

**Значимые корреляционные связи между копинг-стратегиями  
(по методике «Опросник способов совладания») у предпринимателей**

	Поиск соц. поддержки	Принятие ответственности	Избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Конфронтативный копинг					
Дистанцирование			0,39*		
Самоконтроль		0,45*		0,45*	
Поиск соц. поддержки.					
Принятие ответственности			0,40*		
Избегание					0,44*
Планирование решения проблемы					
Положительная переоценка	0,62***				

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Таблица 2

**Значимые корреляционные связи между копинг-стратегиями  
(по методике «Опросник способов совладания») у топ-менеджеров**

	Самоконтроль	Поиск соц. поддержки	Принятие ответственности	Избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Конфронтативный копинг	0,41*	0,68***		0,54**	0,57**	
Дистанцирование	0,53**			0,58**		
Самоконтроль		0,44*	0,37*	0,68***		0,39*
Поиск соц. поддержки				0,53**		0,38*
Принятие ответственности				0,61***		0,45**
Избегание					0,39*	0,37*
Планирование решения проблемы						0,37*

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

результатам тестирования, – стратегия, которую испытуемые используют реже остальных в профессиональных стрессовых ситуациях (рис. 1). Пока проблема не разрешена, руководители не могут выбрать отдых и избавиться от напряжения. В рабочей обстановке они нацелены на результат, решение проблемы, направляют свои усилия, прежде всего, на дальнейшее развитие и функционирование организации.

Статистически значимых различий в выборе копинг-стратегий по данной методике между предпринимателями и топ-менеджерами не выявлено. Мы также склонны объяснять данный факт схожими чертами в характере управленческой деятельности обеих групп руководителей, так как и топ-менеджеры, и предприниматели нашей выборки сами непосредственно участвуют во всех бизнес-процессах своей организации.

Отдельные копинг-стратегии (по методике «Опросник способов совладания») у предпринимателей и топ-менеджеров коррелируют между собой.

Спектр корреляций между различными копинг-стратегиями у топ-менеджеров (17 связей) (табл. 2) более обширен, чем у предпринимателей (6 связей) (табл. 1). Это свидетельствует о том, что при совла-

дании со стрессом топ-менеджерам свойственно применять целый комплекс копинг-стратегий, причем как одновременно эмоционально-фокусированных (конфронтативный копинг, самоконтроль, дистанцирование, принятие ответственности, избегание, положительная переоценка), так и планирование решения проблемы и поиск социальной поддержки. Предприниматели более избирательны в этом отношении и предпочитают использовать в большей степени копинг-стратегии не комплексно, а разграничивать их применительно к конкретным стрессовым ситуациям.

Данные, полученные из интервью, представляют нам более широкий спектр способов совладания со стрессом, в котором значительная роль отведена стратегиям, объединенным в одну более широкую – «избегание, отвлечение». Как правило, применение руководителями копинг-стратегии «планирование решения проблемы» характерно для совладания с более профессиональными, стратегическими стрессовыми ситуациями, чаще встречающимися именно на рабочем месте. А стратегию «избегание, отвлечение» руководителям свойственно применять при совладании с различными стрессорами, поскольку речь здесь идет

о совладании в большей степени с последствиями стресса, с накопленным психическим напряжением, а не с самими трудными ситуациями, которые могут быть уже разрешены.

Выявлены статистически значимые различия в способах совладания у предпринимателей и топ-менеджеров. В частности, такие способы как «занятие спортом» ( $\phi^*=1,74$ ,  $p \leq 0,04$ ), «занятие экстремальными видами спорта» ( $\phi^*=1,94$ ,  $p \leq 0,03$ ) более характерны для предпринимателей. Тенденция применять стратегию «отдых на природе, садоводство и оздоровительные процедуры» выявлена у топ-менеджеров ( $\phi^*=1,80$ ,  $p \leq 0,04$ ). У предпринимателей в большей степени, чем у топ-менеджеров, выявлены специфичные способы совладания: занятие общественной и благотворительной деятельностью (13%), открытие новых направлений в бизнесе (7%), творческое самовыражение: музыка, актерское мастерство (10%), обучение (3%). Таким образом, у предпринимателей спектр применяемых копинг-стратегий при совладании со стрессом более широк и специфичен, чем у топ-менеджеров.

Таким образом, совокупность примененных в данном исследовании методов (тестирование и интервьюирование) позволила выявить более полный перечень копинг-стратегий у руководителей, их потребность в отвлечении, отдыхе.

Исследование эмоционального интеллекта руководителей производилось с помощью методики «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0 Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо). Согласно данным методики, у руководителей выявлен средний уровень эмоционального интеллекта ( $m=104$ ,  $SD=10,9$ ). Также выявлены значимые различия между предпринимателями и топ-менеджерами по шкалам «идентификация эмоций», обозначающая способность распознавать свои эмоции и эмоции окружающих ( $U=35$  при  $p \leq 0,03$ ) и «общий эмоциональный интеллект» ( $U=37$  при  $p \leq 0,04$ ). То есть топ-менеджеры обладают большей способностью распознавать свои эмоции и эмоции окружающих. Объяснить данный факт можно следующим образом:

1. Возможно, что данная способность сформировалась в процессе карьерного роста, в ходе взаимодействия с различными категориями сотрудников.

2. В руках топ-менеджеров сосредоточены исключительно управленческие функции, то есть интенсивная работа с людьми, в которой важную роль играет умение распознавать эмоции. Предприниматели, в том числе сосредоточены и на вопросах финансового развития, налогообложения, ведения отчетности, поэтому деятельность может быть более индивидуальна с меньшей интенсивностью общения.

3. В среднем большее количество подчиненных у топ-менеджеров.

Выявлены значимые различия между мужчинами-руководителями и женщинами-руководителями ( $U=26$  при  $p \leq 0,01$ ) по шкале «использование эмоций в решении проблем». Данный факт легко объясняется половыми различиями между мужчинами и женщинами в эмоциональной сфере, и выявленная особенность подтверждает то, что в процесс мышления и решения различных деловых задач женщины-руководители чаще, чем мужчины, включают эмоции.

Выявлена положительная корреляция общего эмоционального интеллекта ( $R=0,54$  при  $p \leq 0,008$ ) (и его шкал «идентификация эмоций» ( $R=0,44$  при  $p \leq 0,04$ ), «использование эмоций в решении проблем» ( $R=0,56$  при  $p \leq 0,005$ )) с количеством подчиненных. Выше эмоциональный интеллект у руководителей, в чьем подчинении большее количество человек. Очевидно, более интенсивное общение с разными категориями сотрудников приводит к развитию данных способностей и вызывает необходимость использовать эмоциональную сферу в решении проблем с подчиненными и лучше понимать их эмоции.

Шкала эмоционального интеллекта «Понимание и анализ эмоций» положительно коррелирует с эмоционально-фокусированными копинг-стратегиями «самоконтроль» ( $R=0,42$  при  $p \leq 0,05$ ) и «принятие ответственности» ( $R=0,42$  при  $p \leq 0,05$ ). Чем выше у руководителей умение понимать и анализировать эмоции, тем больше их склонность при совладании со стрессом применять эмоционально-фокусированные копинг-стратегии.

### Выводы

Ввиду того, что управленческая и предпринимательская деятельность довольно стрессогенна и предполагает высокую интенсивность работы и общения, и топ-менеджерам, и предпринимателям свойственно иметь средний уровень профессионального выгорания, но высокая мотивация деятельности, инициативность и развитые копинг-навыки дают возможность предпринимателям и топ-менеджерам успешно справляться со стрессом на рабочем месте и не допускать высокого уровня эмоционального истощения и снижения профессиональной эффективности.

При совладании со стрессом топ-менеджеры и предприниматели используют как общие копинг-стратегии, так и специфические.

Копинг-стратегии, связанные с анализом ситуации и планированием решения проблемы, предприниматели и топ-менеджеры склонны применять при совладании со стрессом на рабочем месте, когда для достижения цели деятельности требуется незамедлительно принять решение и выйти из трудной ситуации. Для снижения общего напряжения и нейтрализации последствий стресса топ-менеджеры и предприниматели используют стратегии отвлечения и избегания.

Специфика совладания со стрессом у предпринимателей связана с применением особых копинг-стратегий, которые могут быть направлены как непосредственно на развитие бизнеса (например, планирование и открытие новых направлений), так и на развитие личности самого предпринимателя (общественная и благотворительная деятельность, творческое самовыражение, занятие экстремальными видами спорта). Специфика совладания со стрессом на рабочем месте у топ-менеджеров выражена в комплексном применении копинг-стратегий с целью снижения психического напряжения и разрешения трудных ситуаций.

Эмоциональный интеллект применяется руководителями при решении трудных ситуаций на рабочем месте и обуславливает выбор топ-менеджерами и предпринимателями эмоционально-фокусированных стратегий совладания со стрессом.

#### Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М., 2009. – 478 с.
3. Карпайт С., Кунер К.Л. Стресс на рабочем месте. – Харьков: Гуманитарный центр, 2004. – 236 с.
4. Ковалёва О.А. Стресс руководителя и совладание с ним // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. ГрГУ им Я. Купалы / науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 285–295.
5. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: ГОУ ВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 64 с.
6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.
7. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. – М.: Изд-во ИП РАН, 2001. – 240 с.
8. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
9. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 512 с.
10. Cartwright S., Cooper C.L. Coping in Occupational Settings // Handbook of Coping: Theory. Research. Applications / Ed. by M. Zeidner, N. Endler. – N.Y.: Wiley & Sons, 1996. – P. 202–220.
11. Kryukova T., Kovaliova O., Ekimchik Olga (2015). Coping with occupational stress in private entrepreneurs and top-managers in Russia // Abstracts of the 14th European Congress of Psychology. – Milano, Università degli Studi di Milano-Bicocca Italy, 7–10 July 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ecp2015.it/registration/>

## СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СВЯЗЬ ПОНЯТИЙ, ФУНКЦИИ

*В статье приводится анализ концептуальных основ феноменов совладающего поведения, жизнестойкости и жизнеспособности личности. В системе адаптационных возможностей личности в преодолении стресса совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность тесно взаимосвязаны, тем не менее, содержательно и функционально они значительно различаются. Именно уровень жизнеспособности и жизнестойкости будет задавать специфику копинг-ответа личности на стресс, причем касаться это будет не только трудных жизненных ситуаций, интенсивных переживаний, но и событий повседневного стресса.*

**Ключевые слова:** совладающее поведение, жизнестойкость, жизнеспособность, адаптивный ресурс, копинг-ресурсы, эмоционально-ориентированный копинг, отвлечение.

В современной психологической науке традиционно много уделяется внимания вопросам противостояния личности деструктивным влияниям. Все чаще в названиях исследований можно встретить термины «витальность», «жизнеобеспечение», «жизнестойкость», «жизненность», «жизнеспособность» и др.

Категория совладающего поведения вошла в психологическую науку относительно недавно. Совладающее поведение, являясь адаптационной составляющей, рассматривается как арсенал осознанных действий и решений личности, благодаря которым она справляется с трудностями повседневного и экстремального стресса. Гибкость, вариативность совладания, адекватность ситуации, определяет меру успешности в достижении баланса взаимоотношений человека со средой. Условно можно отметить, что копинг выполняет как бы *реализующую функцию*, т.е. способствует обеспечению адаптации личности на основе потенциальных ресурсов, имеющих более широкую природу.

По определению Д.А. Леонтьева жизнестойкость «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Она представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [5, с. 4].

Жизнестойкость личности включает в себя три компонента:

- Вовлеченность, означающая включенность личности в события своей жизни и свою деятельность, получение удовольствия от этого. В противном случае человек ощущает свою «оторванность» от жизни, испытывает чувство отвергнутости, отстраненности.

- Контроль, соответствующий понимаю личностью своего влияния на результаты происходящих вокруг него событий, самостоятельности выбора в противовес собственной беспомощности.

- Принятие риска, проявляющееся в активном стремлении действовать даже в ситуации отсут-

ствия гарантий успеха этой деятельности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [5, с. 4].

С.А. Богомаз совместно с коллективом ученых был предпринят ряд исследований, посвященных изучению жизнестойкой личности. Полученные данные позволяют составить довольно подробный ее «психологический портрет». Жизнестойкий человек высоко осмысливает собственную жизнь, удовлетворен прошлой и настоящей жизнью, которая воспринимается им как интересная и эмоционально насыщенная. Личность с высокой жизнестойкостью позитивно оценивает себя и окружающий мир, в некоторой степени склонна искажать реальность, создавая идеальную картину мира. Такой способ восприятия окружающего мира позволяет абстрагироваться от «мелочей жизни» и формулировать четкие цели на будущее. При этом личность демонстрирует высокий уровень активности и целеустремленности, благодаря которым она с интересом включается в жизненные события, стремится владеть ситуацией и управлять собственным здоровьем. Жизнестойкому человеку свойственен высокий эмоциональный интеллект и способность адекватно управлять своими и чужими эмоциями. Исследователями подтверждена связь жизнестойкости с гибкостью мышления, креативностью, высокой социально-психологической адаптированностью и общим психологическим благополучием личности [1, с. 26–27]. Таким образом, жизнестойкий человек не только способен сохранять «веру в себя и свои силы», в положительный исход любой ситуации, но также умеет эффективно перестраивать собственные установки, навыки и способности в соответствии с трансформацией полученного опыта. Жизнестойкий человек способен избирательно подходить к выбору копинг-стратегий в той или иной ситуации. Использует проблемно-ориентированный стиль совладания в ситуациях, требующих и имеющих возможность разрешения, и эмоционально-ориентированный стиль в ситуации-



ях, не имеющих возможность разрешения, при длительных стрессовых воздействиях.

В рамках проведенного исследования, имеющего целью выявление связи между совладающим поведением и жизнестойкостью, М.Р. Хачатурова отмечает, что жизнестойкость – это сложный конструкт, влияние которого может распространяться на многие личностные особенности и аспекты поведения человека. Жизнестойкость выступает в данном случае неким «ресурсом» личности, позволяющим ей справиться с трудными жизненными ситуациями [11, с. 166].

Автором выявлена положительная связь жизнестойкости с поведенческими стратегиями совладающего поведения, и отрицательная связь жизнестойкости с выбором личностью эмоционально-ориентированных копинг-стратегий.

Компоненты жизнестойкости имеют различные связи с совладанием: показатели «вовлеченности» и «контроля» связаны как с поведенческими, так и с эмоционально-ориентированными копинг-стратегиями, низкие показатели «принятия риска» связаны с такими стратегиями совладания как «отвлечение» и «обращение за помощью к другим людям» [11, с. 167].

М.А. Фризен отмечает, что жизнестойкость, являясь особым паттерном структуры установок и навыков личности, позволяет превращать изменения в возможности; это катализатор, который позволяет трансформировать негативные впечатления в новые возможности. Автор отмечает важную функцию жизнестойкости личности – потенциальный адаптивный ресурс [10, с. 110].

Е.В. Карташкова рассматривает понятия жизнестойкости и совладания в контексте смыслового кризиса тридцати лет личности. Автор считает справедливым рассмотрение личностных образований как базового фактора формирования индивидуальной смыслового жизненной стратегии по преодолению «психологического дискомфорта» разной степени интенсивности, обеспечивающий тем самым жизнестойкость личности.

Жизнестойкость описывается исследователем как основа самоорганизации личности, как ее способность к трансформации своей смысловой сферы в кризисных ситуациях. Компоненты жизнестойкости, по мнению автора, обеспечивают толерантность личности к неопределенности, понимаемую как способность выдерживать напряжение в кризисных ситуациях. Совладающее же поведение определяется автором как компонент смыслового жизненной стратегии личности. Под смыслового жизненной стратегией понимается устойчивая тенденция к определенной интерпретации явлений и событий в соответствии с возникающими смысловыми установками [3, с. 36–37].

Вышеперечисленные взгляды ученых позволяют выделить *потенцирующую функцию* жизнестойкости.

Словари определяют понятие потенциала как «совокупность средств, возможностей в некоей области». Этимологический словарь поясняет, что прилагательное «потенциальный» – заимствовано в XIX веке из французского языка, буквально оно переводится как «могущий быть». В психологии потенциальное рассматривается как скрытое психическое явление, которое при определенных условиях может проявиться как актуальное [2, с. 247]. Жизнестойкость личности в привычных условиях скрыта от внимания, как самой личности, так и окружения, обнаруживается в ситуации стрессового вызова, тревоги, перестройки привычных представлений о себе и других. Стрессовые события автоматически воспринимаются жизнестойкой личностью как подконтрольные, стимулирующие развитие, вовлекающие личность в «настоящую» жизнь. Жизнестойкость не зря относят к «базовым» характеристикам личности [12, с. 178]. Повышая успешность деятельности, познавательную активность, она способствует позитивному соматическому и душевному самочувствию. Составляя внутренний ресурс, подвластный самому человеку, жизнестойкость позволяет в любых обстоятельствах ощущать ценность и смысл жизни.

Наряду с понятием жизнестойкости, интерес ученых в последнее время привлекает и близкая ему категория жизнеспособности. Психологами-исследователями производится активный поиск основ, критериев, факторов, структуры, генезиса жизнеспособности. Первое развернутое определение жизнеспособности в отечественной науке было предложено А.И. Лактионовой и А.В. Махнач. Авторы рассматривают ее как «способность человека к самостоятельному существованию, развитию и выживанию. Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий». А.И. Лактионова отмечает, что жизнеспособность не является универсальной, безоговорочной или фиксированной характеристикой индивида; она изменяется в зависимости от вида стресса, его контекста и иных факторов, которые можно определить как факторы риска и защитные факторы, оказывающие значительное влияние на развитие адаптационных способностей индивида [4, с. 12–13].

Е.А. Рыльская, проведя анализ существующих определений понятия «жизнеспособность» приходит к выводу, что часто они оторваны от так называемой «человеческой жизни», либо рассматриваются узко, как совладание, преодоление враждебных воздействий. Для глубокого понимания сущности термина автор проводит его лексический и семантический анализ. Использование факторизации при обработке психосемантических представле-

ний о феномене жизнеспособности позволило получить несколько базовых факторов: «осознанное жизнелюбие», «самоактуализационный», «адаптация», «реализующий жизненную программу», «коммуникабельность». На основе лексического, семантического анализа, осмысления результатов факторизации, автор приводит собственное определение понятия «жизнеспособность», – это интегральная возможность его качественно своеобразного становления в сфере социального бытия, реализуемая в форме универсальной смыслотворческой коммуникабельности [7; 8]. Предложенная автором трактовка ориентирует на понимание категории жизнеспособности, как становящейся системы. Автор указывает на то, что система жизнеспособности складывается не только благодаря достижению гомеостаза-гетеростаза за счет адаптации, саморегуляции личности, не меньшее влияние оказывают процессы принципиальной неадаптивности, надситуативной активности, личностного роста, трансценденции, транскомуникации, самоактуализации, реализуемые человеком за счет компонентов саморазвития и смысложизненного поиска [7, с. 10].

Автор не оставляет без внимания анализ соотношения понятий «копинг-поведение» и «жизнеспособность». Отмечается, что термины «личностные копинг-ресурсы» и «жизнеспособность» могут быть синонимичны в том плане, что включают ряд характеристик, помогающих человеку справляться с трудностями. Однако сходство касается только структурных компонентов этих понятий, в частности включением в них выносливости, эмпатии, активности, восприятие социальной поддержки и т.д. Структурная организация этих феноменов существенно различается. Личностные копинг-ресурсы – это ряд устойчивых психологических характеристик, а жизнеспособность – это интегративное свойство, существенной особенностью которого является целостность. Кроме этого, автор указывает, что жизнеспособность более широкое, глобальное понятие, чем копинг-ресурсы [9].

А.Е. Рыльская проводя подробный анализ феноменов жизнестойкости и жизнеспособности отмечает, что, несмотря на кажущуюся схожесть, эти понятия отнюдь не синонимичны. Во-первых, понятие жизнестойкости традиционно рассматривается в контексте преодоления трудностей, совладания со стрессом. Свидетельствует об этом и прямой перевод заимствованного термина «hardiness» (англ.) – дерзость, отвага, смелость, выносливость, стойкость и т.д. Понятие «жизнеспособности» не является прямым заимствованием из английского языка, однако не исключает в некоторых случаях его трактовки как «resiliens» – гибкость, упругость, пластичность. Традиционно в отечественной науке (начиная с работ Б.Г. Ананьева), понятие жизнеспособности рассматривается ши-

роко, как способность человека к эффективному функционированию, соотносящуюся с высоким уровнем жизненных функций (Ананьев, 1968). Подчеркиваются такие функциональные аспекты жизнеспособности как социальная адаптация, саморегуляция, механизм управления собственными ресурсами и т.д. [4, с. 13]. На настоящий момент оба понятия находятся на этапе стандартизации, поэтому их содержание может существенно расширяться, дополняться эмпирическими данными, изменяться их объяснительно-методологические основания.

Вышесказанное дает возможность выделить *жизнеобеспечивающую функцию* жизнеспособности. В первую очередь это связано с тем, что жизнеспособность рассматривается в контексте жизненных трудностей и жизни в целом. Жизнеспособность направлена не только на преодоление стресса, но и составляет систему жизненных смыслов, отношений личности, определяющих специфику ее ответа на стресс. Составляя систему объяснительных принципов личности, жизнеспособность, влияет на качество жизни личности в относительно стабильные и в трудные периоды. Даже сильно травмирующие события, воспринимаются жизнеспособной личностью как естественные, не «выбивающие из колеи» надолго, но, усиливающие, обогащающие жизненный опыт, делающие личность гибкой, спокойно воспринимающей трудности, мудрой.

Нам представляется целесообразным рассмотрение понятий от частного к общему по схеме «совладающее поведение – жизнестойкость – жизнеспособность». Именно уровень жизнеспособности и жизнестойкости будет задавать специфику копинг-ответа личности на стресс, причем касаться это будет не только трудных жизненных ситуаций, интенсивных переживаний, но и событий повседневного стресса.

### Библиографический список

1. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23–28.
2. Денек М.В. Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя-профессионала // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 246–250.
3. Картавицкова Е.В. Совладающее поведение как компонент смысложизненной стратегии в контексте кризиса тридцати лет // Аспирант. – Ростов н/Д, 2014. – № 2. – С. 35–38.
4. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 3. – С. 11–15.

5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

6. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007. – 624 с.

7. Рыльская А.Е. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 6–11.

8. Рыльская А.Е. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический аспект // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 72–83.

9. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: Дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2014. – 446 с.

10. Фризен М.А. Взаимосвязь субъективной оценки качества жизни личности и ее субъективной активности в плане собственного развития // Вестник КРАУНЦ: Гуманитарные науки. – Петропавловск-Камчатский, 2014. – № 1 (23). – С. 106–114.

11. Хачатурова М.Р. Жизнестойкость и ее роль в совладающем поведении личности в ситуации межличностного конфликта // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 12 (43). – С. 166–170.

12. Maddi S.R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. – 2002. – V. 54. – № 3. – P. 175–185.

УДК 796: 159.9

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

доктор психологических наук, доцент

**Кузнецов Владимир Владимирович**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

hazova\_svetlana@mail.ru

## СОВЛАДАНИЕ СО СТРЕССОМ В ПРЕД- И ПОСЛЕСОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД У УСПЕШНЫХ И НЕУСПЕШНЫХ СПОРТСМЕНОВ\*

В статье рассматривается совладающее поведение успешных и неуспешных спортсменов пловцов ( $n=30$ ) в предсоревновательный и послесоревновательный период. Показано, что совладание успешных спортсменов ориентировано на решение проблемы, достижение результатов, получение профессиональной помощи. Совладающее поведение неуспешных спортсменов является менее эффективным и запускает «спираль поражения» – несовладание перед соревнованиями – поражение – неэффективное совладание после соревнований, ориентированное на самообвинение, уход в себя, очередную надежду на чудо.

**Ключевые слова:** соревновательный стресс, совладающее поведение, успешные / неуспешные спортсмены.

**В** настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что стресс может возникать у человека при выполнении им трудной и ответственной деятельности. Любая соревновательная деятельность сопровождается значительным напряжением. В его основе лежит преодоление объективного физиологического стрессора – физического напряжения, поскольку подготовка и участие в соревновании требует напряжения физических усилий и энергетических ресурсов. Своеобразным фоном этих усилий является психическое напряжение в соревновательной деятельности [1; 5]. Таким образом, в соревнованиях спортсмену необходимо выдержать не только напряжение, связанное с реальным стрессором (например, преодоление дистанции за счет физического напряжения), но и психическое. Последний компонент в соревнованиях выступает, как правило, на первый план.

Предсоревновательный стресс – состояние очень сильного напряжения всех функциональных систем организма спортсмена, возникающее перед соревнованием и особенно перед стартом.

Предсоревновательный стресс может быть вызван переживанием ответственности за выступление, за ожидаемые результаты в соревновании и другими причинами. Предсоревновательный стресс может оказывать как положительное, мобилизующее, так и отрицательное влияние на деятельность спортсмена, вплоть до ее дезорганизации [2; 14].

Наивысший пик психической напряженности наблюдается перед началом разминки. Типичными предстартовыми состояниями являются: взволнованность, психическая напряженность, боевая готовность, стартовая лихорадка, тревога, неуверенность, страх и др. В период разминки, как правило, осуществляется активная приспособительная деятельность спортсмена, направленная на подготовку всех систем организма к предстоящей соревновательной деятельности. Преодоление предсоревновательного стресса достигается переключением внимания, снижением значимости соревнований, методами идеомоторной и аутогенной тренировки, успокаивающей разминки, внушающим влиянием тренера и др.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках базовой части государственного задания.

Обзор научной литературы позволяет говорить о том, что возникновение состояния стресса у спортсмена зависит от разнообразных причин: от уровня подготовленности и известности соперников, степени новизны предстоящего состязания, от настроения спортсмена со стороны тренера, прогноза борьбы в предстоящем соревновании, от организации разминки и ожидания предстоящего старта и др. [3; 5; 8; 10; 12].

Еще одним сильнейшим стрессором является спортивная неудача. Как правило, интерпретируют ее как фрустрацию и изучают как послесоревновательный стресс.

Как у мужчин, так и у женщин наблюдаются устойчивые типы индивидуального и социального поведения в пред- и послесоревновательной фазах.

Для женщин в значительно большей степени характерно эмоциональное поведение перед выступлением, такое, как хождение, нервные подергивания и самоактивация. У них также больше выражены положительные эмоциональные реакции на исполнение и на оценку. У мужчин предсоревновательное эмоциональное поведение меньше выражено. Таким же образом они стремятся демонстрировать внешнее безразличие к своему выступлению и последующей оценке [11]. В то же время мужчины проводят значительно больше времени вместе со своими товарищами по команде, чем женщины, в подготовительном периоде и получают больше реакций обратной связи от товарищей, чем женщины. Женщины, в свою очередь, проводят больше времени рядом со своим тренером в предсоревновательной фазе, а также получают значительно больше реакций обратной связи, чем мужчины, от своих тренеров. Последовательность этих явлений в пред- и послесоревновательный периоды подчеркивает стабильность этих явлений [11].

Проблемой нашего исследования было изучение динамики совладающего поведения спортсменов-пловцов в пред- и послесоревновательный период. В исследовании приняло участие 30 человек: подростки мужского и женского пола в возрасте от 12 до 18 лет, средний возраст 16 лет, посещающие спортивные секции (специализация – плавание) с продолжительностью занятий данным видом спорта от 3х до 10 лет, с разбросом в разрядной квалификации от 3 взрослого до МС разрядов.

Респонденты были распределены по двум группам в соответствии с достижениями: в первую группу вошли респонденты, которые добились за время занятия спортом больше успехов (15 человек), вторую группу составили респонденты, которые за время своей спортивной деятельности добились меньше успехов (15 человек).

Методы исследования: 1. Юношеская копинг-шкала (ЮКШ) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой (1999); 2. интервью.

### Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе нами исследовалось совладающее поведение в предсоревновательный период (средние значения по методике «ЮКШ» представлены в табл. 1).

Из данных, представленных в таблице, видно, что как для успешных, так и для менее успешных спортсменов характерным является то, что в состоянии предсоревновательного стресса они в меньшей степени прибегают к такой копинг-стратегии как «позитивный фокус», «уход в себя», «активный отдых», «разрядка».

Однако у более успешных спортсменов (группа 1) значимо выше показатели по шкалам «Решение проблемы», «Работа, достижения», «Друзья», «Принадлежность» и «Отвлечение».

Таблица 1

Средние значения по методике «ЮКШ», полученных в предсоревновательный отрезок

Шкала	Группа 1 (ср. значения)	Группа 2 (ср. значения)
Решение проблемы***	70	41,2
Работа, достижения***	80,4	30,8
Беспокойство***	30	62,4
Друзья***	76	41,2
Принадлежность***	59,2	30,4
Надежда на чудо***	24	74,4
Несовладание***	18	73,2
Разрядка***	28	48,4
Общественные действия***	16	94,5
Игнорирование***	25	92,5
Самообвинение***	24	90,1
Духовность, обращение к религии***	16	83
Проф. помощь***	16	82
Отвлечение*	25,9	18,2

Примечание: \* – уровень значимости  $\leq 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $\leq 0,01$ ;  
\*\*\* – уровень значимости  $\leq 0,001$ .



у менее успешных спортсменов (группа 2) значительно выше показатели по таким шкалам, как «Беспокойство», «Надежда на чудо», «Несовладание», «Игнорирование», «Самообвинение», «Духовность», «Профессиональная помощь».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что более успешные спортсмены в состоянии предсоревновательного стресса более склонны обращаться за поддержкой к близким, друзьям и тренеру, фокусироваться на решении проблемы и систематически обдумывать свои действия на соревнованиях, упорно работать и стремиться к достижениям, добросовестно относиться к тренировкам, общаться с близкими и друзьями и приобретать новых друзей, например соперников из других команд, стремиться отвлечься и отдохнуть, используя такие способы релаксации как чтение книг, музыка, телевизор, развлечения в обществе, прогулки с друзьями.

В тоже время менее успешные спортсмены чаще беспокоятся, надеются на чудо, то есть верят в то, что на соревнованиях случится чудо, отказываются от каких-либо действий по решению проблемы, доводят себя до болезненных состояний, сознательно блокируют проблему, как будто ее не существует, искать опору в вере, молитве, ищут общественной поддержки и стремятся поделиться своей тревогой с другими, заручиться поддержкой, одобрением, советами близких и друзей.

Анализ интервью также подтвердил, что более успешные спортсмены стараются совладеть со своим предсоревновательным стрессом за счет увеличения физических нагрузок и повышения своих установленных достижений. В отличие от них, менее успешные спортсмены, стараются не думать о предстоящем соревновании, всячески блокируя свои мысли, отвлекаясь на различные вещи. Это не всегда удается, так как все попытки отвлечься носят временный характер, состояние беспокойство не проходит, и в некоторых случаях может привести как к физическому, так и психологическому

дисбалансу. Но, тем не менее, могут прибегнуть к помощи родственников, друзей или попросить совет у тренера.

Итак, мы можем говорить о том, что для менее успешных спортсменов в состоянии предсоревновательного стресса характерным является неконструктивное совладание со стрессом. Более того, мы можем предполагать, что нервное напряжение, переживаемое спортсменами, не дает им возможности сосредоточиться на достижении результатов.

На втором этапе исследования изучались особенности совладания с соревновательным стрессом у успешных и неуспешных спортсменов в после соревновательный отрезок. В таблице 2 представлены данные по методике ЮКШ (средние значения).

Из данных, представленных в таблице 2, видно, что у респондентов первой экспериментальной группы (более успешные) значимо выше показатели по шкалам «Позитивный фокус», «Активный отдых», «Работа достижения», «Принадлежность», «Разрядка», «Профессиональная помощь». При этом у менее успешных спортсменов значительно выше показатели по таким шкалам, как «Самообвинение», «Уход в себя», «Игнорирование», «Несовладание», «Надежда на чудо», «Решение проблем».

Более успешные спортсмены в состоянии после соревновательного стресса стремятся фокусироваться на позитиве, оптимистически смотреть на вещи, напоминать себе о том, что есть люди и в худшем положении; поддерживать бодрость духа, предпочитают активный отдых, стремятся поделиться своими чувствами с другими, заручиться их поддержкой, одобрением, советами, делают упор на дальнейшую продуктивную работу, добросовестное отношение к тренировке, обсуждают свои проблемы с квалифицированным профессионалом, например тренером, психологом, и даже улучшают самочувствие за счет «выпускания пара».

**Таблица 2**  
**Средние значения по методике «ЮКШ», полученных в послесоревновательный отрезок**

Шкала	Группа 1 (ср. значения)	Группа 2 (ср. значения)
Решение проблемы***	19,2	32
Работа достижения***	67,2	24,8
Принадлежность***	24,8	12
Чудо***	23,2	61,6
Несовладание***	13,2	37,6
Разрядка***	64,8	20
Игнорирование***	11,5	85
Позитивн. фокус***	85,5	50
Активный отдых***	70	35
Самообвинение***	31	67,5
Уход в себя***	11	81

Примечание: \* – уровень значимости  $\leq 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $\leq 0,01$ ;  
\*\*\* – уровень значимости  $\leq 0,001$ .

В тоже время менее успешные спортсмены более склонны в состоянии послесоревновательного стресса строго относиться к себе, ощущать ответственность за проблему, обвинять себя, уходить в себя, замыкаться, скрывать свои переживания и заботы от других людей, отказываться от каких-либо действий по решению проблемы, продолжать надеяться на лучшее, на то, что все само по себе уладится, что случится чудо, сознательно блокировать проблемы, как-будто ее не существует, постфактум, пытаются сфокусироваться на решении возникших проблем, систематически обдумывать свое поражение и его причины.

В интервью более успешные спортсмены говорят о том, что они даже после неудачных соревнований продолжают активно заниматься, ставят перед собой новые цели, негативный опыт считают тоже опытом и стараются максимально его использовать для новых достижений, попытки отвлечься путем слушания музыки, чтения книг, гулянок с друзьями. В отличие от успешных, менее успешные спортсмены больше надеются на чудо, что все обойдется само собой, стараются уйти в себя, закрыться от окружающих. Их желание заниматься спортом или продолжать спортивную карьеру падает. Таким спортсменов тяжело настроиться и продолжить заниматься, так как они постоянно обвиняют себя, беспокоятся за будущее, пытаются уйти от проблемы. Но при этом могут анализировать ситуацию (проигрыш, неудачный старт, недооценку возможностей своих и соперника).

Здесь же можно отметить, что характерно как для успешных, так и для менее успешных спортсменов является то, что в состоянии послесоревновательного стресса они в меньшей степени прибегают к такой копинг-стратегии как «беспокойство», «соц. поддержка», «общественные действия», «друзья», «отвлечение».

Таким образом, получается, что менее успешные спортсмены в состоянии предсоревновательного и после соревновательного стресса более склонны прибегать к использованию неконструктивного совладания со стрессом. В отличие от них, более успешные спортсмены отдают предпочтение использованию такой копинг-стратегии, как «профессиональная помощь» после соревнований, а также «работа, достижений», «позитивный фокус», «разрядка» и др. в состоянии послесоревновательного стресса.

Подводя итог сказанному, можно предположить, что у тех спортсменов (более успешные), которые в состоянии послесоревновательного стресса ориентируются на конструктивные стратегии совладания, создается стойкий стереотип соревновательного состояния, доминантой которого является физиологический компонент напряженности. Пловец как бы заранее ждет и готовится к «встрече» с тем стрессором, который затем неминуемо наступает в процессе заплыва. Тем самым у

него закрепляется условный рефлекс психических реакций к подобного рода напряженности. Иначе говоря, у этих пловцов психический компонент стресса затормаживается и выступает в роли защитного механизма, информируя мозг о подготовке организма к предельной степени стресса [9; 14]. У пловцов с преобладанием ориентации на «неконструктивное совладание» (менее успешные) в состоянии после соревновательного стресса происходит блокада значимых психических и физических ресурсов. Поэтому для них значительно снижается степень преодоления стресса в процессе заплыва.

На третьем этапе исследования изучались различия совладания с соревновательным стрессом у успешных и неуспешных спортсменов в пред- и после соревновательный отрезок. Так, успешные спортсмены и до соревнований, и после ориентированы на систематическую подготовку к соревнованиям, решение проблемы, они также упорно трудятся и ориентируются на профессиональную помощь тренеров и психологов. При этом, они после соревнований, даже в случае неудачи они фокусируются на позитиве (Стратегия «Позитивный фокус»), поддерживают бодрость духа, не опускают руки. Они проявляют интерес к точке зрения других людей, стремятся получить поддержку и одобрение (Стратегии «Социальная поддержка» и «Принадлежность»).

Неуспешные спортсмены продолжают беспокоиться, обращаться к молитве, надеяться, что в следующий раз произойдет чудо. Они начинают больше тренироваться, однако их усилия носят кратковременный характер. Переживая неудачу, поражение, они стараются не думать о проигрыше, игнорировать его и существующую проблему в подготовке к соревнованиям, замыкаются в себе, обвиняют в неудаче только себя. Таким образом, мы можем констатировать не только различия в совладающем поведении успешных и неуспешных спортсменов в предсоревновательный и послесоревновательный период, но и различия в его динамике в сторону большего совладания – у успешных спортсменов, и в сторону дальнейшего несовладания – у неуспешных.

### Выводы

1. Более успешные спортсмены в состоянии как предсоревновательного, так и послесоревновательного стресса совладают с ситуацией более адекватно за счет усиленной подготовки, стремления к достижениям, добросовестного отношения к тренировкам. Они умеют отвлекаться, используя такие способы релаксации как чтение книг, музыка, телевизор, развлечения в обществе, прогулки с друзьями. Они не склонны безосновательно беспокоиться, надеяться на чудо, игнорировать ситуацию. При этом они ориентированы на помощь профессионала, прежде всего, тренера.

2. Более успешные спортсмены после соревнований стремятся фокусироваться на позитиве, оптимистически смотреть на вещи, напоминать себе о том, что есть люди и в худшем положении; поддерживать бодрость духа. Они предпочитают активный отдых и делают упор на дальнейшую продуктивную работу, добросовестное отношение к тренировке. Их совладающее поведение сохраняет высокую эффективность и после неудачи.

3. Менее успешные спортсмены совладают со стрессом в предсоревновательный и послесоревновательный период менее эффективно: они обвиняют себя, замыкаются в себе, стремятся скрывать свои переживания и заботы от других людей, они надеются на лучшее и верят в чудо, но в то же время сильно беспокоятся. Формируется «спираль поражения»: несовладание перед соревнованиями – проигрыш – неэффективное совладание после соревнований.

#### Библиографический список

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: Пер Сэ, 2006. – 260 с.
2. Булутов В.Э. Особенности преодоления предсоревновательного стресса в юношеском возрасте (на примере спортсменов-боксеров) // Вестник Бурятского университета. – 2011. – № 5. – С. 121–127.
3. Вяткин Б.А. Влияние психического напряжения на деятельность в спорте и управление ими в зависимости от особенностей личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.
4. Вяткин Б.А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях // Стресс и тревога в спорте. – М.: ФиС, 1999.
5. Гиссен Л.Д., Мирошников М.П., Мухина С.И. Психический стресс в спорте. – М., 1980. – 340 с.
6. Колеба М. Роль контрфактического мышления в восприятии неблагоприятных событий // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 253–256.
7. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. – М.: МГУ, 2013. – 266 с.
8. Панкратов А.Е. Индивидуальный стиль волевой активности и саморегуляции как ресурс успешности спортивной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 241–246.
9. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: Пер Сэ, 2005. – 352 с.
10. Родионов А.В. Основные направления развития психологии спорта // Спортивный психолог. – 2003. – № 10. – С. 20–23.
11. Салмела Дж. Г. Оценка пред- и послесоревновательного поведения гимнастов и гимнасток высокого класса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psycheresurs.ru/d/294831/d/hanin-yu.l.-stress-i-trevoga-v-sporte-\(sb.-mezhdunar.-statey\).pdf](http://psycheresurs.ru/d/294831/d/hanin-yu.l.-stress-i-trevoga-v-sporte-(sb.-mezhdunar.-statey).pdf).
12. Смирнова В.В. Динамика личностных характеристик спортсменов в процессе психологического сопровождения (на примере борцов высшей квалификации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 28 с.
13. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
14. Юров И.А. Психология успешности спортсмена-пловца. – Сочи, 2012. – 157 с.

Шаргородская Ольга Владимировна  
Сапоровская Мария Вячеславовна

доктор психологических наук, доцент

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
bespalova75@mail.ru, saporov35@mail.ru, tat.krukova44@gmail.com

## ДИНАМИКА СОВЛАДАНИЯ У ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА\*

*В статье представлены результаты исследования динамики совладающего поведения и копинг-ресурсов ВИЧ-инфицированных людей. Описаны сущность и закономерности их позитивной / негативной динамики. Показано, что совладание в ситуации болезни (ВИЧ-инфекции) специфично, его изменения обусловлены рядом факторов, среди которых уровень и этап переживаемого стресса, путь заражения инфекцией и получение терапевтической помощи являются важными независимыми переменными.*

**Ключевые слова:** внутренняя (психологическая), картина болезни, острый и хронический стресс, совладающее поведение, динамика совладания и копинг-ресурсов.

### Теоретические основы исследования

На данный момент в мире насчитывается несколько миллионов болезней. Часть из них является широко распространенными патологиями, другие встречаются настолько редко, что об их существовании узнают лишь по единичным случаям заболеваний. Среди всех патологий наибольший интерес для науки представляют смертельные болезни, среди которых ВИЧ-инфекция занимает лидирующие позиции наряду с заболеваниями сердечно-сосудистой системы и онкологическими заболеваниями.

ВИЧ-инфекция – длительно текущая инфекционная болезнь, развивающаяся в результате инфицирования вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). ВИЧ-инфекция в данный момент является неизлечимым заболеванием с тяжелыми последствиями для самого человека и его близких. При ВИЧ-инфекции прогрессирует поражение иммунной системы, приводящее к «синдрому приобретенного иммунного дефицита» (СПИД). У больного развиваются так называемые «оппортунистические заболевания»: тяжелые формы инфекции, вызванные условно-патогенными возбудителями, и некоторые онкологические заболевания [1; 7].

Ситуация болезни как правило приводит к различным негативным психологическим последствиям для ВИЧ-инфицированного человека. Она может стать причиной затяжной депрессии, суицидальных попыток, страха новых отношений, социальной изоляции, объективного и субъективного одиночества человека [2; 3; 8; 11].

Бесспорно, болезнь является ситуационным фактором, «запускающим» механизм совладающего поведения больного. От эффективности совладания в значительной степени зависит качество его жизни в ситуации продолжительной болезни. Известно, что одним из показателей эффективно-

сти копинга является усиление чувства субъективного контроля либо над ситуацией, либо над собой в определенном ситуационном контексте [3; 5; 13].

Говоря о динамике совладания, необходимо делать акцент на направленность его изменений, развития – либо на *усилении* субъектности (активности, вовлеченности и т.д.), либо на ее *ослаблении*. Высокая степень субъектности отражается в том, что человек может управлять и собой и ситуацией, и отношениями с другими, а также воздействовать на стрессор / свою болезнь и процесс выздоровления, по мнению Е.Ю. Коржовой, И.М. Никольской, Э.Г. Эйдемиллера и др. Низкая степень субъектности отражается в переживании собственного бессилия, невозможности воздействовать и управлять обстоятельствами и собой, что усиливает позицию «жертвы» и снижает адаптационный потенциал человека [см. 2].

В таком контексте проблема изучения динамики совладания в ситуации продолжительной и неизлечимой болезни (ВИЧ-инфекции) приобретает особое значение, т.к. позволяет определить закономерности, специфику совладания с переживанием острого и хронического стресса болезни, ее последствий для социального, физического, психологического благополучия субъекта.

При анализе совладания со стрессом болезни одним из ключевых является вопрос о системе копинг-ресурсов, которые позволяют человеку решать жизненные задачи более эффективно. Именно ресурсообеспеченность, возможность накапливать или восстанавливать ресурсы определяют жизнестойкость, устойчивость личности по отношению к вызовам. Изучая позитивную / негативную динамику совладающего поведения, придаем особое значение исследованию копинг-ресурсов, так как они вносят существенный вклад в развитие продуктивности, эффективности и конструктивности совладающего поведения, его позитив-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках базовой части государственного задания.



ной динамики, а их отсутствие ведет к негативной динамике, то есть к несовладанию. Как показано в работах С.А. Хазовой, динамическая, иерархически организованная система ресурсов не остается неизменной на протяжении жизни субъекта [9; 10]. Она может истощаться, характеризоваться дефицитностью ресурсов определенного уровня, но может и обогащаться новыми ресурсами в результате приобретения опыта преодоления или целенаправленного формирования определенных групп ресурсов. Выделяется три важных аспекта динамики копинг-ресурсов: 1) расширение круга ситуаций, которые требуют их мобилизации; 2) изменение состава и количества ресурсов; 3) изменение системы ресурсов и ее характеристик.

Данные теоретические положения позволяют нам выдвигать гипотезу о существовании позитивной или негативной динамики копинг-ресурсов ВИЧ-инфицированного человека на протяжении его болезни, что в значительной степени влияет на эффективность его совладания.

### Дизайн исследования

*Цель* данного исследования – изучить и описать сущность позитивной / негативной динамики переживания стресса, связанного с заражением ВИЧ-инфекцией, ресурсов и совладания у больных ВИЧ-инфекцией.

*Общая гипотеза* – существует позитивная и негативная динамика переживания стрессов, связанных с болезнью (ВИЧ-инфекцией) и совладания с ними.

*Частные гипотезы:*

1. Показателем позитивной / негативной динамики совладания может быть изменение выраженности признаков стресса во времени (от острого до пролонгированного и хронического стресса).

2. Положительная или отрицательная динамика совладания обусловлена рядом факторов, среди которых путь заражения инфекцией и прохождение терапии могут являться важными переменными.

3. Существует специфика копинг-ресурсов и их динамики у ВИЧ-инфицированных людей.

### Метод

*Выборка.* Эмпирическая база исследования состояла из 127 человек, давших согласие принять участие в исследовании, и состоящих на диспансерном учете с диагнозом ВИЧ-инфекция на разных стадиях заболевания, с разными путями заражения и из разных социальных слоев, а также разного возраста: от 24 до 49 лет.

*Методический комплекс* исследования составили: феноменологическое интервью, проективная методика «Я и моя болезнь»; Опросник способов совладания (ОСС) С. Фолкман и Р. Лазаруса, 1988, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и др. (2003); Опросник депрессивности А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной (*Beck Depression Inventory*);

Тест социальная сеть (Д. Фонтаны, Г. Перри); Методика Э. Хайма «Совладающее поведение», 1988; Экспресс-опросник копинг-стратегий Brief Coping Strategy Scale (Б. Карвера, М. Шайера, Дж.К. Вайнтрауба; Шкала одиночества (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, адаптирована Т.Л.Крюковой и О.А. Екимчик, (2014); Шкала ценностей Ш. Шварца и В. Бильски (1990); Шкала самооценки Т. Сингелеса, 1994.

### Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования методом поперечных срезов мы изучили специфику переживания и выраженность признаков стресса у заразившихся людей на начальном этапе (постановка диагноза) и у больных, длительно живущих с ВИЧ-инфекцией. Анализ интервью на общей выборке показал, что явные признаки стресса присутствуют у большинства ВИЧ-инфицированных респондентов, независимо от переменной продолжительности болезни: страх – 60,19%; депрессивность – 42,72%, шок – 75,73%, физиологические проявления, такие как резкое снижение веса, увеличение лимфоузлов, страх кожных высыпаний и т.д. – 23,3%. Это говорит о том, что ВИЧ-инфицирование является пролонгированной, хронической стрессогенной ситуацией, влияющей на качество жизни человека. При сравнительном анализе степени выраженности признаков стресса у заразившихся людей на начальном этапе заболевания (постановка диагноза) и у длительно живущих с ВИЧ-инфекцией, было установлено достоверно значимое различие только по одному признаку из трех: *Физиологические проявления* ( $\chi^2=7,56$  при  $p=0,01$ ). Физиологические проявления стресса отмечают у себя чаще респонденты, недавно получившие статус ВИЧ-инфицированных (50%), чем те, кто живет с этим статусом довольно давно (18%). Следовательно, человек, узнав об инфицировании ВИЧ, переживает стресс на психологическом и физиологическом уровне, что говорит о высокой интенсивности стресса. Но с течением времени выраженность физиологических проявлений у части больных снижается, что является показателем позитивной динамики совладания со стрессом болезни. Между тем, сохранение признаков психологического стресса на протяжении длительного времени говорит о высоком стрессогенном потенциале данного заболевания, совладать с которым в полной мере невозможно.

На следующем этапе исследования в качестве факторов позитивной / негативной динамики совладания мы изучали путь заражения ВИЧ-инфекцией (половой или наркотический путь) и прохождение терапии.

Было выявлено достоверно значимое различие в степени выраженности деструктивного совладания у людей, инфицированных разными путями. ВИЧ-инфицированные наркотическим путем зна-

чительно чаще используют деструктивные стратегии совладания (65%), чем ВИЧ-инфицированные половым путем (7%) ( $\chi^2=38,9$  при  $p=0,00$ ). Это говорит о том, что заразившиеся ВИЧ наркотическим путем более склонны к неконструктивному саморазрушающему совладанию (прием наркотиков и алкоголя), что только усиливает стресс и демонстрирует негативную динамику совладания. Приведем примеры такой динамики совладания со стрессом болезни

Из интервью М., 34 лет, женщины (на учете по болезни 15 лет). *На момент постановки ВИЧ испытала страх, шок, депрессия началась, ушла в себя. Потом, недели через 3–4 начала искать информацию и пошла к врачу. Через год встретила старых друзей и опять начала употреблять наркотики. Мама меня отправила в реабилитационный центр, где я прожила без наркотиков год. Вышла с целями, надеждами, но поняла, что в этой жизни я ничего не могу. И опять начала употреблять наркотики, но вовремя спохватилась. Всего полгода прошло, и опять в реабилитационный центр на год уехала. Сейчас принимаю терапию (АРВТ), но «срывы» периодически бывают.*

Из интервью А., 36 лет, женщины (на учете по болезни 13 лет). *Узнав о диагнозе, перестала употреблять наркотики, испугалась: «просто необъяснимый страх и холод внутри». Муж, узнав о ВИЧ-статусе, бросил. Посещала больницу, пыталась найти информацию, лечение. Через год примерно начала принимать алкоголь, 4 года находилась в зависимости. Мысли о суициде не покидали, были навязчивой идеей.*

Приведем пример позитивной динамики совладания в группе больных, заразившихся ВИЧ-инфекцией половым путем.

Из интервью Ж., 28 лет, женщины (на учёте по болезни 11 лет). *Узнав о диагнозе, испытала сильнейший шок, первая мысль, что это последний день в моей жизни. Истерика и холодный пот, а потом ступор. Врачи помогли осознать и узнать о болезни. Но стараюсь не думать и не вспоминать, пока не приходит время контрольные анализы сдавать. Муж поддержал, возит на прием к врачу регулярно, сейчас принимаю терапию, чтоб контролировать болезнь.*

Из интервью Н., 32 лет, мужчины (на учёте по болезни 12 лет). Проходил медицинскую комиссию, где и выявили ВИЧ. *«Когда мне сообщили о диагнозе, не поверил, ладони вспотели, шок, страх, паника, куча вопросов в голове. Жена подала на развод, а родители поддержали. Все годы наблюдаюсь в СПИД-центре, сдаю регулярно анализы. О болезни ни с кем не разговариваю. Стараюсь забыть на время. Сейчас не унываю, принимаю терапию и пытаюсь наладить свою личную жизнь».*

Как показало наше исследование, в большинстве случаев для ВИЧ-инфицированных наркоти-

ческим путем людей характерна «волнообразная» динамика копинга, а именно, смена циклов конструктивного и деструктивного совладания. Испытуемые данной группы описывают собственные переживания в начале болезни (в среднем от 6 до 12 месяцев), как «шок, страх смерти, депрессия». Социальная сеть меняется: они прерывают прежние контакты из-за страха разглашения диагноза. У многих даже близкие родственники не знают о ВИЧ статусе. Узнав о своем диагнозе, респонденты данной группы долгое время чувствуют себя «парализованными», не способными хоть что-то изменить в жизни. Это переживание сохраняется долгие годы, хотя его острота со временем изменяется. Данные переживания способствуют временному изменению образа жизни, прекращению употребления наркотических препаратов, что является попыткой конструктивно совладать со стрессом болезни на первом этапе. Между тем сочетание различных копинг-стратегий на разных этапах болезни определяет позитивную или негативную динамику совладания во времени. С одной стороны, прекращение приема наркотиков, поиск информации о болезни (проблемно-ориентированный копинг), регулярное общение с врачом и близкими людьми (копинг, ориентированный на социальную поддержку) позволяют больному изменить свою жизнь, организовать систематическое лечение, что улучшает качество жизни человека и положительно меняет его картину болезни. С другой стороны, прекращение приема наркотиков, но использование копинг-стратегий избегания (не верить в болезнь, считать ее врачебной ошибкой, не замечать проявлений болезни, обесценивать ее опасность) приводит к срывам – либо к возвращению приема наркотиков (даже на фоне принятия лекарственных препаратов), либо приему алкоголя и развитию алкогольной зависимости. Появляется инфантилизм, равнодушное отношение к своему здоровью, отчаяние. На протяжении нескольких лет болезни у респондентов неоднократно происходит смена направленности динамики совладания – от осознанного прекращения употребления наркотических веществ, обращения за медицинской помощью и лечения в реабилитационных центрах до возвращения к привычному образу жизни, употреблению наркотиков, совмещению наркотизации с приемом терапии. Такая динамика наводит на метафору шторма, разной силы волн.

Для испытуемых, заразившихся ВИЧ-инфекцией половым путем так же характерна «волнообразная» динамика совладания со стрессом болезни. На начальном этапе болезни характерны такие переживания как страх смерти, шок, депрессия, отрицание болезни, избегание даже мыслей о ВИЧ-инфекции. На последующем этапе, с началом проявления симптомов болезни, человек начинает поиск информации о ней, обращается за

медицинской помощью, начинает принимать терапию. Этот период позитивной динамики совладания длится порядка 5–8 лет. Это тоже «шторм», но с периодами затишья, штиля. Респонденты этой группы скрытны, склонны дистанцироваться от других людей, что со временем усиливает чувство собственной отверженности и одиночества. Часто это становится началом систематического употребления алкоголя, приводящее к алкоголизации и утрате субъективного контроля над ситуацией.

Между тем возможно описание выявленной нами более устойчивой продуктивной динамики у респондентов данной группы, обусловленной значимым поворотным позитивным событием.

Из интервью И., 28 лет, женщины (на учете с диагнозом ВИЧ 4 года). *Узнав о статусе ВИЧ испытала глубокое горе, будто умер кто-то. Никого видеть не хотела, закрылась дома и рыдала. Спустя время обратилась за помощью к специалистам и после разговора с врачом стала «оживать». Зарегистрировалась на сайте знакомства для людей, живущих с ВИЧ, где и познакомилась с мужем. Так как он тоже с ВИЧ-статусом нам легче справляться, сейчас жду ребёнка и принимаю терапию, но о диагнозе стараемся лишний раз не вспоминать, чтобы не омрачать жизнь.*

Важную роль в динамике совладания у больных ВИЧ-инфекцией играет фактор приема ими терапии (АРВТ). Сравнительный анализ совладающего поведения респондентов, принимающих и не принимающих терапию, показал значимые различия по переменной проблемно-ориентированного копинга ( $\chi^2=13,13$ , при  $p=0,00$ ). Респонденты, которые проходят терапию, чаще используют данный способ совладания, чем те, кто не проходит терапию. По другим копинг-стратегиям достоверно значимых различий не выявлено, они в равной мере представлены в обеих подгруппах. Это позволяет нам говорить, что прием терапии, с одной стороны, сам по себе может выступать в качестве проблемно-ориентированного совладания, направленного на усиление субъективного контроля над ситуацией болезни. С другой стороны, прием терапии, позволяющий контролировать течение болезни, позволяет человеку подключать и другие стратегии проблемно-ориентированного совладания, что обеспечивает (хотя и не гарантирует) позитивную динамику совладания на протяжении времени проживания болезни, пути к выздоровлению.

На заключительном этапе исследования мы изучили систему копинг-ресурсов у больных ВИЧ-инфекцией.

Оказалось, что ядерной цепочкой ресурсов у наших испытуемых является «Контроль эмоций и ситуации», «Планирование и выполнение планов», «Структурирование» и «Поддержка семьи». Как показывают результаты более ранних исследований: С.А. Хазова, М.В. Сапоровская, В.Н. Гель-

ман, К.А. Гернер – контроль эмоций, саморегуляция и планирование являются важными ресурсами и для людей с другими серьезными заболеваниями (онко, сахарный диабет и т.д.). А вот поддержка семьи для ВИЧ-инфицированных людей оказывается наиболее важной, т.к. большое значение имеет отношение членов семьи к данной болезни. Семья для ВИЧ-инфицированных людей становится воспринимаемым и актуальным ресурсом. Вероятно, в силу «непрестижного» или стыдного статуса этой болезни, страха одиночества респондентов любая поддержка, участие членов семьи, их вовлеченность в процесс их ежедневной жизни и лечения становится наиболее ценным ресурсом. Во многих случаях респонденты столкнулись с тем, что родители и партнеры, узнав о ВИЧ-инфекции, уходили и прекращали любое общение, что существенно усиливало стресс, приводило к истощению системы ресурсов.

Однако, если близкие «не отворачиваются от тебя», «продолжают любить и заботиться», это способствует обогащению, восстановлению системы ресурсов, развитию позитивной динамики совладания. Как показало наше исследование, люди с ВИЧ-заболеванием, имеющие ресурс «Поддержка семьи» активно используют и ресурс «Структурирование» (при  $p=0,02$ ). Для них важно планировать свое время, расставлять приоритеты, но самое главное, достигать своих целей. Это подтверждается результатами качественных методов исследования, согласно которым они отмечают большое количество желанных целей, но и страх не успеть выполнить, достигнуть, реализовать их. Они склонны ценить моменты хорошего самочувствия, улучшений в состоянии здоровья и используют свою энергию для достижения целей в повседневной жизни.

### Заключение

1. Динамике совладания у ВИЧ-инфицированных присущи феноменологические закономерности. Копинг является волнообразным динамическим процессом, представляющим собой смену циклов конструктивного и деструктивного совладания. Циклическая динамика совладания включает в себя четыре фазы: *копинг-реакцию* на острый стресс (шок, горе, отказ поверить в диагноз, суицидальные мысли); *поиск и подключение ресурсов* совладания со стрессом болезни (поиск информации о болезни и способах ее контроля, осмысление жизненных целей и приоритетов и т.д.); *усиление субъектности* (активности, вовлеченности и т.д.); *управление собой, ситуацией, отношениями, воздействие на стрессор (болезнь)* и, как следствие, *снижение уровня стресса*; *понижение субъектности*, что отражается в переживании собственного бессилия, невозможности вылечиться, управлять обстоятельствами и собой, что усиливает позицию



«жертвы» и повышает уровень стресса, за которым следуют копинг-реакция и т.д.

В зависимости от этапа переживания стресса болезни, личностных предпосылок (например, склонности к аддиктивному или суицидальному поведению), путей заражения ВИЧ-инфекцией и эффективности терапии существуют колебания либо с более значительным периодом негативной динамики (прием алкоголя, возврат к употреблению наркотиков, разрыв близких отношений), либо позитивной динамики (новые отношения или улучшение прежних, ожидание и рождение ребенка, работа и карьера).

2. Выделены базовые и вторичные механизмы трансформации совладающего поведения в продуктивное и конструктивное, либо непродуктивное и деструктивное в трудной ситуации тяжелой болезни (ВИЧ-инфекции). К базовым мы относим 1) онтологически поворотные внутренние и внешние события жизненного пути человека: к ним относится и сам факт заражения, и значимые встречи и разрывы отношений (с семьей, например), смена вида деятельности и круга общения и т.д.; 2) уровень развития осознанной саморегуляции и субъективного контроля своего поведения, понимаемого как мысли, чувства, действия по Р. Лазарусу; 3) способности и другие важные/базовые личностные черты субъекта, позволяющие ему бороться с болезнью – такие как жизнестойкость, самоэффективность, жизненные ориентации и установки [9]. Людям, получившим диагноз ВИЧ половым путем свойственна непредсказуемая, «штормовая» или кризисная смена фаз конструктивного и деструктивного совладания, смена активизации проблемно-ориентированных стратегий и периодов ухода/избегания, отрицания и общего угнетения совладающего поведения под влиянием сильного стресса. Позитивная динамика имеет больше предсказуемости и более продолжительные периоды стабильности (литические, по Л.С. Выготскому).

3. Существуют специфика и закономерности изменения копинг-ресурсов у ВИЧ-инфицированных. В качестве позитивной динамики выступает восстановление и обогащение ресурсов, связанное с ресурсом «Поддержка семьи». Отвержение, отсутствие поддержки семьи и близких даже при наличии других ресурсов неизбежно приводит к дефициту и истощению системы копинг-ресурсов, определяя при этом негативную динамику развития совладания.

## Библиографический список

1. Беляков Н.А. ВИЧ – медико-социальная помощь. Руководство для специалистов – СПб.: Балтийский медицинский образовательный центр, 2011.
2. Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2013. – 400 с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2000. – 544 с.
4. Крюкова Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 93–97.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010 – 296 с.
6. Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В. Социокультурный контекст копинга в ситуации болезни (ВИЧ-инфекции) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 135–142.
7. Покровский В.В. ВИЧ-инфекция и СПИД. Национальное руководство. – М.: Медиа, 2013. – С. 62–69.
8. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение – СПб.: Питер, 2001.
9. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010 – 150 с.
10. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 386 с.
11. Шаргородская О.В. Общение ВИЧ-инфицированных людей как ресурс совладания в психологическом консультировании // Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2015», Москва, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.lomonosov-msu.ru](http://www.lomonosov-msu.ru) (дата обращения 25.11.2015).
12. Шаргородская О.В. Совладающее поведение у ВИЧ-инфицированных людей: Квалификационная работа. – Кострома, 2012.
13. Biswas U.N. Promoting Health and Well-being in Lives of People Living with HIV and AIDS // Psychology and Developing Societies. – 2007.



## ВИРТУАЛЬНАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК РЕСУРС ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается проблема самоорганизации в виртуальном пространстве как ресурса индивидуального и группового субъекта жизнедеятельности на примере разных социальных групп в контексте совладающего поведения и самоэффективности. Обобщается ряд проведенных исследований по данной проблематике за 2014–2015 гг. Особое внимание уделяется обзору проводимого в настоящий момент исследования участия матерей в родительских интернет-сообществах. Делается вывод о необходимости данного направления исследования для консультативной практики.*

**Ключевые слова:** интернет-коммуникация, включенность, самоэффективность, совладание, ресурс, материнство.

Изучение ресурсов является на сегодняшний день одной из самых востребованных областей психологического знания. В первую очередь это связано с ускорением темпа жизни, повышением социальных требований в каждом возрастном периоде, увеличением энергозатрат личности и высокой стрессогенностью социальной ситуации развития. В тоже время, несмотря на более чем тридцатилетнюю историю исследования ресурсов в зарубежной психологии (М. Aldwin, А. Antonovsky, К.Д. Vogs, С.Д. Holahan, Р. Lazarus, С. Folkman, В. Matheny, С. Taylor и др.) и приоритетность данной области в отечественной науке, проблема ресурсов остается недостаточно разработанной и требует интеграции полученных знаний.

Необходимо отметить, что отсутствует согласованность и в вопросе идентификации и дифференциации ресурсов субъекта. Так, к ресурсам относят не только условия и объекты среды, но и когнитивные способности (А.А. Алексапольский, В.Н. Дружинин, Е.А. Сергиенко, М.А. Холодная), личностные черты (В.А. Бодров, Е.Ю. Кожевникова, Д.А. Леонтьев), социальные группы, к которым принадлежит личность и отношения в них (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, Е.А. Петрова). Отдельное место в настоящее время занимает проблема ресурсов копинг-поведения, жизнестойкости личности и группы, факторов поведения человека в различных трудных ситуациях: диспозиционных, ситуационных, социокультурных и регулятивных (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова и др.). Накоплен богатый материал по проблеме совладания со стрессом у мужчин и женщин, у людей разного возраста и социального статуса, с разным состоянием здоровья. В то же время исследований, посвященных выявлению особенностей совладающего поведения интернет-пользователей в рамках интегративного подхода явно недостаточно.

В 2012 году нами было проведено пилотажное исследование, по результатам которого мы пришли к выводу, что молодежь оценивает возможности виртуальной самоорганизации выше, чем соци-

альной самоорганизации в реальном пространстве взаимодействия. Когнитивная оценка ресурсности участия в просоциальных интернет-сообществах дала нам возможность описать положительные корреляты включенности молодежи в интернет-сообщества с признаками самоуправляемости и субъективной витальностью как самих этих групп, так и участвующих субъектов. В период 2013–2014 гг. нами был проведен ряд исследований, посвященных участию в интернет-сообществах в контексте совладающего поведения, непосредственно связанного с самоэффективностью личности [4]. В результате теоретико-эмпирического осмысления проблемы мы пришли к выводу, что интернет-коммуникация в разрезе копинг-стратегий является сферой исследований многих авторов в последнее десятилетие. Несмотря на это наблюдается некая односторонность исследований в этом научном направлении. Авторы пытаются изучить связь вовлеченности пользователей в интернет-коммуникацию и применяемых ими копинг-стратегий (А.С. Аголакова; И.Р. Сушков, Н.С. Козлова). Понимая совладающее поведение в рамках интегративного подхода, мы приходим к выводу, что явно недостаточно анализировать виртуальное общение исключительно с точки зрения стратегий совладающего поведения. Опираясь на определение стратегии совладающего поведения (Zeidner, Endler, 1996), которая понимается как основанные на осознаваемых усилиях конкретные действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам (Т.Л. Крюкова, 2004) [1], мы можем сказать, что обращение к участию в интернет-сообществах как конкретное, осознанное, систематическое действие может являться для субъекта определенной стратегией совладания. В тоже время субъект может использовать возможности своего участия для реализации в интернет-пространстве различных копинг-стратегий. Многие в таком общении ищут помощи, поддержки, понимания и одобрения, некоторым таким образом проще выплеснуть свои эмоции, а кто-то, возможно, использует вирту-

альные сообщества как способ отстраниться от переживаний, забыться и избежать проблем. При осознании возможностей участия в интернет-сообществах для борьбы с трудными ситуациями, а также с повседневным стрессом, данный вид включенности становится для субъекта ресурсом жизнестойкости, самоэффективности (Е.В. Тихомирова, С.В. Беляева, 2014). Изучение участия в виртуальных сообществах на основе полипарадигмального подхода, объединяющего субъектно-деятельностную, когнитивную и коммуникативную парадигму, позволяет более широко взглянуть на проблему неоднозначности связи включенности в сетевые сообщества и самоэффективностью личности.

В рамках данной проблемы были также проведены пилотажные исследования, предметом которых выступал характер связи участия в интернет-сообществах и совладающего поведения со стрессом современной молодежи. Эмпирическую базу исследования составили результаты диагностики более 150 человек в возрасте от 18 до 30 лет. Все испытуемые – участники виртуальных сообществ. Результаты исследований позволили нам прийти к выводу, что в общей совокупности у участников общения в интернет-группах с признаками самоуправляемости преобладают относительно адаптивные стратегии совладающего поведения, связанные в основном с эмоциональным стилем реагирования.

Также в результате исследования было выявлено, что прибегнув к интернет-коммуникации в стрессовой ситуации один раз, участники в более чем 60% случаев начинают обращаться к такой форме решения проблем систематически и становятся постоянно действующими лицами в соответствующих разделах форума. Мы приходим к выводу, что участие в интернет-сообществах является самостоятельной копинг-стратегией и ресурсом совладания при условии осознания возможностей данной формы самоорганизации для решения собственных проблем. Однако были выявлены и негативные психологические эффекты у участников с высокой степенью включенности (симптомы аддиктивного поведения) несмотря на относительную социальную эффективность. Неоднозначность результатов проведенных исследований побуждает нас к проведению более масштабного исследования оценки ресурсности и психологических издержек социальной самоорганизации в виртуальном пространстве [3].

Особенно актуальной данная проблематика становится в разрезе изучения материнства как сложного социально-биологического явления, требующего больших личностных ресурсов. Актуализация и обогащение последних осуществляется в настоящее время не только благодаря усилиям семьи, государства в лице специальных учреждений,

ментальном опыту самой женщины, но и за счет расширения социальных сетей взаимоподдержки, групповой самоорганизации в виртуальном коммуникативном пространстве. Инновационность подобного рода объединений требует качественного не только социологического анализа, но в первую очередь, психологического изучения.

Материнство приносит в жизнь женщины множество изменений, к которым она не всегда психологически готова. Изменение социального статуса, стиля жизнедеятельности, увеличение энергозатрат, временная профессиональная стагнация, трудности распределения внешних и внутренних ресурсов, ролевые конфликты не могут не оказывать существенного влияния на самоэффективность женщины, на ее жизнестойкость на разных этапах материнства, в особенности на раннем. Психическая чувствительность, социальный контекст, физиологические изменения, а главное повторяющиеся трудности, связанные с ребенком могут привести к расширению диапазона страхов, возникновению ситуативной тревожности, искажению я-концепции. Трудные жизненные ситуации, с которыми сталкивается современная мама практически ежедневно, требуют больших внутренних ресурсов, которых часто явно не достаточно для оптимизации процесса жизнедеятельности. Здесь на первый план выходит проблема обогащения и актуализации психологических ресурсов женщин, в частности имеющих детей до 3-х лет. Институт материнства рассматривается как исторически обусловленный, изменяющий свое содержание от эпохи к эпохе (И. Кон, М. Мид, Е. Badinter, D. Jil, В. Kornel и др.). В связи с этим изменяются и ресурсы материнства. Всё чаще современные мамы используют сетевое общение как источник обогащения внутренних ресурсов. Большую популярность получают виртуальные родительские сообщества, к примеру, сообщества слинго-мам, мам с особыми детьми, интернет-сообщества молодых мам и т.д. Основой самоорганизующихся родительских сообществ выступают схожие проблемы и потребности женщин, реализующих роль матери, с одной стороны, а с другой доступность данной формы самоорганизации, ее гибкость и мобильность.

Проводимое нами исследование 2014–2016 гг. посвящено изучению социальной самоорганизации матерей в виртуальном пространстве взаимодействия как одной из распространенных, но недостаточно изученных форм активности в современной социальной ситуации, в значительной степени определяющей эффективность современного материнства. Мы предполагаем, что групповая самоорганизация в виртуальном пространстве в настоящее время может являться при разных условиях ресурсом, стратегией и полем для реализации других стратегий совладающего поведения матери, но в тоже время нести в себе ряд психологических

издержек для ее личности, так как увеличивает риск постепенной деперсонализации и депривации эмоционального отношения к супругу и ребенку.

Необходимо отметить, что в настоящее время направления исследования проблем материнства достаточно разнообразны: этологические исследования с точки зрения ресурсных затрат и паттернов родительского поведения (Д. Дьюсбери, Е.Н. Панов, К. Лоренц, Н. Тинберген, Р. Хайнд и др.), сравнительно-психологические исследования, посвященные механизмам материнского инстинкта (В.А. Вагнер, Н.А. Тих), феноменологическое направление, материнство как часть личной сферы женщины и другие. В настоящее время появился интерес к комплексному изучению материнства, что нашло отражение в ряде коллективных монографий зарубежных авторов: «The Different Faces of Motherhood» под ред. В. Birns и D.F. Hay, «The Development of Attachment and Affiliative systems» под ред. R.N. Emde и R.J. Harmon, «Psychological Aspects of a First Pregnancy and Early Postnatal Adaptation» под ред. P.M. Shereshevsky и L.J. Yarrow и др. В отечественной науке преобладают более узкие подходы в этой области. Немало исследований посвящено адаптации к новой социальной роли «матери», условиям ролевой идентификации, факторам эмоциональной привязанности к ребенку, условиям удовлетворенности материнством, страхам во время беременности и родов (В.А. Денисова, Е.И. Захарова, И.М. Земзюлина, Н.Ю. Калачева, Е.В. Пономарева, Л.Н. Тренина). Широта представленных исследований свидетельствует о полифеноменальности материнства. В современной ситуации развития общества, во время экономического кризиса, конкуренции на рынке труда, кризиса семейной системы и мобилизации общества наибольший интерес представляет тематика, связанная с жизнестойкостью матерей (А.Н. Гусев, М.Ю. Кузьмин). В последнее время внимание исследователей обращается к рассмотрению материнства в контексте массовых коммуникаций (МГППУ конференции 2009, 2010 г. «Родительство в зеркале СМИ»). Интерес представляют и социологические исследования, проводимые научной школой Санкт-Петербургского университета, посвященные проблеме социального капитала, потенциала родительских объединений как нового феномена социальных отношений. Однако комплексных исследований в области психологических ресурсов современного материнства явно недостаточно.

Это вывело нас на мало изученную и актуальную проблему исследования групповой самоорганизации матерей в пространстве сети интернет в контексте совладающего поведения и самоэффективности личности матери.

Цель исследования: изучить и описать личностные и ситуационные детерминанты, при которых

групповая самоорганизация в сети интернет становится ресурсом совладающего поведения и жизнестойкости женщин, имеющих детей, а также выявить психологические издержки включенности в родительские объединения. Провести теоретико-эмпирическое исследование феномена социальной самоорганизации матерей в виртуальном пространстве в рамках ресурсного подхода с разработкой методологически согласованной социально-психологической концепции.

В рамках данного исследования проводится лонгитюдное исследование «Особенности участия матерей в виртуальном сообществе “КостромамаСП.ру”» с момента образования форума и по сегодняшний день, т.е. в течение пяти лет 2009–2015 гг. Данное исследование позволило определить специфику самоорганизации матерей в интернет-пространстве и привело нас к выдвижению основной гипотезы заявленного исследования.

В качестве рабочей гипотезы мы выдвигаем предположение о неоднозначности связи социальной самоорганизации в виртуальном пространстве и жизнестойкости, самоэффективности личности матери в связи со спецификой поля реализации общения и характером мотивационной включенности субъекта.

Частные гипотезы:

1. Критериями субъективной включенности матерей в сетевые сообщества являются: частота инициаций контактов, участие в обсуждении текущего состояния дел форума, стремление поделиться даже незначительным опытом, активность действий по формированию собственного образа и др.

2. Существуют различия показателей мотивационной включенности матерей в родительские интернет-сообщества на разных этапах материнства.

3. Связь включенности в сетевое общение и совладающего поведения женщин, имеющих детей, специфична на разных этапах материнства.

4. Возможности виртуальной самоорганизации для обогащения психологических ресурсов материнства расширяются в личностно-значимом, остром проблемном ситуативном контексте.

5. Восприятие групповой самоорганизации как ресурса эффективного материнства связано с рядом личностных особенностей женщин, имеющих детей, такими, как конгруэнтность, открытость новому опыту, позитивное самоотношение.

6. Существуют различия в показателях жизнестойкости матерей с разной степенью включенности в виртуальные родительские сообщества на разных этапах материнства.

7. «Сверхвключенность» матерей в сетевую коммуникацию может приводить к следующим психологическим издержкам: снижение уровня стрессоустойчивости, повышение тревожности, «заражение» страхами, возникновение коммуникативных трудностей в семье, трудности личност-

ной самореализации и депривация эмоциональной привязанности к ребенку.

Несмотря на то, что данное исследование находится проведения и анализа результатов, уже были получены первичные результаты. С помощью контент-анализа материалов интернет-форума (детально проанализировано 60 тем – методом случайной выборки) были выявлены поводы обращения матерей за психологической поддержкой к участникам виртуальной коммуникации, а также анализировались реакции на заявленные темы. Была построена иерархия основных стрессогенных факторов, описываемых матерями – участницами форума: здоровье детей; трудности, с которыми сталкиваются родители при воспитании детей, ощущение родительской некомпетентности; неудовлетворенность социально-бытовой сферой; трудности в семейных отношениях; проблемы с собственным здоровьем; комплексы, связанные с внешностью и образом жизни; негативное мироощущение, ощущение одиночества. Появляются и закрепляются темы, направленные на выплеск положительных эмоций и выход из эустресса: «Раздели со мной радость», «У меня радость!», что может говорить о том, что у женщин имеется потребность совладать с позитивным стрессом, а также с помощью подачи жизнеутверждающей информации, с одной стороны, нивелировать проявления повседневного стресса, а с другой – отвлечь участников форума от их проблем [2].

Названия отражают те копинг-стратегии, к которым чаще прибегают женщины, имеющие детей в виртуальном пространстве: обращение, пассивная кооперация (поиск социальной поддержки), проблемный анализ, эмоциональная разгрузка, агрессивность, протест, конструктивная активность, сотрудничество. При этом выявленные стратегии относятся преимущественно к адаптивным (4) и относительно-адаптивным (3) и лишь агрессивность является неадаптивной стратегией совладающего поведения. Достаточно частое проявление агрессивности, на наш взгляд, обусловлено анонимностью высказываний и низкой значимостью поддержания отношений с некоторыми участниками форума (Е.В. Тихомирова, 2014) [2].

Также было выявлено, что виртуальная самоорганизация является средством избавления от страхов материнства с одной стороны, и фактором возникновения новых – с другой. Нами было проведено пилотажное исследование, которое позволило выделить группы актуальных страхов у женщин на раннем этапе материнства (обследовано 30 женщин с детьми до 3-х лет, из них 15 женщин с одним ребенком и 15 женщин с опытом материнства). По результатам частотного анализа была выстроена иерархия переживаемых страхов в изучаемый период: страх за здоровье и жизнь ребенка – 40% (из них: неправильный уход за ребенком – 60%; дру-

гие внешние факторы – 40%); страх неправильно воспитать ребенка – 24%; страх за будущее ребенка (кем он вырастет) – 12%; страх несоответствия идеалу матери – 8%; страх, что другим детям не будет уделяться должного внимания – 8%; страх профессиональной невостребованности – 4%; страх новой беременности – 4%.

Одной из главных причин появления страхов, женщины, составившие выборку пилотажного исследования, считают низкий уровень собственной компетентности в вопросе о детях. Чтобы преодолеть страхи, женщины прибегают к самообразованию, общаются на интернет-форумах и прислушиваются к материнскому инстинкту: «для себя я решила, что буду прислушиваться к природе и относиться к материнству максимально естественно», «справиться помогает изучение болезней, опыт и общение с экспертом, с другими матерями», «помогают знания и анализ ситуации». 90% выборки женщин указывали участие в интернет-сообществах как ресурс избавления от страхов (Е.В. Тихомирова, А.В. Цветкова, 2015) [5].

Мы приходим к выводу, что изучение социальной самоорганизации матерей как в реальном, так и в виртуальном пространстве на основе полипарадигмального подхода, объединяющего субъектно-деятельностную, когнитивную и коммуникативную парадигму, позволит более широко взглянуть на проблему неоднозначности связи включенности в сетевые сообщества и самооффективностью женщин, имеющих детей. Исследование виртуальной самоорганизации матерей в контексте интегративного подхода к совладающему поведению личности позволит выделить и описать условия, при которых участие в интернет-сообществах будет являться ресурсом совладающего поведения матери, самостоятельной копинг-стратегией или полем для реализации других стратегий совладания, что в свою очередь внесет вклад в дифференциацию соответствующих понятий. На основе результатов эмпирического исследования будет выявлено и описано возможное деструктивное влияние социальной самоорганизации матерей в виртуальном пространстве на эмоциональные отношения женщин со значимыми другими, в том числе с детьми.

Исследование ресурсности и психологических издержек социальной самоорганизации матерей в виртуальном и реальном пространствах позволит расширить представление о механизмах повышения эффективности материнства в современном обществе, определить пути профилактики дезадаптивных форм поведения и оказания психологической помощи женщинам, имеющим детей, а также повысить объяснительный и прогностический потенциал психологической науки в области материнства. Комплексное теоретико-эмпирическое исследование феномена социальной самоорганизации матерей позволит разработать систему



оказания помощи матерям в трудных жизненных ситуациях с рациональным использованием сетевых возможностей. Данное направление является нашим приоритетом на сегодняшний день.

### Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантигул», 2004.
2. Тихомирова Е.В., Цветкова А.В. Виртуальная самоорганизация как средство преодоления страхов женщин на раннем этапе материнства // Психология психических состояний: сб. материалов по итогам IX Междунар. зимней школы по психологии состояний / отв. ред. Л.В. Артищева. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2015. – С. 149–152.

3. Тихомирова Е.В. Особенности когнитивной оценки включенности в виртуальное сообщество субъектами Интернет-общения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 66–69.

4. Тихомирова Е.В., Беляева С.В. Социально-психологические характеристики преодоления жизненных трудностей Интернет-пользователями // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 156–160.

5. Тихомирова Е.В. Участие в интернет-сообществах в контексте совладающего поведения личности // Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – С. 163–167.

УДК 159.9:316.6

**Авраменко Наталия Николаевна**

кандидат психологических наук

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
avramenkonn@mail.ru

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ И СТРАТЕГИЯХ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В НИХ

*В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов и выделение условий, которые определяют выбор этих стратегий. Показано, что студенты предпочитают активный вариант совладания – преодоление, их действия ориентированы на достижение, на практическое изменение трудной ситуации. Они вырабатывают план действий, вовлекают других людей в процесс решения проблем, могут проявлять агрессию. Для студентов не характерны такие формы поведения, которые соответствуют понятию «переживание». Многие из них не оказывались в особых жизненных ситуациях, которые невозможно разрешить с помощью предметно-практической и познавательной деятельности. Предпочтение студентами некоторых копинг-стратегий связано с наличием у них акцентуаций характера.*

**Ключевые слова:** личностное развитие, трудные жизненные ситуации, копинг, копинг-стратегии, акцентуации характера.

**П**реодоление возникающих трудностей и психологическое благополучие человека – значимая и актуальная сегодня область психологии. Умение решать свои психологические проблемы является важным показателем адаптированности человека к условиям жизни и его уровня личностного развития.

Трудная жизненная ситуация (ТЖС) – это такая ситуация, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [4, с. 6]. Таким образом, она является фрустрирующей, источником повышенного напряжения и тревоги. Осознание необходимости изменений возникает не у каждого человека, оказавшегося в ТЖС. Для этого личность должна рассматривать её как проблемную, требующую определённых интеллектуальных усилий с её стороны, ответственности за происходящее и активности.

Поведение в ТЖС стало предметом изучения во второй половине XX века. В зарубежной психологии возникло направление, связанное с изучением «копинга» («coping» – справляться, совладать – в переводе с англ.) личности. Понятие «копинг» введено Л. Мерфи в 1962 году. В настоящее время оно используется для изучения поведенческих, когнитивных и эмоциональных действий личности в любых трудных жизненных ситуациях. Совладающее поведение реализуется через стратегии. Они образованы различными способами этого поведения.

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют проблемно-фокусированные и эмоционально-фокусированные стратегии [11]. Первые предполагают рациональный анализ проблемы, при котором человек самостоятельно строит план её решения, при этом может обратиться за помощью к другим, искать дополнительную информацию. Эмоционально-фокусированные стратегии не предполагают конкретных действий, так как человек старается не думать о проблеме. Сон, еда, алкоголь, музыка, вовлечение других людей в свои переживания помогают ему в этом.

В проблемно-ориентированных стратегиях Р. Моос и Д. Шеффер выделили когнитивные и поведенческие действия [12]. Когнитивные стратегии сфокусированы на оценке, то есть человек устанавливает для себя значение ситуации, пытается понять происходящие процессы и их последствия. Поведенческие стратегии выражаются в принятии решения и совершении действий для преодоления трудностей. Дж. Амирхан описал три группы копинг-стратегий: «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки» и «избегание» [8].

М.А. Холодная, А.А. Алексапольский предложили следующие комбинации стратегий: социотропные (*Социальная поддержка, Друзья, Принадлежность, Отвлечение*); проблемно-ориентированные (*Решение проблем, Работа, Достижения*); опора на внешние социальные ресурсы (*Общественные действия, Профессиональная помощь*); опора на внутренние психические и физические ресурсы (*Позитивный фокус, Активный отдых*); «отстранение» от трудной ситуации (*Игнорирование, Уход в себя*); интернализация (*Беспокойство, Самообвинение*); надежда на чудо (*Чудо, Религиозная поддержка*); деструктивные (*Несовладение, Разрядка*) [7, с. 62].

Дискуссионным остаётся вопрос о диспозиционном или ситуативном характере выбираемых стратегий совладания. Один из подходов объясняет поведение человека в трудной ситуации свойствами его личности [8]. В ситуативном подходе учитывается влияние ситуационных факторов и социального контекста [11]. В рамках нашего исследования мы использовали интегративный ситуационно-личностный подход, который предложен R.H. Moss и J.A. Schaefer [12]. Он учитывает как личностные особенности человека, так и ситуационный контекст совладания.

Копинг-стратегии, на наш взгляд, могут быть и стилем поведения и ситуативным процессом. В реальных обстоятельствах человек может выбрать разные типы копинг-поведения в зависимости от характера и степени трудной ситуации, в которой он находится. Это могут быть учебные обстоятельства, проблемы на работе и в семье, обстановка в стране и т.д.

Проблема эффективности совладающего поведения ещё не решена. Одни исследователи считают, что она выше у того человека, который владеет множеством стратегий совладания и гибко их использует в различных ситуациях, причём иногда применяет нескольких стратегий одновременно. Другие утверждают, что у каждого есть устойчивый совладающий репертуар, сформировавшийся благодаря прошлому опыту решения проблем. Этот репертуар не меняется в зависимости от ситуаций.

По данным исследования М.А. Холодной и А.А. Алексапольского «чем выше интеллектуальная зрелость человека... тем более широкий

спектр стратегий применяет человек, активно используя преимущества эмоциональных и социальных копингов» [7, с. 67]. Авторы рассматривают интеллект как психический ресурс, который обеспечивает мобильность и вариативность совладающего поведения.

Современные исследователи делают вывод об амбивалентности стратегий совладающего поведения с точки зрения их эффективности. В каждой стратегии представлены продуктивная и непродуктивная составляющая [6; 7].

Проблемно-ориентированные стратегии поддерживают чувство самоэффективности. Их использование повышает у человека ощущение степени контроля над ситуацией и снижает уровень отрицательных эмоций. Непродуктивная составляющая проблемно-ориентированных стратегий заключается в том, что их реализация может сопровождаться чрезмерными психическими затратами, переоценкой своих возможностей по решению проблемы.

Социотропные стратегии обеспечивают помощь со стороны других людей, но при этом возможна потеря психологической автономии. В стратегиях избегания и игнорирования отсрочивается момент принятия решения и это даёт возможность мобилизовать свои ресурсы. Непродуктивная составляющая – формирование защитного типа поведения. При выборе эмоциональных стратегий возможна эмоциональная разрядка, но может произойти фиксация вплоть до психосоматических расстройств и деструктивного поведения.

Ю.С. Степанова и И.Н. Хмарук отмечают, что предпочтение «дезадаптивных стратегий» негативным образом влияет на эффективность труда и создаёт ситуацию повышенного риска возникновения различного рода психосоматических заболеваний (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка), сосудистых катастроф (инфаркт, инсульт) и невротических расстройств [5, с. 119]. Активное использование подобных стратегий связано с регидностью и меньшим репертуаром ролевого реагирования, небольшим количеством способов выхода из кризисных жизненных ситуаций.

Таким образом, показателем эффективности совладающего поведения является мобильное, адекватное, гибкое и вариативное реагирование на проблемные ситуации.

Более активно совладающее поведение развивается в подростковом возрасте [3]. От непосредственного проявления эмоциональных реакций на проблемную ситуацию и соответствующего поведения, ребёнок переходит к осознанию необходимости соответствия своего поведения социальным нормам. Опыт, накопленный им при решении ТЖС, делает возможным использование личных приёмов и повышает самостоятельность подростка.

Юношеский возраст также представляет интерес для исследования совладающего поведения. Развитие и совершенствование личностных особенностей, которое продолжается в этот период онтогенеза, могут стать основой для освоения эффективных стратегий совладающего поведения и открытия личных приёмов решения психологических проблем.

#### Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования выступило изучение стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов и выделение условий, которые определяют выбор этих стратегий. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: выявить ситуации, которые представляют наибольшую трудность для студентов; изучить предпочтение ими определённых копинг-стратегий; установить взаимосвязь между выбором стратегий совладания и наличием у студентов акцентуаций характера, особенностей темперамента и ценностей. Мы предполагали, что предпочтение той или иной стратегии связано с индивидуальными особенностями личности студентов.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 110 студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского трёх институтов: Институт психологии (38 человек); Институт истории и права (36 человек); Институт естествознания: (36 человек). Из них: 56 – юноши; 54 – девушки. Возраст испытуемых от 19 лет до 21 года.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: опросник Н.Г. Осуховой «Совладение с трудными жизненными ситуациями»; «Методика изучения акцентуаций характера» К. Леонгарда; «Личностный опросник по определению темперамента» Г. Айзенка; «Иерархия жизненных ценностей» Г. Резапкиной.

Большинство методик, исследующих совладающее поведение, направлены на выявление предпо-

чтений личности в выборе копинг-стратегий в целом, без учёта конкретной ситуации. В современных российских исследованиях наиболее часто используются следующие опросники: методика Э. Хайма «Способы преодоления трудных ситуаций» (Heim, 1988) [10]; «Опросник способов совладания» («Ways of Coping Questionnaire») Р. Лазаруса и С. Фолкмана (Lazarus, Folkman, 1988) [11]; методика «Опросник совладания со стрессом» (COPE-Inventory) Ч. Карвера и М. Шейера (Scheier, Carver, 1989) [13]; опросник Н. Эндлера и Д. Паркера (Endler, Parker, 1990) [9]; методика Дж. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса» (Amirkhan, 1999) [8]; опросник С. Хобфолла «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», адаптированный Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [1].

Мы выбрали опросник Н.Г. Осуховой «Совладение с трудными жизненными ситуациями» [4], так как в нём описаны ситуации, поведение в которых предлагается оценить. В этой методике используется классификация стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Количественные исследования копинг-поведения были дополнены результатами, полученными с помощью интервью.

Сбор данных осуществлялся в 2014 и 2015 году. Данные были подвергнуты корреляционному виду математического анализа (коэффициент корреляции Пирсона), который осуществлялся с помощью применения компьютерного математического пакета SPSS.

#### Результаты исследования и их обсуждение

В начале исследования с помощью методики «Совладение с трудными жизненными ситуациями» Н.Г. Осуховой были получены результаты, которые представлены на рисунках 1 и 2.

По полученным данным можно сделать вывод о том, что для большинства студентов наибольшую трудность представляют следующие ситуации: страх остаться без места жительства; инва-

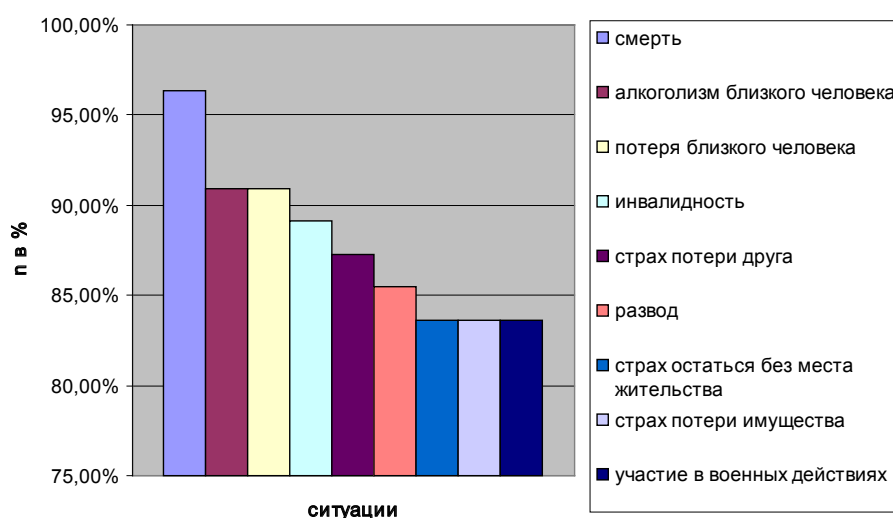


Рисунок 1. Трудные жизненные ситуации для студентов (n=110)

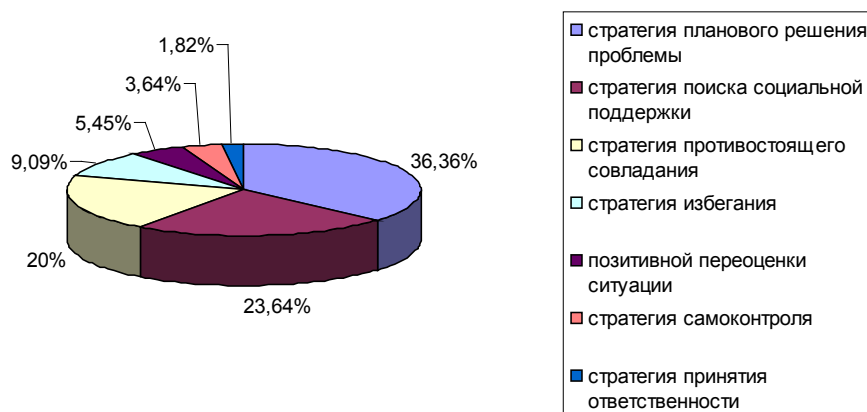


Рисунок 2. Стратегии совладания студентов с ТЖС (n=110)

лидность; потеря близкого человека; страх потери друга; смерть; страх потери имущества; участие в военных действиях; развод; алкоголизм близкого человека.

Беседа с испытуемыми позволила выявить проблемы, с которыми они столкнулись при выполнении методики. Так многим из них трудно представить, что с ними произойдут ситуации, которые предлагаются в опроснике. Если у испытуемых нет опыта поведения в подобных стрессовых, кризисных обстоятельствах, мы можем сделать вывод только о предпочтении ими той ли иной стратегии совладания.

Большинство студентов предпочитают следующие стратегии совладания с ТЖС: *плановое решение проблемы; поиск социальной поддержки; противостоящее совладание*. Следовательно, они считают, что наилучшими вариантами поведения в стрессовых, кризисных обстоятельствах являются: выработка плана действий и следование ему, поиск в обществе информационной, материальной и эмоциональной помощи и агрессия, проявление неприязни в отношении того, что создало проблему.

Студенты не считают нужным признавать свою роль в порождении проблемы (стратегия *принятия ответственности*), находить позитивное значение в происходящем (стратегия *позитивной переоценки ситуации*), регулировать свои чувства и действия в момент ТЖС (стратегия *самоконтроля*), уйти от проблемной ситуации (стратегия *избегания*).

В ходе корреляционного анализа были установлены следующие взаимосвязи (табл. 1).

Таким образом, стратегия *позитивной переоценки* в ТЖС не характерна для студентов с высоким уровнем нейротизма, застревающим типом акцентуации характера, и для тех, у кого важной личностной ценностью является карьера.

Стратегия *избегания* в ТЖС характерна для испытуемых с педантичным и тревожно-боязливым типами акцентуации характера, и не характерна для испытуемых с гипертимным и демонстративным типами акцентуации характера, а так же для студентов, у которых важной жизненной ценностью является слава.

Стратегия *дистанцирования* в ТЖС не характерна для испытуемых с гипертимной акцентуацией характера.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

№	Стратегии совладания	Индивидуальные особенности личности студентов	Значение коэффициента корреляции
<i>Акцентуации характера</i>			
1	«Стратегия избегания»	Демонстративный тип Педантичный тип Гипертимный тип Тревножно-боязливый тип	-0,293 ( $p \leq 0,01$ ) 0,369 ( $p \leq 0,01$ ) -0,477 ( $p \leq 0,01$ ) 0,273 ( $p \leq 0,01$ )
2	«Стратегия позитивной переоценки»	Застревающий тип	-0,352 ( $p \leq 0,01$ )
3	«Стратегия дистанцирования»	Гипертимный тип	-0,302 ( $p \leq 0,01$ )
4	«Стратегия противостояния»	Тревножно-боязливый тип Аффективно-экзальтированный тип	-0,270 ( $p \leq 0,01$ ) 0,267 ( $p \leq 0,01$ )
<i>Эмоциональная устойчивость – нейротизм</i>			
5	«Стратегия позитивной переоценки»	Нейротизм	-0,340 ( $p \leq 0,01$ )
<i>Ценности</i>			
6	«Стратегия позитивной переоценки»	Карьера	-0,321 ( $p \leq 0,01$ )
7	«Стратегия избегания»	Слава	-0,326 ( $p \leq 0,01$ )



Стратегия *противостояния* характерна для испытуемых с аффективно-экзальтированным типом акцентуации характера, и не характерна для студентов с тревожно-боязливым типом акцентуации.

Таким образом, свойства личности могут детерминировать определённую предрасположенность человека к выбору стратегии совладания. Тем не менее, необходимо учитывать влияние ситуационных факторов и социального контекста на намерения и действия человека.

На втором этапе исследования мы предложили студентам задание – определить, какие способы решения психологических проблем используют их любимые литературные герои. Задание помогло студентам отстраненно взглянуть на схожие со своими проблемы, расширить свои рефлексивные возможности, найти новые способы поведения.

Механизм влияния образа литературного героя основан на идентификации человека с ним в ходе библиотерапии, который «персонифицируется» и становится важным регулятором психических состояний. А.Ю. Кругликова выделяет этот механизм в качестве одного из психологических механизмов личностного роста [2, с. 56]. Если литературные герои вызывают интерес, симпатию, то они являются психологическим отражением, проекцией, «рефлексивным зеркалом» читателя, внутренним катализатором изменений.

Нами выявлены наиболее популярные и эффективные, с точки зрения студентов, стратегии: отвлечение внимания от неприятных ощущений (как правило, это переключение внимания на деятельность или творчество); отстранение; корректировка «мерки», с которой человек подходит к оценке своих несчастий; анализ проблемы, составление плана её решения; поиск новых значений и смыслов; осознание своей ответственности в ситуации; оказание помощи другому человеку; прощение других и себя; самопринятие.

Многие студенты отмечают, что анализ способов решения психологических проблем их любимыми литературными героями позволил им осознать, что они используют в своей жизни аналогичные.

### Заключение

Для большинства студентов наибольшую трудность представляют следующие ситуации: страх остаться без места жительства; инвалидность; потеря близкого человека; страх потери друга; смерть; страх потери имущества; участие в военных действиях; развод; алкоголизм близкого человека.

Студенты предпочитают активный вариант совладания – преодоление, их действия ориентированы на достижение, на практическое изменение трудной ситуации. Они вырабатывают план действий, вовлекают других людей в процесс решения проблем, могут проявлять агрессию.

Предпочтение студентами некоторых копинг-стратегий связано с наличием у них акцентуаций характера. Для учащихся с застревающим типом акцентуации не характерна стратегия позитивной переоценки в ТЖС. Стратегию избегания в ТЖС предпочитают студенты с педантичным или тревожно-боязливыми типами акцентуации. Отвергают эту копинг-стратегию учащиеся с гипертимным или демонстративным типами акцентуации характера. Стратегия дистанцирования в ТЖС не характерна для испытуемых с гипертимной акцентуацией характера. Стратегию противостояния предпочитают студенты с аффективно-экзальтированным типом акцентуации, и отвергают испытуемые с тревожно-боязливым типом акцентуации.

Студенты с высоким уровнем нейротизма не могут справиться с трудностями путём позитивной переоценки происходящих событий.

Учащиеся, у которых важной жизненной ценностью является слава, не будут стремиться избавиться от проблемной ситуации, уйти от неё. Выработка плана решения проблемы и следование ему не характерна для студентов, которые стремятся сделать карьеру.

Для студентов не характерны такие формы поведения, которые соответствуют понятию «переживание». Многие из них не оказывались в особых жизненных ситуациях, которые невозможно разрешить с помощью предметно-практической и познавательной деятельности. Они не имеют опыта применения «эмоционального» способа разрешения ТЖС, который помогает восстановить функциональное равновесие жизни.

### Библиографический список

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. *Кругликова А.Ю.* Личностный рост младших подростков в разновозрастном коллективе // Психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 47–58.
3. *Москвитина О.А., Леценко Т.В.* Особенности совладающего поведения младших школьников // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 1. – С. 56–61.
4. *Осухова Н.Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
5. *Степанова Ю.С., Хмарук И.Н.* Особенности совладающего поведения современных российских руководителей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 2. – С. 112–120.
6. *Хачатурова М.Р.* Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 160–169.
7. *Холодная М.А., Александровский А.А.* Интеллектуальные способности и стратегии совлада-

ния // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 59–68.

8. *Amirkhan J.H.* Seeking person-related predictors of coping: Exploratory analyses // *European Journal of Personality*. – 1999. – № 4. – P. 13–30.

9. *Endler N.S., Parker D.A.* Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – № 58. – P. 844–854.

10. *Heim E.* Coping and psychosocial adaptation // *Journal of Mental Health Counseling*. – 1988. –

№ 10. – P. 13–144.

11. *Lazarus R.S., Folkman S.* Manual for Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.

12. *Moss R.H., Schaefer J.A.* Life transitions and crises // *Coping with life crises: An integrative approach*. – N.Y.: Plenum press, 1986. – P. 3–28.

13. *Scheier M.F., Carver C.S.* Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health // *Journal of Personality*. – 1989. – № 55. 2. – P. 169–210.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

*Понятие субъектности в литературе рассматривается как способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному. Анализируемая категория тесно связана с определением человеком своего экзистенциального выбора. Индивид постепенно приходит к пониманию собственного «Я», то есть к осознанию того факта, что он является существом сознательным и действует сознательным образом. Развитие человека как личности, свободного и ответственного субъекта деятельности, способного взаимодействовать с другими людьми, является приоритетной ценностью современного образования. Поэтому особое значение на современном этапе развития общества приобретает формирование субъектной позиции личности. На первое место ставятся такие качества личности, как неординарность, самостоятельность, инициативность. Статья посвящена исследованию особенностей формирования субъектной позиции курсантов в образовательной среде вузов ФСИН России. В статье также анализируются различные исследования по проблеме формирования субъектности курсантов.*

**Ключевые слова:** курсанты ФСИН России, субъектность, субъектная позиция, образовательный процесс Вузов ФСИН России, профессиональное становление, саморазвитие курсанта.

Становление личности курсанта в вузе ФСИН России предполагает синтез социального и профессионального контекстов. Это позволяет обеспечить решение комплекса задач, среди которых можно выделить: формирование личностно-профессиональной позиции, социального опыта, социально-значимых качеств и развитие индивидуальности. Эффективность решения этих задач позволит обеспечить развитие способности к самодетерминации разных сфер и сторон своего бытия, творческий рост.

Сложный характер задач, решаемых уголовно-исполнительной системой ФСИН России в условиях значительных перемен политической, социальной сторон жизни российского общества, экономической, реформирование самой системы предъявляют высокие требования к качествам личности будущих офицеров системы ФСИН, которые зависят от уровня сформированности их субъектной позиции.

Качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности, преодоления экстремальных ситуаций в труде, профессионального роста характеризуют творческую и активную личность офицера ФСИН России. К таким качествам И.А. Володарская и А.С. Марков относят высокий уровень ответственности, инициативность и находчивость, преданность присяге и конституционному долгу, самообладание, выдержку и высокий уровень самоконтроля, организаторские способности, умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных, умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны, умение сохранять работоспособность в условиях аварийных ситуаций, смелость и решительность [2].

Как показывает анализ научных работ (Г.А. Аксенова, В.П. Бедерхановой, Ф.И. Блиева, Ю.Л. Блинова, Н.М. Борытко, Ф.Г. Мухаметзянова, Н.М. Сажина и др.), залогом успешной социальной и профессиональной деятельности личности является сформированная в вузе субъектность, которая обеспечивает целостность процесса личностно-профессионального становления. Субъектность личности связана с ее способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс личностного становления в деятельность по практическому преобразованию и совершенствованию [2].

В области психолого-педагогических наук формирование личностных качеств будущего специалиста определяется типом образовательной среды, в которой осуществляется становление профессионала. Образовательная среда в качестве объекта педагогических и психологических исследований выделена относительно недавно [4].

Педагоги и психологи определяют, что воспитание, обучение, социализация и развитие обучающегося происходит не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного обучающегося. Академик В.А. Пономаренко считает, что «образовательная среда по подготовке офицеров представляет единое образовательное пространство и включенную в него систему воспитания» [2]. Он отмечает, что стержнем нравственного императива при подготовке будущих офицеров является мораль подвижничества, для которой самосохранение трансформируется в сохранение тех, кем управляешь [3].

В своем исследовании влияния образовательной среды на формирование личностных качеств

будущего специалиста у курсантов военных вузов ФСИН России мы под образовательной средой понимаем систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Формирование субъектной позиции личности курсантов в образовательном процессе вуза ФСИН России – это поэтапный, управляемый процесс, обеспечивающий динамику развития субъектности обучающегося и предполагающий изменение ценностно-смыслового отношения курсанта к социально-профессиональному становлению [1].

Современный процесс обучения курсантов в вузе ФСИН реализует четыре основные функции: образования, воспитания, развития (интеллектуального и физического); психологической подготовки к профессиональной деятельности. Следовательно, образовательный процесс в вузах ФСИН можно рассматривать как самостоятельное целостное социальное явление, объединяющее обучение по специальности, воспитание личности, включение в практическую деятельность и общее образование. Данный процесс является инновационным по своему содержанию [5].

У офицеров различных родов войск есть специфические задачи, которые требуют наличия особых личностных качеств. Однако у выпускников всех военных вузов есть общая обязанность, определенная статьей 147 Устава внутренней службы: при выполнении боевых задач умело управлять взводом. Осваивая строевые приемы, новые виды вооружения, правила эксплуатации военной техники, основы управления воинскими подразделениями, будущий офицер проходит ряд стадий своего психического развития. При этом курсант в ходе обучения продлевает путь от субъекта активности (например, способности быть субъектом восприятия движения, образца) до субъекта деятельности (способности быть субъектом произвольного контроля за правильностью ее выполнения другими) [2].

Мы отмечаем, что курсант как будущий офицер на каждом этапе своего профессионального становления осваивает все стадии психического развития сначала как одиночный боец, затем как младший командир (сержант), управляющий несколькими солдатами, и, наконец, как офицер, которому доверена жизнь и судьба не только большого количества людей, но и целой страны.

Наша опытно-экспериментальная работа была организована на базе федерального казенного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний» [5], а также Владимирского регионального отделения Общероссийской спортивной общественной организации «Федерация практической стрельбы России» [5]. В исследовании при-

няли участие курсанты 1–5 курсов специальности «Правоохранительная деятельность», члены Владимирского регионального отделения ОСОО «ФПСР». Общее количество участников опытно-экспериментальной работы – 402 человека.

В нашем исследовании субъектная позиция выступает в качестве единицы анализа и процессуального развития курсантов при формировании управленческих навыков, поскольку она проявляется в разных сферах психики и при выполнении разных видов воинской деятельности и, вместе с тем, обладает всеми основными свойствами активности как целостного, общего свойства психического развития. При этом мы опираемся на ряд положений, характеризующих развитие субъектной позиции курсанта военного вуза как субъекта активности в ходе его превращения в субъекта деятельности [1].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов научных исследований по заявленной проблеме, а также собственного практического опыта деятельности во Владимирском юридическом институте Федеральной службы исполнения наказаний, выделим особенности образовательного процесса в вузе ФСИН:

- возможность освоения курсантами в образовательном процессе общечеловеческих и профессиональных ценностей, ценностного осмысления результатов своей деятельности, формирования ценностно-смыслового отношения к жизни, к разным сферам своего бытия. Образовательный процесс в вузе ФСИН организован таким образом, что позволяет вооружить курсантов знаниями об основных общечеловеческих культурных ценностях, их роли и месте в жизнедеятельности человека; сформировать у них общечеловеческую культуру (ценностное сознание, ценностные установки, ценностные ориентации и ценностные отношения); выработать у будущих сотрудников системы исполнения наказания умения и навыки ценностного поведения (осуществление соответствующих действий), внутренними регуляторами которого являются сознание, отношение, установки и ориентации; сформировать у курсантов целостное мировоззрение и внутреннюю готовность к активному участию в процессе формирования общечеловеческих культурных ценностей в ходе профессиональной подготовки, обусловленную высоким уровнем развития мотивационных, познавательных, волевых и эмоциональных качеств и свойств личности;
- интеллектуальная деятельность курсантов организуется через представление ими своих индивидуальных смыслов и соотношения их с требованиями будущей профессиональной деятельности, смыслами образовательного процесса в вузе ФСИН, создание ситуаций для переживания положительных эмоций курсантом посредством обеспечения позитивной эмоциональной атмосферы



в учебных группах, создание ситуаций успеха. Как показало проведенное пилотажное исследование, использование ситуации успеха в учебном процессе создает мощную эмоциональную доминанту, способствует повышению эффективности подготовки специалиста ФСИН, что выражается в повышении уровней достижений, притязаний, самооценки; в воспитании самоуважения; в формировании оптимистической перспективы в отношении результатов деятельности; в воспитании установки на сотрудничество; в формировании способности ставить в учении и профессиональной деятельности высокие цели и решать сложные задачи; в создании оптимальных условий для самореализации личности и стабильной мотивации у будущего специалиста. Для усиления практической составляющей в образовательном процессе института ФСИН широко применяются лаборатории, полигоны, проводятся учебные занятия в загородном учебном центре и центре практического обучения, проводятся учения «ИТОГ» с курсантами выпускных курсов, на которых происходит моделирование деятельности исправительного учреждения с целью системной отработки широкого круга практических действий, максимально приближенных к реальным [5];

– включение курсантов в различные виды социальной деятельности, рефлексии участия в ней и выбора наиболее приемлемых и эффективных форм и методов организации образовательного процесса в вузе ФСИН РФ. Помимо учебной деятельности курсанты вуза ФСИН на протяжении всего периода обучения включаются в научно-исследовательскую работу, внеучебную деятельность, самостоятельную работу. В вузе организованы научно-исследовательские кружки, научно-представительские и конкурсно-оценочные мероприятия (конференции, семинары, круглые столы, конкурсы, олимпиады, викторины и др.), в которых курсанты принимают участие, реализуя свой научный и творческий потенциал. Курсанты института принимают активное участие в реализации областных целевых программ, направленных на повышение правовой культуры населения области, профилактику правонарушений, противодействие употреблению наркотиков и их незаконному обороту, информационное сопровождение деятельности по противодействию терроризму, ксенофобии и экстремизму. Также с целью совершенствования своих практических навыков и формирования компетенций курсанты включаются в деятельность различных организаций вне вуза (Владимирское региональное отделение Общероссийской спортивной общественной организации «Федерация практической стрельбы России»; различные спортивные организации и объединения г. Владимира – секции рукопашного и универсального боя, самбо и т.д.) [5];

– предоставление возможности курсантам включения в различные объединения в структуре высшего учебного заведения ФСИН для приобретения опыта организационного поведения и его использования вне образовательной организации. Курсантам предоставляются возможности участия в деятельности органов курсантского самоуправления, общественных формирований, клубов. Личный состав Института принимает активное участие в работе по профилактике правонарушений среди населения Владимирской области. В соответствии с совместным планом работы ВЮИ ФСИН России профессорско-преподавательским составом института проводятся лекционные занятия по профилактике правонарушений и правовому просвещению населения в общеобразовательных и специальных средних учебных заведениях, на протяжении ряда лет осуществляется взаимодействие с общественной организацией инвалидов-опорников «Надежда», проведение совместных мероприятий с традиционными религиозными организациями [5].

Проводимое нами исследование показало, что в ряду актуальных проблем стоит формирование содержания образования для учебных заведений входящих во ФСИН. Реализация государственных образовательных стандартов привела к значительному уменьшению времени, отводимого на профессиональную подготовку кадров УИС. Решение данной проблемы предполагает поиск новых подходов, разработку адекватных моделей и процедур, позволяющих определить минимум содержания обучения, обеспечивающий требуемый уровень подготовки вузов ФСИН.

Таким образом, специфика высшего учебного заведения ФСИН создает определенные сложности в формировании субъектной позиции будущего офицера в образовательном процессе, которые связаны:

– с напряженностью военно-учебного процесса, обусловленной совмещением обучения с исполнением воинских обязанностей, что влечет ограничение свободного времени у курсантов;

– ведущей ролью официальных служебных отношений, регламентируемых Уставом Вооруженных Сил России;

– относительной узостью социальной сферы, в которой курсанты могут себя реализовать, проявить (из-за относительной закрытости военного образовательного учреждения ограничиваются социальные ситуации развития, в которых формируется субъектная позиция).

#### Библиографический список

1. Марков А.С., Селезнева М.В. Психолого-педагогические аспекты субъективного возраста курсантов военного вуза // Личность курсанта: психологические особенности бытия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2012. – С. 118–124.

2. Марков А.С. Особенности организации и работы службы психолого-педагогического сопровождения в военном вузе // Известия Российского научного журнала. – 2009. – № 102. – С. 329–336.

3. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. – СПб., 2007. – 352 с.

4. Тимонин А.И., Павлова О.А. Формирование

социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II: Психолого-педагогические науки. – С 216–219.

5. Владимирский юридический институт ФСИН России: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.vui.fsin.su (дата обращения: 18.09.2015).

УДК 378

**Токман Андрей Андреевич**

кандидат педагогических наук, доцент

Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко

nick99n@mail.ru

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*В статье рассматривается проблема обеспечения качества профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений. Выделены теоретическая, практическая и мотивационная готовность преподавателя высшего учебного заведения к профессиональной деятельности. Проведен теоретический анализ педагогической теории и практики и определена сущность и структура профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений в современных условиях. Отмечено, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы имеет сложную структуру и включает учебно-педагогическую деятельность, учебно-методическую и организационно-методическую деятельность, научно-исследовательскую работу.*

*Также, проанализированы функции преподавателя высшего учебного заведения: организаторская, информационная, трансформационная, ориентировочно-регулятивная, мобилизующая. Подчеркнуто, что для успешного выполнения своих функций преподаватель должен быть организатором, оратором, аналитиком, психологом, высококомпетентным специалистом в своей области, эрудитом в других областях знаний.*

**Ключевые слова:** качество образования, профессиональная деятельность, профессиональная деятельность преподавателя высшего учебного заведения, готовность к профессиональной деятельности, функции преподавателя высшего учебного заведения.

Стратегия развития современного российского общества в условиях социально-экономических реформ объективно требует повышения требований к качеству высшего образования. Решение проблемы качества образования нельзя рассматривать отдельно от проблемы надлежащего кадрового обеспечения ВУЗов. Современные исследователи все чаще подчеркивают, что преподаватель – главный субъект реформирования образования, который должен осознавать высокий личностный смысл своей профессиональной деятельности.

Сегодня в России происходит становление новой образовательной парадигмы высшей школы, в рамках которой важнейшую роль играет личность преподавателя, его профессионализм, способность к решению сложных задач, связанных с организацией всех звеньев учебно-воспитательного процесса. Именно от преподавателя зависит уровень качества подготовки специалистов различных отраслей, их конкурентоспособность на рынке труда [10; 13].

Анализируя разработанность проблемы обеспечения качества профессиональной деятельности преподавателей в современных рыночных условиях, следует отметить, что она нашла отражение в трудах В. Бондаря, И. Булах, Г. Дмитренко, Л. Калининой, В. Маслова, В. Олейника, С. Сысоевой и других.

Отдельные аспекты обеспечения качества профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений освещены в работах отечественных и зарубежных исследователей: проблема оценки и стимулирования профессиональной деятельности преподавателей (С. Адамс, Ю. Бабанский, Е. Березняк, В. Врум, Ф. Герцберг, Ю. Конаржевский, М. Портнов, П. Худоминский и др.); проблема повышения профессиональной компетентности преподавателей (Д. Алферова, В. Байденко, В. Бондарь, Е. Зеер, В. Кальней, Н. Кузьмина, Л. Митина, А. Маркова, А. Пометун, А. Хуторской, С. Шишов и др.).

Однако сегодня эта проблема требует дальнейшего анализа, особенно когда речь идет об обеспечении качества профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений.

Цель статьи – провести теоретический анализ педагогической литературы и определить сущность и структуру профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений.

Профессия преподавателя высшего учебного заведения – одна из самых творческих и сложных профессий, в которой сочетаются наука и искусство. Эта профессия сродни труду писателя (творчество в подготовке материала), режиссера и постановщика (создание замысла и его реализация), актера (в педагогической деятельности инструмен-

том является личность преподавателя), педагога, психолога и ученого.

Как известно, преподаватели ВУЗов относятся к основной социально-профессиональной группе, на которую общество возложило чрезвычайно важные задачи: сохранение и приумножение культурного достояния общества и цивилизации в целом; социализацию личности на важном этапе ее формирования, связанном с профессиональной подготовкой.

Профессиональная деятельность преподавателя имеет свою специфику, которая заключается, главным образом, в следующем:

1. В совокупности определенных физических, интеллектуальных сил и способностей педагога, благодаря которым он успешно осуществляет целесообразную деятельность по воспитанию и обучению. Среди них важнейшими являются организаторские способности.

2. В своеобразии объекта педагогического труда, который одновременно становится субъектом этой деятельности. Активность студентов как субъектов педагогического труда во многом определяется уровнем их организационных знаний и умений.

3. В своеобразии средств труда преподавателя, значительная часть которых – духовные.

4. В специфике взаимосвязи между тремя подсистемами (совокупность интеллектуальных и физических сил педагога, совокупность определенных данных объекта труда и совокупность средств и структуры деятельности) [1; 4; 5; 6; 9; 11; 12; 14].

Профессиональная педагогическая деятельность преподавателя может рассматриваться как целостная динамическая система. Так, Н. Кузьмина выделяет структурные составляющие и функциональные компоненты педагогической деятельности [5]. Структурные составляющие педагогической деятельности: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения и 5) средства педагогической коммуникации. Функциональные компоненты педагогической деятельности: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

Как отмечают большинство исследователей любая педагогическая деятельность осуществляется в условиях как умственного, так и эмоционального напряжения. Условия такой деятельности в высшей школе имеют специфику, связанную с необходимостью чтения лекций для студентов, проведение практических занятий, руководства самостоятельной и научно-исследовательской деятельностью и т.п. [1; 4; 5; 6; 9; 11; 12; 14].

Как показал анализ научной литературы, преподаватель высшего учебного заведения выполняет следующие функции:

- организаторскую (руководитель, проводник в лабиринте знаний, умений, навыков);
- информационную (носитель новейшей информации);
- трансформационную (преобразование общественно значимого содержания знаний в акт индивидуального познания);
- ориентировочно-регулятивную (структура знаний педагога определяет структуру знаний студента);
- мобилизирующую (перевод объекта воспитания в субъект самовоспитания, самодвижения, самоутверждения) [2; 3; 4; 7; 8; 9; 11; 12; 14].

Для успешного выполнения своих функций преподаватель должен быть организатором, оратором, аналитиком, психологом, высококомпетентным специалистом в своей области, эрудитом в других областях знаний. Также преподаватель должен иметь талант, природные способности. От него требуются большие умственные, физические, временные и эмоционально-волевые затраты. Преподаватель ВУЗа должен быть творческой личностью, поскольку подготовить будущего творческого специалиста может только творческая личность.

П. Яхнин, анализируя требования к преподавателю ВУЗа, подчеркивает важность сформированности у него готовности к профессиональной деятельности. Ученый разделяет такую готовность на теоретическую, практическую и мотивационную.

Теоретическая готовность состоит из следующих умений:

- составлять рабочие учебные программы по предмету на базовом и профильном уровне;
- определять наиболее рациональные виды деятельности студентов по овладению учебным материалом и предусматривать сложности в его освоении студентами;
- определять наиболее эффективные методы и приемы ведения лекции или практического занятия;
- разрабатывать диагностический инструментарий;
- диагностировать и анализировать проблемы, определять причины и пути их преодоления;
- проектировать на основе результатов диагностики личности студентов образовательный процесс, направленный на максимальную индивидуализацию обучения, развитие исследовательской и самостоятельной деятельности студентов;
- строить логику преподавания предмета, исходящую из потребностей и возможностей студентов конкретного профиля обучения;
- систематически пополнять свои знания путем самообразования;
- систематически расширять свои знания путем изучения опыта коллег;
- приобретать новые знания реального педагогического процесса [14].

Практическая готовность предполагает наличие следующих умений:

- изучать личность студентов и студенческий коллектив с целью выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания;
- анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные и методические пособия, программы курсов, средства обучения и творчески их использовать;
- не столько транслировать знания, изложенные в учебнике, сколько организовывать учебно-познавательную деятельность студентов;
- адекватно интерпретировать результаты диагностики личности студентов;
- вести мониторинг продвижения студентов по намеченному образовательному маршруту;
- стимулировать самостоятельную работу с различными источниками информации и базами данных, использовать в учебном процессе возможности информационных технологий для открытого образования;
- обеспечить практическую ориентацию и инструментальную направленность образования для формирования у студентов, предметных, межпредметных и ключевых компетенций;
- организовывать совместную творческую деятельность, направленную на развитие социально значимых качеств личности;
- формировать у студентов опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, опыт самоорганизации;
- изучать преимущества и недостатки собственной личности и деятельности; перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания.

Мотивационная готовность выражается:

- в наличии устойчивой мотивации профессионального роста;
- в понимании необходимости обновлять профессиональные знания и совершенствовать педагогические умения;
- в желании переносить полученные знания в педагогическую деятельность;
- в стремлении творчески решать педагогические задачи;
- в умении адекватно оценивать результаты своей профессиональной деятельности с учетом условий их получения;
- в признании студента субъектом обучения и желании выстраивать с ним взаимодействие на паритетных началах [14].

Следует отметить, что в системе открытого и гибкого образования особое внимание уделяется подготовленности преподавателя к:

- организации обучения на базе практики;
- формированию у студентов исследовательских и творческих умений;

– формированию у студентов веры в собственные возможности и в реальность профессиональных достижений;

– выбору в зависимости от ситуации соответствующей роли, например, эксперта, консультанта, организатора, проектировщика, советчика;

– организации студентов в рабочие группы, а также к распределению объемов учебного материала и формированию правил сотрудничества;

– поддержке социальной интеграции студенческого коллектива;

– применению эффективных методик предупреждения и разрешения межличностных и групповых конфликтов;

– организации индивидуализированного обучения (работа на «уровнях», в группах, выравнивающие занятия, коммуникация с обратной связью);

– организации самообучения студентов;

– выработке умений индивидуального и группового принятия решений, а также решению различных проблем перед принятием решений;

– формированию умений самостоятельного планирования и адаптации к изменяющимся условиям труда; умственному конструированию через операции сравнения, анализа, выводов и верификации, а также предметно-манипуляционному конструированию согласно аналитическим, операционным и синтетическим стадиям поведения при решении проблем;

– практическому применению концепции разностороннего обучения и концепции индивидуализированного обучения с учетом потребностей студентов [6; 11; 12; 14].

Следовательно, деятельность преподавателя высшей школы имеет высокую социальную значимость и занимает одно из центральных мест в государственном формировании национального сознания и духовной культуры российского общества.

Определяющим и самым большим по объему компонентом труда преподавателя является учебно-педагогическая деятельность. По своему содержанию учебная работа в высшем учебном заведении – это часть целенаправленной трудовой деятельности по подготовке специалистов высшей квалификации, включая виды конкретных работ, определенных структурой учебного плана специальности. Таких видов работ насчитывается более сорока [1; 2; 6; 7; 12; 14].

Учебно-педагогическая деятельность направлена на организацию процесса обучения в высшей школе в соответствии с требованиями общества. Для учебного процесса в высшей школе характерно органическое сочетание учебного и научно-исследовательского аспектов, повышение активности и самостоятельной работы студента (научившись, студент учится сам). В педагогической деятельности сочетается теоретическая составляющая, связанная с раскрытием новых закономерностей,



сущности науки, а также практическая, направленная на преобразование конкретных ситуаций, на решение системы педагогических задач. Преподаватель определяет цели и задачи обучения по конкретному предмету во взаимосвязи с другими учебными предметами; обдумывает содержание обучения, современные формы и методы, способствующие активизации учебно-познавательной деятельности студента, формы контроля; формирует творческие коллективы учебных групп; осуществляет воспитание студента и воспитывает потребность в самовоспитании. Основными видами этой деятельности является чтение лекций, проведение лабораторных, практических, семинарских, расчетно-графических работ, консультаций, зачетов, экзаменов, рецензирование и прием защиты курсовых работ и проектов, руководство практикой и учебно-исследовательской работой студентов, руководство дипломными работами и прочее [1; 8; 9; 14].

С учебной работой тесно связана учебно-методическая деятельность по подготовке учебного процесса, его обеспечения и совершенствования. В ВУЗе можно выделить 29 конкретных видов учебно-методической деятельности. В их числе: подготовка к лекционным, практическим, семинарским занятиям, учебной практике; разработка, переработка и подготовка к изданию конспектов лекций, сборников упражнений и задач, лабораторных практикумов и других учебно-методических материалов; подготовка методических материалов по написанию курсовых и дипломных работ; текущая работа по повышению педагогической квалификации (чтение методической и учебной, научно-методической литературы); изучение передового опыта с представлением отчетности и рецензирование конспектов лекций, сборников задач и лабораторных практикумов; составление методических разработок, заданий, экзаменационных билетов, тематики курсовых работ; разработка графиков самостоятельной работы студентов; взаимопосещения и тому подобное. Рабочий день преподавателя делится на две части: проведение всех вышеназванных видов работ и подготовка к их проведению [1; 11; 14]. Таким образом, содержание учебно-методической работы находится в непосредственной связи с учебной работой, ее объемом и структурой.

Работа преподавателя высшего учебного заведения обязательно предусматривает организационно-методическую работу, основными видами которой является работа в подготовительном отделении, работа по профориентации, организация педагогических практик, работа в приемной комиссии, подготовка материалов на заседание кафедры, совета факультета, совета ВУЗа, работа по подготовке научно-методических семинаров и т.д. [1; 14].

Органической частью преподавательской деятельности является работа по воспитанию студентов. Она содержит следующие виды работ:

контроль за самостоятельной работой студентов по изучению первоисточников, проверку конспектов, коллоквиумы, собеседования, работу куратора, руководителя клубов, воспитательную работу в общежитиях, проведение вечеров, экскурсий и т.д. За все виды работ преподаватель отчитывается на заседании кафедры, ректорате.

Обязательным элементом в работе преподавателя ВУЗа является научно-исследовательская работа. Научно-исследовательская работа включает следующие виды: выполнение плановых научно-исследовательских работ; написание и издание учебников, пособий, монографий, научных статей и тезисов, докладов на конференциях; редактирование учебников, их рецензирование, написание отзывов на диссертации; работа в редколлегиях научных журналов; руководство научно-исследовательской работой студентов; участие в научных советах и т.д. [1; 14].

Итак, профессиональная деятельность преподавателя высшей школы включает учебно-педагогическую, учебно-методическую и организационно-методическую деятельность, научно-исследовательскую работу.

В соответствии с выделенными видами деятельности можно определить непосредственные функциональные обязанности преподавателя высшей школы, которые заключаются в следующем.

1. Подготовка учебных курсов, их методологическое и методическое обеспечение, выбор средств информационной (аудио, видео, компьютерной, телекоммуникационной и др.) поддержки.

2. Создание учебных, тренинговых и контролирующих программ, в том числе компьютерных.

3. Авторское участие в подготовке учебной литературы и учебно-методических пособий.

4. Чтение лекций, проведение лабораторных, семинарских и других практических занятий, конференций, ролевых, ситуационных и деловых игр и пр.

5. Организационно-методическое обеспечение практики студентов и участие в ее проведении.

6. Поиск и разработка новых педагогических методов и образовательных технологий повышенной эффективности.

7. Консалтинг и другая индивидуальная работа со студентами.

8. Поиск источников финансирования научных исследований и потребителей научных разработок.

9. Планирование, организация и выполнение научных исследований и конкретных практических разработок.

10. Подготовка научных, научно-популярных и других материалов.

11. Подготовка разработок, которые патентуются.

12. Реализация воспитательных функций в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами во время неформального общения с ними.

13. Непрерывный личностный и профессиональный рост, повышение научной и педагогической компетентности и квалификации.

14. Владение различными профессионально необходимыми практическими навыками.

Для того чтобы выполнять на высоком уровне свои функциональные обязанности преподаватель высшей школы должен удовлетворять следующим требованиям:

– высокая профессиональная компетентность – глубокие знания и широкая эрудиция в научно-предметной области, нестандартное мышление, креативность, владение инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих задач;

– сформированность педагогических умений и способностей (дидактических, академических, перцептивных, речевых, организаторских, коммуникативных, прогностических, рефлексивных и др.);

– педагогическая компетентность – знания педагогики и психологии, в частности андрагогики, медико-биологических аспектов интеллектуальной деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;

– социально-экономическая компетентность – знание глобальных процессов развития цивилизации и функционирования современного общества, а также основ социологии, экономики, менеджмента и права;

– коммуникативная компетентность – культура устной и письменной форм литературного языка, владение иностранными языками, современными информационными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения [1, 2; 5, 6].

К этому следует добавить и высокий уровень общей культуры – сформированное научное мировоззрение, устойчивая система национальных и общечеловеческих духовно-нравственных ценностей.

Таким образом, профессия преподавателя высшего учебного заведения одна из самых творческих и сложных профессий. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы имеет сложную структуру и включает учебно-педагогическую деятельность, учебно-методическую и организационно-методическую деятельность, научно-исследовательскую работу. При этом преподаватель высшего учебного заведения выполняет следующие функции: организаторскую, информационную, трансформационную, ориентировочно-регулятивную, мобилизующую. Чтобы эффективно выполнять свою профессиональные обязанности, преподаватель высшей школы как субъект педагогической деятельности должен иметь профессионально-педагогическую направленность, обладать педагогическими умениями,

развитыми общими и педагогическими способностями, профессиональной и педагогической компетентностью; обеспечивать эффективное субъект-субъектное взаимодействие, продуктивность деятельности, решение учебных, воспитательных и развивающих задач.

Итак, одной из важнейших задач современного высшего образования должно стать поиск путей повышения качества профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, что является перспективным направлением нашего исследования, которое требует дальнейшего изучения и внедрения в систему высшего образования.

### Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура // Профессионализм педагога: тезисы докладов и сообщений. – Ижевск; СПб., 1992. – С. 42–43.
3. Готтинг В.В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИ-СА», 2008. – 316 с.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Кузьмина Н.В., Кухарева Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: Изд-во Гомельс. гос. ун-та, 1976.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Педагогика, 1993. – 274 с.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
8. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
9. Основы педагогического мастерства / под ред. И.Я. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
10. Плакий С.И. Качество высшего образования. – М.: Национальный институт бизнеса, 2003. – 654 с.
11. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
12. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–85.
13. Хуторской А.В. Управление качеством образования. // Народное образование. – 2004. – № 6. – С. 59–68.
14. Яхнин П.С. Качество педагогической деятельности. – СПб.: Питер, 2011. – 214 с.

**Заводчикова Надежда Ивановна**

кандидат педагогических наук

zaw-nadejda@yandex.ru

**Плясунова Ульяна Валерьевна**

кандидат педагогических наук

Ярославский Государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

plyasunova@gmail.com

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (профиль «Информатика и информационные технологии в образовании»)**

*Статья посвящена вопросам формирования методической компетенции выпускников бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и информационные технологии в образовании») «готов к осуществлению обучения и воспитания в области информатики в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, к использованию образовательных технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области Информатика» и соответствующей компетенции выпускников магистратуры. В статье сделан акцент на формировании когнитивной составляющей компетенции, выделены знаниевый и функциональный компоненты указанной компетенции для выпускников бакалавриата и магистратуры; обосновано различие в проявлениях знаниевых и функциональных компонентов методической компетенции для различных этапов обучения.*

**Ключевые слова:** компетенция, бакалавр, магистр, профессиональное образование, специальные компетенции, когнитивные составляющие компетенции, знаниевый компонент компетенции, функциональный компонент компетенции.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, компетенции являются инструментом определения уровня подготовки студентов, а также эффективности образовательного процесса в целом. Под компетенцией будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4].

В результате освоения программы бакалавриата и магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Кроме того, при проектировании образовательной программы бакалавриата и магистратуры образовательная организация может дополнить набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы на конкретные области знания и виды деятельности.

Очевидно, что при подготовке будущих учителей информатики, кроме формирования компетенций, перечисленных в ФГОС ВО, необходимо формировать специальные компетенции, направленные, во-первых, на освоение науки «Информатика» в объеме, необходимом для осуществления качественного преподавания предмета «Информатика» в школе; во-вторых, на освоение методики преподавания данного предмета в средней школе.

Овладение выпускником «методической» компетенцией на уровне бакалавриата означает, что он готов к осуществлению обучения и вос-

питания в области информатики в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, к использованию образовательных технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области «Информатика».

При освоении программ магистратуры данная компетенция получает свое развитие с учетом особенностей обучения в магистратуре, где значительное внимание уделяется навыкам самостоятельной аналитической работы, научно-исследовательской деятельности. Общие знания и навыки, полученные в ходе освоения образовательной программы бакалавриата, углубляются по специализации магистерских программ.

В данной статье мы рассмотрим структуру методической компетенции, формируемой в ходе освоения основной образовательной программы бакалавриата (профиль подготовки «Информатика и информационные технологии в образовании») и соответствующей магистерской программы.

Существуют различные подходы к определению структуры компетенций. Различные авторы выделяют личностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивный и другие составляющие компетенции [1; 2; 3; 4]. В данной статье мы опишем только когнитивную составляющую методической компетенции, включающую знаниевый и интегративно-деятельностный (функциональный) компоненты.

Знаниевый компонент компетенции характеризует знания обучающегося как основу для осуществляемой деятельности [2]. Овладение мето-

дической компетенцией на уровне бакалавриата проявляется в овладении следующими знаниями:

1. Знает историю информатики и школьного курса информатики; знает цели и задачи изучения предмета «Информатика» в школе, цели и задачи изучения отдельных тем курса информатики.

2. Знает содержание нормативных и рекомендательных документов, определяющих структуру и содержание школьного курса информатики, требования к условиям реализации основных образовательных программ в рамках курса информатики и требования к результатам его освоения.

3. Знает пути достижения образовательных результатов – современные технологии, формы и методы обучения информатике.

4. Знает современные средства обучения информатике и их дидактические возможности.

5. Знает особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при изучении ими информатики (с учетом их индивидуальных потребностей и особенностей).

6. Знает способы оценки результатов обучения информатике.

7. Знает методические особенности преподавания отдельных тем школьного курса информатики.

Функциональный компонент компетенции характеризует умения обучающегося выполнять определенные действия, а также навыки владения определенными инструментами, технологиями, оборудованием и т.п. в осуществляемой деятельности [3]. Градация умений и навыков может проводиться на уровне признаков уровня освоения компетенции.

Функциональный компонент компетенции на уровне бакалавриата проявляется в овладении следующими умениями и владениями:

1. Планировать процесс обучения информатике в соответствии с основной образовательной программой общеобразовательного учреждения.

2. Применять в обучении информатике современные образовательные технологии, методы и формы обучения, способен выбирать наиболее целесообразные из них с точки зрения конкретной педагогической ситуации.

3. Осуществлять поиск, оценивание, отбор методических разработок и средств обучения по темам школьного курса информатики и их адаптацию к конкретной педагогической ситуации.

4. Разрабатывать методические и дидактические материалы по темам школьного курса информатики с учетом групповых и индивидуальных особенностей обучающихся.

5. Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе.

Таким образом, выпускник бакалавриата должен быть подготовлен к квалифицированному решению типовых профессиональных задач с использованием стандартных технологий.

Профессиональная деятельность магистранта опирается на знания и умения, полученные в ходе освоения образовательной программы бакалавриата; в то же время опыт педагогической деятельности способствует расширению и углублению полученных знаний и приобретенных умений. Личный профессиональный опыт магистранта включается в структуру его профессиональной подготовки и влияет на мотивационно-ценностную составляющую «методической» компетенции.

Знаниевый и функциональный компоненты компетенции также претерпевают изменения по сравнению с соответствующими компонентами компетенции, формируемой на уровне бакалавриата. Ряд знаний, умений и владений уже сформирован на момент поступления в магистратуру, что проверяется в ходе вступительного экзамена; уровень магистратуры предполагает углубление профессиональных знаний, более широкий круг решаемых задач: преподавание в профильных классах и учреждениях профессионального образования, осуществление научно-исследовательской деятельности в области педагогики и методики преподавания; способность не только к реализации, но и к проектированию образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов. Подготовка выпускника магистратуры должна способствовать решению нестандартных профессиональных задач с помощью инновационных или самостоятельно созданных им методик. Выпускник магистратуры должен обладать способностью к профессиональному саморазвитию, аналитической деятельности.

Вышесказанное определяет знаниевый компонент компетенции для магистров:

1. Знает современные (авторские) концепции непрерывного курса информатики и историю их формирования.

2. Знает содержание школьного курса информатики для различных этапов непрерывного обучения информатике, в том числе в профильных классах.

3. Знает особенности использования современных технологий, форм и методов обучения (в том числе нестандартных) при преподавании пропедевтического, базового и профильного курсов информатики.

4. Знает современные средства обучения информатике и их дидактические возможности, требования к разработке компьютерных средств обучения.

5. Знает особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при изучении ими информатики с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся (в том числе их особых образовательных потребностей), их индивидуальных потребностей.

6. Знает особенности оценки результатов обучения информатике на разных этапах обучения.



7. Знает методические особенности преподавания отдельных тем школьного курса информатики с использованием различных сценариев их преподавания, в том числе в профильных классах.

8. Знает особенности создания информационной образовательной среды образовательного учреждения.

Функциональный компонент компетенции на уровне магистратуры проявляется в овладении следующими умениями и владениями:

1. Проектировать современное содержание обучения информатике в общеобразовательной школе, разрабатывать программы непрерывного курса информатики, внеурочной деятельности и элективных курсов по информатике для конкретного образовательного учреждения с учетом преемственности обучения на разных этапах изучения информатики, а также специфики обучения в различных профилях;

2. Проектировать фрагменты индивидуальных образовательных маршрутов в обучении информатике, разрабатывать индивидуальные программы обучения информатике одаренных учащихся и учащихся с особыми образовательными потребностями;

3. Мотивированно выбирать и применять современные технологии, формы и методы обучения при преподавании пропедевтического, базового и профильного курсов информатики, разрабатывать приемы обучения, анализировать результаты их применения в учебном процессе;

4. Конструировать, применять и накапливать различные сценарии изучения конкретного материала по информатике, банки ключевых задач;

5. Анализировать содержание электронных образовательных ресурсов для поддержки процесса обучения информатике в основной и профильной школе, возможности их применения при преподавании конкретных тем курса информатики на выбранном этапе обучения;

6. Проектировать и создавать учебно-методические материалы для самостоятельной работы

учащихся, в том числе компьютерные средства обучения с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся, в том числе их особых образовательных потребностей;

7. Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе, разрабатывать различные виды контрольно-измерительных материалов по информатике, в том числе с использованием информационных технологий и критериально-ориентированного подхода к оценке результатов обучения.

Приведенное выше описание компонентов компетенций позволит выделить признаки сформированности компетенции на различных уровнях, что в свою очередь позволит создать фонд оценочных средств, который может включать в себя как традиционные самостоятельные и лабораторные работы, в том числе создание элементов методических разработок и проведение фрагментов урока; так и современные оценочные средства.

### Библиографический список

1. *Ильязова М.Д.* Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Научные исследования в образовании. – 2008. – Вып. 1.

2. *Лисицына Л.С.* Проектирование компетентностно-ориентированных образовательных программ. – СПб., 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://open.ifmo.ru/images/3/3b/140801\\_book.pdf](http://open.ifmo.ru/images/3/3b/140801_book.pdf)

3. *Соловова Н.В.* Структура методической компетентности преподавателей вуза на основе корреляционного анализа // Вестник СамГУ. – 2011. – № 1/2 (82). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vestnik-old.samsu.ru/articles/1058/82\\_38.pdf](http://vestnik-old.samsu.ru/articles/1058/82_38.pdf)

4. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

## ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере дисциплины «Французский язык»)

*Использование гуманитарного потенциала дисциплины «Французский язык» способствует формированию профессиональной компетентности студентов, расширению и систематизации научных знаний и лингвистических навыков, формированию межкультурной коммуникации, направленных на овладение наследием отечественной и мировой культуры.*

**Ключевые слова:** гуманитаризация образования, французский язык, профессиональная компетентность, межкультурная коммуникация, историко-культурные знания, лингвистические навыки, интерактивные формы обучения.

Российская система высшего профессионального образования сегодня находится на этапе кардинального реформирования. Современная высшая школа претерпевает коренные содержательно-организационные изменения образовательного процесса, в связи с чем особую актуальность приобретает гуманитаризация преподавания ряда учебных дисциплин.

Гуманитаризация образования – это перенос акцента на проблемы человека, это система форм и методов, направленных на приоритетное формирование общечеловеческих и общекультурных ценностей, гуманистического отношения ко всей мировой цивилизации.

Еще В.А. Сухомлинский, ставил вопрос о «гуманитарном человеческом образовании», суть которого заключался в том, что человек должен быть образованным, а образование – человеческим.

Наряду с естественнонаучными дисциплинами формируется система обществоведческих знаний и их концептуальные основы. Это система философских и педагогических воззрений посредством гуманитарных наук, к коим относится и иностранный язык.

Использование гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» способствует формированию как профессиональной компетентности студентов, расширению и систематизации профессиональных научных навыков, так и формированию межкультурной коммуникации, включения в систему знаний человеческого компонента для понимания сущности изучаемого, направленного на овладение наследием отечественной и мировой культуры.

Ученые-лингвисты отмечают особенности модернизированного содержания обучения иноязычному деловому общению, в числе которых можно назвать следующие: содержание обучения должно отвечать требованиям государственного образовательного стандарта, соответствовать определенной научной концепции, быть аутентичным и дифференцированным, обеспечивать развитие личностного потенциала студентов и быть направлено на гуманизацию и гуманитаризацию образования.

Мы использовали вышеизложенные принципы для построения курса «Французский язык», скорректированные с задачами обучения.

Изменения, происходящие во всех сферах общественного развития привели к кризисной ситуации в области изучения французского языка, которая обусловлена социальным фактором: английский язык как основной язык международного профессионального общения все более привлекает современную молодежь, вытесняя французский и другие иностранные языки. В отличие от английского языка круг участников профессионального общения на французском языке ограничен и приемлем в использовании для стран, являющихся членами международной организации «Франкофония» [3, с. 196].

В этих странах в силу исторических и культурных традиций французский язык играет важную роль в профессиональном общении. Сегодня французский язык необходим специалистам тех отраслей российской экономики, которые осуществляют сотрудничество с основными франкоязычными партнерами – Францией, Бельгией, Швейцарией, Канадой и др. в аэрокосмической промышленности, энергетике, автомобильной и текстильной промышленности, строительстве и сфере телекоммуникаций, медицине, юриспруденции, архитектуре; в области фундаментальных исследований по математике и физике [2, с. 32].

Объективная востребованность французского языка, значительное расширение возможностей его практического применения делает его средством совершенствования профессиональной деятельности специалиста высокой квалификации, имеющего навыки в международном и межкультурном общении [3, с. 197].

В связи с этим построение гуманитарно-ориентированного цикла профессионального образования должно базироваться на научно обоснованных положениях о сущности гуманитарной образовательной парадигмы, в соответствии с которой обучение французскому языку рассматривается как освоение будущими специалистами определенной сферы мировой культуры в качестве необходимого условия профессиональной компетентности.

Процесс обучения мы осуществляем по разработанной нами программе, которая включает в себя последовательность действий, способствующих осуществлению комплексного подхода ко всем видам деятельности: активная и интерактивная формы коммуникации, применение модульного обучения и профильной направленности в языковой подготовке, использование креативных методов и дидактических принципов наглядности, как аудио, видео и мультимедийные средства обучения. Построение содержания обучения проходит на основе личностно ориентированной парадигмы с использованием классических и инновационных подходов – развивающего, гуманистического, деятельностного, креативного, субъект-субъектного и др. с учетом интересов, характера, темперамента обучаемых и с ориентацией на будущую профессию и повышение внутренней мотивации.

На стадии профильного обучения необходимо совершенствование познавательной компетенции студентов и умение интерпретировать языковые средства, отражающие особенности профильного компонента.

Утверждение о том, что изучение иностранного языка изолировано от истории и культуры невозможно, приобрело аксиоматический характер. Более того, есть основания полагать, что никакая другая наука не дает лучшего представления о культуре страны, характере его жителей, духе нации, нежели история. Поэтому при обучении иностранному языку наиболее полезным и необходимым для его постижения является лингвострановедение [4, с. 296].

Однако изучение культуры вне исторического контекста влечет за собой непонимание, неспособность к формированию профессионального мастерства, плохое усвоение информации.

Историко-культурные знания составляют тот фундамент, на котором основываются все другие сведения о стране. Говоря о политической системе какой-либо страны, нельзя не упомянуть основные исторические вехи ее становления, праздники подразумевают историю их возникновения, достопримечательности также имеют свою историю создания [1, с. 52].

В частности, основные национальные праздники Франции, такие, как День взятия Бастилии и День Парижской Коммуны, которые являются самыми крупными из всех французских праздников, мы отмечаем своеобразно. В ознаменование этих праздников мы предлагаем студентам выполнить творческие работы по сбору материала и составлению рефератов на темы, связанные с зарождением этих праздников, исторической и политической ситуацией, предшествующей значимым событиям французской истории XVIII и XIX вв. Кроме того, обязательным заданием является заучивание Марсельезы, национального гимна Франции, который

остается неизменным более 220 лет. Подобные задания вызывают интерес у студентов, способствуют проявлению мотивации, деятельностного и творческого отношения к изучению французского языка.

Мы взяли за основу огромный потенциал, заложенный в межпредметных связях иностранного языка с другими дисциплинами, который должен быть реализован в процессе обучения. Разработанная нами программа по дисциплине «Французский язык» предполагает использование интерактивного и модульного обучения в учебных группах и включает блоки-практикумы лингвистического, страноведческого и коммуникативного модулей. Теоретически мы разработали блоки-практикумы к каждому из предлагаемых модулей, практика же показывает тесную взаимосвязь и взаимозависимость всех трех модулей обучения с комплексом упражнений, диалогов, текстов с тематическими словарями и необходимыми комментариями к ним [4, с. 296].

Поскольку основной целью интерактивного обучения является организация диалога преподавателя и студентов в процессе формирования и развития языковой компетентности, то и материалы подбираются таким образом, чтобы обучающиеся становились активными партнерами преподавателя в данном процессе.

Страноведческий модуль содержит разнообразный материал историко-культурного компонента и представляет собой совокупность разнообразных упражнений, диалогов, текстов – интерактивных материалов, формирующих лингвистические компетентности студентов при обучении французскому языку. Примером может служить следующая тематическая подборка по истории Франции: *La Gaule ancienne, Les origines de Paris, Jeanne d'Arc, Napoléon Bonaparte, La prise de la Bastille, La Marseillaise, La Commune de Paris, Charles de Gaulle, Les relations franco-russes* и др., а также материалы о достопримечательностях Парижа, географическом положении, городах и культурных ценностях Франции, которые мы используем для проведения презентаций, круглых столов, кейс-заданий, просмотров видеофильмов, работы с поэтическими текстами и т.п. Перечисленные материалы являются традиционными и обязательными при обучении французскому языку, мы их широко применяем как в аудиторной работе, так и в самостоятельной подготовке.

В качестве дополнительного внеаудиторного задания студентам предлагается подобрать к любой из перечисленных тем, материалы, не фигурирующие в данных текстах, и на их основе составить свое авторское видение темы. При этом допускается использование любой справочной, учебной или художественной литературы, Интернет-ресурса и т.д. Эти задания выполняются в виде

рефератов или иных сообщений на французском языке. Успех выполнения заданий зависит в целом от подготовленности студента, от когнитивно-мотивационных, деятельностных и личностных факторов в обучении французскому языку.

Одним из интерактивных методов обучения иностранному языку является использование видеоматериалов и последующего группового обсуждения представленных просмотров. В качестве аутентичного видеоматериала мы предложили студентам просмотр мюзикла «Notre-Dame de Paris» на французском языке. После ознакомительного чтения текста о Соборе Парижской Богоматери, и перевода его на русский язык студенты обсудили эту тему и были готовы к просмотру видеофильма. Использование этого видеоматериала имеет познавательную цель и фокусирует знания студентов как на историко-предметном содержании, (действие происходит в средневековой Франции и воссоздает дух той эпохи), так и в языковом материале, который в целом достаточно доступен восприятию.

Просмотр мюзикла происходил в аудитории, и студентам было предложено в ходе просмотра фиксировать на бумаге понятные им слова, фразы, отрывки из текста песен на французском языке. После просмотра студенты пытались передать содержание сначала на русском языке, затем провести анализ записанных ими слов и фраз и воссоздать ситуацию какого-либо эпизода на французском языке. В качестве домашнего задания всем студентам было поручено описать любой эпизод из мюзикла в повествовательном жанре.

Работа с аутентичными текстами и выполнение других заданий осуществляется таким образом, что к одному и тому же факту студенты могут выработать свое личностное отношение, высказать свою точку зрения, а не пассивно воспринимать информацию. Включение в задания материалов, актуализирующих историко-культурные знания студентов, заставляет на высоком эмоциональном уровне ощутить и свою личную сопричастность в развитии этих событий.

Такой подход к подаче языкового материала возбуждает у студентов непосредственный интерес к необычной форме работы, содержит в себе элементы неожиданного, удивительного и тем самым повышают мотивацию к изучению французского языка. Пусть студенты допускают массу ошибок, на которых сами и учатся, но такой подход способствует формированию профессионального чутья, воспитывает «чувство языка», о котором мы неустанно говорим, возможности наблюдать, сравнивать, догадываться или искать решение, т.е. осуществлять творческий подход.

Проведенная работа с аутентичным видеоматериалом имела положительные результаты для реализации ряда задач, обозначенных учебной программой:

- восприятие исторической ситуации и переложение ее на лингвистическую основу: историко-культурные и культурно-лингвистические навыки;
- совершенствование навыков краткого изложения текста, навыков реферирования;
- совершенствование фонетических навыков;
- формирование экспрессивно-лексических навыков и речемыслительной активности;
- получение эстетического наслаждения.

Одной из форм интерактивного и творчески ориентированного обучения является работа с поэтическими текстами. В них французский язык предстает как носитель огромных культурных ценностей, и тем самым «работает» на освоение этих ценностей. Реализация образовательной цели связана с гуманизацией и гуманитаризацией обучения, расширением филологического кругозора студентов, позволяющего более тонко воспринимать оттенки мыслей, переданных посредством образного языка.

Хорошие стихи, бесспорно, развивают эстетический вкус, расширяют кругозор, углубляют знание языка, поскольку при этом происходит процесс запоминания не только слов, но и целых выражений, строф, куплетов, постигается глубина смысла [5, с. 172].

Мы предлагали студентам стихи для заучивания известных французских поэтов. Помимо автоматического заучивания, было предложено творческое задание – сделать самостоятельный поэтический перевод и затем сравнить его с классическими переводами известных авторов. Один из студентов выполнил поэтический перевод стихотворения Поля Верлена «Mon rêve familier», достаточно грамотный и схожий с оригиналом перевода Иннокентия Анненского. Студенту удалось найти нужные эпитеты, сравнения, другие художественно-выразительные средства для передачи смысла, стиля и эмоционального характера этого произведения.

Работа с поэтическими текстами не только существенно восполняет пробелы в лингвистических умениях и навыках, но и способствует совершенствованию эстетического вкуса студентов и формированию гуманистических и личностных предпочтений обучаемых.

Анализ подобных заданий, как правило, указывает не на репродуктивный, а на креативный характер организации работы студентов, которая призвана формировать и развивать аналитические и творческие способности обучаемых, умение не только формулировать свою точку зрения, но и аргументированно ее отстаивать.

Обучение французскому языку в контексте инновационных форм и методов показывает, что такая практика способна: выступать интегрирующим компонентом накопления теоретических знаний и практических умений, актуализировать линг-



вистические навыки и находить им практическое применение в профессиональной сфере.

Как показал опыт, обращение к творческому методу в обучении иностранному языку должно стать распространенным явлением и включенным в учебные программы. Такой подход позволяет формировать и совершенствовать профессиональную и лингвистическую компетентность, коммуникативные навыки, соприкасаться с искусством и культурой страны изучаемого языка, развивать поликультурную рефлексию и превращать обучение и воспитание в яркий, увлекательный и творческий процесс.

Таким образом, являясь одной из основных гуманитарных дисциплин в современном вузе, иностранный язык предусматривает организацию обучения на основе компетентностного и профессионально-ориентированного подхода, через непосредственное взаимодействие преподавателя и студента, что в свою очередь предполагает:

- 1) создание гуманитарной среды для самореализации личности студента средствами интерактивного обучения иностранным языкам;
- 2) развитие гуманистического мышления, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся;
- 3) формирование и совершенствование готовности студентов к использованию иностранного языка для получения информации из разных сфер его аутентичного функционирования;

- 4) активизацию познавательных потребностей и интересов студентов, формирование стойкой мотивации для постижения иностранного языка.

#### Библиографический список

1. Вульфович Е.В. «Английский язык и всеобщая история» как образец эффективной интеграции учебных предметов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 2. – С. 52–54.
2. Лесохина Т.Б., Шейнак С.А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 31–39.
3. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1 (16). – С. 196–199.
4. Сидакова Н.В. Содержательные особенности обучения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 5. – С. 293–299.
5. Юрина Е.Н. Личностно-ориентированная технология обучения студентов технического вуза иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 220 с.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

*В статье рассматривается проблема целеполагания в обучении иностранным языкам студентов бакалавриата по направлению подготовки «Юриспруденция» в рамках межкультурно ориентированной парадигмы в современном иноязычном образовании. Автор проводит анализ профессиональной деятельности юристов в транспортной сфере и рассматривает требования нормативных документов по направлению подготовки «Юриспруденция» с точки зрения межкультурного подхода к обучению иностранным языкам. В статье приведены примеры требований основной образовательной программы и рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции», необходимых для подготовки будущих юристов к межкультурной коммуникации. В результате проведенного исследования автор делает вывод, что цель иноязычной подготовки будущих юристов в сфере морского и речного транспорта должна быть сформулирована как профессионально ориентированная межкультурная компетенция. При рассмотрении ситуаций межкультурного общения в сфере юриспруденции автор заявляет о важности принципа компаративности в процессе формирования межкультурной компетенции.*

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, межкультурное взаимодействие, иноязычная подготовка, профессионально ориентированное общение, юрист в сфере морского и речного транспорта, профессиональная деятельность юриста.

В современной методической науке иностранный язык рассматривается как средство межкультурной коммуникации [2; 6; 8; 9; 10]. В качестве стратегической цели иноязычного образования в неязыковом вузе выступает формирование поликультурной языковой личности [2; 9], основная черта которой проявляется в способности выпускника эффективно применять иностранный язык в процессе межкультурного профессионально ориентированного иноязычного общения. Ориентация курса «Иностранный язык» на формирование умений межкультурного общения в профессиональной сфере у бакалавров нефилологических специальностей также актуальна и для лингвистической подготовки будущих юристов.

Целью настоящей статьи является попытка сформулировать результат иноязычной подготовки будущих юристов в сфере морского и речного транспорта на основе анализа профессиональной деятельности специалистов в области права, а также на основе требований нормативных документов в рамках межкультурно ориентированной парадигмы в современном иноязычном образовании студентов бакалавриата по направлению подготовки «Юриспруденция».

Несмотря на общепризнанную научную обоснованность межкультурного подхода к иноязычной подготовке будущих специалистов, в системе обучения иностранному языку в юридических вузах и на юридических факультетах отмечается отсутствие разработанной методики формирования профессионально ориентированной межкультурной компетенции юриста. Межкультурная компетенция студентов специализированных юридических вузов и правовых академий теоретически достаточно исследована, но проблема профессионально ориентированной межкультурной компетенции юриста в сфере морского и речного транспорта остается неизученной как в теоретическом, так и в практическом плане.

Традиционно в методической науке термин «межкультурная компетенция» определяется как «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. Данная компетенция предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры» [1, с. 134]. Согласно теоретическому описанию межкультурной коммуникации, в содержание межкультурной компетенции входят знания, навыки и умения на иностранном и родном языках, а также личностные качества [6; 10]. Личностный компонент отражает воспитание профессиональной личности специалиста и развитие у него таких качеств, как толерантность, уважение к духовным и культурным ценностям разных стран и народов, готовность к работе в коллективе с соблюдением правил профессионального речевого этикета.

Право регулирует общественные отношения в разных сферах жизнедеятельности и на разных уровнях взаимодействия между людьми. Современный юрист должен быть компетентным специалистом на мировом рынке труда, способным адаптироваться к меняющимся социально-экономическим условиям эпохи глобализации и культурной интеграции; совершенствовать полученное образование в дальнейшем, познавая профессиональный опыт своих зарубежных коллег и правовые системы мира; вести научно-исследовательскую деятельность в рамках международного научно-технического сотрудничества, в интернациональных исследовательских коллективах [4]. Выпускники-бакалавры юридического факультета Волжского государственного университета водного транспорта (ВГУВТ) работают в государственных правовых организациях, в органах публичной

власти, бизнесе, в юридических отделах судоходных компаний, крупных зарубежных компаний или компаний, активно сотрудничающих с зарубежными партнерами. Юристы должны быть готовы к деятельности по оказанию консультационных услуг иностранным организациям и частным лицам; к иноязычному общению с зарубежными коллегами; к обмену профессиональным опытом при прохождении зарубежных стажировок и участии в международных конференциях по юриспруденции в области морского и речного транспорта.

Нами были проанализированы такие нормативные документы, как федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция», основная образовательная программа (ООП) направления подготовки 030900.62 «Юриспруденция» ВГУВТ и рабочая программа ВГУВТ по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Согласно ФГОС ВПО бакалавр-юрист готовится к осуществлению следующих видов профессиональной деятельности: нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная, экспертно-консультационная и педагогическая. Объектами профессиональной деятельности юристов являются общественные отношения в сфере реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка [11]. По требованию ФГОС в результате освоения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» бакалавр должен овладеть навыками профессионального иноязычного общения, которые, по нашему мнению, и являются основой умений межкультурного общения будущих юристов. Названные виды профессиональной деятельности могут осуществляться не только на национальном уровне, но и на международном, как показывают приведенные примеры областей работы выпускников юристов ВГУВТ. В случае международного сотрудничества от специалиста по юриспруденции требуется умение правильно и дипломатично выстроить общение с зарубежными партнерами или клиентами, достичь взаимопонимания, поэтому учет культурного аспекта в таком типе взаимодействия очень важен.

В соответствии с ООП направления подготовки 030900.62 выпускник бакалавриата по профилю «Юрист в сфере морского и речного транспорта» должен быть готов к участию в разработке нормативно-правовых актов в области морского и речного транспорта; владеть навыками составления юридических документов, в том числе договоров в сфере транспорта; проводить правовую экспертизу документов в области морского и речного транспорта [5]. Специфика профессиональной деятельности бакалавра профиля подготовки «Юрист в сфере морского и речного транспорта» заключается в осуществлении правовой деятель-

ности в области морского и речного транспорта в транспортной прокуратуре, следственном управлении на транспорте следственного комитета, судоходных компаниях как на межрегиональном, так и международном уровнях. Условием выполнения перечисленных задач в ситуациях международного взаимодействия является владение профессиональными знаниями в зарубежной правовой сфере на родном и иностранном языках, знаниями языковых и стилистических особенностей юридических документов, а также культурной речевой и поведенческой этики юриста.

Требования ООП ВГУВТ к студентам юридического факультета, обозначенные знанием базовых ценностей мировой культуры и способностью занимать активную гражданскую позицию, выражают подготовку будущего юриста к межкультурной коммуникации.

Требования рабочей программы ВГУВТ по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции» обеспечивают направленность курса иностранного языка на подготовку будущего юриста к выполнению роли субъекта межкультурного взаимодействия. Согласно данному документу цель изучения иностранного языка описывается как «овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [7]. Общение с зарубежными партнерами, как уже было сказано выше, представляет собой межкультурное общение в профессиональной сфере. Перечисленные в программе задачи дисциплины: «расширение кругозора и повышение общей культуры студентов» и «воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов» – реализуются в процессе формирования межкультурной компетенции юриста-бакалавра.

Показателем иноязычной подготовки выпускников юридического факультета ВГУВТ к межкультурному взаимодействию является сформированность у студентов бакалавриата общекультурных компетенций 5 и 13 (ОК-5, ОК-13). ОК-5 предусматривает обладание культурой поведения и готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе; ОК-13 означает владение навыками профессионального общения на иностранном языке. В соответствии с данными определениями можно говорить о программном требовании к формированию умений межкультурного общения у студентов-юристов в сфере морского и речного транспорта.

На основе примеров профессиональной деятельности юристов-выпускников ВГУВТ, а также анализа нормативных документов бакалавриата по

направлению «Юриспруденция» мы можем констатировать, что дипломированный специалист в области транспортного права должен овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления продуктивной профессиональной коммуникации с зарубежными коллегами и клиентами, которые являются не только носителями другого языка, но и другой культуры. Учет культурного аспекта в иноязычном общении юристов требует от преподавателя иностранного языка ориентации на подготовку студентов к межкультурной коммуникации. Мы считаем, что условием эффективного межкультурного взаимодействия является умение сопоставлять. Такие умения юриста, как ведение диалога с зарубежными партнерами, решение профессиональных задач и проблем базируются на знании правовой системы, культурных особенностей своей страны и зарубежных стран, и на осознании их основных различий. Компаративный принцип позволяет более глубоко познать родную культуру и особенности родного и изучаемого языков через изучение чужих культурных ценностей и сравнительно-сопоставительное изучение лингвистических средств коммуникации иностранного языка. Компаративное изучение культур способствует формированию умения представить свои культурные традиции в процессе реального межкультурного общения, а также реализации программных задач по расширению кругозора и повышению общей культуры студентов-юристов [7]. Принцип компаративности в процессе формирования межкультурной компетенции студентов поддерживает Е.П. Глумова: «Межкультурный диалог возможен, если его участники в процессе общения способны транслировать собственную культуру и заимствовать артефакты другой культуры» [3, с. 227].

Таким образом, иноязычная подготовка студентов бакалавриата по направлению «Юриспруденция» представляется нам как процесс, направленный на развитие умений иноязычного профессионального общения с зарубежными коллегами и клиентами. Способность современного юриста эффективно осуществлять профессиональную деятельность в общении с зарубежными партнерами, клиентами и коллегами основывается на знаниях лингвокультурных особенностей своей и зарубежной стран и умении применить данные знания в ситуациях реальной профессионально ориентированной межкультурной коммуникации. Обозначенные умения и способности выражают суть межкультурной компетенции, соответственно мы можем сделать вывод, что цель иноязычной подготовки будущих юристов в сфере морского и речного транспорта должна быть сформулирована как профессионально ориентированная межкультурная компетенция, которая позволит специалисту успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в поликультурном сообществе в про-

цессе иноязычного общения с зарубежными партнерами – представителями других культур.

Заявленная цель иноязычной подготовки предполагает необходимость пересмотра методики обучения иностранному языку студентов бакалавриата в сфере юриспруденции. Перспективой нашего дальнейшего исследования является рассмотрение структуры профессионально ориентированной межкультурной компетенции и разработка методики формирования данной компетенции у бакалавров-юристов в сфере морского и речного транспорта.

#### Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
3. Глумова Е.П. Теория и практика обучения будущих учителей иностранного языка организации межкультурного общения // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3 (24). – С. 225–230.
4. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования РФ на период до 2015 года. – М., 2011.
5. Основная образовательная программа высшего профессионального образования: направление (специальность) подготовки 030900 «Юриспруденция» / ФГБОУ ВО «ВГАВТ». – Н. Новгород, 2013.
6. Плужник И.Л. Межкультурная коммуникация в системе современного иноязычного образования // Актуальные проблемы преподавания мировой культуры и глобализации образовательных процессов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. – С. 136–140.
7. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»: специальность 030900.62 «Юриспруденция» / ФБОУ ВПО «ВГАВТ». – Н. Новгород, 2013.
8. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 27–35.
9. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (культуроведение США): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 48 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
11. ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «Бакалавр») от 4 мая 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1879> (дата обращения 20.09.2015).



# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.1:811.1

Владимирова Елена Николаевна

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров  
yelena.vladimirova@mai.ru

## СПЕЦИАЛЬНЫЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ В КОМПЛЕКСАХ ФОРМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫМ АУДИРОВАНИЕМ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

В статье характеризуется совокупность специальных учебно-речевых действий, выполняемых школьниками при овладении иноязычным аудированием. Особое внимание уделяется наборам специальных учебно-речевых действий, соответствующих этапам овладения аудированием и средней ступени обучения учащихся. Выделенные наборы специальных учебно-речевых действий способствуют решению конкретных учебно-речевых задач и представлены в комплексах форм учебной деятельности, прошедших экспериментально-опытную проверку.

**Ключевые слова:** иноязычное аудирование, специальные учебно-речевые действия, учебно-речевая задача, комплекс, формы учебной деятельности.

В соответствии с ФГОС, одной из ключевых идей современного общего образования является освоение каждым обучающимся способов выполнения универсальных учебных действий, являющихся фундаментальной основой **специальных учебных действий**, присущих дисциплинам, изучаемым в общеобразовательной школе [6, с. 4–7].

Одной из таких дисциплин является «Иностранный язык» (ИЯ), успешное освоение которой в значительной степени зависит от владения учащимися такими видами иноязычной речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письменная речь, в основе которых лежат специальные речевые действия. Доля таких действий обеспечивает успешное функционирование иноязычного аудирования, поэтому именно на их освоение должна быть направлена учебная деятельность (УД) по овладению аудированием. В результате речевые действия приобретают учебный характер, что позволяет нам далее вести речь о **специальных учебно-речевых действиях аудирования (СУРДА)**.

В предыдущей публикации [2, с. 110–114] мы выделили совокупность СУРДА, которую учащиеся должны приобрести в ходе обучения аудированию на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. В неё входят действия: а) *восприятия* отдельных элементов предложенной информации и нахождение смысловых связей между ними; б) *распознавания* их и речевого сообщения (РС) в целом; в) *выделения* ключевых слов, смысловых опорных пунктов, структурных блоков информации, фактов, деталей, речевых и языковых особенностей сообщения, главного и второстепен-

ного, известного и неизвестного; г) *комбинирования* элементов сообщения, смысловых частей, знакомой/ мало знакомой/ не знакомой информации; д) *моделирования* предпосылок хода события, начала/ концовки содержания РС; е) *определения* цели и темы (содержания) иноязычного РС, взаимосвязи между его частями (фактами, событиями), стиля текста сообщения и его жанра, логической последовательности событий; ж) *интерпретации* целого сообщения и его смысловых частей, отдельных элементов, языковых и стилистических средств; з) *оценки* новизны, важности информации для её использования в других видах деятельности.

Наличие в арсенале учащихся перечисленной совокупности СУРДА позволяет им успешно решать любую учебно-речевую задачу, имеющую место в УД по овладению иноязычным аудированием. В то же время её приобретение – процесс длительный, охватывающий, с одной стороны, весь период изучения предмета ИЯ в общеобразовательной школе, а с другой, разделенный на этапы в рамках цикла уроков по разговорной теме.

В нашей работе мы придерживаемся четырехэтапности этого процесса (Е.И. Пассов) и ведем речь о формировании навыков аудирования, их совершенствовании, развитии умений аудирования и наконец, об обучении общению (рис. 1). На каждом из них учащиеся включаются в такую УД, где в ходе решения репродуктивных, репродуктивно-поисковых, поисково-творческих и творческих учебно-речевых задач [4, с. 79] происходит усвоение соответствующих им наборов СУРДА.

Поскольку наше исследование проходит на средней ступени обучения (7–9 кл.), то это позволяет нам считать, что учащиеся уже овладели неко-



Рисунок 1. Этапы развития умений аудирования

торами СУРДА на предыдущей, младшей ступени. Подтверждением этому служат результаты разведывательного эксперимента, проведенного нами в 2012–2013 гг. в МОАУ ЛИНТех № 28 г. Кирова, которые показали, что ученики среднего школьного возраста владеют СУРДА репродуктивного характера, соответствующими этапу формирования навыков аудирования. Они: а) воспроизводят конкретную информацию, опираясь на варианты ответов, список слов / словосочетаний, предложений или без опоры; б) восстанавливают все необходимые факты при заполнении таблиц, схем; в) выделяют ключевые слова / словосочетания и др.

Кроме того, анализ возрастных психолого-педагогических особенностей школьников средней ступени говорит о том, что к этому возрасту у них происходят значительные изменения, как в интеллектуальном, так и в коммуникативном развитии. Так, например, учащиеся владеют интеллектуальными действиями, связанными с поиском информации, ее частичным преобразованием и изменением. Это такие действия, как: а) осмысление частного и целого; б) нахождение главного или второстепенного; в) трансформация и переработка полученного материала; г) создание чего-либо нового на основе полученной информации; ж) частичное объяснение материала и др. [3, с. 102–168].

В то же время, в УМК «Немецкий язык» для 7 класса [1] преобладают учебно-речевые задачи репродуктивного характера, что противоречит не только вышеописанным психолого-педагогическим особенностям школьников, но и программным требованиям [5, с. 143–150]. Последние предусматривают выполнение учащимися таких действий, как: а) прогнозирование содержания аудиотекста; б) выделение основной информации из небольших аутентичных текстов; в) определение темы текста, выбор фактов; г) выявление главного, опуская второстепенные моменты; д) выборочное понимание информации прагматических текстов с опорой на языковую догадку или контекст сообщения; е) выражение и аргументация своего отношения к услышанному.

Перечисленные действия необходимы школьникам для решения поисковых и поисково-творческих задач, имеющих место на этапах совершенствования навыков и развития умений аудирования. Поэтому именно они будут входить в тот набор СУРДА, которым учащиеся должны овладеть на средней ступени обучения.

Воспользуемся изложенным и покажем структуру и содержание **комплекса форм УД по овладению аудированием** для средней ступени обучения. Данный комплекс представляет собой совокупность таких форм, содержание (набор СУРДА) которых адекватно решаемой учебно-речевой задаче, а их количество и последовательность обеспечивают качественное освоение учебно-речевых действий,

необходимых для функционирования иноязычного аудирования и эффективного овладения им.

Так, этап совершенствования навыков аудирования представлен двумя комплексами, в которых учащиеся включаются в репродуктивно-поисковую и поисковую УД, решая адекватные им учебно-речевые задачи. В ходе решения репродуктивно-поисковых задач, они овладевают следующим *набором СУРДА*: а) выбор и частичная трансформация информации из РС при опоре и без неё; б) соотнесение частей информации; в) перифраз информации; г) перечисление объектов определенного класса, упомянутых в РС; д) поиск существенных фактов и основной мысли РС; е) нахождение ответов на специальные вопросы; ж) соотнесение информации типа кто? – что? – где? – когда?; з) определение соответствия / несоответствия высказываний смысловой информации РС.

Функция второго комплекса заключается в том, чтобы продолжить совершенствование навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух в поисковой УД, решая учебно-речевые задачи поискового типа разной степени сложности. Здесь происходит овладение таким *набором СУРДА*: а) поиск ключевых моментов сообщения; б) нахождение заглавия РС или его отдельным частям; в) сопоставление перефразированных частей с тематическими предложениями; определение темы и идеи сообщения; г) отбор второстепенных деталей, способствующих более точному и полному пониманию РС; д) поиск ответов на вопросы различной сложности; е) определение логики, хронологии событий РС с опорой на предложенные умозаключения и без них; ж) нахождение ключевой смысловой фразы для части аудиотекста в целом РС; з) формулировка проблемы сообщения.

Следующий, третий комплекс предназначен для этапа развития умений, где школьники учатся решать поисково-творческие задачи. Здесь они не только ведут поиск требуемой информации, но и принимают участие в продуктивной эвристической УД, используя материал РС для создания собственных речевых произведений. Для этого ученики пользуются *следующими СУРДА*: а) комбинирование основной мысли и отдельных смысловых элементов; б) нахождение противоречий в сообщении; в) поиск путей решения проблемы РС; г) выявление смысловой информации или фактов, не упомянутых в РС; д) подтверждение или опровержение утверждений на основе анализа информации сообщения; е) предположение дальнейшего хода событий либо краткий пересказ услышанного; ж) объяснение поступков персонажей; з) объяснение своей точки зрения по предложенному вопросу.

Приведем пример комплексов форм УД по овладению аудированием в 7 классе, который прошел апробацию в МОАУ ЛИНТех № 28 г. Кирова.

**Комплекс № 1** (репродуктивно-поисковый вид УД).

I. Мотивационно-ориентировочная фаза УД: 1) Die Schüler beantworten die Frage «Wo ist es am schönsten?» und schreiben Assoziationen um die Frage herum. 2) Памятка 1: Для того, чтобы точно найти нужную информацию из предложенного сообщения, тебе нужно: а) выбрать или перечислить объекты определенного класса, упомянутые в РС, в опоре на схему / кластер / таблицу и др.; б) частично или полностью трансформировать / перефразировать услышанное в РС и соотнести с предложенными утверждениями; в) найти ответы на специальные вопросы (перед прослушиванием проверь, понятны ли они тебе); г) внимательно соотнести части предложения друг с другом, обращая внимание на правильность построения предложений и смысл полученного целого; д) постараться выделить основные части сообщения (начало/основная часть/конец) и др.

II. Исполнительская фаза: Modelltest 1. Übungssatz 01. Hören. (Hörtexte für die 7. Klasse zum Thema «Auf dem Lande»). 1) Füllt bitte den Klasten aus! 2) Was passt zusammen? 3) Richtig(r), Falsch(f) oder der Text sagt dazu nichts (n).

III. Контрольно-оценочная фаза: 1) ученики записывают нужную информацию в предложенный кластер, зачитывают сопоставленные друг с другом части предложений, предложения, соответствующие / несоответствующие РС; 2) школьники слушают другое РС для контроля сформированности учебно-речевых действий репродуктивно-поискового характера.

**Комплекс № 2** (поисковый вид УД).

I. Мотивационно-ориентировочная фаза: 1) Die Schüler schauen sich eine Illustration an und spekulieren über das, worum es gehen könnte. Die Schüler sammeln mögliche Äußerungen und schreiben anschließend Schlüsselwörter zum Bild. 2) Памятка 2: Чтобы понять смысл сообщения, его основную и второстепенную информацию, необходимо выполнить следующие действия: а) в ходе прослушивания сообщения старайся находить и фиксировать его ключевые моменты (слова / словосочетания); б) будь готов выделить основные части РС и подобрать к ним подходящие заголовки; в) подбирай синонимичные конструкции, делай перифраз услышанной информации при необходимости; г) определи тему сообщения; д) сосредоточься на поиске ответов на предложенные вопросы; е) следди за логикой изложения, будь готов составить план услышанного, сформулировать основную мысль РС.

II. Исполнительская фаза: Modelltest 2. Übungssatz 03. Hören. Lest bitte zuerst die Aufgaben, hört euch dann den Text dazu an. Ihr hört euch den Text zweimal an. Schreibt am Ende eure Lösungen auf den Antwortbogen. Lest die Aufgaben 1, 2, 3. Jetzt

hört ihr euch den Text an. 1) Was fehlt im Kluster? 2) Kreuzt bitte an! 3) Schreibt bitte die Antworten auf die W-Fragen!

III. Контрольно-оценочная фаза: 1) Учащиеся формулируют предложения на основе заполненного кластера при помощи функциональных опор; затем зачитываются сначала предложения, соответствующие РС, затем – неверные и наконец, те о которых не было ничего сказано; далее зачитываются ответы на предложенные вопросы. 2) Проводится контроль освоения учебно-предметных действий при решении задачи поискового типа в ходе прослушивания аналогичного РС.

**Комплекс № 3** (поисково-творческий вид УД).

I. Мотивационно-ориентировочная фаза: 1) Es wird das Thema «Nachbarn» besprochen. Die Schüler beantworten die Lehrers Fragen? (Welche Beziehungen haben Nachbarn? Gibt es gute oder schlechte Nachbarn? usw.). 2) Памятка 3: Для более полного и точного понимания смысла сообщения, определения проблемы, поднятой в нем, действуй следующим образом: а) постарайся найти в сообщении объяснение поступкам персонажей / затронутой проблеме, будь готов ответить на вопрос «Почему?» «А как бы ты поступил в этой ситуации?» и др.; б) выдели основные мысли сообщения и постарайся найти их взаимосвязь; в) выдели противоречия в сообщении, они помогут тебе определить проблему, «уловить» смысл РС; г) будь готов проанализировать услышанное и сделать выводы, постарайся сформулировать смысл РС одним-двумя предложениями; д) на основании личного опыта, предложи свой вариант решения проблемы, обосновав его фактами из сообщения и др. е) попытайся предположить окончание / начало РС, не искажая смысл текста.

II. Исполнительская фаза: Modelltest 3. Übungssatz 05. Hören. (Hörtexte für die 7. Klasse zum Thema «Auf dem Lande»). 1) Charakterisiert bitte das Benehmen der Nachbarn. Wer hat Recht in der gegebenen Situation, eurer Meinung nach? Warum? Schreibt bitte auf! 2) Was würdet ihr an der Stelle des Herrn Schulze tun? Seid ihr mit dem Herrn Schulze einverstanden? Beantwortet bitte diese Fragen! 3) Beendet bitte die Geschichte. Was geschieht weiter? Was meint ihr? Schreibt bitte auf!

III. Контрольно-оценочная фаза: 1) Учащиеся записывают варианты ответов с аргументами; объясняют поведение действующих лиц и предлагают свой вариант решения проблемы (ответы на предложенные вопросы даются на родном языке); 2) проводится контроль освоения учебно-речевых действий при решении задачи поисково-творческого типа в ходе слушания аналогичного РС.

Результаты, полученные в ходе экспериментально-опытного обучения, показали, что учащиеся освоили наборы СУРДА, необходимые для успешного восприятия и понимания иноязычной

речи на слух на средней ступени общеобразовательной школы.

### Библиографический список

1. Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 224 с.
2. Владимирова Е.Н. Типология организационных форм учебной деятельности по овладению школьниками иноязычным аудированием // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 110–114.
3. Возрастная и педагогическая психология /

сост. И.В. Дубровнина, А.М. Прихожин, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

4. Куклина С.С. Система организационных форм учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 209 с.

5. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа. – 2009. – 287 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/543> (дата обращения 21.08.2015).

УДК 37.1:811.161.1

**Гаврикова Ирина Юрьевна**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва  
dolunay@yandex.ru

## СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОДРОСТКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Статья посвящена проблеме целесообразности использования метода проектов в процессе обучения подростков русскому языку как иностранному. В статье описывается специфика использования данного метода на уроке для обучения данной возрастной категории учащихся, а также приводятся методические рекомендации для преподавателя, позволяющие сделать процесс обучения с использованием проектной технологии более эффективным.*

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка как иностранного, учебный процесс, учащиеся-подростки, метод проектов, проектная технология.

Особенностям использования проектных заданий посвящено немало работ, поскольку использование проектной технологии в процессе обучения РКИ уже довольно давно активно разрабатывается [6; 7]. В данной статье мы затрагиваем более конкретную тему: рациональность использования такого типа заданий при работе в подростковой аудитории, т.е. учащиеся в возрасте от 11 до 19 лет. Такие учащиеся приезжают в Россию из различных стран с целью изучения русского языка на краткосрочных курсах или подготовительных отделениях российских высших учебных заведений. Национальность учащихся, а также их родной язык, в данном случае, не принимаются во внимание. В статье рассматривается специфика и целесообразность использования проектных заданий с точки зрения психологических особенностей учащегося-подростка, обусловленных его возрастными характеристиками.

Для начала кратко сформулируем основные характерные черты проектных заданий и их существенное отличие от заданий других типов. Как известно, метод проектов возник еще в начале двадцатого столетия как реакция на общие идеи гуманистического направления в философии и образовании, что отразилось в разработках американского философа и педагога Дж. Дьюи и его ученика В.Х. Килпатрика, которые и ввели этот термин. Основная идея, закладываемая в этот метод, – обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, соотносимую с его личным

интересом в соответствующей отрасли знаний, т.е. обучение, сообразное личному интересу учащегося в том или ином предмете. По словам Дж. Дьюи, «чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести» [3, с. 65].

Интересно, что идеи проектного обучения возникли и в России практически параллельно с разработками американских педагогов также в начале XX века. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания [5, с. 125].

Диапазон учебных целей метода проектов достаточно широк: это, в частности, развитие познавательных, творческих потенций учащихся, умений самостоятельно использовать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления. Процесс подготовки проекта характеризуется поиском фактов, их анализом, размышлениями над их достоверностью, логическим выстраиванием фактов для познания нового, формированием уверенности, основанной на аргументированном рассуждении [3, с. 78].



Метод проектов всегда предполагает, во-первых, решение какой-то проблемы, и, во-вторых, направлен на получение результата. Он представляет собой способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности [7, с. 189].

В современной методике Е.С. Полат отмечает также тот факт, что решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты же выполненных проектов должны быть, осязаемыми, т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни) [7, с. 194].

Для метода проектов весьма существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов. Как отмечает А. Папандреу, проектное обучение является непрямым, и здесь ценны не только результаты, но в большей мере сам процесс. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Таким образом, метод проектов можно считать педагогической технологией, ориентированной не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования) [5, с. 201]. Популярность метода проектов обеспечивается возможностью сочетания в нем теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем.

Использовать проектный метод в процессе обучения РКИ представляется возможным для учащихся практически любого уровня. Как показывает практика, даже при наличии у учащихся уровня А-2 возможно создание достаточно интересных посильных для реализации проектов на базе изученного языкового материала. И, чем выше уровень владения студентами, тем шире диапазон тем, а также средств реализации того или иного проекта.

Использование заданий такого типа при обучении подростков может дать особенно ощутимые

результаты и вот почему. Известно, что подростковая аудитория существенно отличается от учащихся-взрослых или учащихся-детей в силу особенностей психофизиологического развития, а также уровня социализации [1; 2; 4; 8; 9]. Именно эти особенности и определяют возможность и даже необходимость использования проектов при обучении этой возрастной группы. Рассмотрим эти особенности конкретнее.

1. Подросток в силу особенностей своего психологического развития и уровня социализации находится как бы на промежуточной ступени между ребенком и взрослым. Он уже, как правило, не ассоциирует себя с ребенком, напротив, стремится позиционировать себя как взрослый, подражая старшим, однако, до конца не осознавая свою социальную роль. Он находится в постоянном поиске себя, своего места и роли в обществе [8]. Вот почему выполнение заданий проектного типа позволяет подростку научиться адекватно вести себя для начала в небольшой группе сверстников, что позволяет реализовать полученные навыки при общении в более крупных социальных образованиях.

У подростка формируются навыки общения с другими участниками группы, что в значительной степени может способствовать более эффективной его социализации: на примере небольшой группы людей подросток учится вести себя в обществе, отстаивать свою точку зрения, высказывать свое мнение, слушать сверстников, совместно принимать решения. В процессе работы над проектом и его реализации у учащегося развиваются навыки общения и работы со сверстниками. На примере небольшой группы он учится вести себя в обществе. Таким образом, выполнение проектных заданий способствуют более успешной социализации подростка.

2. В подростковом возрасте, как отмечает большинство психологов [4; 8], человек пытается каким-то образом заявить о себе, обратить на себя внимание сверстников и взрослых, стремится доказать свою индивидуальность и уникальность. Этим отчасти объясняется тот факт, что поведение подростков зачастую идет вразрез с общественными нормами, молодые люди порой бывают достаточно агрессивными и непримиримыми по отношению к существующим общественным нормам. Такую тенденцию отрицания существующих правил и стереотипов можно рассматривать как своего рода «нигилизм», присущий именно подростковому поколению. Нередко противопоставляя себя обществу и главенствующим культурным течениям, подростки примыкают к различным группам, чья идеология идет вразрез с существующими общественными нормами и главенствующими культурными тенденциями. В качестве примера можно привести существующие на разных этапах развития общества и постепенно сменяющие друг дру-

га различные субкультуры. Так или иначе, являясь членом какой-либо субкультуры или же не примыкая ни к одной из них, подросток на данном этапе своего психологического развития стремится продемонстрировать свою индивидуальность.

Работая с этим контингентом учащихся, преподавателю следует организовать учебный процесс так, чтобы предоставить учащимся больше возможностей каким-то образом выразить себя. Весьма важным с этой точки зрения является включение проектов, подразумевающих индивидуальный характер работы. Примером самого простого такого проекта могут служить различные презентации, где учащемуся предлагается рассказать о его любимом исполнителе, общественном деятеле, кумире и т.д. В качестве более сложных проектов возможно выполнение проектов на тему «Город моей мечты», «Идеальный мужчина (идеальная женщина)» и т.д. Работа над подобными проектами предполагает наличие творческого подхода, более детальной разработки и достаточно тщательного обдумывания результата выполнения проекта.

3. Для подростков, с одной стороны, характерно постоянное стремление к активной деятельности, а, с другой, – быстрая утомляемость, что обусловлено в большей степени особенностями физиологического развития подростков [2]. Вот почему следует всячески разнообразить процесс изучения языка путем включения игровых, соревновательных и прочих заданий.

В данном случае предпочтительно использование проектных заданий, выполнение которых предполагает коллективный характер работы: выполнение в паре или группе. Не только процесс работы над проектом, но и его презентации предполагает активный вид деятельности: учащемуся или группе учащихся предлагается защитить свой проект, представив его сверстникам, которые, в свою очередь, не являются пассивными слушателями, но могут попутно задавать интересующие их вопросы и обсуждать результаты проекта. Организацией подобной формы работы должен заниматься преподаватель.

4. Психологами и социологами не раз отмечался тот факт, что молодые люди в подростковом возрасте достаточно активны в плане общения [4; 8; 9]. Эту характерную черту подросткового возраста можно эффективно использовать и на уроке РКИ. Работа, к примеру, в группах, предполагает активное общение участников друг с другом, учащиеся получают практически полную свободу при обсуждении деталей проекта, так как преподаватель в этом обсуждении не участвует. Если позволяет уровень владения русским языком участниками группы, обсуждение должно по мере возможности реализовываться средствами изучаемого языка. В такой работе, с одной стороны, удовлетворяется потребность учащихся подростков в общении,

так как им представляется возможность общения в аудитории друг с другом; с другой стороны, при условии, что общение в большей степени происходит на изучаемом языке, развиваются их коммуникативные навыки.

5. Сегодня можно говорить о возрастающей роли различных технических средств в процессе обучения. Это касается различных дисциплин, русский язык как иностранный не является исключением. Во многих европейских школах и высших учебных заведениях применяются технические мультимедийные средства, которые позволяют представить ту или иную информацию более наглядно и всесторонне. Процесс внедрения мультимедийных средств происходит и в школах и вузах России, в частности это касается и уроков РКИ. В настоящее время все чаще в процессе обучения РКИ используются различные мультимедийные средства как преподавателем, так и учащимися. Наибольший интерес использование подобных средств, безусловно, наблюдается у представителей нового поколения, ощутившего на себе влияние так называемой «техногенной» революции.

Интерес молодых людей к использованию различных мультимедийных средств, гаджетов, программ и приложений нельзя не учитывать при планировании процесса обучения РКИ. К примеру, результатом выполнения проектного задания может быть презентация, сопровождаемая иллюстрациями, схемами, фотографиями и, конечно же, краткими текстами на русском языке. Выполнение такого рода заданий позволяет существенно повысить уровень мотивации учащихся, так как им предоставляется возможность использовать их любимые технические средства (телефоны, планшеты, ноутбуки и т.д.) не только в свободное от учебы время, но и непосредственно на занятии. Сейчас трудно найти подростка, который не интересовался бы новейшими разработками в области компьютерной техники и не владел способами ее использования.

В качестве примеров проектных заданий можно привести проект, включенный в изучение темы, посвященной внешности и характеру человека. В предложенном проекте учащимся предлагается создать модель идеального человека (мужчины или женщины). С одной стороны, выполнение такого проекта позволяет наиболее полно использовать изученную в данном уроке лексику, включающую не только описание внешности, но и черт характера, интересов и увлечений, рода деятельности. С другой же стороны, работа над этим проектом стимулирует подростка задуматься над тем, каким человеком он хотел бы быть или какого человека он хотел бы видеть около себя в качестве друга, подруги. Безусловно, выполняя подобный проект, учащийся вкладывает в него не только свое представление об идеальном человеке, но и частицу себя.

В ходе работы, так или иначе, возможно впервые задумывается над самим собой, определяет те качества, которыми он хотел бы обладать, какие черты он считает самыми важными в человеке, возможно, определяет для себя то, к чему ему нужно стремиться, работая над собой. Возможно, получает ответ на вопрос, почему ему нравятся те или иные люди, почему дружит не со всеми, а лишь с теми, чьи качества кажутся ему наиболее привлекательными: доброта, честность, надежность, открытость и т.д. Здесь, конечно, многое зависит от преподавателя, в задачи которого и входит стимуляция учащихся к рассуждениям, доказательствам, спорам и пр.

Представляется возможным осуществить проект, целью которого является, в частности, повторение изученного ранее языкового материала. В структуру проекта могут быть включены задания на проверку знания языкового материала, степени сформированности коммуникативных навыков и т.д. Данный проект можно реализовать и в форме игры-конкурса. Учащимся предлагается разделиться на две группы и выполнять определенные задания, созданные на базе изученного языкового материала, в конце подводятся итоги, побеждает та группа, которая набрала большее количество баллов за знания русского языка, креативность и т.д. Данный проект, как, впрочем, и большинство проектов, предлагаемых при изучении РКИ, преследует две основные цели: с одной стороны, повторение, закрепление изученного лексико-грамматического материала, с другой же стороны, развитие навыков коммуникации, общения, работы в группе, что способствует активизации пройденного материала и, что тоже очень важно, более эффективной социализации подростка.

Многие исследователи отмечали тот факт, что в данном возрасте подросток находится в постоянном поиске себя, своего места в обществе, а также социальной роли, в которой ему будет наиболее комфортно [8; 9]. Это достаточно сложный и многоэтапный процесс. Подросток стремится каким-то образом заявить о себе, возможно, ведя себя подчеркнуто независимо и даже агрессивно. Но именно в этом возрасте он более всего нуждается в поощрении со стороны сверстников и взрослых. Таким образом, преподавателю следует способствовать созданию наиболее дружелюбной и спокойной рабочей атмосферы, позволяющей учащемуся почувствовать себя комфортно, что способствует раскрытию его внутреннего потенциала. Поэтому выполнение такого рода заданий также помогает подростку осознать свою роль в обществе, научиться общаться и вести себя сначала в небольшой группе сверстников, а затем использовать данные навыки поведения и в обществе. Безусловно, процесс общения должен быть максимально (в меру уровня владения учащимся изучаемым языком) реализован на изучаемом языке.

Перед учащимися стоят два пути отбора материала для проекта: найти информацию на родном языке и попытаться перевести ее на изучаемый язык или же воспользоваться русскоязычными поисковыми интернет ресурсами и адаптировать полученную информацию для своего проекта. Выбор адекватного пути работы зависит, в том числе, и от уровня владения русским языком. При достаточно высоком уровне (начиная от Б-2) предпочтителен второй способ отбора материала. В любом случае преподаватель не только готовит языковую базу для выполнения определённого проекта (лексику, грамматику, задания для говорения, аудирования, чтения и т.д.), но и удостоверяется в способности учащихся самостоятельно находить нужный материал как в русском интернете, так и в поисковых системах на родном языке, при необходимости знакомит учащихся с существующими наиболее популярными русскоязычными поисковыми системами, если учащимся до сих пор еще не приходилось с ними работать.

Использование проектных заданий в структуре урока русского языка можно считать уместным и даже необходимым по следующим причинам:

1. Работа над проектом способствует более эффективной социализации подростка, так как в ходе выполнения проектного задания учащийся, активно общаясь со сверстниками, осознает свою роль в обществе на примере небольшой группы сверстников. Подросток совершенствует навыки общения: учится выражать свое мнение касаясь какого-либо вопроса, отвечать оппоненту, слушать собеседника, адекватно реагировать на его высказывания, обучаясь формулировать свои мысли средствами изучаемого языка.

2. Выполнение проектных заданий позволяет учащемуся-подростку раскрыть свой внутренний потенциал, выразить себя, продемонстрировать свою креативность, оригинальность, индивидуальность. В особенности это касается проектов, подразумевающих индивидуальный характер работы.

3. Процесс работы над проектом компенсирует психофизиологическую потребность подростка в движении и активной деятельности, так как сам вид проектной работы предполагает наличие творческой, мыслительной и коммуникативной активности.

4. Реализация проекта в структуре урока позволяет удовлетворить потребность учащихся-подростков в общении друг с другом, так как создание проекта, его обсуждение, ход выполнения и поиск путей реализации предполагают активное общение и обсуждение участниками группы конкретных задач. Так как это общение в максимальной степени осуществляется средствами изучаемого языка, подобный вид работы способствует развитию у учащихся коммуникативной компетенции.

5. Использование проектной технологии на уроках РКИ позволяет существенно повысить мо-

тивацию учащихся к изучению языка за счет активного использования непосредственно на занятии в процессе работы над проектом различных гаджетов, а также мультимедийных средств. Учащимся разрешается не только свободно пользоваться их любимыми устройствами на занятии, но и позволяется реализовать с их помощью какую-либо идею.

Таким образом, использование метода проектов на уроках РКИ при обучении подростков является не только целесообразным, но и просто необходимым, предпочтительным в силу специфики данного контингента учащихся, а также тех значимых преимуществ, которыми обладает этот метод в сравнении с традиционными подходами.

#### Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. – М.: Просвещение, 1984. – Т. 6. – С. 87–95.
2. *Драгунова М.В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Про-

свещение, 1967. – 360 с.

3. *Дьюи Дж.* Моя педагогическая вера // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: Наука, 1995. – С. 84–96.

4. *Казанская В.Г.* Подросток. Трудности взросления. – СПб.: Питер, 2006. – 298 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Просвещение, 2000. – С. 112–125.

6. *Пахомова Н.Ю.* Проектное обучение — что это? // Методист. – 2004. – № 1. – С. 42–48.

7. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 12–35.

8. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 298 с.

9. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1989. – С. 99–115.

УДК 378:811

**Даминава София Оскаровна**

кандидат химических наук

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

sofiya16s@yahoo.co.uk

### МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

*В статье представлена, в соответствии с современными методическими и дидактическими принципами, методика развития и совершенствования умений разных видов аудирования (обзорного, детального, информационно-поискового) у студентов-нефилологов на основе иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов. Показано, что иноязычные профессиональные аудиовизуальные материалы могут выступать в качестве эффективного средства развития и совершенствования умений аудирования иноязычной речи.*

**Ключевые слова:** аудиовизуальные материалы на иностранном языке, аудирование, умения аудирования, аудиовизуальные умения, стоп-кадр, эпизод, методические рекомендации.

**В** современных условиях успешность деловых профессиональных межнациональных контактов невозможна без владения их участниками умениями иноязычного общения. Такие умения нужны не только дипломированным специалистам, но и студентам лингвистических вузов, поскольку обучаясь в этом типе учебного заведения, студенты участвуют в связанных с будущей специальностью конференциях, совместных проектах, экспериментах, которые проходят за рубежом. Осуществление иноязычного профессионального общения с зарубежными коллегами возможно в том случае, если в процессе обучения в вузе лингвистического профиля, студенты овладевают умениями устного и письменного профессионального иноязычного общения [6, с. 20; 22; 7, с. 32–35, 39; 9].

Неотъемлемой частью устного иноязычного общения в профессиональной сфере является аудирование, поскольку большая доля профессионально значимой информации в процессе коммуникации поступает аудиально. Изучение мето-

дической литературы [например, 10] и практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, показала, что подготовка специалистов-нефилологов может оптимизироваться с помощью профессиональных аудиовизуальных материалов на иностранном языке.

Изучение ряда современных публикаций, а также личный опыт преподавания в вузе лингвистического профиля показал, что овладение умениями аудирования может оптимизироваться с помощью научно обоснованной методики развития иноязычных умений в разных видах аудирования на основе аудиовизуализации.

Методика развития умений аудирования с ориентацией на аудиовизуальные материалы разработана с учетом современных дидактических и методических принципов. Основными средствами в этой методике являются профессиональный аутентичный фильм, кадры из фильма и эпизоды фильма как виды содержательных и смысловых опор.

Разработанная нами методика включает в себя семь этапов.



*Подготовительный* этап ставит целью отбор методов, приемов и средств обучения для развития умений аудирования на основе профессиональных аудиовизуальных материалов.

Для достижения программных целей в процессе обучения студентов-нефилологов иностранному языку преподаватель должен планировать свою методическую деятельность следующим образом: 1) отобрать профессиональный фильм, который соответствует программе неязыкового вуза; 2) составить текст вступительной беседы со студентами в начале работы над фильмом о важности овладения умениями аудирования для профессионального иноязычного общения; 3) составить номенклатуру новых профессиональных терминов, общенаучных и общеупотребительных слов и выражений, которые могут вызвать затруднение при понимании содержания фильма; 4) отобрать определенное количество эпизодов из фильма (каждый протяженностью три-пять минут) в зависимости от содержания фильма и его значимости для развития умений аудирования; 5) записать аудиотексты к отобранным эпизодам фильма; 6) предложить систему упражнений к этапам работы над фильмом; 7) составить задания для заключительного этапа – контроля качества сформированности умений аудирования на основе аудиовизуальных материалов.

После подготовительного этапа, согласно разработанной методике, начинается непосредственно обучение умениям аудирования на основе иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов у студентов-нефилологов.

*Первый этап* этого обучения ставит цель создать у студентов психологическую установку для развития умений аудирования на основе аудиовизуальных материалов [8]. Этот этап имеет место на аудиторном занятии. До просмотра фильма преподаватель беседует со студентами о значимости аудирования как речевой деятельности. В ходе этой беседы преподаватель также выясняет, какой информацией, связанной с содержанием фильма, владеют студенты.

*Второй этап* разработанной методики имеет своей целью преодоление языковых и информационных трудностей, которые могут возникнуть при просмотре фильма. Предварительное усвоение нового языкового материала с целью развития языковых навыков происходит на этом этапе. Этот этап обучения также имеет место во время аудиторного занятия.

До просмотра фильма студентам сообщается его название и предлагается определить тему фильма. Таким образом, происходит совершенствование деятельности механизма вероятностного прогнозирования, активизация мыслительной деятельности студентов. На этом же этапе после того как студенты определили тему фильма, им предлагается выполнить следующие упражнения:

*прослушать ключевые слова из предложенного фильма и предположить возможное его содержание; в предложенном тесте отметить те пункты, которые могли бы относиться к содержанию фильма; прослушать несколько предложений из фильма и определить, какая проблема, возможно, будет затронута в фильме, отметив ее из перечня, предложенного на раздаточном материале и др.* Качество выполнения этих заданий проверяется с помощью вопросов преподавателя.

Далее на этом этапе преподаватель знакомит студентов со значением новых лексических единиц и их звуковой формой, употреблением грамматических конструкций, которые содержатся в аудиотексте фильма и, которые могут вызвать затруднения в понимании его содержания. До просмотра фильма студентам предлагается выполнить ряд языковых (фонетических, грамматических, лексических) упражнений, предназначенных для развития языковых навыков [5].

После выполнения предкоммуникативных упражнений, предполагается, что студенты приобретают языковые навыки понимать и употреблять в речи слова, словосочетания, фразы из фильма. Для проверки успешности усвоения языковых навыков студентам предлагается выполнить контрольные упражнения, например, *перевести на родной (русский) язык термины, предложения, отрывки текстов, содержание которых аналогично содержанию фильма; заполнить пропуски недостающими словами и выражениями в отрывке текста, содержание которого подобно содержанию фильма и др.* [1, с. 303].

Преподаватель контролирует качество выполнения этих заданий и упражнений студентами с помощью вопросов и тестов.

*Третий этап* ставит своей целью развитие умений обзорной, ознакомительной, изучающей, критической, информационно-поисковой аудиовизуализации.

На этом этапе обучения студентам предлагается посмотреть отобранный фильм, а затем выполнить упражнения, которые развивают и контролируют умения во всех видах аудиовизуализации (в случае недостаточно качественной подготовки студентов по иностранному языку, студенты могут выполнить некоторые из предложенных упражнений на родном языке): *а) выберите из ряда предложений одно, отражающее главную мысль фильма; б) передайте основную мысль фильма одной фразой; в) определите основную тему фильма и передайте его основное содержание в нескольких фразах; г) выберите предложения (из числа предложенных на раздаточном материале), которые соответствуют содержанию фильма; д) выберите наиболее подходящий план из предложенных; е) внесите коррекцию в предложенный план, отражающий содержание фильма (пронумеруйте пункты это-*

го плана в соответствии с последовательностью изложения информации в фильме); ж) прочитайте следующие вопросы по содержанию фильма и выберите правильный вариант ответа из числа предложенных и др.

Эти упражнения могут выполняться выборочно в зависимости от содержания фильма и уровня владения иностранным языком студентами. Правильность выполнения вышеперечисленных упражнений контролируется как преподавателем, так и студентами. Упражнения, направленные на развитие аудиовизуальных умений детально разработаны и представлены в работе [2].

Умения обзорной аудиовизуализации у студентов можно эффективно развивать с помощью следующих упражнений, которые могут быть предложены в напечатанном виде: а) просмотрите следующие предложения из списка и отметьте те события, которые отсутствуют в фильме; б) найдите ответы на вопросы, направленные на общее понимание содержания фильма; в) выберите наиболее подходящий заголовок к фильму из числа предложенных и др.

Умения ознакомительной аудиовизуализации у студентов целесообразно развивать с помощью следующих упражнений: а) определите в фильме информацию, которую можно было бы опустить, признать малозначимой; б) перечислите научные факты, освещаемые в фильме, которые, на ваш взгляд, являются важными и которые вы могли бы применить в вашей профессиональной деятельности.

Умения изучающей аудиовизуализации у студентов необходимо развивать с помощью следующих упражнений: а) запишите цифровые данные, имена собственные, место совершения действия, условия эксперимента и др.) в процессе просмотра эпизода/фильма; б) составьте детальный план фильма; в) изложите информацию (можно на родном или изучаемом иностранном), содержащую точку зрения автора на рассматриваемую в фильме проблему; г) в процессе просмотра фильма восстановите пропущенные реплики коммуникантов в печатном варианте диалогического аудиовизуального текста; д) заполните недостающие элементы диалога в его графическом варианте; е) после просмотра фильма определите, кому из коммуникантов, осуществляющих в фильме диалог, принадлежат следующие высказывания; ж) в процессе аудиовизуализации диалога из предложенных вариантов отметьте поясняющую или детализирующую информацию по проблеме, затронутой в фильме; з) из числа предложенных реплик коммуникантов выберите те, которые не звучат в фильме и др.

Умения критической аудиовизуализации у студентов рекомендуется развивать с помощью следующих упражнений: а) проанализируйте ин-

формацию, содержащуюся в фильме, уточните ее значимость для вашей будущей профессиональной деятельности; оцените информацию, содержащуюся в фильме с точки зрения ее важности, первостепенности / второстепенности, объективности / субъективности, общеизвестности, новизны, истинности, достоверности / недостоверности, гипотетичности, ложности, сомнительности, доказательности и др., кратко охарактеризуйте научную проблему, освещаемую в фильме; б) критически проанализируйте содержащуюся в фильме научную информацию и др.

Умения информационно-поисковой аудиовизуализации у студентов-нефилологов целесообразно развивать с помощью следующих упражнений: а) укажите на содержащуюся в фильме информацию о каком-либо научном факте, событии из жизни ученого, условиях работы, основных датах и др.; б) при просмотре фильма найдите аргументы, подтверждающие/опровергающие тот или иной факт, аспект проблемы, мнение ученого и др.; в) укажите, какая информация фильма подтверждает его название; г) найдите в фильме рекомендацию, инструкцию к работе описываемого прибора; д) найдите эпизод, в котором автор излагает собственную точку зрения на научную проблему, освещаемую в фильме; е) укажите, какую информацию вы узнали впервые, что нового по вашей специальности сообщается в фильме; ж) укажите, какие реплики действующих лиц фильма выражают сомнение/уверенность/неуверенность, просьбу и др.; з) укажите, какие выражения в фильме, передают основную мысль, какие аргументы подтверждают или опровергают содержащуюся в фильме информацию, выражают новизну, истинность, общеизвестность, достоверность фактов и др.; и) укажите, какие основные данные (факты, источник(-и) информации, имена известных ученых, мнения специалистов и др.) фигурируют в фильме; к) выявите в фильме важную информацию, которая связана с темой вашей курсовой/дипломной работы; л) укажите на раздаточном материале, какие реплики / речевые клише выражают в фильме мнение показанных в фильме ученых по той или иной проблеме; м) укажите, какая информация, на ваш взгляд, является наиболее важной, наименее важной, главной, второстепенной, объективной, субъективной [2].

Умения в каждом из перечисленных выше видов аудиовизуализации рекомендуется развивать после повторного просмотра фильма.

После выполнения перечисленных упражнений, целью которых является развитие и контроль умений в разных видах аудиовизуализации (на основе фильма), необходимо перейти к решению следующей методической задачи – развитие умений в разных видах аудирования. Эта работа может осуществляться как с использованием от-

дельных эпизодов, так и всего фильма в целом. Выбор вида аудиовизуальной опоры – эпизода или фильма – зависит от продолжительности фильма. Если длительность фильма большая, то рекомендуется развивать умения аудирования на основе аудиотекстов эпизодов из фильма. Если продолжительность фильма небольшая (до трех минут), то его не следует делить на эпизоды, а необходимо использовать весь аудиотекст фильма. С целью более глубокого понимания рекомендуется работать с эпизодами фильма.

Достижение целей обучения аудирования происходит на следующем (четвертом) этапе разработанной методики.

*Четвертый этап* ставит целью развитие умений аудирования с пониманием основного, полного (детального) и выборочного (информационно-поискового) понимания содержания предложенного эпизода из фильма и др. [3, с. 20–23; 4, с. 224–226].

Этот этап начинается с того, что студентам предлагается первый раз прослушать аудиотекст фильма (при выключенном изображении) и выполнить упражнения, развивающие умения аудирования с пониманием основного содержания предложенного эпизода: а) в раздаточном материале отметьте те пункты плана, которые соответствуют содержанию аудиотекста из эпизода, и объясните, почему то или иное утверждение верно/неверно; б) расположите события / факты в порядке их следования в фильме; в) составьте план содержания эпизода фильма и сделайте устное или письменное краткое сообщение по каждому пункту этого плана; г) пронумеруйте пункты предложенного плана в последовательности изложения информации в аудиотексте эпизода (можно на родном языке); д) выделите и озаглавьте смысловые части эпизода; е) ответьте на вопросы, касающиеся основной информации аудиотекста; ж) кратко сформулируйте устно выводы по содержанию эпизода.

По завершении работы по развитию умений ознакомительного аудирования, начинается развитие умений изучающего аудирования (с полным/детальным пониманием содержания) с использованием того же эпизода.

Студентам предлагается второй раз прослушать аудиотекст эпизода фильма с установкой преподавателя глубже понять и запомнить его содержание, выполнить ряд заданий, развивающих умения аудирования с полным/детальным пониманием, например: а) прослушайте следующие предложения и скажите, какие из них отражают содержание аудиотекста фильма; б) ответьте на вопросы к детальной информации аудиотекста; в) прослушайте следующие предложения / аудиотексты и скажите, какие из них можно было бы включить в аудиотекст; г) укажите, какая из предложенных аннотаций относится к прослушанному

аудиотексту; д) укажите, какая из приведенных аннотаций наиболее полно передает содержание аудиотекста; е) задайте вопрос, ответом на который могло бы служить содержание аудиотекста; ж) передать детально устно или письменно содержание аудиотекста из эпизода фильма; з) перевести аудиотекст на родной язык и др.

Работа по развитию умений аудирования с полным/детальным пониманием эпизода фильма завершается развитием способности выборочно понимать содержание аудиотекста на основе того же эпизода.

Для развития умений аудирования с выборочным пониманием содержания (информационно-поисковое аудирование) рекомендуется использовать один или несколько эпизодов фильма, либо фильм в целом. Для этого студенты должны прослушать аудиотекст эпизода/фильма и выполнить следующие упражнения: а) укажите, какие основные данные (факты, имена известных ученых, мнения специалистов, источник(-и) информации и др.) фигурируют в аудиотексте эпизода / фильма; б) найдите аргументы, подтверждающие/опровергающие тот или иной факт, аспект проблемы, мнение ученого и др.; в) укажите, какая информация аудиотекста эпизода /фильма подтверждает его название; г) найдите в аудиотексте эпизода/фильма рекомендацию, инструкцию к работе описываемого прибора, условия процесса; д) выделите в аудиотексте эпизода информацию, в которой автор излагает собственную точку зрения на научную проблему; е) укажите, какую информацию вы узнали впервые, что нового по вашей специальности сообщается в эпизоде/фильме; ж) укажите, какие аргументы из аудиотекста эпизода /фильма подтверждают или опровергают предоставленную информацию, доказывают/выражают новизну, истинность, общеизвестность, достоверность фактов; з) укажите, какая информация в эпизоде, на ваш взгляд, является наиболее/наименее важной, главной, второстепенной, объективной, субъективной; и) укажите, какая информация аудиотекста фильма подтверждает его название.

При успешной работе по развитию умений аудирования на основе одного эпизода рекомендуется выполнить аналогичные упражнения к другим двум-пяти эпизодам из фильма.

*Шестой этап.* Целью этого заключительного этапа является контроль качества сформированных иноязычных умений аудирования на основе аудиовизуальных материалов. На этом этапе рекомендуется повторно просмотреть фильм и выполнить следующие контрольные задания: передать в устной или письменной форме содержание фильма; составить аннотацию к этому фильму; написать эссе к содержанию фильма, выразив свою оценку о полученной информации и высказав свое мнение о возможном дальнейшем развитии затронутой темы.



Разработанная нами методика развития умений аудирования на основе аудиовизуальных материалов прошла проверку и успешно используется на занятиях по английскому языку на химическом факультете Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

#### Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
2. Даминова С.О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных фильмов при подготовке по иностранному языку студентов-филологов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 9 (39). – Ч. I. – С. 44–51.
3. Елухина Н.В. Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 349 с.
4. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 224–226.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-пресс, 2010. – 640 с.
6. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
7. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы). – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
8. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «Магистр»). Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 547 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/31/20110318161219.pdf>.
10. Stempleski S., Tomalin B. Film. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 161 p.

УДК 378:811

**Смирнова Людмила Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
Ludmilavlad2014@yandex.ru

### РОЛЬ И МЕСТО РАЗРЯДКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье затронута одна из важнейших проблем в современной педагогике – роль здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. В частности, речь идет о необходимости использования разрядки на занятиях по иностранному языку в вузе как эффективному способу снятия напряжения и обеспечения прилива энергии у обучающихся, запуску механизма «перезагрузки» с целью восстановления и настройки всех систем организма для эффективной работы. Описаны доступные способы, формы работы и приемы разрядки и релаксации при обучении иностранному языку в вузе.

**Ключевые слова:** аутотренинг, здоровьесберегающие технологии, игра, обучение, песня, перезагрузка, разрядка, релаксация, шутка, юмор.

Современный уровень обучения иностранному языку характеризуется большой интенсивностью и требует от обучающихся огромной концентрации внимания, напряжения сил, выносливости.

По данным психологов, педагогов и медиков иностранный язык является одним из самых трудных предметов, что приводит к утомлению, переутомлению и снижению активного внимания на занятии. Согласно рекомендациям психологов и медиков необходимо уделять особое внимание здоровьесберегающим технологиям, профилактике перегрузок и стрессообразующих факторов при изучении иностранного языка.

«Здоровьесберегающая технология в образовании – это система различных целенаправленных воздействий на целостный учебно-воспитательный процесс, организуемых образовательным учреждением для медико-психолого-педагогической

профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний в рамках традиционной системы образования» [4, с. 180]. Помочь в организации здоровьесберегающего обучения, избежать переутомления и перегрузок может умелое и своевременное использование на занятии **разрядки**, выражающейся в разнообразии и вариативности ее реализации. Разрядка снимает чрезмерное умственное напряжение обучающихся, вызывает временное расслабление, способствует приливу сил и энергии, создает атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, заинтересованности и увлеченности, а также вызывает чувство радости.

Известный физиолог И.П. Павлов доказал, что источником эффективной и продуктивной работы головного мозга являются положительные эмоции, которые готовят нервную систему к деятельности, настраивают анализаторы на лучшее восприятие



материала. В связи с этим разрядка в обучении иностранному языку в определенной степени поможет создать стройную цепочку положительных эмоций.

Но разрядка – не синоним развлекательности, а достаточно эффективный прием обучения, создающий положительный эмоциональный настрой и активизирующий деятельность способ снятия усталости и напряжения, стимулирования интереса к предмету, в данном случае – к иностранному языку. Разрядка также способствует лучшему пониманию иностранной речи, выработке правильного произношения, успешному усвоению лексических и грамматических норм иностранного языка (хотя это не является основной задачей разрядки). Разрядка создает, кроме того, приятную, доброжелательную и естественную обстановку на занятии. Задача творчески работающего педагога состоит в поиске и использовании на занятии наиболее эффективных специфических форм, методов и приемов разрядки, которые могут способствовать восстановлению энергии и создать определенный эмоциональный настрой.

Укажем на некоторые **формы, виды и приемы разрядки**, в частности, на занятии по иностранному языку в вузе.

**Шутка** на иностранном языке. Юмор является экспресс-методом психологической разрядки на занятии. Опытный педагог, видя, что студенты устали, в живой доступной форме читает короткие занимательные истории и тексты юмористического характера, рассказывает оригинальные шутки и остроумные эпизоды. В этом случае смех студентов является необычным раздражителем, вызывающим их непроизвольную реакцию и служит прекрасным способом разрядки. Преподаватель может подобрать юмористические картинки или фотографии по определенной лексико-грамматической теме, причем комментарии к ним помогут прочному усвоению изучаемого материала. Студентам можно предложить инсценировать шутки на иностранном (в нашем случае английском) языке.

При этом языковой материал должен быть доступным, а шутки забавными, привлекающими непроизвольное внимание студентов своей новизной и непривычностью. Вовремя рассказанная шутка или юмористический эпизод, веселые четверостишия, скороговорки типа «She sells sea shells on the seashore», «Peter Piper picked a peck of pickled peppers» находят у студентов самый живой отклик, способствуют поддержанию высокого эмоционального тонуса.

**Смена видов деятельности** (чередование чтения, аудирования, говорения, письма, самостоятельной работы с учебником с выполнением интересных творческих заданий) также способствует снятию умственного напряжения и утомления. Чередуя виды работ, преподаватель должен увлечь обучающихся и строить занятие в соответствии

с мониторингом динамики внимания студентов к происходящему. Следует отметить, что переход на новую, личностно-ориентированную парадигму образования предполагает уделять больше внимания именно здоровьесберегающим технологиям, направленным на смену видов деятельности, на чередование видов активности (интеллектуальной – эмоциональной – двигательной). Данный подход имеет приоритетное значение.

**Игра. Занимательные задания.** Занимательные задания являются эффективной формой разрядки. Они предполагают к тому же осознание и объяснение сути некоторых языковых явлений, что способствует развитию мышления студентов, совершенствованию всех мыслительных процессов (анализ, сравнение, классификация, обобщение). Занимательные задания включают элементы дискуссии, дидактические игры, игры-загадки, игры-задачи, обучающие игры типа «Найди лишнее», «Чтение до первой ошибки», «Чтение с различной силой голоса (шепотом, громко)». Определенный интерес у студентов вызывает игра на отгадывание задуманного слова (в первую очередь при работе над лексическим материалом), игра – перевоплощение, игра «Кто больше знает слов?», небольшой конкурс-соревнование, загадки типа «What can run but never walks?», «What is in the middle of London?», ролевые игры типа «Разговор по телефону». Можно предложить обучающимся найти «ошибку» в рассказе преподавателя, уловить несоответствие отдельных предложений рассказа, отгадать, о ком идет речь в повествовании, кто является автором и т.д. Орфографические игры рассчитаны на тренировку памяти студентов и на освоение закономерностей и правил в написании английских слов. При организации игр на занятии по английскому языку необходимо четко поставить цель обучения, выявить их учебно-познавательную направленность.

Цель проведения игры: создание условий для психоэмоциональной разгрузки и развитие фонетических и лексических навыков через игру. Задачи: создание комфортных условий на занятии, повышение мотивации к изучению английского языка, развитие диалогических и коммуникативных навыков студентов.

Прогнозируемые результаты: улучшение результатов обучения иностранному языку, повышение активности на занятии, полное снятие эмоциональной нагрузки и напряжения. В процессе работы с использованием игровых технологий студенты становятся полноправными коллегами преподавателя, с успехом проявляется их активная вовлеченность в педагогический процесс. Студенты в данной ситуации общения не только могут, но и должны вносить большой вклад в то, что происходит на занятии. Такое сотрудничество всегда является залогом успеха.

**Песня.** Известно, что музыка является сильным психологическим побудителем, проникающим в глубину сознания. В школах Древней Греции многие тексты разучивали пением. На песенной основе кроме снятия напряжения легче усваивается лексический и грамматический материал, сложные языковые конструкции. Песня, в том числе и на английском языке, снижает утомляемость, восстанавливает работоспособность, способствует поднятию настроения. Разновидностью музыкальной разрядки может стать:

- исполнение студентами только припева песни;
- прослушивание песни или отрывка с последующим пропеванием;
- разучивание песни.

Особый интерес при этом вызывают песни веселые, задорные, шуточные и те, которые им хорошо известны. Это могут быть произведения музыкальных групп «The Beatles», «ABBA», «Pink Floyd», ставшие современной классикой, или песни, которые на слуху в данный момент времени и популярны у молодежи (группы «Linkin Park», «Black Eyed Peas», «The Wanted», «Midnight Red»). Иногда по просьбе студентов разбираются и разучиваются песни, которые нравятся им. Поскольку интерес у обучающихся к песням большой, происходит непроизвольное запоминание английских слов и целых языковых конструкций. Узнав слова, студенты напевают их под знакомую мелодию и после занятия. Все виды работы с песней помогают стимулировать интерес учащихся к предмету и поддерживать этот интерес. Приемы работы с песней очень легко сочетаются с другими видами работы, делают занятие интересным и эмоциональным.

Спокойную обстановку во время написания письменной работы, грамматической или лексической контрольной работы, теста может создать фоновая музыка (медитативная, классическая или музыка со звуками природы), выбранная преподавателем. К выбору музыкального материала необходимо предъявлять определенные требования:

- «соответствие физиологическим особенностям голосового аппарата учащихся;
- наличие яркой и запоминающейся мелодии;
- соответствие объема произведения этапу обучения;
- наличие четкого и ясного воспроизведения ритма» [8, с. 120].

Разрядке может способствовать и музыкальная физкультурная пауза типа «Clap your hands».

В Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова накоплен некоторый опыт работы с использованием музыкального материала на занятии по английскому языку со студентами, обучающимися по специальности «Музыка». В данном случае песня на занятии у студентов – будущих учителей музыки несет огромный эмоци-

ональный заряд, поднимает настроение, активизирует функции голосового и дыхательного аппарата, развивает музыкальный слух и память, мотивирует их к изучению английского языка, и, в целом, служит мощной психологической и эмоциональной разрядкой. Опыт работы со студентами КГУ показал, что такая работа в значительной степени активизируется, если соблюдаются следующие условия:

- процесс обучения обеспечен необходимыми информационными средствами и заранее разработанными заданиями (песни, отрывки из музыкальных произведений, музыка для релаксации) для активного усвоения материала;
- занятия наполнены содержательным музыкальным материалом;
- студенты заинтересованы в процессе освоения музыкального материала;
- преподаватели сами компетентны в вопросах, связанных с музыкой и пением.

Современный урок английского языка требует большой концентрации внимания студентов, на которое им трудно сосредоточиться особенно в конце учебного дня, недели или семестра. Чтобы помочь в этом можно также использовать элементы аутогенной тренировки. Система аутотренинга и саморегуляции функций организма позволяет студенту управлять высшими психическими функциями, улучшить внимание на изучаемом предмете, расслабиться после напряженного вида работы. Центральная задача аутотренинга – регуляция собственных эмоций.

Ожидание необычного, особая заинтересованность также служат разрядке, так как затрагивают эмоциональную сферу студентов. Так, обучающихся может заинтересовать чтение оригинальных писем, открыток, присланных из стран изучаемого языка, рассказ об интересном месте на планете (с показом фото, открыток, слайдов), повествование о людях с неординарной судьбой, о необычных традициях и обычаях разных стран.

Эффективным способом разрядки может стать применение компьютерных технологий в обучении английскому языку (ИКТ), в частности, использование ресурсов Интернет, содержащих богатый языковой аутентичный материал (тексты, диалоги, песни, мультфильмы на английском языке). К сожалению, возможности Интернет в государственных вузах не позволяют использовать его ресурсы непосредственно на занятии в реальном времени, по этой же причине невозможно общение в режиме on-line.

Описанные виды разрядки на занятии по иностранному языку не являются исчерпывающими. Задача креативного преподавателя состоит в поиске новых, наиболее эффективных форм разрядки с учетом специфики специальности обучающихся. А умелое использование приемов разрядки при обучении иностранному языку в вузе приводит к до-

стижению высокой эффективности занятия, повышению качества обучения студентов, укреплению и сохранению их здоровья. При этом, что немаловажно, возрастает удовлетворенность обучающихся от полученных знаний.

#### Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.Г. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2010. – 192 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. Маджуга А.Г., Салимова Р.М. и др. Таксономия технологий здоровьесберегающей педагогики // Здоровье и образование в XXI веке. – 2014. – № 4. – С. 178–182.
5. Никитенко З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 14–20.
6. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
7. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–19.
8. Романовская О.Е. Обучение методике работы с музыкально-поэтическим фольклором как средство повышения методической компетенции будущего учителя иностранного языка: На материале британского песенного фольклора: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 221 с.
9. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов на/Д: Феникс, 2007. – 285 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
11. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 2006. – 298 с.
12. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.
13. Gregory J. Manin, Alicia Artusi, Barbara Mackay Engage: Starter. – Oxford: University Press, 2006. – P. 32.
14. Teresa Cremin. Teaching English creatively. – London: Roulette, 2009. – P. 45.

Матвеева Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Волкова Александра Викторовна

кандидат географических наук, доцент

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

a.anikina.nn@gmail.com, repulenko@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*В статье представлен методический подход к оценке сформированности экологической компетентности обучающихся в зависимости от её трехкомпонентной структуры. В нашей работе диагностика экологической компетентности предполагает выявление: ценностного отношения к природным объектам, процессам, явлениям; уровня освоения научно-экологического содержания по критериям полноты и осознанности знаний; умений экологической деятельности.*

**Ключевые слова:** экологическая компетентность, компоненты экологической компетентности, уровни экологической компетентности, диагностика экологической компетентности.

В современном экологическом образовании компетентность, будучи объектом всестороннего анализа, выступает в качестве одного из ключевых понятий как желаемый и прогнозируемый результат процесса обучения, а компетентностный подход становится результативно-целевой основой развития системы образования в целом и экологического образования в частности [1; 2; 3; 5; 8]. Компетентностный подход отражает и реализует гуманистическую и прагматическую направленность компетентности в единстве когнитивного (научно-теоретические и методологические знания), аффективного (эмоции, чувства, ценности, переживания, жизненные убеждения) и волевого (практико-созидательная деятельность) аспектов сознания личности. Таким образом, сущностной чертой экологической компетентности является понимание смыслов, социальной и личностной значимости экологической деятельности, направленной на решение экологических проблем своей среды обитания, проявление творческой активности, самостоятельности и ответственности в её практической реализации. Соответственно, экологические компетенции – это соответствующие нормативные требования к содержанию данной деятельности.

На основании вышесказанного мы выделяем трёхкомпонентную структуру экологической компетентности: ценностно-смысловой, когнитивный и творческо-деятельностный компоненты, направленные на развитие всех сфер сознания личности (аффективную, когнитивную, волевою) [6].

В виду многогранности экологической компетентности как педагогического явления единый подход к определению способов оценки её сформированности в настоящее время не определён. В нашей работе критерии оценки связаны с выделенными компонентами и предполагают выявление:

1) мотивации к изучению экологических законов, теорий, понятий и осуществлению эколого-созидательной деятельности по решению экологических проблем различного территориального

уровня, а также ценностного отношения к природным объектам, процессам, явлениям (мотивационно-ценностный компонент);

2) уровня освоения научно-экологического содержания по критериям полноты и осознанности знаний (когнитивный компонент);

3) умений экологической деятельности и навыков природосообразного поведения, способности и готовности к выполнению природоохранной и природовосстановительной деятельности (творческо-деятельностный компонент) [6].

Рассмотрим методические особенности оценки уровня сформированности экологической компетентности на примере элективного экологического курса «Мир живой природы родного города» по изучению биотического компонента урбанизированной среды. Критериями сформированности **мотивационно-ценностного компонента экологической компетентности** в нашем исследовании стал характер отношения учащихся к объектам живой природы на основе методики, разработанной Н.И. Рыжовым [7]. Обучающимся было предложено указать любое число слов и словосочетаний, характеризующих животный и растительный мир родного города.

По результатам анкетирования был проведён анализ существующих у учащихся ассоциаций по восприятию живой природы города. В структуре общего массива ответов была выделена группа «А» – «ассоциативное ядро», или стереотип восприятия, который обычно включает 4–6 типичных ответов. Выделяется группа «В» – окружение ассоциативного ядра, т.е. устойчивый набор ассоциаций с относительно высокой частотой встречаемости (но в 2–3 раза меньше, чем в ядре). Особую роль в оценке восприятий играет группа ассоциаций «С» – «значимые дополнения», то есть те ответы, которые выявились при анализе всего массива анкет, но частота каждого ответа колеблется в пределах одного процента. Данная методика помогает определить характер субъективного ценностного отношения респондентов к объектам и явлениям



своего ближайшего социоприродного окружения, которое обуславливает формирование мотивации к осуществлению экологической деятельности по изучению и охране природы.

**Когнитивный компонент экологической компетентности** может быть определён через критерии полноты и осознанности экологических знаний, основные характеристики которых заложены в работах И.Я. Лернера [4]. Полнота понимается как объём знаний об изучаемом объекте или явлении. К признакам полноты усвоения знаний относятся: возможность перечислить все основные элементы знаний (понятия, теории, законы и т.д.), раскрыть сущность каждого из них, дать характеристику основных положений и признаков изучаемых объектов и явлений.

При полном правильном ответе присутствуют все перечисленные признаки. При правильном неполном ответе учащиеся могут допускать неточности при определении и описании признаков изучаемого. Неточный ответ предполагает общие представления об объекте, но без описания его признаков. Ответ неправильный, когда учащийся не называет определения и признаков объекта или ответ отсутствует вовсе. В настоящем исследовании, определяя полноту знаний, полученных обучающимися при изучении живой природы города, мы ориентировались на разработанные планируемые результаты усвоения научного содержания элективного курса.

Осознанность знаний проявляется в способности самостоятельно выстраивать причинно-следственные связи, различать существенные и второстепенные связи и признаки, определять методы получения знаний и применения их в решении конкретных экологических задач на практике, в умении их доказывать.

При разработке заданий на диагностику полноты знаний следует исходить из того, что она может быть представлена на уровне понятий и существенных признаков объекта, а осознанность предполагает выявление причинно-следственных связей и доказательность.

**Пример заданий, диагностирующих полноту знаний:**

1. Назовите все известные Вам функции городской биоты.
2. Приведите не менее трёх примеров видов растений, относящихся к рудеральным.
3. Какие птицы вашей местности относятся к скальному типу?

**Пример заданий, диагностирующих осознанность знаний:**

1. Выберите из нижеперечисленных виды, которые вы использовали бы для озеленения своего микрорайона. Ответ поясните.

- а) акация белая;
- б) ель обыкновенная;
- в) дуб черешчатый;
- г) можжевельник;
- д) берёза повислая;
- е) липа мелколистная.

2. Какие факторы способствуют процессу синантропизации среди представителей орнитофауны?

3. Выскажите своё отношение к ситуации:

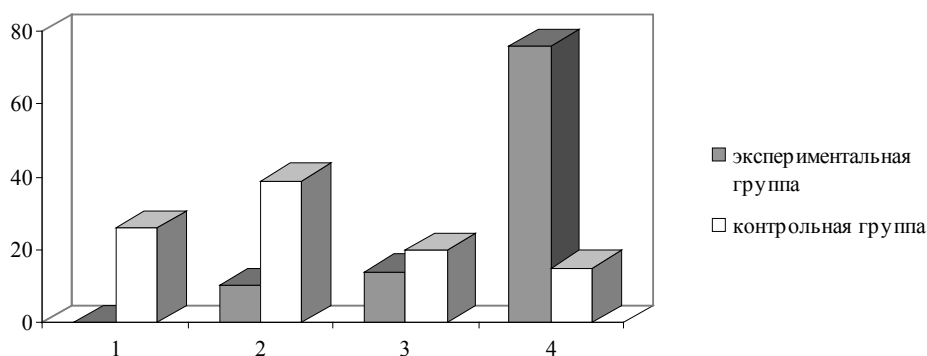
«Набережная Федоровского, находящаяся около одного из крупнейших транспортных узлов центральной части Нижнего Новгорода, после реконструкции разительно отличается от её прежнего состояния. Практически все древесно-кустарниковые насаждения были уничтожены, зелёные поляны заложены брусчаткой, поставлены фонари и лавочки».

- а) стало уютнее, красивее, светлее, не страшно отдыхать даже в тёмное время суток;

- б) уничтожение древесно-кустарниковой растительности отразилось на сокращении видов животных (исчезли многие виды насекомых и птиц) и на составе атмосферного воздуха;

- в) меня никак не касается эта ситуация.

**Творческо-деятельностный компонент** определялся нами через способность учащихся осуществлять эколого-созидательную деятельность на практике, наличие опыта природоохранной деятельности по отношению к растительным и животным объектам и экосистемам в целом. Важным,



**Рисунок 1.** Уровни сформированности экологической компетентности.

1 – неосознанная некомпетентность; 2 – осознанная некомпетентность;  
3 – осознанная компетентность; 4 – неосознанная компетентность

на наш взгляд, показателем уровня сформированности экологической компетентности является соблюдение правил поведения обучающихся во время экскурсий, полевых практик и реальный вклад школьников в улучшение своей среды обитания, своего ближайшего окружения, начиная со своей комнаты, класса, до общественно-полезной деятельности в естественных природных условиях.

На наш взгляд, предложенная методика оценки уровня сформированности экологической компетентности, основанная на диагностике отдельных её компонентов позволяет комплексно оценить общий уровень сформированности экологической компетентности и проследить все этапы её становления от уровня неосознанной некомпетентности, через осознанную некомпетентность и осознанную компетентность к уровню неосознанной компетентности.

Данная методика была экспериментально апробирована [6]. В опросе приняли участие две группы школьников: экспериментальная группа – это слушатели элективного экологического курса «Мир живой природы родного города»; контрольная группа – обучающиеся, не участвующие в программе курса. Результаты эксперимента отражены на рисунке 1.

Проведённый эксперимент позволяет сделать вывод о том, что предложенная методическая модель покомпонентной диагностики отражает реальный уровень сформированности экологической компетентности обучающихся, даёт общее представление об успешности (или наоборот, неэффективности) образовательного процесса, о достиг-

нутых результатах и полученных в ходе обучения компетенциях.

### Библиографический список

1. Формирование экологической компетентности при изучении живой природы урбанизированных территорий / Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова, А.В. Матвеева. – Н. Новгород: Мининский университет, 2014. – 162 с.
2. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетенции учащихся. – М.: РУДН, 2008. – 159 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Макишеева А.И. Экологическое обучение студентов вуза. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2012. – 156 с.
6. Матвеева А.В. Методика изучения городской биоты на основе компетентностного подхода в предпрофильном элективном курсе по экологии: Дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2011. – 195 с.
7. Рыжов И.Н. Отношение городских школьников к проблемам окружающей среды // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2000. – № 1. – С. 17–23.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых компетенций и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. (дата обращения: 18.01.2015).

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В условиях глобализации и интеграции, социальными изменениями, происходящими по всему миру, усиливается процесс миграции населения. В связи с этим в Российской Федерации особое внимание стало уделяться образованию и воспитанию детей из семей мигрантов. В статье раскрываются структурные элементы и принципы педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе обучения детей-мигрантов иностранному языку.*

**Ключевые слова:** педагогическое обеспечение, дети из семей мигрантов, самостоятельная работа, обучение иностранному языку детей-мигрантов.

Определяя содержание педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе обучения детей из семей мигрантов иностранному языку, отметим, что сам термин «обеспечение» в педагогической научной литературе используется недавно. Его чаще применяют в других отраслях деятельности, указывая на нормативно-правовое обеспечение (право), программно-технологическое обеспечение (информатика), финансовое обеспечение (экономика), когда необходимо акцентировать внимание на создании условий, необходимых для чего-либо, а также на снабжении чем-либо в нужном количестве. Вместе с тем, интерес к этому понятию в последние десятилетия возрастает не только в науке, но и в педагогической практике.

На основе изучения научных источников под обеспечением можно понимать: во-первых, систему действий, нацеленных на регулирование процессов, отношений, элементов структур [2, с. 112]; во-вторых, деятельность, осуществляемую субъектом по отношению к объекту и направленную на то, чтобы объект полноценно функционировал; в-третьих, процесс осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие [4, с. 82].

Изучение исследований последних лет позволяет сделать вывод, что в психолого-педагогической литературе чаще всего изучается педагогическое обеспечение, различные его аспекты.

Особую роль в разработке рассматриваемой категории играют концепции педагогической поддержки (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин), педагогического и социально-педагогического сопровождения (М.И. Рожков, А.Л. Уманский), социально-педагогического обеспечения (Л.М. Бочкова, И.А. Гусева, А.Ф. Драничников, О.Л. Еремина, А.И. Кивилевич, Т.Е. Коровкина, А.И. Тимонин), отдельные научно-практические разработки педагогического обеспечения в сфере образовательной практики, социальной защиты отдельных категорий (Н.Е. Бе-

кетова, Л.П. Будай, А.Р. Лопатин, Т.А. Мерцалова, Л.Н. Починалина, И.В. Протасова, С.В. Торохтий, И.А. Ушаков, Н.Ю. Шепелева).

Педагогическое обеспечение можно рассматривать в контексте ресурсного подхода и через совокупность педагогических условий осуществления данного процесса.

В рамках первого подхода педагогического обеспечения можно представить в контексте социально-педагогического обеспечения (Л.М. Бочкова, И.А. Гусева, А.Ф. Драничников, А.И. Кивилевич, Т.Е. Коровкина, Е.В. Лигновская, А.И. Тимонин) и рассматривать как управление функционированием и развитием системой совокупности ресурсов, привлекаемых для осуществления воспитательного процесса.

Под ресурсом исследователи понимают средства, которые могут быть задействованы для достижения цели. Содержание обеспечивающей деятельности предполагает разрешение противоречия между наличием ресурса как такового и актуализацией его потенциальных и реальных возможностей в определенных организационных формах.

В рамках второго подхода педагогическое обеспечение можно представить через совокупность ресурсов и педагогических условий, обеспечивающих осуществление данного процесса (И.В. Протасова, Е.В. Сечкарева, Н.М. Филиппова и др.).

Таким образом, проведенный анализ подходов к трактовке педагогического обеспечения позволяет нам сделать вывод о том, что оно является особым видом педагогической деятельности по целесообразному использованию реальных и латентных ресурсов образовательной среды, учебно-воспитательного процесса с привлечением системной совокупности педагогических средств и созданием условий для их реализации.

Под педагогическим обеспечением самостоятельной работы детей-мигрантов в процессе обучения иностранному языку мы понимаем содействие в освоении содержания образования и развития самостоятельности личности, предполагающее управление и развитие системной совокупности следующих элементов: целеполагание, определение содержания и способов его реализации на

разных этапах, обоснование конкретных способов осуществления целенаправленной совокупности действий обучающихся по решению учебной задачи или проблемы.

Рассматривая в научном аспекте понятие «педагогическое обеспечение», мы солидарны с выводами В.В. Краевского. Он подчеркивал, что «любое теоретическое представление всегда – модель, если включено в процесс научного познания» [1].

Модель педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе обучения детей-мигрантов иностранному языку, на наш взгляд, идеальное представление о цели, принципах, этапах, организационных формах деятельности.

Разработанная нами модель состоит из следующих блоков: концептуальный, целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

*Концептуальный блок* предлагаемой модели включает основные теоретические положения, определяющие подходы к самостоятельной деятельности и работе обучающихся из семей мигрантов по решению конкретных учебных задач при обучении иностранному языку, принципы организации данного процесса.

Модель педагогического обеспечения мы разрабатывали на основе личностно-ориентированного, ценностного, субъективного и деятельностного подходов.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса, раскрытие возможностей личности, формирование уверенности в себе, развитие личностно значимых и общественно приемлемых способов самореализации (К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская и др.).

Ценностный подход ориентирует на изучение центральных механизмов внутренней регуляции социального поведения личности, приобщение учащихся к ценностям общества, формирование адекватных требованиям образовательной среды способов поведения (А.В. Бездухов, Г.Е. Залесский).

Субъектный подход, направлен на исследование самодетерминации, самоопределения, саморазвития личности, изучение роли активного, творческого начала в характеристике и поведении личности, изучение основных составляющих «механизмов работы внутреннего мира человека, которые реально обеспечивают ему благополучие, комфортное существование или деформируют его жизненный путь» (Л.И. Анциферова).

Деятельностный подход сконцентрирован вокруг изучения психики через изучение деятельности (С.Л. Рубинштейн), и интериоризации как важнейшего механизма формирования сознания (А.Н. Леонтьев).

Анализ результатов констатирующего эксперимента, психолого-педагогической научной литературы, обобщения существующей практики организации самостоятельной работы в процессе обучения детей из семей мигрантов иностранному языку, ретроспективного анализа собственного педагогического опыта позволили нам определить принципы, на которых базируется педагогическое обеспечение самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку данной категории детей.

*Принцип системности* предполагает рассмотрение процесса организации самостоятельной работы как сложной системы, состоящей из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов. Системообразующим компонентом является личность обучающегося, имеющая определенные ценностные ориентации, индивидуальные познавательные интересы (соотнесенные с коллективными познавательными интересами); учебная деятельность, целью которой является изучение иностранного языка (содержание, способы и формы организации деятельности, средства достижения и критерии оценки результата); структура взаимоотношений, складывающаяся на основе общения и отражающая внутренние и внешние связи обучающегося в образовательном процессе.

*Принцип доступности* требует соответствия содержания, способов и форм организации учебной деятельности, средств достижения результата, особенностям развития, с точки зрения, возможностей обучающихся и предполагает соотнесение темпа организации самостоятельной работы со скоростью усвоения (понимания) информации детьми-мигрантами. Реализация данного принципа предполагает переходить от изучения того, что близко, к тому, что далеко; переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

*Принцип связи теории с практикой* предполагает обеспечение максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач. Самостоятельная работа должна быть ориентирована на отработку практических умений, на основе определения взаимосвязи практических задач с теоретическими знаниями. Суть данного принципа, как исходного требования, заключается в том, чтобы организация самостоятельной работы обучающихся в рамках учебно-познавательной деятельности по своему характеру максимально приближалась к реальной деятельности (активная практика речи). Это и должно обеспечить в сочетании переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому применению.

*Принцип дифференцированного подхода к обучающимся.* Данный принцип определяет необходимость обеспечения самостоятельной работы обучающихся исходя из качественного состава группы (возможность комплектования групп с уче-



том уровня знаний), уровня социальной адаптации детей из семей мигрантов к учебному процессу, уровня сформированности учебных умений. Это предполагает отбор форм и методов обучения и самостоятельной работы и их избирательного использования, которые учитывают объективно существующие гетерогенные характеристики образовательной среды.

*Принцип индивидуальной активности обучающегося.* Активность – деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении [3]. Самостоятельная работа предоставляет возможность осуществления реального выбора в процессе изучения иностранного языка, позволяет детям из семей мигрантов быть активными, реализовывать свои собственные интересы в учебной деятельности. Эффективность усвоения различных знаний зависит от наличия познавательного интереса на данный момент в решении конкретной учебной задачи, отсутствия жесткой регламентации.

Данный принцип обеспечивает право личности на индивидуальность, на принятие самостоятельного решения. Основными элементами индивидуальной образовательной деятельности обучающегося являются смысл обучения в образовательной среде: постановка личной цели, определение плана деятельности, реализация плана, рефлексия, оценка, корректировка или переоценка целей. Исходя из этого, возможна организация индивидуального образовательного маршрута детей из семей мигрантов в процессе изучения иностранного языка. Обучающийся представляет свой путь следования или линию, направление движения к той или иной цели, которые определяются интересами и возможностями личности и обусловлены наличием вариативной образовательной среды.

Таким образом, реализуется мотивационная, познавательная и социальная активность. Индивидуальный образовательный маршрут обусловлен, в первую очередь, ранее полученными знаниями и умениями на уроке и определяет особенности организации самостоятельной работы.

*Целевой блок* предполагает постановку одной или нескольких целей, связанных с обеспечением решения конкретной учебной задачи или проблемы самими обучающимися во всех компонентах (от формулировки задачи/проблемы до осуществления контроля, самоконтроля, самокоррекции по процессу и результату), установление параметров допустимых отклонений для управления данным процессом, определение наиболее эффективных способов и средств их реализации.

*Содержательный блок* включает совокупность направлений деятельности обучающихся из семей

мигрантов и педагогов: образовательное (строится на основе освоения специальных обучающих программ, целью которых является обогащение опытом самостоятельной познавательной деятельности, формирование у детей-мигрантов интереса к самопознанию, практических навыков самостоятельной работы); частично-поисковое (выполнение эвристических работ, которые позволяют освоить способы анализа конкретных проблемных ситуаций, связанных с речевым взаимодействием, и на этой основе принять оптимальные решения относительно глубины и содержания знаний, необходимых для их разрешения); творческое (организация речевого взаимодействия на основе проектной методики, обеспечивающей связь процесса овладения предметным знанием с реальным использованием этого знания, развитие воображения, творческого мышления).

В рамках первого направления осуществляется овладение приемами работы над языком и эффективной организации учебных умений: научение самостоятельному распределению учебного времени, приобретение умений самостоятельной работы со словарем, грамматическими таблицами, текстами, индивидуальная отработка произносительных навыков иноязычной речи. Сущность самостоятельной работы состоит в воспроизведении по образцу. Ведущим методом рассматриваемого направления является упражнение: узнавание, запоминание, подведение нового факта под известное понятие.

В рамках второго направления осуществляется рецензирование, оценка, решение ситуаций, самостоятельная работа с художественными источниками на иностранном языке, самостоятельное совершенствование фонетического оформления речи, решение сравнительных коммуникативно-познавательных задач. Сущность самостоятельной работы состоит в реконструкции ранее усвоенного материала, поиске нового знания путем анализа, сравнения, соотнесения опыта. Ведущим методом частично-поискового направления является метод анализа конкретных ситуаций.

В рамках третьего направления осуществляется экспериментально-практический или познавательно-логический поиск форм овладения определенным предметным знанием и вариантов его использования. Сущность самостоятельной работы состоит в получении знания опытным путем, нахождении способа решения учебной задачи на основе преемственности в накоплении языковых единиц и проверки на практике их действенности в жизненных речевых ситуациях. Ведущими методами творческого направления является метод проектов; выполнение творческих (исследовательских) самостоятельных работ, ориентированных на проявление познавательной активности и самостоятельности обучающегося и нахождение способа деятельности.

*Процессуальный блок* модели педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе обучения детей-мигрантов иностранному языку включает ряд взаимосвязанных этапов, на каждом из которых решаются конкретные задачи.

На этапе *диагностики* при помощи тестов определяется уровень знаний по иностранному языку обучающихся из семей мигрантов. В современных условиях обучения рассматриваемой категории детей в образовательной организации целесообразно выделить двух уровней владения иностранным языком – начального и повышенного. Результаты диагностики позволяют определить содержание обучения в конкретных условиях работы с детьми-мигрантами.

*Обучающе-развивающий* этап предполагает дифференцированную работу с обучающимися в зависимости от уровня владения иностранным языком. Исходя из того, что начальный уровень владения иностранным языком характеризуется малым или полным отсутствием словарного запаса, примитивностью языковых средств, неспособностью решать сложные коммуникативные задачи, то в процессе изучения детьми-мигрантами курса практического иностранного языка на данном этапе основное внимание уделяется говорению, развитию речи, тематически базирующимся на лингвокультурных реалиях окружающей действительности. Этот вид речевой деятельности является наиболее коммуникативно-значимым для данного контингента обучающихся.

*Коррекционный* этап решает задачи отработки, закрепления навыков, обеспечивающих практического взаимодействия единиц языка и речи, определения уровня сформированности, продуктивности владения иностранным языком обучающимися

из семей мигрантов. Данный этап детерминирован деятельностью педагога по реализации психологических условий, необходимых для плодотворного осуществления самостоятельной работы.

*Оценочно-результативный блок* модели направлен на выявление эффективности предлагаемых преобразований. В качестве критериев мы выделили: *праксиологический* (определяет уровень сформированности владения иностранным языком и степень освоения методов самостоятельной работы); *эмоционально-деятельностный* (выявляет объем умений осуществления самостоятельной работы, качество ее выполнения и отношение к результату); *практико-деятельностный* (оценивает значимость мотивов самостоятельной работы обучающихся, их осознанность и ответственность за результат, активность обучающихся в применении полученных знаний в жизненной речевой коммуникации).

#### Библиографический список

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования (среднее профессиональное образование, педагогическое образование). – М.: Академия, 2005. – 124 с.
2. Лопатин А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 488 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
4. Тимонин А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студента вуза. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 202 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МАГИСТРАТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

*В статье рассматриваются методы преподавания иностранного языка в магистратуре, исходя из новых требований, предъявляемых преподавателям в связи с введением двухуровневой системы обучения. Основной целью обучения иностранным языкам в магистратуре вуза является формирование особого уровня коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурного и профессионального общения. Одним из эффективных и оптимальных методов решения поставленных задач является метод проектной технологии, так как проектная деятельность как нельзя лучше отвечает требованиям компетентностного подхода к обучению иностранному языку, который способствует развитию у магистрантов трех основных качеств: умение работать с различными источниками информации, умение работать в группе и умение работать самостоятельно. Использование проектного метода позволяет освоить необходимый уровень знаний за более короткое время. Эффективность использования проектного метода в практике обучения иностранному языку высока по всем видам деятельности: увеличивается скорость чтения, улучшается качество перевода текста, совершенствуются умения устной и письменной речи, расширяется кругозор магистрантов, развиваются их коммуникативные навыки и стремление самостоятельно получать и использовать новые знания и, конечно же, закрепляются и расширяются профессиональные знания.*

**Ключевые слова:** методы преподавания, проектные технологии, магистратура, коммуникативная компетенция, компетентностный подход.

С момента подписания Россией Болонской декларации (2003 г.) в нашей стране идет активный процесс реформирования высшего образования с целью обеспечения широкомасштабной подготовки студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов.

Интеграция и интернационализация современного мира привели к изменению и конкретизации целей и задач образования вне зависимости от государственной принадлежности. Переход Российской Федерации к двухуровневой системе высшего образования, бакалавриату и магистратуре, обусловлен необходимостью адаптации высшего образования к стремительно изменяющимся требованиям рынка труда, новым качеством жизни, интеграцией страны в единое глобальное образовательное и информационное пространство.

Разработчиками Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения владение иностранным языком признано одной из обязательных общекультурных компетенций магистрантов, независимо от профиля подготовки.

Основной целью обучения иностранным языкам в магистратуре вуза является формирование особого уровня коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурного и профессионального общения. Некоторые авторы отмечают, что формирование дискурсивной компетенции обучающихся выступает важнейшим условием развития общей коммуникативной компетенции [1, с. 7].

В магистратуре неязыкового вуза целью курса английского языка выступает развитие и углубление профессионально ориентированной языковой компетенции магистрантов, так как в настоящее время выпускникам магистратуры гуманитарного профиля иностранный язык необходим, прежде

всего, для более глубокого освоения специальности и для практического использования в профессиональной деятельности и повседневном деловом и личном общении.

Магистранты приобретают навыки написания рефератов, аннотаций статей, готовят научные доклады и презентации на иностранном языке, что может пригодиться в их дальнейшей научной деятельности и при выступлениях на международных научных конференциях.

Поскольку обучение иностранному языку в магистратуре является завершающим этапом в обучении этому предмету в вузе, вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью и трудоустройством, становятся наиболее актуальными. Поэтому на занятиях по английскому языку магистранты учатся составлять пакет документов (резюме, рекомендацию, сопроводительное письмо) для приема на работу, знакомятся с правилами поведения на собеседовании и закрепляют их в ролевых играх.

Большое внимание уделяется подготовке речи для самопрезентации работодателям. При работе над лексикой также учитывается специфика лексических средств делового (его лексико-фразеологическая норма, стандартные языковые клише и др.) и профессионального (подязык профессионального общения) языков, что необходимо для чтения деловой корреспонденции, оформления деловых документов и написания писем на английском языке, а также для ведения деловых переговоров и составления контрактов. Все это становится особенно востребованным в связи с расширением рыночных отношений и с процессами глобализации и интеграции, когда магистрантам приходится работать с англоязычной документацией, переводить и отвечать на большое количество писем.

Владение языковой компетенцией помогает и общению с зарубежными коллегами. В данном случае английский язык выступает не только как объект изучения, но и как средство совершенствования профессиональных компетенций.

Новые требования программы для магистрантов предполагают применение более эффективных методов обучения языку. Одним из эффективных и оптимальных методов решения поставленных задач является, на наш взгляд, метод проектной технологии. Проектная деятельность как нельзя лучше отвечает требованиям компетентностного подхода к обучению иностранному языку, который способствует развитию у магистрантов трех основных качеств: умение работать с различными источниками информации, умение работать в группе и умение работать самостоятельно [2, с. 216].

Эффективность использования проектного метода в практике обучения иностранному языку высока по всем видам деятельности: увеличивается скорость чтения, улучшается качество перевода текста, совершенствуются умения устной и письменной речи, расширяется кругозор магистрантов, развиваются их коммуникативные навыки и стремление самостоятельно получать и использовать новые знания и, конечно же, закрепляются и расширяются профессиональные знания. Для решения проблем, поставленных в рамках подготовки проекта, магистранты имеют также возможность на практике использовать знания по смежным и специальным дисциплинам.

Основной целью обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза является достижение магистрантами уровня практического владения иностранным языком, позволяющего использовать его в их будущей профессиональной деятельности и научной работе, включающего также повседневное и профессиональное общение. Одной из целей обучения магистрантов иностранному языку является создание базовых знаний, умений и навыков для правильного понимания, перевода и обработки информации текстов на иностранном языке. Специалист, обладающий магистерской степенью, должен быть широко эрудирован, владеть методологией научного творчества, новейшими информационными технологиями, разнообразными методами получения, обработки и фиксации научной информации. Он должен уметь работать с компьютером и использовать все его возможности для работы с информацией. Владение иностранным языком и навыки использования компьютера зафиксированы в базовых Европейских документах по профессиональным компетенциям как необходимые каждому специалисту функциональные умения.

Использование современных информационных технологий является сегодня одним из наиболее эффективных средств повышения успешности

педагогического труда в вузе и качества обучения иностранным языкам. Необходимость использования новых информационных технологий в учебном процессе в магистратуре обусловлена как требованиями современности к уровню подготовки магистров, так и непрерывным увеличением объема информации, необходимой для изучения и обработки в ходе обучения [4, с. 275].

Небольшое количество аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковой магистратуре, повышает значимость самостоятельной работы в образовательном процессе и делает особо актуальным создание пакета заданий, выполнение которых требует использования персонального компьютера.

Основным содержанием самостоятельной работы с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в магистратуре является выполнение разнообразных заданий, связанных с поиском информации в Интернете. Для самостоятельной подготовки докладов и презентаций на иностранном языке магистранты должны уметь использовать материалы специализированных Web-сайтов, где публикуются тематические статьи и ведутся обсуждения актуальных вопросов современной науки. Обработка полученной иноязычной информации также производится с использованием возможностей персонального компьютера.

Одним из традиционных видов заданий, выполняемых магистрантами, является индивидуальное чтение статей по основной специальности. Первоочередная задача этого вида учебной деятельности – научить магистрантов чтению текстов по специальности, пониманию их и грамотному извлечению профессионально значимой информации. Индивидуальное чтение представляет собой чтение экстенсивное, которое предполагает умение самостоятельно читать большой объем текста с высокой скоростью, сосредотачиваясь при этом на содержательной стороне прочитанного. Для выполнения заданий по индивидуальному чтению магистрантам необходимо подобрать требуемый объем текстов непосредственно по своей специальности. Это должны быть научные статьи, написанные носителями изучаемого языка и изданные в течение последнего десятилетия.

Одной из важных составляющих текстологического направления обучения является реферирование, аннотирование научного текста по специальности и перевод (реферативный и полнотекстовый). В повседневной практике многих специалистов постоянно возникает необходимость устного или письменного изложения на родном языке краткого содержания иноязычных материалов, содержащих ценную информацию. Также широко распространена практика опубликования научных статей в журналах и тематических сборниках на родном



языке с реферативным изложением их основного содержания на иностранном языке. Поэтому одной из задач обучения английскому языку в магистратуре неязыкового вуза является формирование умений работать с оригинальной иноязычной литературой по специальности и, в частности, выработка навыков реферирования и составления письменных обзоров. В процессе работы над рефератом магистрант, совершенствуя знания иностранного языка, в то же время глубже постигает вопросы изучаемого предмета, поскольку анализирует различные точки зрения, явления, факты и события.

Помимо реферирования англоязычной литературы на английском языке целесообразно использовать и такие виды работы, как реферирование англоязычной специальной литературы на русском языке и русскоязычной литературы на английском. Составление же реферата на английском языке на основании русскоязычной литературы подготовит магистранта как к возможным выступлениям на научных конференциях в других странах, к общению с иностранными коллегами, так и к прохождению собеседований на английском языке в процессе поиска будущего места работы. С этой целью наиболее целесообразным представляется такое задание на реферирование, как изложение магистрантом краткого содержания своей магистерской диссертации на изучаемом иностранном языке.

Актуальным для этого уровня образования является также реферативный перевод профессионально-ориентированных статей для подготовки магистрантов к написанию своих диссертаций на русском языке. Реферативный перевод представляет собой сокращенный перевод текстов, построенный на смысловой компрессии излагаемого материала. Грамотное свертывание фактографической информации при сохранении наиболее существенных содержательных аспектов – это основная цель данного вида перевода, который стал сейчас весьма распространенным. В качестве характерной черты реферата выступает его объективность, возникающая из тщательной предварительной обработки материала подлинника для выделения важных в смысловом плане текстовых фрагментов.

Небольшое количество аудиторных часов не позволяет заниматься полнотекстовым переводом на занятии, но вполне может быть заданием по самостоятельной работе с текстом дома. Выборочная проверка правильности понимания выполненного дома устного, а иногда письменного, перевода дает понимание того, насколько хорошо магистрант владеет грамматикой и терминологией своей специальности, насколько четко он представляет содержание научного текста. Написание же и перевод информативных рефератов, а также аналогичных аннотаций по профессионально-ориентированным материалам является одним из наиболее востребованных видов иноязычной деятельности в сфере

науки и путей формирования у магистрантов практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Если мы обратимся к истории развития метода перевода, то увидим его полное владычество в методике преподавания иностранных языков и его полное отрицание. До начала шестидесятых годов нашего столетия в преподавании иностранного языка преобладал грамматико-переводный метод, при котором перевод являлся основой обучения. Целью преподавания в эти годы считалось осознание читаемого текста и умение его перевести, а не развитие навыков самостоятельной речи [3, с. 216].

В шестидесятые и семидесятые годы у методистов складывается отрицательное отношение к переводу как средству обучения. Доказывается, что овладение иностранным языком может произойти без развития умений перевода, а отсюда делается вывод о ненужности и даже нежелательности использования перевода при обучении речи на иностранном языке. Прежде всего, отмечается различие функциональных систем перевода и одноязычной речевой деятельности на языке, усвоенном в детстве [1, с. 10]. Е.И. Пассов писал следующее: «Следуя этой логике, ряд методистов фактически пришли к полному отрицанию возможности использования перевода как методического средства в обучении иностранным языкам и даже выражали досаду по поводу того, что «страсть к переводу, к сожалению, еще не остыла» [3, с. 216].

Сегодня методисты, среди них С.Г. Тер-Минасова, заявляют, что перевод – самое прочное связующее звено между языками и культурами. «Со времен Вавилонской башни, разобившей людей, человечество ищет способы общения между народами... Среди этих способов главный, самый распространенный и самый действенный – перевод межъязыковой и внутриязыковой. Изучение иностранного языка – это эффективный путь к обеспечению взаимопонимания между людьми, принадлежащими к разным культурам» [6, с. 18].

Итак, перевод может быть хорошим помощником при обучении иностранному языку. Ни один курс обучения иностранному языку не может быть начат без помощи перевода. Получив сложный текст для «осмысления», магистрант стремится, прежде всего, перевести этот текст на родной язык, так как на иностранном языке он не мыслит. Следовательно, явный или скрытый перевод на родной язык на первом этапе обучения всегда присутствует. Привитие же навыков и умений, способствующих осуществлению этой цели – задача преподавателя. Перевод оценивается многими авторитетами как важная и необходимая форма занятий. Он является основой сознательно-сопоставительного подхода к обучению иноязычной лексике и грамматике и оправдывает дозированное использование родного языка при изучении иностранного.

Практика показывает, что эффективными приемами являются не только анализ и перевод на родной язык оригинальных текстов, но и их *обратный* перевод с последующим анализом ошибок и «руссицизмов», отклонений от англо-американских социокультурных стандартов письменной речи в сфере научно-делового стиля общения. Полезными являются также задания на редактирование уже готовых научных текстов, выполненных или с помощью машинного перевода, или иностранцами, не владеющими, в достаточной степени, английским языком.

Область применения *двустороннего* перевода весьма обширна. Это – прежде всего интервью, различные беседы и встречи, официальные переговоры, пресс-конференции, защита диссертации на иностранном языке и т.д. Двусторонний перевод можно использовать как надежное средство обучения различным аспектам языка. При помощи двустороннего перевода можно закрепить лексические, фонетические и грамматические навыки. Такие задания позволяют студентам экономить время, быстрее усвоить материал. Кроме того, студенты учатся анализировать перевод и сравнивать использованные языковые средства на иностранном и русском языках. Данные задания позволяют преподавателю давать тексты и диалоги разного уровня сложности, независимо от пройденного материала, что способствует разнообразию используемых в учебном процессе тем, что, в свою очередь, не только вызывает интерес у студентов к изучению языка, но и расширяет области их знаний.

Хотя обучение переводу на профессиональном уровне не является основной целью курса, мы рассматриваем его как необходимую составляющую профессиональной подготовки магистранта. Есть несколько причин для уверенности в том, что восприятие и понимание иноязычного текста не мыслится без перевода, который следует рассматри-

вать как основное средство развития понимания. Это – недостаточность времени в курсе бакалавриата на развитие навыка беспереводного понимания профессиональной информации и более слабый контингент поступающих в магистратуру студентов по сравнению с предыдущими годами, когда в магистратуру шли специалисты с красными дипломами. Беспереводное понимание, как правило, достигается позже в процессе самостоятельной работы магистрантов с литературой по специальности.

#### Библиографический список

1. *Леонтьев А.Н.* Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – С. 5–13.
2. *Пулькина И.М.* К вопросу о развитии советской методики преподавания русского языка иностранцам // Русский язык в национальной школе. – 1962. – № 5.
3. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1977. – 216 с.
4. *Степанова М.М.* Использование современных информационных технологий при обучении иностранному языку в магистратуре нелингвистического вуза // Вопросы методики преподавания в вузе: сб. статей. – 2010. – Вып. 13. – С. 273–277.
5. *Степанова М.М.* Обучение деловому английскому языку в магистратуре нелингвистического вуза // Деловой иностранный язык: Сб. науч. трудов. Вып. 4. Материалы XXXIX Междунар. филологической конф. (18 марта 2010 г.) / отв. ред. Л.А. Девель. – СПб.: ООО «Культинформпресс», 2010. – С. 51–54.
6. *Тер-Минасова С.Г.* Проблемы перевода: Mission Impossible? // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 2.

Зылёва Наталья Владимировна

кандидат экономических наук  
Тюменский государственный университет  
zyileva@mail.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИЕМА «ЗАПЛАНИРОВАННАЯ ОШИБКА» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

*Многообразие педагогических приемов широко используется при реализации программ общего образования, но недостаточно, по нашему мнению, в высших учебных заведениях. В статье представлены различные определения термина педагогический прием и синтезировано свое понимание, изучены возможности использования педагогического приема «Запланированная ошибка» в образовательном процессе высших учебных заведений и проанализирован развивающий и обучающий потенциал данного приема.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, активные формы обучения, педагогический прием, «запланированная ошибка», лекция-провокация

Много веков назад, при зарождении педагогики, считалось, что необходимо найти какой-то прием или группу приемов, которые позволяли бы добиваться желаемой цели. Общая цель всех современных форм и методов обучения – поднять интерес обучающихся к учебе и тем самым повысить эффективность процесса обучения.

Основа успешного обучения – педагогические приемы, как элемент новизны в совершенствовании современного преподавания и обогащения методической копилки преподавателя [2]. Проблема, с которой сталкивается каждый современный педагог – в какой форме подать необходимый теоретический и практический учебный материал для лучшего усвоения, для обеспечения оптимальной нагрузки, для поддержания интереса к изучаемому предмету и к себе лично. Повышать познавательный интерес к изучаемому предмету и качество знаний обучающихся позволяют педагогические приемы.

Педагогический словарь [5, с. 118] дает следующее определение приема: прием в педагогике – это относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре; способ педагогических действий в определенных условиях. Далее указано, что прием является элементом метода, его составной частью, отдельным шагом в реализации метода. Метод, в свою очередь, трактуется как совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретных задач [5, с. 79].

В.И. Загвязинский [10, с. 92] трактует прием как отдельный акт взаимодействия субъектов воспитания, направленный на достижение конкретной воспитательной задачи. Приемы могут применяться как самостоятельно, так и в сочетании с различными методами. Например, беседа будет более продуктивной, если в процессе ее применения дополнительно использовать прием активного слушания. Таким образом, В.И. Загвязинский не выделяет прием как часть метода.

Определение приема в контексте учебной деятельности дает Е.Н. Кабанов-Миллер: приемы учебной работы – способы, которыми учебная работа выполняется учащимися и которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приема. Этот перечень действий носит характер указаний, рекомендаций, правил и т.д. Перечень действий, составляющих прием, не носит характер детальной инструкции, которая направляет каждое действие учащегося, полностью демонстрирует и унифицирует их деятельность, а дает лишь общее направление в решении данного круга задач [11, с. 461].

Отечественный педагог прошлого столетия А.С. Макаренко определял педагогический прием как «способ прикосновения к личности» [8], а наш современник А.А. Гин – как «инструмент творчества» [3, с. 3]. В данных кратких определениях, на наш взгляд, отражена сама суть педагогического приема – творческое содействие личностей педагога и учащегося по достижению конкретной цели.

В целом, на наш взгляд, категория «педагогический прием» нуждается в дополнительной разработке. По нашему мнению, более существенными являются те подходы к пониманию содержания приема, которые дают основание рассматривать прием как то, что педагогом осмыслено и выстроено в контексте педагогической деятельности, и что обеспечивает завершенность какого-либо замысла в учебном процессе. Таким образом, прием в педагогике – это осмысленный способ педагогических действий в определенных условиях.

А.А. Гин считая, что приемы педагогической техники – это строительный материал, из которого складывается красивое здание под названием «хорошо организованный урок», сгруппировал педагогические приемы в три группы: приемы, позволяющие организовать труд преподавателя, приемы для управления аудиторией и приемы дидактики. Приемы используются в различных целях:

- мотивация учебной деятельности;
- актуализация знаний в процессе проведения занятий по мере необходимости;

- применение теоретических положений в условиях выполнения упражнений и решения задач;
- самостоятельное творческое использование сформированных умений и навыков;
- обобщение усвоенного и включение его в систему ранее усвоенных знаний, умений, навыков и универсальных учебных действий;
- обучение коллективному сотворчеству, решению задач сообщества;
- контроль за процессом и результатом учебной деятельности;
- рефлексия деятельности [3, с. 24].

Следует отметить, что А.А. Гин разрабатывал педагогические приемы для реализации их в программах общего образования, однако, по нашему мнению, некоторые из них технологичны и применимы в условиях высшей школы, особенно принимая во внимание, что все вышеуказанные цели важны при передаче знаний и навыков студентам.

Вопросы использования педагогических приемов в системе высшего образования подняты учеными [1; 9; 13], особенно в части формирования общекультурных или профессиональных компетенций. Как показало знакомство с компетенциями, которыми должен овладеть студент-бакалавр направления «Экономика», как минимум треть из них можно развить, используя педагогический прием «Запланированная ошибка» («Лови ошибку»).

Согласно толкованию Д.Н. Ушакова [12, с. 479] ошибка – неправильность в действиях, поступках, высказываниях. В любой организационной культуре любят обмениваться мнениями о чужих промахах и ошибках, что и было положено в основу педагогического приема «Запланированная ошибка». Сущность приема заключается в поиске ошибочных сведений в учебном материале, предложенном педагогом (студенты заранее предупреждены об имеющихся ошибках).

Всем известна поговорка «на ошибках учатся», народная мудрость которой доказывает, что ошибку можно воспринимать как возможность роста и развития. Следовательно, ошибки – естественная часть учебного процесса – исправлять которые студенту следует тут же, чтобы они не вошли в привычку [6, с. 183]. Педагоги-профессионалы не умаляют значения промаха и не позволяют ошибке оставаться незамеченной. Лучшие педагоги безжалостно искореняют все поправки и делают это настойчиво, твердо, но очень доброжелательно. От тона обсуждения ошибки и ошибившегося зависит отношения к ним всех членов группы. Если учащийся не боится совершить ошибку и попробовать снова, это оказывает влияние на всех учащихся в группе, на их отношение к собственным неудачам и успехам.

Педагогический прием «Запланированная ошибка», по нашему мнению, имеет огромный развивающий и обучающий эффект. Ситуация поиска

ошибки создает дидактические условия, вынуждающие учащихся к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить или решить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Большую роль играет и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя. Все это создает азарт, активизирующий психическую деятельность учащихся [4, с. 218].

Главное, на наш взгляд, в использовании приема «Запланированная ошибка» – полезная ошибка, ошибка в типично «ошибкоопасных» местах. При этом, для того, чтобы найти такую ошибку, студенту необходимо уметь рассуждать о корректности обобщения какой-либо информации, абстрагироваться от дополнительных сведений, концентрироваться на главном, сопоставлять, сравнивать, анализировать и делать логические выводы и умозаключения.

Обсуждение ошибки не менее важно, чем ее обнаружение. В ходе обсуждения «запланированных» ошибок студент должен учиться логически верно, аргументировано и ясно строить устную речь. Данная способность очень важна, так как ораторское искусство – залог успеха. Студенты в обсуждении найденных ошибок должны вступить в дискуссию с лектором или другими студентами, демонстрируя свою компетентность в данном вопросе, аргументируя свое мнение.

Прием «Запланированная ошибка» может применяться при чтении лекций, проведении семинарских занятий и при текущем контроле знаний студентов. Применение приема в каждом из вышеуказанных случаях имеет свои особенности.

На наш взгляд, лекция с применением приема «Запланированная ошибка» (лекция-провокация) одновременно решает проблемы повышения интереса к учебному материалу, сосредоточения внимания студентов и их плодотворной работы. Лекция-провокация позволяет активизировать внимание слушателей (все хотят выглядеть компетентными), учит их формулировать ответы (обсуждая найденные ошибки), контролирует их подготовленность к профессиональной деятельности<sup>1</sup>.

Понимание того, усвоен ли учебный материал, приходит студенту не во время первичного восприятия информации, а при самостоятельном решении примеров и задач. Если контроль правильности выполнения заданий происходит только со стороны преподавателя, то это приучает студента к безответственности: искать ошибки самому не надо. Необходимо дать студенту возможность не только усваивать содержание учебного материала, но и самостоятельно контролировать, оценивать и корректировать свою познавательную деятельность [7].

Глубокое усвоение материала требует неоднократного возвращения к нему и рассмотрения в разных связках и контекстах. Время для повторе-



Таблица 1

## Классификация имущества и источников его образования

Имущество по видам и размещению	Источники образования имущества
I. Сфера производства: А) средства труда Б) предметы труда	I. Собственные источники: А) капиталы Б) прибыль В) целевое финансирование В) фонды Д) резервы
II. Сфера обращения: А) предметы обращения Б) денежные средства В) средства, обслуживающие обращение	II. Заемные источники: А) кредиты Б) займы В) финансовые вложения
III. Отвлеченные средства: А) <i>средства в расчетах</i> Б) <i>кредиторская задолженность</i>	
IV. Непроизводственная сфера	

ния и закрепления пройденного материала – семинарские занятия. На семинарских занятиях педагогический прием «Запланированная ошибка» может быть использован в письменном виде: студент получает текст (или разбор решения задачи, схему, группировку показателей, серию формул или формулировок и т.п.) со специально допущенными ошибками и «работает преподавателем», выделяя ошибки. Разнообразие вариантов подачи заданий с запланированными ошибками зависит от фантазии педагога. Например, для закрепления темы «Предмет и метод бухгалтерского учета» дисциплины «Бухгалтерский учет» было предложено задание: выявить, исправить и устно обосновать ошибку в структуре классификации средств и источников по экономическому содержанию (табл. 1) (ошибочные сведения выделены курсивом).

После окончания времени, выделенного на выполнения задания, студенты называют найденные «ошибки», происходит их обсуждение и выяснение того, почему утверждение неверно. Конечно, обнаруженные ошибки позволят оценить знания студентов отдельного вопроса темы (экономическая классификация средств организации), однако, объяснения потребуют логических рассуждений и умозаключений.

Ошибки и их аргументация:

1. *Средства в расчетах* – не полученные вовремя денежные средства от покупателей, незаконченные расчеты с покупателями, т.е. возникают в процессе обращения продукции, товаров, услуг, следовательно, входят в группу «Сфера обращения»;

2. *Кредиторская задолженность* – задолженность перед другими юридическими или физическими лицами – заемный источник, т.к. пока вы не погасили задолженность, у вас есть денежные средства, т.е. кредиторская задолженность – это источник наличия денежных средств, но его нужно возвращать, поэтому заемный;

3. *Финансовые вложения* – это имущество в виде ценных бумаг, вкладов, выданных займов, т.е. должно входить в группу «Имущество по ви-

дам и размещению»; так как финансовые вложения не используют в производственном процессе, они являются отвлеченными средствами.

Глубокое усвоение материала требует неоднократного возвращения к нему и рассмотрения в разных связках и контекстах. Занятия на семинарах могут проводиться в группах, что способствует коллективному сотворчеству, решению задач сообща. Педагог дает группе студентов задание, например, серию формул или формулировок, среди которых есть как правильные, так и неправильные. Задача группы – найти неправильные, доказать их неверность и заменить правильными. Получив заданием с запланированной ошибкой, группа студентов ищет ее, спорят, совещаются. Данное задание тренирует память, закрепляет знания и демонстрирует отработку умений и навыков. Придя к определенному мнению, группа выбирает спикера. Спикер передает результаты педагогу или оглашает задание и результат его решения перед всей аудиторией. Для того, чтобы обсуждение не затянулось, заранее необходимо определить на него время.

Разбитые на группы студенты могут выполнять не только задания, выданное преподавателем, но и сами придумывать задание, допуская ошибки, для другой команды. Как нам представляется, подобное задание демонстрирует память и понимание материала, тренирует навык использования знаний. Задания с «Запланированными ошибками» могут быть заранее приготовлены студентами, как вариант домашней творческой работы на закрепление пройденного материала.

При текущем контроле остаточных знаний студентов также можно использовать прием «Запланированная ошибка», например, при составлении тестовых заданий.

Следует отметить, что не все тесты могут считаться тестами с запланированными ошибками, а только те, в которых задания сформулированы как «Какое из перечисленных ниже определений неверное: ...». Такие тестовые задания содержат 2–3 правильных определений (формул, высказыва-

ний и т.п.) и только одно неверное. Следовательно, студент визуально еще раз увидит и прочтет верные ответы, тем самым закрепив их. Например, тестовое задание по теме «Учет материально-производственных запасов» дисциплины «Бухгалтерский учет»:

*1. Какое из перечисленных ниже высказываний неверное:*

а) поступлением материалов оформляется приходным ордером;

б) материалы, полученные организацией безвозмездно, оцениваются по фактическим затратам на доставку;

в) к транспортно-заготовительным расходам относятся расходы по доставке материалов;

г) возвратные отходы отражаются по дебету счета 10 «Материалы».

Правильный ответ – Б.

При знакомстве с данным педагогическим приемом могут возникнуть сомнения на счет того, не получится ли так, что учащийся запомнит ошибку и будет ее повторять. А.А. Гин [3, с. 11] утверждает, что если педагог добивается именно понимания «ошибкоопасного» места, а не механического запоминания правильного ответа, такого не будет.

Если студент не обнаружил ошибку, педагог, выделяя «ошибкоопасное» место должен правильно подобрать тон и правильную формулировку, например:

– это одна из самых распространенных ошибок при выполнении...

– у вас были все основания так думать, просто нужно обратить внимание на...

– вы поступили точно так же, как когда-то я, когда осваивала...

Важно не преуменьшать и не игнорировать промахи, иначе они войдут в привычку и обучающиеся не смогут извлечь из них пользу.

С целью сбора информации об использовании педагогического приема «Запланированная ошибка» в образовательном процессе Финансово-экономического института Тюменского государственного университета, был составлен опросный лист, анализ данных которого показал, что с приемом «Запланированная ошибка» знакомы большинство преподавателей, но регулярно используют его в педагогической деятельности единицы. Однако, все респонденты выделали огромный развивающий и обучающий эффект данного приема, который повышает интерес к учебному материалу, позволяет сосредотачивать внимание студентов, заостряя внимание на «ошибкоопасных» местах, учит строить аргументированную речь, контролирует остаточные знания.

В обучении студентов с использованием приема «Запланированная ошибка» могут помочь следующие рекомендации:

– ответственно подходить к предлагаемым ошибкам – обсуждение ошибок должно развивать

либо общекультурные, либо профессиональные компетенции; больше внимание уделять ошибкам в «ошибкоопасных» местах;

– использовать прием «Запланированная ошибка» в различных вариантах подачи: устно – на лекциях-провокациях, письменно – в заданиях семинарских занятий и тестовых заданиях для текущего контроля;

– проводить семинарское занятие с заданиями, составленными с использованием приема «Запланированная ошибка» как итоговое занятие по теме или разделу после формирования базовых знаний и умений;

– проводить некоторые семинарские занятия с заданиями по поиску ошибок в малых группах, что способствует закреплению навыков обязательного высказывания мнения, участия в спорах, отстаивания своей позиции, ораторского выступления;

– среди индивидуальных творческих заданий студентов должны быть задания следующего вида: составить интересный доклад по пройденной теме с ложными сведениями, составить интересную задачу по пройденной теме и решить ее двумя способами: допуская ошибки и правильно, составить классификацию, структуру, схему и т.п. чего-либо в двух вариантах: правильную и неправильную;

– не следует явно показывать разочарование, если студенты не обнаружили ошибку или не смогли предложить правильные варианты ответов; необходимо дать понять студентам, что найти эту ошибку было на самом деле трудно (это поддержит студента в желании разобраться в данной ситуации до конца и запомнить «ошибкоопасное» место).

Таким образом, педагогический прием «Запланированная ошибка», на наш взгляд, недостаточно используется в образовательном процессе вуза, несмотря на то, что имеет множество положительных эффектов. Так, развивающий эффект педагогического приема «Запланированная ошибка» в наработывании навыка концентрации внимания, аргументации и оспаривания своего мнения, самоконтроля остаточных знаний. С помощью данного приема студенты подкрепляют свою успешность, сами обучают друг друга. Кроме того, прием «Запланированная ошибка» можно использовать для раскрытия творческих индивидуальных способностей студента, а также при организации коллективного сотворчества группы.

### Примечание

<sup>1</sup> Этапы подготовки и проведения лекции-провокации, а также пример лекции-провокации на тему «Учет материально-производственных запасов» дисциплины «Бухгалтерский учет» образовательной программы «Экономика» (бакалавр) описаны в статье «Лекция-провокация или использование педагогического приема «Запланирован-

ная ошибка» в преподавании экономических дисциплин» [4].

### Библиографический список

1. Воронин В.И. Педагогические приемы по предупреждению конфликтных ситуаций в процессе учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту в Вузе // Наука и образование в современной конкурентной среде: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. в 3-х частях. – Уфа, 2014. – С. 150–154.
2. Герасимова Н.Н. Приемы педагогической техники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/01/05/priemy-pedagogicheskoy-tehniki>
3. Гин А.А. Приемы педагогической техники: свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность. – М.: Вита-Пресс, 2006. – 112 с.
4. Зылева Н.В. Лекция-провокация или использование педагогического приема «Запланированная ошибка» в преподавании экономических дисциплин // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1. – № 2 (2). – С. 214–226.
5. Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
6. Лемон Д., Вулвей Э., Ецци К. От знаний к навыкам. Универсальные правила эффективной тренировки любых умений. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 304 с.
7. Логвинова Н.А. Самоконтроль как средство повышения эффективности обучения – 2008. – № 4. – С. 124–124 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rae.ru/use/?section=content&op=showarticle&articleid=7782885](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=showarticle&articleid=7782885) (дата обращения: 07.05.2014).
8. Мысли, идеи, принципы А.С. Макаренко в современном образовании. Сб. докладов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://makarenko-museum.narod.ru/lib/Abakan\\_Mak\\_Rdrs\\_2007.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/lib/Abakan_Mak_Rdrs_2007.htm) (дата обращения 12.05.2014).
9. Павлова Л.В. Педагогический прием «Учебный ассистент» как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по инженерной графике // Концепт. – 2012. – № 7. – С. 32–36.
10. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
11. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
12. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. – М.: Дом Славянской Книги, 2009. – 960 с.
13. Чони Ю.И. Инженерный стиль мышления и педагогические приемы его формирования в процессе обучения в техническом Вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 2. – С. 256–259.

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.3

Смолонский Сергей Игоревич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
jiwpansbeyypasa@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье раскрываются педагогические условия формирования ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников. Представляется обзор точек зрения различных исследователей, влияние Федерального государственного стандарта начального общего образования на ценностное воспитание, рассматривается взаимосвязь понятий «ценностное отношение» и нравственность.*

**Ключевые слова:** краеведение, младшие школьники, начальная школа, нравственность, патриотическое воспитание, система воспитания, ценностное отношение.

Педагогическая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий. Следовательно, и формирование ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников будет происходить более эффективно при создании определенных педагогических условий.

В словаре системы основных понятий педагоги условия обстоятельства, обуславливающие появление/развитие того или иного процесса [2, с. 236].

В педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность формирования педагогической системы. Некоторые ученые рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе [1, с. 175].

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, которые будут способствовать эффективному формированию ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников.

Младший школьный возраст – яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Именно в этот период набирает активные обороты процесс социализации, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, общечеловеческим ценностям на основе нравственных чувств и знаний. Ребенок уже имеет возможность освоить знания, выходящие за пределы личного опыта детей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Это создает благоприятные условия для развития ценностного отношения к ближайшему окружению и формирования представлений об общественной жизни страны, о культуре и традициях своего народа.

В младшем школьном возрасте, формирование и развитие умения понимать настроение и различные эмоциональные состояния близких взрослых

и детей, умение выражать сочувствие; осознание и адекватное реагирование на доброжелательное и недоброжелательное отношение со стороны окружающих; эмоционально-положительное общение со сверстниками на основе бесконфликтных форм взаимодействия; умение доброжелательно взаимодействовать в процессе совместной деятельности) являются одними из показателей сформированности жизненных компетенций на коммуникативном и социальном уровне, что в свою очередь, минимизирует риски неуспешного процесса адаптации к социальной действительности [6, с. 28].

Одной из основных задач воспитания ценностного отношения в начальной школе является обогащение эмоциональной сферы ребенка разнообразными, положительно направленными чувствами.

При этом, стоит учитывать, что подбор и систематизация компетенций, необходимых для развития ценностного отношения должны соответствовать, во-первых, задачам современной системы воспитания, а во-вторых, стимулировать познавательную деятельность ребенка [7, с. 147].

Так, Федеральный государственный стандарт начального общего образования ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»):

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [4].

Формирование ценностного отношения к своей культуре происходит в процессе наблюдений на



экскурсиях, чтения литературных произведений, рассматривания картин, бесед, поскольку эмоциональная восприимчивость младших школьников взаимосвязана с приобщением к искусству. При этом, интеграция эстетических чувств и нравственных переживаний создает основу для понимания ценности всего, что создано природой и человеком. Подобные формы работы требуют не только разработки активных методов приобщения детей к духовной сфере, но и новых подходов к развитию эмоционально-нравственной составляющей воспитания.

Понимание важности развития познавательных интересов, мотивации к познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста основано на фундаментальных исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов: Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, Р. Каррингтон, А.Н. Леонтьева, Ю. Одум, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др. Результаты данных исследований свидетельствуют о важной роли познавательных интересов детей в процессе формирования личности, создания условий для ее самореализации, формирование адекватной картины мира, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество.

Исходя из вышесказанного, для совершенствования педагогического процесса и повышения развивающего эффекта образовательной работы с детьми младшего школьного возраста по формированию ценностного отношения к социальной действительности необходимо создание развивающей предметной среды в классе и образовательной организации, которая способствовала бы развитию личности ребенка на основе культурологического и краеведческого материала: мини-музеи быта народов, декоративно-прикладного искусства, знаменитых земляков; центры краеведения с материалами для познавательно-речевого и социально-личностного развития; условия для художественно-эстетической деятельности и др.

Важным условием формирования знаний о родном крае у младших школьников является тесная взаимосвязь с родителями. Так, К.Д. Ушинский писал: «В семье дети получают первые впечатления, приобретают элементарные сведения, навыки и привычки, развивают свои природные задатки» [9, с. 225].

В свою очередь, В.А. Сухомлинский указывал: «Я вижу важную воспитательную задачу в том, чтобы в сознание и сердце детей как можно раньше входили интересы общества, Родины, всего человечества. Чтобы на вещи и события у ребенка была гражданская точка зрения. Но как раз для этого и надо начинать познание мира с того, что близко – с семьи, с родного очага, с судьбы деда и прадеда, с пожелтевших от времени грамот и

благодарностей, полученных за участие в Великой Отечественной войне» [8, с. 242].

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова значение слова «взаимодействие» объясняется так:

- 1) взаимная связь явлений;
- 2) взаимная поддержка [3, с. 78].

Большое значение в процессе формирования ценностного отношения к окружающей среде имеют семейные экскурсии по району, городу или селу, посещение с родителями отдельных предприятий и учреждений, музеев и выставок и т.д. Итоги таких экскурсий могут быть выражены в совместном творческом отчете родителей с ребенком, фотовыставке, выступлении или снятом фильме.

Ознакомление детей младшего школьного возраста с родным городом может стать тем стержнем, вокруг которого интегрируются все виды детской деятельности. Одним из вариантов реализации принципа интеграции в работе с ребенком является организация процесса на основе тематического планирования. Это позволяет видеть разные аспекты явлений: социальные, нравственно-этические, естественнонаучные, художественно-эстетические и др.

Обзор программ начального образования показал, что одними из основных положений каждой выступают: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам свободам человека, любви к окружающей природе, родине, семье [5].

Таким образом, ориентируясь на подходы исследователей к условиям воспитания у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к окружающей действительности необходимо учитывать следующее:

- отбор материала для работы с детьми необходимо осуществлять с учетом содержания реализуемых в образовательной организации программ;
- следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, ценность и значимость краеведческого материала, его доступность и соответствие опыту детей, их интересам и потребностям;
- необходимо осуществлять осознанный отбор методов ознакомления детей с родным краем, прежде всего повышающих их познавательную и эмоциональную активность;
- осуществлять интеграцию и взаимодействие образовательной организации с семьей в образовательном процессе для повышения эффективности работы.

Таким образом, исходя из вышесказанного, определен комплекс педагогических условий, реа-

лизация которых будет способствовать формированию ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников:

1. Создание развивающей пространственной среды, способствующей формированию ценностного отношения к социальной действительности у ребенка на основе краеведческого материала.

2. Разработка и реализация программы, направленной на формирование знаний о родном крае у детей младшего школьного возраста.

3. Осуществление взаимодействия образовательной организации с семьей в образовательном процессе для повышения эффективности работы.

#### Библиографический список

1. Марчук Е.Г. Педагогические условия формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4. – С. 175–177.

2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373

«Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

5. Программа начального образования «Начальная школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100.com> (дата обращения: 10.08.2015).

6. Смолонская А.Н. Основные показатели формирования жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста как фактор адаптации к окружающему миру // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная Работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 2528.

7. Смолонский С.И. Ценностное отношение к социальной действительности как педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная Работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 147149.

8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 228 с.

9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Педагогика, – 1974. – 584 с.

УДК 37.013

**Анквab Марина Фёдоровна**

кандидат педагогических наук  
Абхазский государственный университет, г. Сухум, Республика Абхазия  
[ankvab.marina@yandex.ru](mailto:ankvab.marina@yandex.ru)

## НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА АБХАЗОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Статья посвящена обзору понятия «народная педагогика» и влиянию традиционного семейного уклада абхазского народа на воспитание подрастающего поколения. Актуальность обсуждаемого вопроса заключена в осознании общества о необходимости обращения к своим корням. Автор приводит характеристику сложившихся в воспитательном опыте абхазского народа семейных принципов, и заключает, что их направленность обладает гуманистическим содержанием, отражает специфику уклада жизни народа и в то же время имеет ярко выраженный педагогический потенциал.

**Ключевые слова:** Абхазия, Республика Абхазия, абхазы, абхазская народная педагогика, семейное воспитание, абхазская семья, абхазская этнопедагогика.

Важнейшей составляющей духовного достояния любого народа считается педагогическая просвещенность, убеждения и навыки, отражающие его многовековой воспитательный опыт. Анализ практики этнического обучения и развития, безусловно, ведёт к совершенствованию педагогической науки в целом, проясняет источник возникновения первобытно-общинных форм и институтов воспитания, дает возможность раскрыть содержание и определить общее направление воспитательного процесса масс в различные исторические периоды и его национальные особенности.

Общеизвестно, что формируя педагогическую систему, чешский общественный деятель Я.А. Коменский активно применял передовые наставни-

ческие принципы как своих соотечественников, так и иных славянских этносов. Педагог из Швейцарии И.Г. Песталоцци, разрабатывая элементы концепции обучения, всецело опирался на воспитательный опыт своего народа. Проявляя интерес к педагогическим навыкам швейцарских земледельцев, он распространял традиции воспитания детей веками укоренившиеся среди населения страны. О бесчисленных преимуществах исследования и применения назидательной идеи народа рассуждал и замечательный ученый, основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский.

«Сейчас, когда столь бурно протекают все общественные процессы ясно видно ослабление таких важнейших качеств человека, как духовность и культура. Тем не менее, в основах привития

правил ... поведения ребенку, или этикета, всегда лежал (и лежит, но в невербальном варианте), какой-либо былой народный обычай, ритуал, обряд оказания почтения людей друг к другу, принятый ещё в старинные времена. ... Народ всегда выступает в роли воспитателя юного поколения, а воспитание при этом обретает народный характер. Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе развития. Подобное воспитание обретает необычайно влиятельную силу на: становление национального характера; национальной психологии человека; его нравственное формирование» [6, с. 58].

Актуальность обсуждаемого вопроса заключена в очевидной потребности общества, осознании необходимости обращения нации к своим корням. Неоспорим тот факт, что без наглядных, убедительных и поучительных примеров невозможно полноценное функционирование систем и принципов воспитания. Общественность нуждается в полномерной реализации народного образования, неограниченного хоть и чрезвычайно важным, но недостаточным изучением родного языка, литературы и истории, внедряющего культурные ценности, традиции, обычаи и устои этноса в воспитательный процесс. Учреждения образования должны учитывать особенности народа, продиктованные его историческим прошлым, географическими условиями и природной средой. Подобный способ пестования будущих преемников видится в наибольшей степени рациональным при апеллировании к богатой педагогической практике определенного этноса.

Во все времена педагогическая культура черпала знания из мудрости народа. Задолго до укоренения в ней принципов естественных последствий, природосообразности, осознания возрастных и индивидуальных черт ребенка, признание его личности и взыскательность к нему, жизненная перво-причина воспитания – все это нашло отражение в плодах устного народного творчества.

Понятие природосообразности воспитания, согласно суждениям Я.А. Коменского, является первостепенным, «требуется строить процесс обучения, отталкиваясь не из каких-то искусственных схем, а из самой природы. Обучение должно быть скоординировано с человеческой природой и с ее развитием. Этот принцип стал ведущей закономерностью педагогического процесса и нашел популярность у последующих великих педагогов» [8, с. 501]. Осознавая субъективность врожденных способностей, Я.А. Коменский находил в их выявлении и расширении, задачу воспитания. Это означало, что первоначально при помощи органов восприятия ребенок познает мир вокруг себя, впоследствии запоминает окружающие его предметы, образы и явления, и, наконец, развивает крупную и мелкую моторику, речь, отталкиваясь от усвоенных знаний, умений и навыков.

Представлениями о естественном воспитании руководствовался и французский философ Ж.-Ж. Руссо, расценивая постулатом его обеспечения треугольную структуру: ребёнок (объект воспитания), природа (естественная среда для гармоничного развития свободного от отрицательных общественных воздействий) и воспитатель (направляющий ребенка, учитывающий его индивидуальность, понимающий необходимость готовности к социальным обязанностям). Главными тезисами педагогического учения мыслителя «выступают: гуманизм, изоляционизм, естественность (открытость), эволюционность (последовательность и поэтапность), продуктивность и общедоступность. Основной аспект наилучшего развития ребёнка – самостоятельное накопление жизненного опыта с помощью наблюдений и деятельности, анализа, синтеза и упражнений» [9, с. 129].

Обозначенную аксиому разделяет и А. Дистервег. Естественность процесса назидания в его понимании заключалась в соблюдении природосообразного формирования личности, внимании к возрастным и индивидуальным характеристикам пестуемого. А. Дистервег наиболее полно описал принцип неделимости естественной среды и общественного окружения в стремлении к целостному воспитанию [4, с. 100].

Еще в далеком прошлом народу были свойственны убеждения о нормах воспитания, его предназначениях и ориентирах. Большинство рычагов управления поведением младших с целью его корректировки берут свое начало из глубокой древности. История не знала «ни одного человеческого коллектива, который бы не располагал собственной концепцией воспитания детей и юношества» [3, с. 73].

Конститутивное назначение воспитания включает развитие компетентной во всех жизненно важных сферах личности, готовой справиться со всеми перипетиями действительности. Воспитание является разноплановым феноменом, объединяющим заботу о ребенке, охрану его жизни и здоровья, осмысленное влияние оказываемое старшими в намеренье наделить интеллектом, силой и ловкостью, привить моральные и эстетические качества, адаптировать к жизни. По этой причине распространение опыта и сведений, приобретенных столетиями, среди поколений была и остается одной из наиболее существенных проблем, как всего населения земли, так и каждого индивида в частности. В ходе воспитания осуществляется непрерывная передача и приумножение персонального навыка во всевозможных отраслях знаний, значимое место при этом отводилось контакту с взрослыми, опытными людьми.

Сосредоточимся на опыте семейного воспитания в народной педагогике абхазов. «Семья – это социальный институт, и её тип, состав, весь её жизненный уклад в широкой исторической перспекти-

ве всегда соответствует общим социально-экономическим условиям её бытования», – утверждал К. Маркс [7, с. 70]. Будучи продуктом общественного строя, семья подвергалась в процессе его исторического развития определенным изменениям; каждый переворот в жизни общества приводил к соответствующему изменению форм брака и семьи. Поэтому разным народам в разные исторические периоды соответствовали разные типы семейных коллективов.

Абхазская семья является отражением исторического становления народа, неотъемлемой его составной частью, испытывающей на себе все происходящие в республике изменения. В течение многих веков (до XX века включительно) в Абхазии существовали многочисленные семьи, состоящие из нескольких поколений. В их состав входило до тридцати человек [1, с. 278]. В семье, являющейся самостоятельным экономическим звеном, пользовались правами совместного обладания собственностью и паритетного потребления или расходования результатов коллективного труда. Взаимоотношения внутри семьи основывались на безоговорочном послушании младшими.

Главой являлся самый старший в доме мужчина. Его распоряжения и указания должны были выполняться всеми вовремя и безоговорочно. Суждение общества о семье чаще всего складывалось исходя из совокупности его положительных качеств, соответствующих абхазскому понятию «настоящий мужчина», «истинный абхазец» и идущих в копилку представлений обо всем роде. Отсюда и происхождение, бытующих среди абхазов высказываний «хорошая семья», «достоянная фамилия». О значимости в абхазском быту главы семейства, говорит и тот факт, что для получения исчерпывающих сведений о незнакомце достаточно было задать вопрос «Чей ты сын?».

Семейным хозяйством заведовала супруга старейшины дома. Она руководила представительницами женской половины семейства. Мнение старшей женщины у абхазов являлось чрезвычайно значимым. Она, как и у многих братских народов Северного Кавказа, считалась, «хранительницей порядков, поддерживала строгую иерархию в семье, что требовало больших усилий. Старшей женщине надлежало исполнять обычаи, с нее брали пример все младшие в отношении женской скромности, знаний и соблюдения этикета, сбережения устоев, выработанных многими поколениями» [10, с. 93]. Неоспоримым можно считать тот факт, что «в каком бы периоде своей жизни женщина не пребывала, в семейном быту она всегда занимала второстепенное после мужчины место, но при этом вовсе не была пассивной, особенно в семье. Здесь в наибольшей степени проявлялась самостоятельность женщины, её инициатива, ... где она играла особо важную роль» [12, с. 136].

Детвора, являясь потомством разных матерей и отцов, получала абсолютно одинаковую опеку от всех взрослых. Равное обращение со всеми детьми обуславливалось соблюдением ряда соответствующих народных устоев. Согласно нормам приличия абхазов родителям не позволялось обходиться с собственными чадами пристрастно, обращаться к ним по именам, подбадривать, нежить, проявлять к ним внимание при посторонних или в присутствии старшего поколения семьи. В обращении с ребенком и отец и мать были ограничены адатом, который не распространялся на дедушек и бабушек. Они и занимались большинством воспитательных функций, беседовали со своими внуками и правнуками, приводили положительные примеры, в зависимости от цели, которую желали достичь, прибегая к абхазской фольклористике: притчам, легендам и сказаниям. Детей порицали или хвалили, корректировали их поведение, следили за питанием, опрятностью в одежде. Главная чета семейства осуждала негативное влияние на младших со стороны взрослых, и поощряла поступки, которые могли послужить образцом для подражания.

До определенного возраста (8–9 лет) дети обоих полов пестовались совместно и большую часть времени проводили подле женщин. По мере взросления мальчиков отделяли от девочек. Последние держались матерей и сестер, которые и продолжали заниматься их воспитанием. Мальчишек же переселяли в помещения, предназначенные для проживания неженатых членов семьи сильного пола. Одновременно в их назидание включались старшие мужчины.

Начинался этап гендерно-дифференцированного обучения детей – девочки обзаводились сноровкой ведения хозяйства, незаменимыми в быту умениями. «С раннего возраста девочку готовили к основной роли в ее жизни – материнству. Ролевые игры, куколки, а затем и непосредственное участие девочек в воспитании младших братьев и сестер служили именно этому, при этом формирование материнского инстинкта и обучение простым умениям ухода за ребенком – малая предпосылка для успешного материнства. В традиционной семье девушка, наблюдая за собственной мамой, обучалась колыбельным песенкам, детским стишкам, особенной манере поведения, ведению хозяйства, этикету – одним словом, всему тому, что именуется общественным опытом, транслятором которого она будет выступать для собственных будущих детей» [2, с. 239]. Мальчиков, помимо основных трудовых навыков, вовлекали в активную занятость общественной деятельностью, не допускалось и порицалось участие или интерес к женским обязанностям.

Принцип разделения братьев и сестер помимо практической необходимости носил и педагогический характер, являлся первой ступенью полового образования, которое «существовало с глубокой



древности, поскольку воспроизводство поколений и регулирование рождения потомства было значимой проблемой любого общества. Различались только способы и формы реализации этой сферы человеческой деятельности. Механизмом полового образования являлось половое воспитание. Социализация индивидов в качестве мужчин и женщин осуществлялась в рамках института семьи» [11, с. 11]. Именно благодаря семейному воспитанию абхазам были незнакомы пороки свойственные народам с иными взглядами и культурой. Так в исследовании данного вопроса на территории родственного Абхазии Северного Кавказа автор утверждает: «В этнографической и этнологической литературе не обнаружено указаний на наличие каких-либо институтов гетеризма или проституции среди народов Северного Кавказа в эпоху феодализма. Опросный материал также не дал подобного рода сведений. Благодаря отказу от беспорядочных половых связей не знали венерических заболеваний до второй половины XIX в.» [2, с. 242]. На самом деле первостепенной целью полового воспитания, согласно точке зрения большинства его исследователей, являлось сохранение целомудрия до брака, что в абхазской семейной педагогике с успехом вырабатывалось и усовершенствовалось веками.

Следует отметить, что дифференциация по половой принадлежности у абхазов являлась принципом воспитания подрастающего поколения, поскольку лежала в основе общественного уклада в целом. Ее использовали и в распределении обязанностей между членами семьи, где все знали свою роль и назначение. Предназначение мужчины – быть гарантией благополучия и достатка, защищать и выполнять функции наставника, заниматься трудом вне стен дома в интересах фамилии и общества. Обязанность женщины растить детей, вести хозяйство, быть хранительницей очага. Смешение мужских дел с женскими не допускалось, порицалось и высмеивалось. В этом контексте необходимо подчеркнуть главенствующую ипостась отца семейства. Защитником, кормильцем и добытчиком, во все времена, считался хозяин дома. Он был примером, источником (наравне с женой) воспитания детей. Внутри жилища мужчине по убеждениям находиться не полагалось, поскольку большая часть видов трудовой деятельности входящих в его непосредственные обязанности зачастую находились вне дома и выполнялись на открытом воздухе. Присутствие мужчины в доме расценивалось как праздность, напрасное времяпрепровождение, непристойное занятие, вследствие чего абхаз приступал к работе и в зной, и в ненастье и при любом самочувствии. Отсюда и берет свое начало столь распространенное в народе изречение: «Место мужчины подальше от дома».

В соответствии с гендерным распределением обязанностей, в частности между родителями,

как основы семьи, в минимальный перечень забот матери входила уборка, уход за детьми, стирка и ремонт одежды, приготовление пищи и т.д. Подобных хлопот всегда было в избытке, решая которые добросовестная хозяйка, не ходила по гостям и соседям, распространяя слухи и занимаясь сплетнями, а, так или иначе, пребывала дома. Этот факт как, крайне положительный и одобряемый, укоренился в абхазском обществе, которое судя по свидетельствам многочисленных источников, было намного требовательнее именно к женщине. «Традиционная абхазская культура как бы состоит из двух отчетливых субкультур: доминирующей мужской и зависимой женской. <...> Абхазка была лишена и политических прав. В XIX в. женщины не участвовали в народных собраниях, где обсуждались дела межобщинного управления, а иногда и всей Абхазии. Не участвовали они в сельских или поселковых сходках и в судебных собраниях» [6, с. 56, 60].

Тем не менее, вопреки таким категоричным взглядам позиция женщины не была угнетенной. Безусловное признание отцовского авторитета ничуть не уступает важнейшей роли матери. От женщины, от ее характера, мудрости и других немаловажных качеств зависит благополучие, мир и покой всей семьи, центром и душой которой она является: «Хорошая жена – достаток в доме и достоинство мужа», «У плохой жены муж рано седеет».

Испокон веков в абхазском народе святым долгом всех членов семьи, мужского пола в частности, было охранять честь матери. Это являлось актуальным и по отношению ко всем представительницам слабого пола. Для абхаза неприемлема безнравственность и неподобающее отношение к женщине. Этого он не позволял никому и себе в том числе. Браниться или пререкаться с женщиной расценивалось делом аморальным и недостойным мужчины. Дети воспитывались в подчинении и почтении к матери, любая дерзость в ее адрес бросала тень на безупречность семьи. Ребёнок был обязан достойно сносить любые формы назидания родительницы, в том числе и не всегда нежное обращение. Поведение ребёнка в быту корректировалось отношением матери к его действиям. Дети всегда и во всем стремились угодить ей, порадовать, заслужить поощрение. Эту связь с матерью абхаз проносил по всей жизни.

Именно мама, во все времена является олицетворением добра, жизненной мудрости и домашнего уюта. Тем не менее, следует подчеркнуть, что при столь почтительном и важном месте, которое занимала хранительница очага, о ее лидерстве в семье не могло быть и речи, по причине противостественности этого явления в рамках абхазского общества. Пальма первенства в семье во все времена может принадлежать только отцу. Поэтому

обычно говорят: «Дом, в котором правит женщина, не дом». Над мужчиной, у которого в доме руководит жена, люди обычно надсмехаются.

Посему, вероятность постановки вопроса об установлении лидерства в традиционной абхазской семье исключена. Позиция общественности однозначна и склоняется только на сторону отца. Малейшая неясность в этом плане, намек на право голоса или, более того, главенство женщины расценивались сродни безнравственности. Хозяин, допускающий такую ситуацию в своем доме, мог осрамиться в глазах коллектива. Мужчина, в подобном случае, терял свой авторитет среди соседей, жителей деревни.

Утверждая о непоколебимости положения мужчины на посту главы семейства, общественность возлагала на него бремя ответственности за приобщение ее членов к морали. Подобную обязанность отцу следовало непременно исполнять. Тем не менее, в осуществлении родительских обязательств он не был одинок. В процессе воспитания детей были задействованы, как было отмечено ранее, все старшие члены семьи, что приводило к сплочению в достижении очередной жизненно важной цели. Фактически, фундаментом семейного функционирования считалась взыскательная и неукоснительная обоюдная ответственность между каждым из родных и их лидером. С этой позиции первостепенной задачей представлялось формирование неделимой, единой, трудоспособной семьи в пределах общепризнанных морально-этических норм.

На пути осуществления данных требований значительную важность приобретала внутрисемейная манера общения. Уважительное обращение родных друг с другом преображалось в гарантию аналогичного отношения общества к семье, членами которой они являются. Особенное отношение проявлялось в адрес старших.

Наличие старшего поколения в абхазской семье считалось огромным преимуществом и счастьем. В обществе пожилые люди занимали особое место. Само присутствие старшего играет организаторскую роль во всех событиях и празднествах, придает уверенность и оптимизм окружающим. Именно человек зрелого возраста может передать жизненно важный опыт и мудрость младшим.

Вместе с тем, почтительное отношение к старшим у абхазов не предполагает с их стороны эксплуатации младших, взваливания на них всех тягот. Наоборот, в сложных или тем более опасных ситуациях, старший должен взять на себя ответственность. В таких случаях существует высказывание: «Трудный час – испытание старшему».

Залогом реализации жизненного цикла семьи является наличие в ней как старших, так и младших, к которым в абхазских семьях надлежало относиться с трепетом и лаской, при этом мудрые принципы абхазской народной педагогики позво-

ляли избегать нежелательного и порицаемого в народе явления избалованности детей.

Таким образом, традиционная абхазская семья является составляющей системы народного просвещения, в которую включены самобытные способы и методы воспитания, основанные на почитании старших, обходительном отношении к женщине, культе мужчин, безграничной любви к детям и гендерно-возрастных отличиях, с четко структурированным распределением обязанностей.

### Библиографический список

1. Абхазоведение: Археология. История. Этнология. – Сухум: РУП «Дом печати», 2013. – 384 с.
2. Бутаева М.А. Женское пространство в этнокультуре // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 6. – С. 238–243.
3. Гостиева Л.К. О роли общественного воспитания в народной педагогике осетин. – Владикавказ: ИР, 1993. – 112 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378 с.
5. Казначеев С.В., Ципцина М.Н., Легирь Г.Г. Этнопедагогика сегодня – возможный путь развития // Научный потенциал. – 2013. – № 4 (13). – С. 57–65.
6. Кузнецова Р.Ш. Женщина в старой и новой Абхазии: «Что нового?!» // Бюллетень: антропология, меньшинства, мультикультурализм. – 2004. – № 5. – С. 56–89.
7. Маркс К. Возникновение семьи, частной собственности и государства. – М., 1974. – Т. 21. – С. 70.
8. Птицына И.Ф. Особенности реализации принципа природосообразности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 16. – № 40. – С. 501–507.
9. Савченко Т.А. Модель «естественного» и «свободного» воспитания Ж.-Ж. Руссо // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 4. – С. 127–134.
10. Тлисова С.М. Особенности формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций девочек и мальчиков в контексте моральных требований адыгской народной педагогики // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 12. – С. 91–98.
11. Турутина Е.С. Социокультурный и образовательный контекст возникновения вопроса полового воспитания детей в дискурсе русской педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 10. – С. 10–14.
12. Шоранова З.В. К вопросу о традиционных социокультурных ролях женщин на Северном Кавказе // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 12-2. – С. 136–140.

УДК 329.78

**Зарипова Альбина Альфиртовна**

Всероссийский детский центр «Орлёнок», Краснодарский край

**Сайфина Алия Асхадовна**

Всероссийский детский центр «Орлёнок», Краснодарский край

**Уварова Любовь Рудольфовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

**Яблокова Анна Владимировна**

Всероссийский детский центр «Орлёнок», Краснодарский край

sps@orlyonok.ru, uvarova.kgu@mail.ru, umc@orlyonok.ru

## О СОВРЕМЕННОЙ МОДИФИКАЦИИ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

*В статье предложен вариант модификации методики А.Н. Лутошкина по выявлению и учету эмоционально-психологического климата временных детских объединений в условиях современного детского лагеря. Методика позволяет определить степень эмоциональной насыщенности отрядной деятельности, степень доброжелательности подростков друг к другу, уровень конфликтности, степень сплоченности отряда, уровень воспитанности и культуры общения, степень выраженности иерархии во взаимоотношениях и самоощущение подростков в отряде. Приведены некоторые показатели эмоционального благополучия и неблагополучия в масштабах детского оздоровительного центра и возможные пути их учета в практической работе.*

**Ключевые слова:** временное детское объединение, детский оздоровительный центр, эмоционально-психологический климат.

Современные требования к образованию в России содержат указание на необходимость исследовательского подхода к эффективности образовательного процесса. Систематические исследования временных детских объединений в детском лагере позволяют анализировать эффективность их работы с точки зрения характеристик их психологического климата. Одним из критериев эффективности во Всероссийском детском Центре «Орлёнок» является уровень эмоционально-психологического климата во временных детских объединениях – отрядах.

В отечественной психологии существует более десятка определений социально-психологического климата, что является следствием различных исследовательских подходов к их изучению. Педагоги-психологи учебно-методического центра ВДЦ «Орлёнок» в трактовке данного показателя в своей деятельности опираются на подход А.Н. Лутошкина и А.А. Русалиновой. В русле данного подхода климат понимается как «общий эмоциональный настрой коллектива, в котором соединяются настроения людей, их душевные переживания и волнения, отношения людей друг к другу, к деятельности, к окружающим событиям». Анатолий Николаевич сравнивал психологический климат с зеркалом, «которое отражает в себе полную забот и тревог, радостей и печалей жизнь коллектива». А.Н. Лутошкин выделяет следующие типы социально-психологического климата, каждый из которых обладает своими особенностями: благоприятный устойчивый тип; благоприятный неустойчивый тип; средне благоприятный, проблемный тип; неблагоприятный тип.

Специалистами социально-психологической службы ВДЦ «Орлёнок» (являющейся частью

учебно-методического центра ВДЦ «Орлёнок»), с целью выявления эмоционально-психологического климата во временных детских коллективах была разработана анкета, в основу которой положена методика А.Н. Лутошкина «Оценка психологического климата».

Модифицированная методика позволяет анализировать особенности эмоционально-психологического климата во временном детском объединении, и узнать, в чем заключаются трудности конкретного подростка или отряда. Анкетирование обычно проводится в два этапа (на 4–5 день и за 4–5 дней до окончания смены) для оценки первоначального и итогового уровня и выявления соответствующей динамики. Методика представляет собой карту-схему, где в левой стороне листа описаны те качества коллектива, которые характеризуют благоприятный психологический климат, а в правой – качества явно неблагоприятного климата. Степень выраженности тех или иных качеств определяется с помощью пятибалльной шкалы, помещенной в центре листа (от 4 до 0). Как правило, методика проводится анонимно, а результат оценивается как средний балл по отряду или исследуемой группе подростков. Ребятам выдается бланк ЭПК с инструкцией.

**Инструкция:** Подумай над тем, какие отношения сложились у вас в отряде. Попробуй оценить их. Для этого обведи ту цифру, которая расположена ближе к тому качеству, которое есть на данный момент у вашего отряда.

Анкета позволяет выявить степень эмоциональной насыщенности отрядной деятельности, степень доброжелательности подростков друг к другу, уровень конфликтности в отряде, степень сплочён-

Таблица 1

Элемент анкеты для оценки эмоционально-психологического климата детского объединения

В нашем отряде всегда весело	4 3 2 1 0	В нашем отряде всегда скучно
Все ребята, в общем-то, добрые	4 3 2 1 0	В отряде много злых, равнодушных
Мы никогда не ссоримся	4 3 2 1 0	Мы часто ссоримся, конфликтуем
Наш отряд сплоченный, дружный	4 3 2 1 0	Наш отряд не сплоченный, не дружный
Ребята в отряде вежливые, воспитанные	4 3 2 1 0	Ребята часто грубят, ругаются
Мне в нашем отряде хорошо, спокойно	4 3 2 1 0	Мне в нашем отряде плохо, тревожно
У нас все равны	4 3 2 1 0	Сильные ребята подавляют слабых, помыкают ими

ности отряда, уровень воспитанности и культуры общения, степень выраженности иерархии во взаимоотношениях подростков в отряде и самооощение подростков в отряде.

В рамках анкетирования можно оценить степень выраженности факторов, отражающих неблагополучие как для каждого ребёнка, так и для отрядов в целом: «Мне в нашем отряде плохо, тревожно», «В нашем отряде всегда скучно», «В отряде много злых, равнодушных», «Мы часто ссоримся, конфликтуем», «Наш отряд не сплоченный, не дружный», «Ребята часто грубят, ругаются», «Сильные ребята подавляют слабых».

Подросткам предлагается оценить каждую из семи пар противоположных по смыслу утверждений, отметив цифру от «0» до «4». Фактор можно считать критерием неблагополучия, если респон-

дент выбрал при оценке утверждения цифры «1» или «0». Если респондент отметил цифры «4» или «3», это может свидетельствовать об оценке им фактора как критерия благополучия. Если респондент отметил цифру «2», то это является показателем сомнения, которое при определённом стечении обстоятельств может перерасти в неблагополучие.

Подсчитывается сумма баллов по каждой анкете, итоговая сумма баллов может быть от 0 до 28 баллов. Затем подсчитывается средний балл по отряду, детскому лагерю. В зависимости от числового значения балла, набранного по отряду, или по детскому лагерю, можно выделить следующие уровни эмоционально-психологического климата: низкий уровень, ниже среднего, средний уровень, выше среднего, высокий уровень, очень высокий уровень.

Таблица 2

## Бланк оценки уровня ЭПК в отряде

Детский лагерь «\_\_\_\_\_» смена 20\_\_г. \_\_\_\_этап \_\_\_\_\_дата  
Всего детей и подростков \_\_\_\_ чел. из них опрошено \_\_\_\_ чел.

Эмоционально-психологический климат в группе											
№ отряда		отряд №		отряд №		отряд №		отряд №		отряд №	
Уровень ЭПК в группе	Количество баллов	Количество опрошенных в отряде									
		чел	балл	чел	балл	чел	балл	чел	балл	чел	балл
Очень высокий	24 – 28										
Высокий	19 – 23										
Выше среднего	18 – 19										
Средний	13 – 18										
Ниже среднего	11 – 12										
Низкий	0 – 10										
Итого ЭПК по лагерю:											
Факторы эмоционального неблагополучия/сомнения											
1. В нашем отряде всегда скучно											
2. В отряде много злых, равнодушных											
3. Мы часто ссоримся, конфликтуем											
4. Наш отряд не сплоченный не дружный											
5. Ребята часто грубят, ругаются											
6. Мне в нашем отряде плохо, тревожно											
7. Сильные ребята подавляют слабых, помыкают											
		С	Н	С	Н	С	Н	С	Н	С	Н



При анализе результатов методики целесообразно отдельно описывать факторы благополучия, факторы неблагополучия и факторы, по которым респонденты выразили своё сомнение, что поможет более качественно составить рекомендации по оптимизации эмоционально-психологического климата в коллективе. Бланки оценивания представлены в таблице 2.

Исходя из показателей выраженности факторов, специалисты планируют дальнейшую деятельность с конкретным ребенком или с отрядом в целом.

Фактор «Мне в отряде плохо, тревожно» позволяет выявить подростков, которые испытывают трудности в адаптации. Работа с такими подростками обязательно начинается с индивидуальной беседы, в ходе которой происходит прояснение ситуации (подростку не комфортно, т.к. влияют его личностные особенности, состояние здоровья, своевременно не разрешённые бытовые вопросы или трудности вызваны качеством взаимодействия в коллективе сверстников), и в соответствии с этим планируется дальнейшая работа.

Фактор «В нашем отряде всегда скучно» характеризует качество деятельности отрядного педагога. В этом случае мы проводим индивидуальную беседу с педагогом, в ходе которой информируем его о недостаточной (по мнению детей) насыщенности и разнообразии отрядной деятельности, рекомендуем уделить большее внимание содержанию деятельности с отрядом, в случае необходимости оказываем методическую помощь в выборе средств и приёмов.

Остальные факторы свидетельствуют об уровне сплоченности и конфликтности в отряде, принятия сверстниками друг друга и уровне культуры общения в отряде. В случае если снижен какой-то один или несколько факторов, специалисты проводят групповые занятия, в ходе которых решаются задачи командообразования и сплочения временного детского коллектива, обучение принципам конструктивного взаимодействия и бесконфликтного общения, профилактика сквернословия и повышение культуры общения в детско-подростковой среде. Как правило, для решения вышеописанных задач проводятся занятия с элементами тренинга, с элементами сказки и агр-терапии, с элементами видеолектория и дискуссии, с элементами релаксации и визуализации.

Так в течение 2014 года (1–11 смены) в исследовании принял участие 18481 человек (94,4% от всех подростков, отдохавших в Центре). По итогам исследования эмоционально-психологический климат в отрядах в зимний период соответствовал очень высокому уровню (23,7 балла), в летний период соответствовал очень высокому уровню (22,7 балла). Общий балл за 2014 год составил 23,2, что соответствует очень высокому уровню, об этом свидетельствуют отмеченные в течение 2014 года подростками факторы эмоционального благополучия.

Анализ данных таблицы 3 позволяет говорить о комфортном пребывании подростков в отрядах на момент окончания организационного периода смен. Вместе с тем, на фоне очень высокого уровня эмоци-

Таблица 3

## Итоговые показатели эмоционального благополучия в отрядах

Факторы эмоционального благополучия	чел.	%
В нашем отряде всегда весело	15953	86,3
Мне в нашем отряде хорошо, спокойно	15448	83,6
Все ребята, в общем-то, добрые	15418	83,4
У нас все равны	15334	82,9
Наш отряд сплоченный, дружный	14888	80,1
Мы никогда не ссоримся	14525	78,6
Ребята в отряде вежливые, воспитанные	14134	78,5

Таблица 4

## Итоговые показатели эмоционального неблагополучия в отрядах

Факторы эмоционального неблагополучия/сомнения	Факторы неблагополучия		Факторы, выражающие сомнение	
	чел.	%	чел.	%
Ребята часто грубят, ругаются	1121	6,1	2313	12,5
Мы часто ссоримся, конфликтуем	817	4,4	2223	12
Наш отряд не сплоченный, не дружный	699	3,8	1981	10,7
Мне в нашем отряде плохо, тревожно	740	4	1380	7,5
Сильные ребята подавляют слабых, помыкают ими	736	3,9	1498	8,1
В отряде много злых, равнодушных	545	3,5	1605	8,7
В нашем отряде всегда скучно	401	2,2	1214	6,6

онально-психологического климата, некоторые подростки все же отмечают факторы сомнения и факторы эмоционального неблагополучия (табл. 4).

В целом по Центру в период 2014 года можно выделить следующие факторы неблагополучия, которые больше всего волнуют подростков: «Ребята часто грубят, ругаются»; «Мы часто ссоримся, конфликтуем»; «Наш отряд не сплоченный, не дружный». Возможными причинами выделения данных факторов могут служить: пребывание подростков в разновозрастных отрядах, наличие небольших конфликтов на бытовой почве, разный уровень воспитания и общей культуры речи, связанный с проявлением вербальной агрессии и сквернословием в адрес друг друга. Так же это может говорить о трудностях педагогов в обеспечении конструктивных способов разрешения сложных, напряженных ситуаций взаимодействия между подростками и недостаточным уровнем развития коммуникативных умений и культуры речи, как у подростков, так и у педагогов.

Особого внимания требовали подростки, которые указали, что им «в отряде плохо, тревожно». В отношении данных подростков отрядным педагогам давались следующие рекомендации: уделять больше индивидуального внимания, ежедневно спрашивать о самочувствии, эмоциональном состоянии, обращать более пристальное внимание на качество взаимодействия со сверстниками и их включенность в отрядную деятельность, создавать условия для реализации их индивидуальных интересов в условиях детского лагеря. Данные рекомендации и анкетные данные также вносились в отчет для административной группы детского лагеря, что позволило повысить эффективность и оперативность обмена информацией между учебно-методическим центром и детскими лагерями.

Модифицированная анкета позволяет в условиях очень высокой интенсивности и насыщенности деятельности оперативно, эффективно и достоверно оценить качество протекающих в отрядах процессов, выделить тех подростков и отряды, с которыми требуется индивидуальная либо групповая работа специалистов психолого-педагогического профиля, дать конкретные рекомендации отрядным педагогам по поддержанию или оптимизации уровня эмоционально-психологического климата во временных детских объединениях.

Для создания описанной методики, значимой стала опора на труды А.Н. Лутошкина. И это лишь один из многих примеров востребованности его наработок, опыта. Так в ВДЦ «Орлёнок» в детском лагере «Комсомольский» была интерпретирована к современной ситуации методика цветописи в варианте дневников настроения. В период подготовки в ВДЦ отрядных педагогов (вожатых) этапы и правила организаторской работы предлагаются к изучению и применению, а его книги в числе рекомендованных для подготовки студентов вузов к работе с детьми летом в ВДЦ Орленок. А это значит, что идеи А.Н. Лутошкина современны и актуальны.

#### Библиографический список

1. *Кривцова С.В.* Подросток на перекрёстке эпох. – М.: Генезис, 1997. – 280 с.
2. *Лутошкин А.Н.* Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
3. *Лутошкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.
4. Рабочая книга педагога-психолога детского лагеря: из опыта работы социально-психологической службы ВДЦ «Орлёнок» / под общ. ред. А.В. Джеуса, А.А. Зубахина, А.А. Сайфиной, А.В. Яблоковой. – Орленок, 2013. – 256 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 371.4

Кабушко Анна Юрьевна

кандидат педагогических наук

Ставропольский государственный педагогический институт

ann\_k77@mail.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматриваются основные подходы к социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, дано определение социальной интеграции применительно к категории «дети с ограниченными возможностями здоровья», определены условия их успешной социальной интеграции. Автор определяет значение учреждений дополнительного образования в социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечая, что оно зачастую более приспособлено для создания доступной развивающей и образовательной среды. С ссылкой на Концепцию развития дополнительного образования в статье выделены три аспекта преимуществ системы дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья – выбор вариативных образовательных программ; выбор режима темпа их усвоения; смены образовательных программ, педагогов и организаций. В то же время автором определены противоречия, препятствующие эффективному процессу социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования. Автор делает вывод о том, что социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья может быть успешно решена в условиях системы дополнительного образования, если будет осуществлен поиск путей разрешения существующих противоречий и организована целенаправленная система работы педагогов учреждений дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** социальная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, учреждения дополнительного образования.

Современный этап развития отечественной системы образования внес существенные изменения в процессы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Принятие таких нормативно-правовых документов как «Закон об образовании в РФ», Федеральные государственные стандарты общего и дошкольного образования, Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» потребовало от современной системы образования осуществления процессов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях социальной интеграции, что должно обеспечить создание разнообразных моделей общественных отношений.

Проблемы социальной интеграции детей с ограниченными возможностями изучены во многих аспектах – в социологическом (Т. Гоббс, Д. Локк, М. Вебер, Р. Парк, П.А. Сорокин и др.), в психологическом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), в педагогическом (А.И. Арнольдов, А.В. Батова, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.). Несмотря на разносторонность подходов к трактовке понятия «социальная интеграция» исследователи сходятся в том, что под социальной интеграцией, прежде всего, следует понимать включение индивида в систему социальных отношений, подготовку к самостоятельной жизни в обществе посредством гармонизации отношений между различными социальными группами.

Большое внимание вызывает проблема социальной интеграции в отношении категории «дети с ограниченными возможностями здоровья». Решение проблемы социального воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья является в наши дни актуальным в силу объективных сложностей социального функционирования и вхождения ребёнка в общество. Главная проблема таких детей заключается в нарушении их связей с окружающим миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности или недоступности ряда культурных ценностей, образования [3].

В исследованиях А.А. Яковлевой применительно к лицам с нарушениями зрения социальная интеграция лиц с ОВЗ трактуется как «процесс и результат предоставления им прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии ограничения возможностей» [6, с. 571].

Шипицына Л.М. указывает, что социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и включает его в общую систему социальных отношений и взаимодействий в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется. Большое значение, по мнению Л.М. Шипицыной, имеют условия, необходимые для ее достижения, важнейшим из которых является реализация принципов «качества жизни» и «нормализации», предполагающих удовлетворение психологических, со-

циальных и образовательных потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья [5].

Разнообразное взаимодействие с детьми, имеющими нормальное психофизическое развитие, позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья включиться в более широкий круг социальных взаимосвязей и реализовать свой личностный потенциал, выработать адекватную самооценку, ощутить реальные требования со стороны окружающих к уровню своих познавательных возможностей, обеспечить профилактику инвалидизации их личности, овладеть компенсаторными способностями, самостоятельностью и социальной мобильностью.

В современной специальной педагогике и психологии социальная интеграция понимается, с одной стороны, как конечная цель деятельности специальных (коррекционных) или общеобразовательных учреждений, с другой – как процесс и результат включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум посредством организации и проведения разнообразных социальных и образовательных мероприятий. Именно понимание социальной интеграции, озвученное во втором случае, близко проблеме данной статьи.

Одним из путей практической реализации идеи социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья является дополнительное образование. Оно позволяет детям с особенностями психофизического развития выйти за пределы общества себе подобных, почувствовать себя равноправной и равноценной частью человеческого общества, лучше познать и реализовать свой личностный потенциал. Цель дополнительного образования сформулирована в Типовом положении об учреждениях дополнительного образования – это создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей; реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства [4].

Учреждения дополнительного образования являются наиболее открытой и доступной образовательной системой в плане педагогической помощи с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с тяжелыми нарушениями психофизического развития учреждения дополнительного образования зачастую становятся единственным образовательным учреждением, где возможна их социальная интеграция посредством досуговых и индивидуальных образовательных программ, учитывающих их познавательные и эстетические потребности.

В Концепции развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г.) отмечается, что преимущества системы

дополнительного образования заключаются в нескольких аспектах:

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья (или родители, воспитывающие такого ребенка) имеет возможность выбора вариативных развивающих образовательных программ в соответствии с собственными интересами, склонностями и ценностями;

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья (или родители, воспитывающие такого ребенка) имеет возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальной образовательной траектории;

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья (или родители, воспитывающие такого ребенка) имеет возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций.

Кроме того, дополнительное образование характеризуется неформализованностью своего содержания образования и организации образовательного процесса, более гибким укладом учреждений дополнительного образования; получением детьми опыта разновозрастного общения и возможностью сразу же практически применить полученные знания и навыки [2].

Дополнительное образование, в отличие от того, что дается в общеобразовательных и специальных (коррекционных) школах более приспособлено для создания доступной образовательной среды. Окружающая ребенка пространственная и временная среда должна быть благоприятной и безбарьерной; поддерживающей и стимулирующей. Потенциал методов и приемов, накопленный в дополнительном образовании, позволяет:

- погрузить «особого» ребенка в среду сверстников;

- включить ребенка в совместную деятельность не только с другими детьми, но и с педагогом;

- приобщить к общепринятым нормам и правилам общения и поведения;

- раскрыть индивидуальные способности;

- проявить творческую инициативу и самостоятельность;

- почувствовать свою значимость и ценность [1].

Успешность социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья зависит не столько от характера и степени имеющихся у них психофизических нарушений, сколько от системы отношений к таким детям со стороны социума, а в частности, той среды, в которую ребенок интегрируется. При этом важно учитывать следующие условия интеграции:

- интеграция должна включать в себя непосредственные контакты между детьми с нарушениями в развитии и с нормальным психофизическим развитием;



– интеграция должна основываться на неформальной ситуации общения и творческом подходе;

– интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений должна реализовываться комплексно кругом специалистов и включать в себя психолого-педагогическую поддержку [3].

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья может быть успешно решена в условиях системы дополнительного образования. В тоже время анализ научной и методической литературы по данной проблеме позволил выделить ряд противоречий, препятствующих эффективному процессу социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования. Это противоречия между:

– требованиями современной государственной политики и отсутствием системной работы по социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования;

– существующим интегральным социальным заказом на дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, правом их выбора вариативной программы и несовершенством механизмов реализации таких программ;

– запросами родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, их ожиданиями от работы учреждений дополнительного образования и фактическим содержанием дополнительного образования;

– существующим уровнем подготовки педагогов дополнительного образования и практически всеми требованиями к осуществлению процессов образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимость разрешения указанных противоречий обуславливает поиск путей решения проблемы социальной интеграции детей с ограниченными возможностями в системе дополнительного образования как в теоретическом, так и практиче-

ском аспектах. Это и составит поле нашего дальнейшего научного поиска и проведения инновационной деятельности.

### Библиографический список

1. *Алехина С.В., Ананьев И.В.* Доступность образовательной среды в сфере дополнительного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. – С. 463–470.

2. Концепция развития дополнительного образования детей: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (дата обращения 16.09.2015).

3. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации / под ред. А.Л. Битовой, М.А. Величко, Р.П. Дименштейна и др. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 254 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 26 июня 2012 г. № 504 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/08/15/minobr-dok.html> (дата обращения 22.08.2015).

5. *Шипицына Л.М.* Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: Материалы междунар. семинара. – СПб.: Образование, 1996. – С. 19–31.

6. *Яковлева А.А.* Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Вып. № 74-1. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-ustanovki-kak-faktor-sotsialnoy-integratsii-invalidov-po-zreniyu> (дата обращения 30.09.2015).

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ, ПРИНЯВШЕЙ НА ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА ИЗ УЧРЕЖДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОПЕЧЕНИЯ

*В России с каждым годом растет число замещающих семей. Анализ опыта функционирования замещающих семей показал, что они обладают разным потенциалом: т.е. тем, от чего зависят возможности развивать и воспитывать приемного ребенка. Признавая важность замещающей семьи в становлении приемного ребенка, необходимо учитывать, проблемы с которыми они сталкиваются, оказавшись в новых для себя условиях воспитания. Следовательно, необходима продуманная система сопровождения замещающей семьи со стороны, как различных социальных институтов, так и отдельных специалистов.*

**Ключевые слова:** сиротство, ребенок-сирота, психолого-педагогическое сопровождение.

Изменение социально-экономической ситуации в стране за последние десять лет привело к резкому снижению жизненного уровня для многих семей. При этом больше всего страдает самый незащищенный слой общества – дети, зачастую становясь сиротами при живых родителях.

Социальное сиротство – сложное социальное явление, ставшее чрезвычайно актуальным в наши дни в период глобального и резкого социального сдвига в российском обществе. В тоже время, социальное сиротство – явление устранения или неучастия большого круга лиц в выполнении ими своих родительских обязанностей (искаженное родительское поведение). К этой категории относят особую социально-демографическую группу от 0 до 18 лет, которые лишились попечения родителей по социально-экономическим причинам. Таким образом, оно обусловлено недостаточными усилиями общества, государства по оказанию помощи семье, ее поддержке в деле воспитания и образования детей.

В Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996 г.) определяются характеристики рассматриваемых нами категорий детей:

- дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель;
- дети, оставшиеся без попечения родителей – лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с их отсутствием или лишением их родительских прав, ограничением в этих правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из воспита-

тельных, лечебных учреждений и в иных случаях в установленном законом порядке.

В научной психолого-педагогической литературе выделяются и характеризуются разные группы детей-сирот, в справочной можно встретить их подразделение на сирот: прямых (дети, потерявшие родителей в результате смерти последних); условных (дети, имеющие одного или двух живых, документально известных родителей, которые либо лишены родительских прав, либо отказались от своих детей); временных (дети, переданные родителями на попечение государству в связи с материальными трудностями при условии сохранения родительских прав).

Многочисленные исследования убедительно подтверждают, что содержание младенцев с первых недель жизни даже в комфортабельных и психологически щадящих условиях учреждения государственного попечения для детей данного возраста, тем не менее, приводит более чем в 90% случаев к нарушениям их развития, психическим расстройствам, личностным искажениям, отставанию (И.А. Бобылева, А.А. Васильев, И.Ф. Дементьева, Н.П. Иванова, Ж.А. Захарова, Н.Н. Максимов, Л.Я. Олиференко, И.И. Осипова, В.Н. Ослон, Н.Ф. Рыбакова, Г. Семья, И.Н. Старостина, А.Б. Холмогорова, Л.М. Шипицина и др.). Это объясняется тем, что среди духовных потребностей, необходимых маленькому человеку, важно чувство любви, особенно матери, ощущения уверенности и безопасности, которые дают семья и ее атмосфера. Поэтому, не случайно, государство сегодня прилагает усилия к тому, чтобы сохранить ребенка в семье и предотвратить его передачу на воспитание в учреждение государственного попечения. Если же это оказывается невозможным, предпочтение отдается поискам для него замещающей семьи.

Главная трудность для детей из такого рода учреждений, как показывают результаты нашего исследования, заключается в освоении новой ролевой позиции члена семьи – сына, дочери, так как именно такая позиция приемным ребенком не

была освоена на предыдущем жизненном этапе, у него, как правило, нет опыта нормальных семейных отношений. В силу этого приемным детям трудно осознать себя сыном (дочерью), еще сложнее – братом (сестрой).

Наблюдения за воспитанниками детского дома показали, что даже у родных братьев и сестер, живущих в одном и том же учреждении, родственные чувства слабо развиты или вообще отсутствуют. Следовательно, для таких детей нужны четкие ориентиры в отношении того, что такое семья, как она функционирует, каковы правила жизни в ней. По мере взросления ребенка у него, как правило, сохраняется стремление подтвердить свое положение в семье.

Как было выявлено в ходе нашей опытно-экспериментальной работы на базе Ченцовского и Волжского детских домов Костромской области, практически, у всех воспитанников детского дома отсутствует четкое представление о семье как системе взаимоотношений, прав и обязанностей. Часть детей-сирот (в основном подростки) воспринимает семью только как средство для удовлетворения своих потребностей или как возможность иметь свое личное жизненное пространство, быть таким как все. Они не представляют и не понимают своего места и роли в семье, не прогнозируют возможные трудности при адаптации. Все это вместе взятое, ставит нас перед необходимостью вести специальную, педагогически целесообразную подготовку детей-сирот к проживанию в замещающей семье.

Вместе с тем, в нашем многолетнем исследовании обращает на себя внимание тот факт, что за последние годы произошли существенные изменения в ряде вопросов. Так, в 2009 году – 36% сирот-воспитанников учреждения государственного попечения были против перехода в семью. В качестве основных причин такого отношения ими назывались – страх непринятия в замещающей семье, несовместимость характеров и интересов. К 2015 году уже 45% детей отказываются переходить в замещающую семью, аргументируя это тем, что их все полностью устраивает: отношение персонала к ним, условия в детском доме приближены к домашним, качество питания, разнообразие досуга, свобода выбора профессии, возможность поддерживать отношения с кровными родственниками и т.п.

В 2009 году 23% воспитанников всем остальным формам проживания предпочтению отдавали детскому дому, не хотели ничего изменять в своей жизни. Следует отметить, что среди них, примерно, 5% были дети, которые имели опыт проживания в благополучной биологической семье, где родители скоропостижно или трагически погибли и дети хранили память о них. К 2015 году количество таких детей-сирот возросло.

Кроме того, обращает на себя тот факт, что 43% из тех, кто проживал в семье, имели негативный опыт (получали упреки в свой адрес, требования благодарности за то, что приняли в семью, сталкивались с пренебрежительным отношением к себе, унижением человеческого достоинства). Настораживает тот факт, что подавляющее большинство из них – это бывшие подопечные своих кровных родственников (бабушек, дедушек, тетей). Это подтверждает необходимость более тщательного подхода к акту передачи ребенка в замещающую семью, в данном случае, опекунов/попечителей; их подготовке к принятию, пусть кровного родственника, но не собственного ребенка; учитывать специфику опыта воспитания ими своих детей.

Около 15% из всех опрошенных детей не исключают в качестве альтернативы возможность усыновления, при условии, что их будут любить как родных [3].

Ребенок может попадать в разные типы замещающих семей: опекунов (попечителей), усыновителей, приемную и патронатную. Для каждой из них присущи свои особенности. Предпочтение отдается усыновлению, так как ребенок обретает в этом случае статус родного.

Изучение условий жизни и воспитания приемных детей, дало нам основание для условного выделения трех групп таких семей: с положительными условиями (54% семей в 2009 г. и 55 в 2015); с противоречивыми условиями (41% в 2009 г. и 39% в 2015); с отрицательными условиями воспитания приемных детей (5% семей в 2009 г. и 7% в 2015 г.). В последней группе подавляющее большинство – семьи бабушек-попечителей.

Для первой группы семей характерно следующее: мотивы принятия ребенка тесно связаны с интересами ребенка и его воспитания; проявляется ответственность взрослых за его будущее; отношение к ребенку положительное, выражающееся в глубоком интересе новых родителей ко всему, что касается его жизни и деятельности; ощущение ответственности за его успехи и неудачи. Сталкиваясь с естественными трудностями в воспитании таких детей, взрослые стремятся эффективно разрешать конфликты, учитывать советы и рекомендации других специалистов, занимаются самовоспитанием и самообразованием. Они всегда готовы обратиться за помощью и принять ее.

Высокий уровень педагогической культуры приемных родителей обнаруживается в осознании ими цели воспитания, учете возрастных особенностей ребенка, знании элементов научной и народной педагогики. Таким образом, можно констатировать, что педагогическая деятельность этих взрослых характеризуется целенаправленностью, заботой не только о материальном обеспечении ребенка, охране его здоровья, но и максимальном развитии интересов, способностей.

Для второй группы семей присущи также достаточно осознанные мотивы принятия ребенка в семью. В тоже время нередко обнаруживается разрыв между этими мотивами и характером педагогической деятельности, что проявляется в отсутствии должной ответственности за успех воспитания приемного ребенка, нейтральное отношение к малышу, импульсивностью выражения чувств. Замещающие родители не обнаруживают стремления повысить свой уровень педагогической культуры. Воспитательный процесс в этих семьях, зачастую, протекает стихийно, деятельность по их воспитанию нередко сводится к заботе только о материальной стороне жизни ребенка. Они демонстрируют отстраненность от специалистов. За помощью обращаются лишь в критических, кризисных ситуациях.

В третьей группе семей мотивы принятия ребенка в семью, за небольшим исключением, противоречат интересам приемного ребенка. Встречаются факты эгоистического отношения к воспитуемому, преобладает равнодушие, отчужденность, иногда встречается враждебное отношение к нему со стороны одного из замещающих родителей. В таких семьях могут не выполняться элементарные обязанности по уходу и воспитанию принятого ребенка, демонстрироваться ему дополнительные трудности, которые связаны с его появлением в их семье.

Выделение этих групп необходимо специалистам служб сопровождения для того, чтобы оказывать адресную помощь замещающим семьям, организовать целесообразное консультирование родителей, косвенными методами изменить отношение в семье в интересах приемного ребенка.

И дети, и взрослые нуждаются в сопровождении со стороны специалистов. Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем своевременную квалифицированную и адресную помощь взрослым при реализации ими родительской роли и социализирующей функции в замещающей семье.

Наш многолетний опыт работы с замещающими семьями показывает, что содержание психолого-педагогического сопровождения должно включать профилактику возникновения конфликтных ситуаций между взрослыми и детьми, между супругами, между ближайшими родственниками, помощь в конструктивном разрешении конфликтов и их успешной адаптации к новым ролям и позициям замещающих родителей и приемного ребенка, а не сводиться к одному формальному посещению семьи, краткой беседе, не подкрепленной длительным наблюдением или поверхностному ознакомлению с материально-бытовым обеспечением ребенка.

Поэтому, на диагностическом этапе первостепенной и основополагающей является деятель-

ность педагога-психолога и социального педагога. В работе с ребенком на данном этапе следует проводить диагностику особенностей его психологического развития, характера нарушений, поведенческих реакций. Для этой цели могут быть использованы опросники, анкетирование, наблюдение за поведением ребенка в разных ситуациях (общение со знакомыми и незнакомыми взрослыми, со сверстниками) анализ игровой и продуктивной деятельности, тестирование.

Важно определить индивидуально-психологические свойства ребенка, его состояние, потенциальные возможности. Такое исследование человеческой психики требует многоаспектного анализа и применения разнообразного набора конкретных методик в соответствии с поставленными задачами и на основе общей стратегии обследования. Речь идет о необходимости проведения комплексной психодиагностики. Ее организация заключается в том, что дети должны обследоваться с помощью определенного комплекса методик. В результате составляется суммарный, целостный «психологический портрет» конкретного ребенка на основе упорядочения данных путем их ранжирования.

Перед началом тестирования рекомендуется предварительное знакомство с детьми (здоровье, интересы и занятия, успешность в учебе, данные о родных и близких ребенка и др.), изучение личных дел, медицинских карт.

Для тестирования полезно использовать проективные методики (рисуночные тесты), продукты деятельности (мини-сочинения), тесты. При выборе методик необходимо учитывались психологические особенности детей-сирот (высокая тревожность, бедный словарный запас, культурная задержка и педагогическая запущенность, неумение вербализовывать мысли, чувства и др.).

В методический перечень рекомендуется включить группы тестов, ориентированных на распознавание, диагноз развития и уровня зрелости основных психических систем ребенка – интеллекта и личности, на оценку межличностных отношений в коллективе, в семье, на выявление направленности личности, ценностных ориентаций, мотивационной готовности к проживанию в семье.

Целью обследования должна стать оценка актуального уровня развития ребенка и определение проблемной области для дальнейшей реабилитационной работы, как в учреждении, так и в случае положительного решения в замещающей семье.

Задачи, которые должны стоять перед педагогом-психологом и социальным педагогом:

- собрать информацию о ребенке;
- познакомиться с особенностями развития ребенка;
- определить уровень интеллектуально развития, адаптивных способностей, характерологических особенностей детей;



– выявить мотивы перехода в семью.

Определить ценностные ориентации ребенка, его представления и установки в отношении семьи в целом.

Таким образом, все дети-кандидаты условно нами были разделены на три группы по уровню развития (с низким, средним и высоким), вследствие чего были созданы несколько разновозрастных групп для последующей работы с ними.

Наши исследования подтвердили, что возраст ребенка, уровень его социального развития и готовность к жизни в семье усыновителей не совпадают. У детей закрыто усыновленных в младенчестве или раннем младшем возрасте, как правило, возникают проблемы связанные с идентификацией, в том случае, если ребенок не имеет внешнего сходства с усыновителями, особенно если он другой этнической группы, что в свою очередь, приводит к проблемам во взаимоотношениях с родителями в подростковом периоде. Существуют проблемы, связанные с усыновлением детей сразу после их рождения, которые определяются тем, что у таких детей на пре- и перинатальных этапах развития не было какой-либо связи с усыновителями.

Учитывая эту специфику, можно утверждать, что целесообразно не только обучение взрослых, а необходима и подготовка детей. Поэтому, желательно, чтобы подготовительная деятельность, носила практико-ориентированный характер и включала следующие блоки:

а) обучающий (подготовка ведется с детьми, которым уже подобрана наиболее подходящая для них потенциальная семья). На специально организованных занятиях социальным педагогом, педагогом-психологом, воспитателем, ребенок получает как теоретические, так и практические представления и навыки семейного проживания, формирует собственное представление образа будущей семьи. Здесь большое внимание уделяется воспитанию чувства ответственности и самостоятельности у воспитанников, а также конструктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми;

б) семейных проб (ребенок, находится в семье, куда он обычно отправлялся во время выходных и каникулы). Здесь с ним осуществлялась рефлексия проживания и взаимодействия в семейных условиях, ребенок имел возможность получать индивидуальную помощь при возникновении естественных трудностей в новой жизни. Основная цель этого блока заключалась в предоставлении ребенку возможности познакомиться поближе с семьей в неформальной обстановке, в процессе совместных дел, а также отработать на практике полученные в ходе обучения навыки и приемы социального взаимодействия.

В результате такой подготовки удастся снять у детей напряжение, тревожность в общении с бу-

дущими усыновителями, определить пути самосовершенствования, сформировать адекватные представления о трудностях адаптации в семье, негативных последствиях непринятия требований семьи, незнания возможных вариантов правильного поведения, порядка своих действий в конфликтных ситуациях. Наличие такого этапа позволяет создать условия для повышения готовности самого ребенка, его желания жить в замещающей семье, развитие его способности строить отношения в близких семейных контактах, сформировать положительный образ будущей семьи

В течение всего этапа социальный педагог и педагог-психолог поддерживают контакт с ребенком и родителями, при необходимости обсуждают, корректируют свою дальнейшую работу по оказанию индивидуальной помощи детям.

в) консультативный блок. На этом этапе специалисты уже имеют определенное представление об особенностях конкретного ребенка, понимают специфику семьи, претендующей на роль замещающего родителя, осознают, с какими сложностями может столкнуться ребенок в новых условиях, поэтому цель специалистов приучить ребенка к обращению к ним за консультацией при возникновении трудностей в общении.

Результатом реализации таких занятий стало расширение представлений детей о правах и обязанностях каждого члена семьи, хозяйственной деятельности и экономических расчетах бюджета, а также конструктивного взаимодействия и повышения самооценки участников занятий, а самое главное – повышение адаптивных способностей воспитанников в новых условиях проживания.

Для исследования уровня готовности воспитанников детских домов и реабилитационных центров к переходу в новую семью и определения актуального уровня развития детей были отобраны психолого-педагогические методики: специально составленные анкеты и экспресс-опросники, стандартные тесты и проективные методики на определение характерологических особенностей детей. Психологическое обследование воспитанников на начальном этапе работы включало определение:

- уровня актуального развития;
- мотивации (на предмет помещения в семью);
- коммуникативных навыков (отношения к себе, сверстникам и взрослым);
- интересов, профессионального самоопределения;
- ценностных ориентаций;
- психические состояния и свойства личности;
- опасений и страхов, их содержания, проявления в поведении, техники совладания, которые использует ребенок;
- социально-психологической адаптированности;
- семейных установок.

С этой целью использовались тесты и опросники, проективные методики (рисунки, мини-сочинения); анкетирование участников, которые вошли позднее в сборник диагностических методик [1].

Дальнейшая социализация приемных детей происходит на фоне определенных сложившихся или складывающихся отношений в семье усыновителей.

Наблюдение за развитием детей в условиях Дома ребенка показывают, что тот ребенок, основные духовные потребности которого в раннем детстве были искусственно ограничены, формируется, как личность, более замедленно. Следовательно, для правильного успешного воспитания такого ребенка ему необходимы семья или семейнообразность всей атмосферы жизни в государственном учреждении. Прежде всего, для успеха сопроводительной деятельности следует внимательно наблюдать за ним, замечать, быстро ли он засыпает, глубок ли его сон, как переходит от сна к бодрствованию, как относится к изменениям в режиме дня, к новой пище, к незнакомым людям. Особенно ценные выводы можно сделать, когда ребенок играет: какие игры и занятия он предпочитает, продолжительно ли играет с одной игрушкой или часто меняет их, усидчив ли и т. п. Постоянное изучение ребенка позволит определить, каковы типологические особенности его нервной системы, каковы его особенности поведения, реагирования на ту или иную ситуацию. Так же очень важно узнать о состоянии здоровья, социогенетическом опыте биологических папы и мамы, их ближайших родственников. Проявление тех или иных черт, мельчайших деталей, может свидетельствовать о серьезных проблемах в будущем и подсказать своевременность корректив в воспитании.

Наши данные свидетельствуют, что принятие ребенка происходит чаще всего в раннем возрасте и детей с разным состоянием как физического, так и психического здоровья. Поэтому не следует в воспитании приемного ребенка полагаться только на собственную интуицию.

Таким образом, все воспитание должно быть построено на знании индивидуальных и личностных возможностей ребенка и выборе оптимальных методов воздействия.

Опыт сопровождения приемных детей убеждает в том, что их нужно воспринимать такими, какие они есть, а не пытаться их переделать; лишь относясь с любовью к ребенку, не унижая его достоин-

ство, возможно исправить определенные недостатки; с помощью игровой и обучающей деятельности дать возможность приобрести ребенку собственный социальный опыт и навыки социального поведения. Сделать это необходимо до поступления в школу, чтобы в дальнейшем избежать сложностей и успешно адаптировать в общении и обучении.

Замещающая семья в отношении приемного ребенка выполняет многообразие функций (развивающую, воспитывающую, социализирующую, реабилитирующую) и призвана решать задачи восполнения недостатка его эмоциональной, сенсорной, социальной информации, ликвидации его отставания в развитии от сверстников. Эффективность психолого-педагогического сопровождения семьи с приемными детьми обеспечивается такими его направлениями, как сохранно-восстановительное, общеразвивающее, социально-ориентирующее, эмоционально-обогащенное. Их содержание строится на принципах постепенности, поэтапности; оптимистического подхода к ребенку; конструктивности, субъектности, эмпатийности, рефлексивности.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи с приемным ребенком даст ожидаемые результаты, если будут производиться: тщательный отбор воспитывающего материала, соответствие его трудности индивидуальному опыту ребенка; придание обучающему содержанию «личностного смысла»; обеспечение ясности и точности заданий; стимулирование самостоятельности принятия решений в рамках возрастной нормы; наличие постоянных контактов.

### Библиографический список

1. *Захарова Ж.А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 428 с.
2. *Семья для ребенка. Профилактика семейного неблагополучия: опыт, проблемы, перспективы.* Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Кострома, 1–2 марта 2007 года. – Кострома: Костромской РЦОИ «Эксперт-ЕГЭ», 2007. – 132 с.
3. *Социально-педагогическая помощь детям-сиротам в организациях государственного попечения / В.М. Басова, Т.С. Горнова, Ж.А. Захарова и др.* – Кострома: Авантитул, 2014. – 289 с.

Тихонова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

inn.007@mail.ru

**РЕТРОСПЕКТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА  
В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ ЗАБОТЫ\***

В статье показана актуальность исследования мотивов принятия ребенка в семью как фактора влияющего на эффективность осуществления замещающей заботы, что предполагает выделение характеристик «конструктивности» данных мотивов. Представлены результаты ретроспективного изучения ожиданий и мотивов принятия в функционирующих замещающих семьях с высоким и низким уровнем замещающей заботы, определенного с помощью метода экспертной оценки, а так же в семьях, где зафиксирован отказ от приемного ребенка. По результатам исследования в качестве критериев неконструктивности мотивов принятия ребенка в семью выдвигаются их высокая эгоцентричность, импульсивность и неустойчивость.

**Ключевые слова:** замещающая семья, приемный ребенок, мотив принятия ребенка в семью, эффективность замещающей заботы, возврат приемного ребенка.

Устройство детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие семьи стало одним из приоритетных направлений социальной политики России в последние десятилетия. Согласно утвержденной государственной программе Костромской области «Социальная поддержка граждан Костромской области на 2014–2020 годы» социальная поддержка детей и семей осуществляется путем развития семейно-замещающих форм устройства детей-сирот. Президентом Российской Федерации поставлена цель совершенствования государственной политики в сфере защиты детей-сирот. Благодаря принимаемым мерам количество детей в Костромской области, воспитывающихся в семейнозамещающих формах устройства, увеличилось с 50 до 81 процента [1].

Активная деятельность в данном направлении, направленная на устройство как можно большего количества детей из интернатных учреждений, привела к появлению особого устойчивого явления – возврата приемных детей из замещающих семей. Как отмечает Е.В. Куфтяк, количество возвращенных детей из замещающих семей составляет примерно 5%, включая возврат по инициативе родителей до 3%. Основными причинами возврата являются (по степени убывания): неблагоприятный внешний вид, развитие, поведение ребенка; неблагоприятная наследственность (по мнению родителей); серьезный конфликт в семье в связи с приемом детей (10%); проблемы со здоровьем; неуверенность в собственной компетентности в качестве приемного родителя; негативное влияние приемного ребенка на родных детей [3]. В.Н. Ослон утверждает, что отсутствие идентификации с приемным ребенком провоцирует у замещающих родителей разочарование в приеме и отказ от ребенка [5].

Одной из значимых на настоящий момент является проблема мотивации граждан к созданию замещающих семей, которая, традиционно в структуре

готовности к замещающему родительству считается основополагающим компонентом. В связи с этим, изучение мотивов принятия претендентами на роль замещающих родителей ребенка в семью приобретает особую актуальность, так как может играть прогностическую функцию, определять эффективность функционирования замещающих семей, успешность адаптации приемного ребенка в семье и обществе, выступать в качестве ресурса при преодолении сложных ситуаций при воспитании приемного ребенка. Однако мотивация и мотивы замещающего родительства изучены недостаточно. Е.Л. Жуйкова и Л.С. Печникова указывают, что результаты исследований мотивации к воспитанию ребенка имеют широкое практическое значение, так как, согласно требований к подготовке семей к приему детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специалисты органов опеки и попечительства должны рассматривать правильность мотивов решения принять в семью ребенка [2]. По мнению авторов, «неправильные» мотивы становятся гласным или негласным поводом для отказа семье в возможности быть принимающей. Исследования принимающих семей малочисленны, поэтому выводы, которые в них делаются, имеют практически мгновенные социальные последствия, связанные с принятием решения о возможности быть приемными родителями. В связи с этим, необходим анализ существующих данных о мотивации принимающих родителей и постановка задач для новых исследований [2]. Т.А. Salcedo считает, что для лучшего понимания вклада приемных родителей в успех или неуспех размещения, необходимо знать, что они получают от статуса приемного родителя. Поэтому, нам необходимо больше узнать о причинах выбора роли приемного родителя [7].

Исследования показывают, что существует взаимобусловленность мотивации к приему ребенка и стилем взаимоотношений в замещающей семье. Так проведенное И.С. Морозовой, К.Н. Белогой,

\* Выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-16-44001.

Т.О. Отт исследование выявило, что, в семьях с позитивными мотивами отмечалась более высокая степень принятия приемных детей, чем в семьях с потребительскими мотивами [4]. То есть мотивационные аспекты принятия могут влиять на эффективность осуществления замещающей заботы.

Большинство авторов отмечают, что имеющиеся мотивы принятия ребенка в семью можно определить как конструктивные и деструктивные. Одной из важных задач, имеющих как теоретическое, так и практическое значение, на наш взгляд, является изучение системы и содержания конструктивной и неконструктивной мотивации к приемному родительству, механизмов их влияния на эффективность замещающей заботы и успешность развития ребенка в замещающей семье.

Под мотивом принятия ребенка в семью мы понимаем доминирующее внутреннее состояние, переживание, потребность личности, которое придает активность и направляет действия личности на появление в семье приемных детей, а так же определяет ожидания от приема. Под «неконструктивными» мотивами приема ребенка в замещающую семью мы понимаем состояния, переживания, потребности, движущие замещающими родителями, затрудняющие в своем итоге жизнедеятельность замещающей семьи и психическое развитие приемного ребенка.

Для выявления показателей конструктивности мотивов нами было проведено исследование, которое предполагало изучение мотивов и ожиданий в семьях с разным уровнем эффективности замещающей заботы, что позволило бы определить специфику мотивационной составляющей при различной успешности функционирования семьи в качестве замещающей. Для исследования мотивов и ожиданий нам был необходим диагностический инструментарий, который был бы компактным, быстрым в использовании, мог позволить получить качественные и количественные результаты. Анализ проведенных интервью с кандидатами показал необходимость определения не только содержательных характеристик мотивов, но и динамических – характеризующих не только «что» движет кандидатами, но и «как» и «куда» – определяющих направленность мотивов, открывающих перспективы приема. Нами были выделены такие характеристики мотивов как – эгоцентричность, устойчивость, импульсивность, уникальность и причинно-следственные основания мотивов. Опираясь на данные характеристики, нами была разработана методика диагностики мотивов, которая предполагает выбор мотивов из нескольких. Для исследования ожиданий кандидатов в замещающие родители была создана опросная методика, являющаяся, по своей сути, не стандартизированным самоописанием с открытыми типами вопросов, предполагающая несколько вариантов ответов

на один вопрос (не менее трех). В данной методике ответы были оценены по следующим смысловым блокам: содержание ожиданий (ожидания в сфере отношений с ребенком, ожидания в сфере отношений в семье, ожидания в сфере отношений с социальным окружением, ожидания в сфере материального благополучия и быта, ожидания в сфере личностных изменений кандидата); интенсивность ожиданий; осознанность; когнитивная сложность; валентность ожиданий [6].

С помощью метода экспертных оценок, в котором в качестве экспертов выступали сами замещающие родители и специалисты службы сопровождения, были выделены 10 семей с высокой и 8 семей с низкой эффективностью. Оценка проводилась с помощью разработанной анкеты, которая оценивала динамику развития приемного ребенка и оценку семьи как системы. В исследовании участвовали семьи, имеющие стаж приемного родительства более трех лет. Выделенная таким образом группа «низкоэффективных» семей состоит из пяти семей, имеющих приемных детей подростков, три семьи воспитывают детей младшего школьного возраста. Общее количество воспитываемых приемных детей – 10. Три семьи имеют неполный состав, приемные дети воспитываются только замещающими матерями. Средний возраст родителей – 41,5 лет. Группа высокоэффективных семей: 3 семьи имеют детей подросткового возраста, 4 семьи с детьми младшего школьного возраста, 3 семьи с детьми старшего дошкольного возраста, в четырех семьях есть не один приемный ребенок, общее количество воспитываемых приемных детей – 15. Все семьи полные по составу, средний возраст родителей – 39,8 лет.

Для исследования мотивов приема ребенка в семью и ожиданий от приема замещающим родителям были предложены методики «Выбор мотивов» и «Методика диагностики ожиданий от приема ребенка в семью». Для замещающих родителей была модифицирована инструкция, суть которой состояла в предложении вспомнить какие ожидания испытывали на момент приема ребенка в семью, какие мысли были главными при приеме ребенка в семью. Полученные с помощью методик результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью программы STATISTICA 6.0, для выявления значимости различий между группами кандидатов с разными типами мотивов – был вычислен U критерий Манна–Уитни.

Проведение методики предполагает процедуру выбора мотива из множества с последующим ранжированием – это позволило нам просчитать не только процентное содержание выбранных мотивов, но и ранговые показатели представленности мотивов в зависимости от содержания в исследуемых группах. Родители, осуществляющие эффективную замещающую заботу, как ведущий опреде-



Таблица 1

## Представленность мотивов в зависимости от содержания в исследуемых группах

Содержательная характеристика мотива	Группа	Высокоэффективные семьи (n=18)		Низкоэффективные семьи (n=13)	
		Кол-во выборов от общего числа (%)	Средний ранг	Кол-во выборов от общего числа (%)	Средний ранг
Мотив поиска смысла жизни**		20,8	1,7	13,9	2,2
Мотив достижения*		15,1	1,5	8,3	2,3
Мотив восполнения утраты		7,5	2,0	5,5	1
Мотив служения		11,3	2,0	13,9	2,2
Мотив компенсации эмоций *		17,0	2,4	16,7	1,8
Мотив социальной желательности *		7,5	1,5	16,7	1,7
Материальный мотив*		5,7	2,7	8,3	2,3
Мотив долга		5,7	2,3	5,5	1,5
Мотив реализации жизненного сценария		9,4	1,6	11,1	1,8

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

ляли у себя на момент приема мотив поиска смысла жизни. Данный мотив представлен в этой группе чаще и имеет низкие ранговые показатели, то есть его часто выделяли как ведущий. Данные родители воспринимали появление ребенка в семье как событие, придающее жизни новый смысл. Для родителей из высокоэффективных семей более значимыми является мотив достижения – они не только идентифицировали его чаще, но и определяли как ведущий – о чем говорят низкие средние ранговые показатели. Родители из группы семей с низким уровнем замещающей заботы чаще брали приемного ребенка в семью для компенсации испытываемого ими дефицита в переживаемых эмоциях, либо под давлением социальных представлений о необходимости детей в семье – то есть для восполнения чувства социальной неполноценности. Так же для них большее значение имеют материальные аспекты замещающего родительства – дополнительные доходы, привилегии.

Методика «Выбор мотива» позволила оценить динамические характеристики мотивов в исследуемых группах.

Можно констатировать, что замещающие родители, осуществляющие эффективную замещающую заботу, значительно отличаются по степени эгоцентричности, импульсивности, устойчивости мотивов. Для осуществления эффективного замещающего родительства важным является учёт

мнения семейного окружения, понимание значимости прихода в семью для ребенка, обдуманность поступка, высокая готовность к преодолению возможных трудностей, неприемлемость ситуации возможного возврата.

Для «высокоэффективных» родителей характерны: высокая интенсивность и осознанность ожиданий – они имели больше конкретных прогнозов о возможных изменениях, ожидающих их после прихода ребенка в семью. Их отличают значимо высокие показатели количества негативных ожиданий, которые можно назвать реалистичностью. Наличие большего количества негативных прогнозов, на наш взгляд, может свидетельствовать о низкой разочарованности в ситуации приема ребенка, в то время, как в низкоэффективных семьях, где ожиданий проблем было значительно меньше, разочарованность от столкновения с трудностями будет выше.

На наш взгляд, именно разочарование является одним из значимых психологических факторов, формирующих намерение отказаться от приемного ребенка, что в свою очередь связано с недостаточной конструктивностью мотивации, нереальностью ожиданий кандидатов в замещающие родители. Нами был собран и проанализирован банк случаев распада замещающих семей за последние два года. Сбор и анализ информации проводился по материалам личного дела замещающей семьи,

Таблица 2

## Динамические характеристики мотивов в исследуемых группах (средний балл по шкале)

Группа	Динамическая характеристика	Эгоцентричность**	Импульсивность**	Устойчивость*	Уникальность	Причинно-следственные основания
Высокоэффективные семьи (n=18)		1,4	0,9	1,2	1,8	1,7
Низкоэффективные семьи (n=13)		2,1	1,9	2,2	1,9	1,1

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Таблица 3

## Общая информация по случаям возврата приемных детей из замещающих семей

Форма устройства		Возраст ребенка на момент приема			Возраст родителей на момент приема			Длительность пребывания ребенка в семье (в годах)			Возраст детей при возврате	
опека	приемная семья	дошк.	мл.школьн.	подрост.	<35	35-45	>45	1	1-5	>5	10-12	13-16
4	12	4	2	8	4	7	6	2	7	6	2	12

записей специалистов, анкет, проводимых интервью.

Из 12 распавшихся семей в учреждения соцзащиты были возвращены 14 детей, 7 из этих семей являлись неполными – детей воспитывали замещающие матери, четверо приемных детей находились в родственных отношениях с замещающими родителями – являлись внуками или племянниками.

В проанализированных случаях 4 семьи имели форму семейного устройства в виде опеки, 8 – существовали в качестве приемных семей. На момент приема большая часть детей находилась в подростковом возрасте, четверо детей были младенческого и дошкольного возраста. Замещающие родители на момент приема были достаточно зрелого возраста, так 13 родителей были старше 35 лет. Большая часть детей прожила в приемной семье более пяти лет, двое из этих детей прожили 10 лет и более. Анализ случаев возврата показывает, что основная часть возвращенных детей – подростки, лишь двое детей были возвращены в возрасте 10 лет.

В четырех семьях были кровные дети, лишь в одной из них приемный ребенок был младше кровного, в остальных случаях приемные дети были старше. В одной из приемных семей на момент приема ожидали рождения ребенка. В трех из 12 семей детей не было, в двух из них дети трагически погибли уже в юношеском возрасте, со слов замещающих родителей потеряли они «достаточно успешных детей». В пяти семьях дети были взрослые, проживали отдельно, со слов замещающих родителей – не были против появления приемного ребенка в семье. Две семьи воспитывали родных внуков.

Две семьи были неполные – воспитанием занимались одинокие женщины, которые ни разу не были замужем. Двое замещающих родителей сами являлись воспитанниками интернатных учреждений. В 7 из 12 семей было неоднозначное отношение к факту приема – чаще это была инициатива одного из членов семьи (приемной мамы), остальные либо открыто сопротивлялись, либо смирились с данным решением и не препятствовали ему. Три семьи на момент приема имели кризисное состояние – отсутствие работы у одного из членов семьи, нарушенные отношения между супругами, ожидание рождения кровного ребенка, кризисный возраст кровного ребенка. В двух семьях, возвративших приемного ребенка, после приема произошел разрыв супружеских отношений. В одной произошло перераспределение семейных ролей –

мама, являвшаяся инициатором приема, стала активно заниматься карьерным ростом, воспитанием ребенка стал заниматься ее супруг.

Во всех семьях все родители говорили о таких проблемах как ложь, воровство – кража денег дома, в школе, появление чужих вещей. Все приемные дети имели проблемы в школе – как в поведении, так и с успеваемостью, нежелание учиться, прогулы, причем трое из них имели задержанное психическое развитие. Трое из приемных возвращенных детей бродяжничали, четверо убегали из дома. Самовольные уходы из семьи, ложь, проблемы в школе (пропуски занятий, нарушение взаимоотношений с одноклассниками, грубость учителям), проблемы в отношениях с приемными родителями и кровными детьми. Все замещающие родители жаловались на «неуправляемость» детей, нарушение отношений. В остальных семьях родители говорят о потере контроля над ребенком, трудностях в общении, в двух семьях так же в качестве причины указывались отклонения в развитии, о которых замещающие родители не знали.

Анализ имеющихся описаний детско-родительских отношений показывает, что в большинстве семей имелось эмоциональное отвержение ребенка, акцентирование негативных проявлений, трудности принятия, эмоциональная дистанция в отношениях, типичны нарушения контроля – его избыточность или недостаток.

Мотивы анализировались по протоколам беседы и интервью, проводимыми специалистами службы сопровождения с замещающими семьями. При анализе документации необходимо ответить на вопросы: Как объясняли, зачем брали ребенка в семью? Чего ожидали от приема? Выделенные ответы были проанализированы по четырем аспектам: содержание, эгоцентричность, импульсивность и ожидания и представлены в таблице 4.

Выделение ведущего содержания мотива приема показывает, что в случаях отказа присутствует мотив долга, мотив восполнения утраты, материальный мотив, мотив служения и реализации педагогического потенциала. Наиболее встречаемый мотив – долженствования, который в большинстве случаев не отличается эгоцентричностью – думают в этом случае о судьбе ребенка, советуются с близкими. Воспитание ребенка в семье рассматривается как абсолютно естественный и единственно возможный шаг в возникшей ситуации. Однако данный мотив чаще всего связан с избавлением замещающего родителя от гнета собственных пе-

Таблица 4

**Описание характеристик мотивов и ожиданий замещающих семей,  
отказавшихся от приемных детей**

	Содержание	Эгоцентричность	Импульсивность	Ожидания
1	Решение финансовых проблем и поиск смысла для безработной приемной мамы.	+	+ По совету подруги	Послушных детей с чувством благодарности за то, что взяли жить в семью
2	Компенсация недостатка эмоций («чувство одиночества»)	+ «Хотела себе дочку»	- Обдумывала 3 года	Хотела умную и любящую дочку
3	Восполнение утраты	+ «Без дочери было плохо»	- Обдумывала несколько лет	«Думала будет такой же успешной как моя дочь»
4	Мотив долга	+ «Я не смогла бы спокойно жить, если бы поступила иначе»	+ «Органы опеки предложили, сразу же согласилась»	«Я заменю ему маму, он будет благодарен»
5	Мотив долга	- Девочке было плохо, надо было помочь	- Обдумывала, действовала по плану	«Ожидала, что слушаться будет, поймет, откуда я ее вытащила»
6	Мотив долга	+ Не могла поступить безответственно, я обещала подруге взять ее ребенка	- Обдумывала, действовала по плану	«Будут хорошие отношения с ребенком, он будет со мной хорошо общаться, будем дружить».
7	Реализация педагогического потенциала	+ Я имею большой опыт воспитания детей, хочу его использовать во благо	- Обдумывала 2 года	«Станет умной, успешной, смогу ей гордиться»
8	Мотив долга	+ Не могу отказаться от собственного внука	- Занималась воспитанием ребенка с рождения	«Он должен был понимать, что я для него сделала, хотя бы из благодарности мог делать, как я ему говорю».
9	Восполнение утраты, компенсация чувства одиночества	+ «Я тяжело переносила смерть дочери, была пустота»	- Обдумывала 2 года	Ожидала, что девочка заменит ей умершую дочь и будет благодарна за то, что её взяли на воспитание в семью
10	Мотив служения (жалость)	- Хотели помочь обездоленному ребенку	+ Спонтанно принятое решение после телепередачи	Думали, девочка поймет, какие условия мы для нее создали, что сделали.
11	Мотив долга	- Посоветовались всей семьей, решили, что так для него будет лучше.	+ Импульсивное решение — «мне позвонили, я тут же побежала»	«В семье он оттаит, станет послушнее»
12	Недопущение эгоизма своего ребенка	+ Думали о своем ребенке	+ Спонтанно принятое решение после телепередачи	«Дети будут дружить, помогать друг другу»

реживаний, напряжения, возникающего в связи с избыточным давлением чувства долга. Так же в изученных случаях представлен мотив восполнения утраты, когда ребенка брали в семью на место умершего ребенка (дочери), причем в каждом из этих случаев погибший ребенок был уже взрослым, сформировавшимся, успешным человеком. Данный мотив в интервью представлялся как достаточно эгоцентричный, не учитывались особенности принимаемого ребенка, стремились взять ребенка того же пола. Мотивы замещающих родителей, вернувших ребенка в учреждение соцзащиты, отличаются достаточно высокой степенью эгоцентричности, локус мотива при этом направлен на себя, не всегда мотив разделен ближайшим окружением. В ожиданиях присутствует стремле-

ние получить благодарность, желание оценки значимости ребенком всех затрат и жертв родителя. У замещающих родителей есть четкий образ ребенка, его поведения и социальной успешности, который не сопоставляется с реальной личностью ребенка.

Таким образом, ретроспективный анализ мотивов и ожиданий от приема ребенка в семьях с высокой и низкой эффективностью замещающей заботы показал, что родители с низким уровнем эффективности чаще брали приемного ребенка в семью для компенсации испытываемого ими дефицита в переживаемых эмоциях, либо под давлением социальных представлений о необходимости детей в семье. В то время, как успешно справляющиеся с воспитанием приемного ребенка родители чаще

руководствовались мотивом достижения, их мотивы отличаются низкой степенью эгоцентричности, импульсивности, неустойчивости, а ожидания от приема были более реалистичные, осознанные и интенсивные. Мотивы замещающих родителей, вернувших ребенка в учреждение соцзащиты, характеризуются разной степенью эгоцентричностью, но «локус» мотива часто направлен на себя, не всегда мотив разделен ближайшим окружением, наиболее встречаемый мотив – долженствования, который ставит родителя в роль «жертвы». Можно говорить, что в качестве признаков «неконструктивности» мотивов принятия ребенка в семью можно выделить такие динамические характеристики как: эгоцентричность, импульсивность и неустойчивость. Содержательно неблагоприятной прогностичностью обладают такие мотивы как «компенсация недостатка эмоций» – реализуется потребность в эмоциях, которых не хватает в жизни без ребенка, и «социальная желательность» – реализуется потребность соответствовать социальным нормам.

#### Библиографический список

1. Государственная программа Костромской области «Социальная поддержка граждан Костромской области» на 2014–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/460218527>.
2. Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 46–53.
3. Куфтык Е.В. Защитное поведение возвращенных детей-сирот // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 209–212.
4. Морозова И.С., Белогай К.Н., Отт Т.О. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3-3 (59). – С. 146–151.
5. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 148–157.
6. Тихонова И.В. Ожидания от приема детей в семью как характеристика мотивов кандидатов в замещающие родители // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 164–168.
7. Salcedo T.A. (1997). Covert motivations to foster parent (Order No. 1385678). Available from ProQuest Dissertations & Theses California State University, Long Beach, 1997. ProQuest Dissertations Publishing, 1997.



**Гудина Татьяна Викторовна**  
 доктор педагогических наук, профессор  
 Череповецкий государственный университет  
 gtv1968@mail.ru

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Статья посвящена анализу социокультурной реабилитации и интеграции детей-инвалидов, в целом, и средствами музыкального воспитания, в частности. Выявлено, что культурно-досуговая деятельность является существенным ресурсом оптимизации социально-культурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Ее способность стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности обеспечены творческим потенциалом музыкальной деятельности, ее компенсаторной природой.*

**Ключевые слова:** социокультурная реабилитация, интеграция, инкультурация, дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкальное воспитание, дети-инвалиды.

**Н**еобходимость принципиально новых ориентаций и подходов в практике социально-культурной реабилитации детей-инвалидов является одним из приоритетных направлений современной государственной политики. В мировом сообществе все более заметным и значимым становится поворот к новой парадигме: от «культуры полезности» к «культуре достоинства». В контексте этой концепции, человек с ограниченными возможностями здоровья независимо от своей дееспособности и полезности для общества, рассматривается как объект медицинской, социальной, психолого-педагогической помощи, ориентированной на реабилитацию и создание условий для полной самореализации его личности, равноправном участии в современных социальных, культурных взаимодействиях. Такой подход заставляет скорректировать традиционные взгляды на процесс реабилитации как компенсирующе-развивающую систему не только медико-социального характера [3].

Отработанная в мировой практике реабилитационная деятельность в отношении детей-инвалидов предполагает:

- развитие духовных и физических способностей ребенка, начиная с дошкольного периода;
- содействие в подготовке и получении соответствующего школьного образования в объеме и качестве, предусмотренном государственным образовательным стандартом;
- вовлечение в социокультурную жизнь общества детей, чьи возможности окончательно признаны как допускающие обучение лишь практическим навыкам;
- формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья мотивации на позитивное взаимодействие, преодоление барьеров современной информационно-культурной среды;
- реализацию принципов педагогики сотворчества в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса;
- помощь в организации так называемой «безбарьерной среды» (отсутствие пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сур-

допереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.);

– формирование культуры отношений к лицам с ограниченными возможностями здоровья в социуме, преодоление устоявшихся в обществе стереотипов к инвалидам как физически и психологически «иным» людям;

– организацию свободного времени, освоение в комплексе культурных форм жизнедеятельности, позволяющих реализовать возможности инвалида как культурного индивидуума, расширить и дополнить информацию, полученную в общеобразовательных учреждениях, а также способствующую профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Острота проблем социокультурной реабилитации и интеграции инвалидов в сложных современных условиях предполагает корректировку деятельности существующих институтов и средств освоения знаний и навыков, необходимых для полноценного участия в жизни социума, обеспечение стандартными схемами поведения и взаимодействия, преодоление или предотвращение ощущения собственной неполноценности.

Активное использование ресурсов социокультурной реабилитации и интеграции позволит успешно решать основные социальные и социально-психологические проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья, способствуя тем самым их становлению в качестве полноценных субъектов общественных отношений.

Творческая реабилитация детей с ОВЗ не менее значима, чем реабилитация медицинская, она является с одной стороны, одним из наиболее действенных способов восстановления и расширения духовного мира, с другой стороны, средством формирования толерантного отношения к детям-инвалидам.

Следует отметить, что процесс инкультурации может рассматриваться и как компенсаторный механизм, который актуален в том случае, когда иные механизмы социализации не эффективны. Погружение в мир культуры помогает ребенку с ограниченными возможностями здоровья «смириться»

с неравными социальными и бытовыми условиями, вызванными характером дефекта.

В статье представлен авторский опыт реабилитации детей-инвалидов средствами музыкального воспитания.

В отечественной педагогике накоплен большой опыт по реабилитации детей-инвалидов в целом и средствами музыкального воспитания, в частности.

Выводы о том, что положительные эмоции, полученные от общения с искусством, оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы в организме человека, снимают психоэмоциональное напряжение, мобилизуют резервные силы, стимулируют творчество, получили свое развитие в теории и практике арт-терапии. Данные положения отечественных и зарубежных ученых легли в основу научного обоснования использования музыки в коррекционной работе с детьми-инвалидами (А.С. Брусиловский, О.А. Ворожцова, А.Л. Готендинер, И.М. Гринева, Н.Д. Малова, Ю.Б. Некрасов, В.И. Петрушин, Е.Ю. Рау, С.В. Шущарджан и др.) [4; 5; 6].

При разработке и реализации программы по музыкальному воспитанию (разрабатывается общая программа на каждого ребенка отдельно, в зависимости от степени заболевания) использовались разнообразные виды музыкальной деятельности: восприятие музыки, пение, музыкально-ритмические движения (в зависимости от физических возможностей детей), игра на детских музыкальных инструментах, творческие задания, изучение элементов нотной грамоты, а также игровые приемы на занятиях.

Опытно-экспериментальная работа носила поисковый характер и проводилась в двух направлениях: изучения индивидуальных музыкальных

способностей детей-инвалидов младшего школьного возраста и исследования их личностных особенностей.

Для проведения диагностирования индивидуальных музыкальных способностей ребенка автором использовались следующие методики (табл. 1) [1].

Обследование детей в течение года проводилось в два этапа.

*Первый этап* – сентябрь; его цель – выявления индивидуальных музыкальных способностей ребенка. В конце обследования подводились итоги, и подсчитывалось общее количество баллов по каждому ребенку на начало года.

*Второй этап* – май. Полученные данные позволили увидеть уровень развития ребенка в динамике.

В рамках исследования нами были определены критерии и показатели социокультурной реабилитации. *Критерием* является эффективность социокультурной реабилитации детей-инвалидов средствами музыкального воспитания.

Критерий включает в себя комплекс определенных, тесно взаимосвязанных *показателей*: способность ребенка к общению со сверстниками, педагогами и другими людьми; определенный статус в коллективе (группе); проявление активности; наличие практических знаний, умений, навыков; эмоциональная отзывчивость и адекватность восприятия окружающего мира (табл. 2) [2].

Данные констатирующего эксперимента позволили выстроить формирующий эксперимент по следующим направлениям: апробировалась дополнительная образовательная программа музыкального воспитания детей-инвалидов; выявлялась динамика социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья; анализировались полученные результаты.

Таблица 1

Диагностические методики музыкальных способностей детей-инвалидов

Музыкальные способности	Диагностические методики
1. Ладовое чувство	а) внимание ребенка; б) эмоциональная отзывчивость на музыку; в) эмоционально-поведенческие проявления: мимическая реакция ребенка (выражает эмоции в соответствии с характером произведения); пантомимические реакции (соответствие эмоциональной окраски движения и характера музыки); г) узнавание знакомой мелодии; д) высказывание о характере музыки; е) интерес ребенка к занятию
2. Ритмический слух	а) выделение сильной доли в попевах; б) воспроизведение ритмического рисунка; в) соответствие ритма движения ритму музыки.
3. Музыкально-слуховые представления	а) пение знакомой и малознакомой мелодии с сопровождением; б) пение знакомой мелодии без сопровождения.
4. Мелодический слух	а) определить на слух восходящее, нисходящее движение мелодии; б) волнообразное, скачкообразное движение мелодии.
5. Динамический слух	а) исполнение попевки тихо, громко, крещендо, диминуэндо; различить на слух тихую и громкую музыку, крещендо и диминуэндо.
6. Тембровый слух	а) восприятие на слух звучание тембров различных инструментов.

Таблица 2

**Показатели социокультурной реабилитации детей-инвалидов  
средствами музыкального воспитания (в %)**

Показатели	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	начало обучения	конец обучения	начало обучения	конец обучения	начало обучения	конец обучения
1. Способность ребенка к общению со сверстниками, педагогами и другими людьми	14,3	7,7	28,6	30,8	57,1	61,5
2. Определенный статус в коллективе (группе)	7,1	7,7	64,3	61,6	28,6	30,7
3. Проявление активности	14,3	7,7	28,6	30,8	57,1	61,5
4. Наличие практических знаний, умений, навыков	14,2	7,2	57,2	49,9	28,6	42,9
5. Эмоциональная отзывчивость и адекватность восприятия окружающего мира	14,3	7,1	57,1	35,8	28,6	57,1

С этой целью в опытно-экспериментальной работе были условно выделены три основные группы, обладающие средним, высоким и низким уровнями социокультурной реабилитации. У детей, имеющих *высокий уровень* реабилитации, преобладает активность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. Они готовы принимать решения в серьезных ситуациях, имеют свое мнение, претендуют на лидерство, деятельны, отзывчивы, адекватно воспринимают окружающий мир, отличаются высоким уровнем сформированности знаний, умений и навыков.

Группа детей со *средним уровнем* не проявляет особой инициативы в установлении контактов. Могут сами принимать решения в игровых ситуациях, не претендуют на лидерство. Дети умеренно активны, обладают средним уровнем сформированности знаний, умений и навыков. Испытывают затруднения с ориентацией в окружающей действительности.

Дети с *низким уровнем* социокультурной реабилитированности теряются в новой обстановке, трудно идут на контакт, избегают общения. Проявляют инфантилизм и беспомощность в ситуациях выбора, отказываются от какой-либо деятельности. Имеют низкий уровень знаний, умений и навыков. Поведение отличается спонтанностью эмоциональных реакций. Данной категории детей требуется помощь психолога, дефектолога в оценке своих действий.

Работа с детьми-инвалидами, обладающими высоким уровнем реабилитированности, была направлена на организацию такого процесса обучения, при котором ребенок не испытывал чувства неполноценности, дефект не становился фатальным препятствием в социальном взаимодействии; занятия были четко спланированы, объем информации не ограничивался.

Для детей-инвалидов со средним уровнем социокультурной реабилитированности был важен индивидуальный подход. Развитию их творческой деятельности способствовало посещение различных занятий (по ознакомлению с окружающим

миром, зоотерапии, гарденотерапии, рисованию, лепке, кулинарии и т.д.), встречи с авторитетными людьми.

Дети-инвалиды с низким уровнем социокультурной реабилитированности нуждались в периодическом одобрении, внушении, демонстрации успеха для достижения положительных результатов.

Составной частью опытно-экспериментальной работы стало повышение эффективности воспитательной деятельности родителей, способствующей реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители включались в совместную деятельность по подготовке и проведению праздников, конкурсno-игровых мероприятий, с ними проводились беседы с целью углубления знаний о специфике реабилитационной деятельности, ее целях и ожидаемых педагогических результатах.

В итоге проведенной работы число детей-инвалидов, имеющих высокий уровень социокультурной реабилитированности, увеличилось на 14%, средний уровень – 3%, низкий уровень понизился на 17%.

Нами была предпринята попытка совместных встреч на мероприятиях детей в норме и детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, осуществлялась интеграция детей-инвалидов в среду нормально развивающихся сверстников.

На всех этапах обучения использовались упражнения на снятие напряжения, расслабление, успокоение или произвольные движения под музыку. В экспериментальной работе были использованы упражнения на развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим, сотрудничества в группе, уверенности в себе, умение слушать и концентрировать внимание, на развитие коммуникативных способностей, эмоциональной сферы и т.д.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили положение о том, что включение детей-инвалидов в творческую деятельность, приобщение к музыкальной культуре

способствует эффективной реабилитации и интеграции детей в среду нормально развивающихся сверстников. Очевидно, что применение разработанной программы музыкального воспитания положительно повлияло на психоэмоциональное состояние детей и позволило оптимизировать адаптационно-приспособительные возможности детского организма.

Таким образом, авторский опыт социокультурной реабилитации детей-инвалидов средствами музыкального воспитания позволил сделать следующие выводы:

1. Музыкальное воспитание обладает существенным потенциалом, позволяющим преодолеть такие социальные ограничения развития, как агрессивность, тревожность, эмоциональную депривацию, сегрегацию, а также развить коммуникативные, творческие и другие способности.

2. Применение методов, форм и средств музыкального воспитания создает по отношению к традиционным методикам педагогические условия, способные оптимизировать процессы социокультурной реабилитации, а затем и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

3. Педагогическая эффективность занятий обеспечивается не только объективными возможностями музыкальной деятельности, как в индивидуальных занятиях, так и в ее коллективных формах, но и максимальным учетом индивидуальных физических, психологических, интеллектуальных особенностей каждого ребенка.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы показали, что культурно-досуговая деятельность является существенным ресурсом оптимизации социально-культурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Ее способность стимулировать процесс социализации,

инкультурации, самореализации личности обеспечивается творческим потенциалом музыкальной деятельности, ее компенсаторной природой.

Социально-культурная реабилитация не менее актуальна, чем реабилитация медицинская, трудовая и социальная. Она является с одной стороны, одним из наиболее действенных способов расширения духовного пространства детей-инвалидов, с другой стороны, средством обеспечения равных возможностей социализации и инкультурации наряду с нормально развивающимися сверстниками.

#### Библиографический список

1. Гудина Т.В. Проблемы реабилитации детей-инвалидов в современной педагогической теории и социокультурной практики: монография. – Вологда: ВоГТУ, 2011. – 152 с.
2. Гудина Т.В. Социокультурная реабилитация и интеграция детей-инвалидов средствами музыкального воспитания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 156–160.
3. Денисова О.А., Бучилова И.А., Поникарова В.Н. Характеристика социокультурной адаптации и интеграции лиц с сенсорными нарушениями // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 7. – С. 151–158.
4. Красильников Ю.Д. Проектное обеспечение социально-культурной адаптации инвалидной среды // Детская инвалидная среда: технологии социокультурной реабилитации. – М.: МГУКИ, 2001. – С. 26–34.
5. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Ин-т психологии РАН, 1999. – 240 с.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.



УДК 37(083)

**Бebчук Марина Александровна**

кандидат медицинских наук, доцент

Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва

**Щедринская Ольга Марковна**

Институт интегративной семейной терапии, г. Москва

familyland@yandex.ru, olschedr@gmail.com

## ОТЧЁТНО-УЧЁТНАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ В РАБОТЕ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются варианты отчётно-учётных документов, используемых специалистами (психологом, социальным работником, врачом) в работе с семьёй, и задачи, которые можно решать с помощью регистрационных форм/карт. Предложена форма («Регистрационная карта семьи») для практической работы с семьёй в системном подходе. Карта позволяет описывать и анализировать клинический и/или социальный случай на индивидуальном и системном уровнях, исследовать особенности взаимодействия и сотрудничества клиента (семьи) и специалиста, оценивать эффективность помощи семье и качество предоставляемой специалистом услуги. В статье обсуждается необходимость наличия в отчётно-учётных формах вопросов, направленных на самоанализ специалиста, его рефлексию и оценку степени удовлетворённости каждой встречей с семьёй и законченным случаем в целом. Предлагаемый документ может быть использован для статистического анализа и позволяет суммировать данные, получаемые от организаций и специалистов различного профиля, что важно в случаях консультирования семьи, которая по поводу одной проблемы может быть на приёме у широкого круга профессионалов. Карта особенно полезна начинающим семейным консультантам. «Регистрационная карта семьи» была заполнена за 15 лет использования более чем на 100000 часов консультативной работы с семьями.

**Ключевые слова:** отчётная документация, семья, системный подход, психолог, социальный работник, врач, эффективность, качество.

Специалист, работающий в сфере семейного консультирования (психолог, психотерапевт, социальный работник), сталкивается со сложностями оформления документации в связи с отсутствием принятых профессиональных стандартов и утвержденных форм ведения клинического или социального случая. Различные ассоциации специалистов, осуществляющие консультативную помощь на территории США и Канады, включают рекомендации по ведению отчётной документации в этические кодексы, а отсутствие корректно оформленных отчётов является нарушением стандартов оказания профессиональной помощи [11].

В сфере здравоохранения и системе образования в России существуют разработанные формы для фиксации результатов работы, однако они:

- в основном ориентированы на индивидуальную работу с пациентом/ обучающимся и не подходят для оформления семейных консультаций, т.к. в них отчётливо выделен индивидуальный, а не системный уровень рассмотрения и анализа проблематики;

- предполагают проблемно-клиническое рассмотрение случая с устоявшимся распределением ролей между специалистом и пациентом/ клиентом/ обучающимся. Эта модель отношений ограничивает формирование отношений сотрудничества с семьёй и планирование изменений в диалоге [2].

Для психологов-консультантов, работающих в системе социальной помощи, существуют образцы форм/карт, с помощью которых возможно описание сессии [4, с. 194–198]. Однако эти карты, как предложенные в литературе, так и используемые на практике, не ориентированы на работу с семьёй

как системой и не дают возможности анализировать случай в системном подходе. Так, например, формы отчётности Московской психологической службы помощи населению (МСППН) имеют очевидные достоинства: универсальность (работа может быть проанализирована с точки зрения различных психологических подходов), возможность определять факторы риска и кратко описывать проблематику при помощи структурированного кодификатора. Однако, если на приёме присутствуют несколько членов семьи, то заполняется отдельная карта на каждого участника.

Системный взгляд на диагностику семьи предлагается некоторыми коллегами в формах для обобщения информации о семье («Карта структурированной информации о семейной системе, выдвижения гипотез и планирования терапии» А.В. Черникова, 2001 [6, с. 123, с. 198–199]); «Карта первичного приёма» И.Ю. Хамитовой, 2005) [3, с. 193–195]. Предлагаемые карты позволяют отразить проблему, с которой столкнулась семья; структурные параметры семейной системы и стадию жизненного цикла семьи; данные из истории семьи, в т.ч. в виде генограммы; особенности коммуникаций членов семьи во время сессии; циркулярные последовательности во взаимодействии членов семьи и определить место симптоматического поведения в системе. В завершающих пунктах карты специалист может описать возможную стратегию работы с данной семьёй.

Предлагаемые формы решают ряд важных задач и позволяют организовать системное рассмотрение случая, однако в предложенном виде являются, как и заявлено авторами, диагностическими, а не отчётными документами. Кроме этого, пред-

ложенные формы оставляют нерешенными некоторые организационные и этические вопросы:

1. Оценка эффективности и управление качеством услуг данного вида. Отсроченное наблюдение (катамнез) за динамикой состояния семьи и отдельных её членов, оценка эффективности терапии по прошествии времени позволяют специалисту искать оптимальные формы работы, особенно с «тяжёлыми» клиентами, обобщать законченные случаи и, следовательно, профессионально расти [8]. Определение всеми участниками (специалистом и семьёй) степени удовлетворённости процессом и результатом является важной темой, в том числе с этической точки зрения. В США и Канаде принят стандарт, при котором через 6 месяцев после завершения работы специалист связывается с семьёй и обсуждает степень удовлетворённости достигнутыми изменениями [9; 10].

2. Потребность в инструментах для рефлексии собственного состояния, коммуникаций с ко-терапевтом и членами семьи.

Навык рефлексии является одной из важных компетенций (ОК-7, ПКНМ-8), формируемой при обучении начинающих специалистов и включённой в ФГОС ВПО [1, с. 6–9]. Рефлексия особенностей взаимодействия «консультант – семья» и «пара ко-терапевтов – семья» необходима для глубокого и объёмного понимания случая с системной точки зрения, т.к. участники оказывают друг на друга заметное влияние, являясь новой, временно существующей системой. С целью дальнейшего профессионального роста [5, с. 212–215] и профилактики синдрома профессионального выгорания отчётный документ о проведённых консультациях должен содержать стимулирующие процесс рефлексии вопросы и графы для описания этого опыта.

3. Формирование «общего языка» для полипрофессиональной команды.

Существующие формы предлагают на выбор или клиническое, или системное описание, без альтернативы, когда специалист мог бы отражать (а, следовательно, видеть и понимать) случай на разных уровнях, учитывать как особенности психофизиологического состояния членов семьи, так и структурные параметры, семейное взаимодействие или другие системные процессы. В случаях, когда семью сопровождает команда специалистов с различным базовым образованием, нужен «общий язык», с помощью которого возможен обмен информацией.

4. Определение «маршрута» семьи.

К моменту текущей консультации многие семьи уже имеют опыт самостоятельных действий для решения проблемы или обращения за помощью к третьим лицам, в т.ч. к другим психологам, врачам, репетиторам, в церковь или к экстрасенсам. Предыдущий опыт («маршрут») семьи может играть критическую роль в том, как будут склады-

ваться отношения семьи с новым специалистом, включая доверие и рабочий альянс семья-специалист; какими окажутся степень реалистичности ожиданий от этого сотрудничества и готовность к изменениям. Описание «маршрута» особенно важно для работы с семьёй, имеющей ребёнка с отклонениями в развитии и/или заболеванием психической сферы.

Кроме перечисленных аспектов правильно оформленная документация позволяет решать несколько задач:

- иметь стандартизированную и удобную для заполнения форму;
- хранить информацию для учёта и/или отчётности в бумажном и/или электронном виде;
- совершенствовать работу статистических служб;
- иметь возможность быстро извлекать необходимую информацию для экстренных и плановых ситуаций (подготовка писем, запросов, ответов на жалобы).

Форма документации, помимо перечисленных задач, служит инструментом, влияющим на методологию и профессиональное мировоззрение специалиста, а следовательно, на содержание. В зависимости от фокуса, задаваемого формой, консультант описывает работу с преобладанием линейной или циркулярной (системной) логики; с большим или меньшим акцентом на клиническую составляющую или социальные аспекты.

Форма «Регистрационная карта семьи» (далее – РКС) была создана педагогическим коллективом АНО «Институт интегративной семейной терапии» (далее – АНО «ИИСТ») в 2001 году и в последующем неоднократно усовершенствована с учётом перечисленных выше этических и организационных вопросов. Карта используется сотрудниками АНО «ИИСТ» и слушателями образовательных программ по системному семейному консультированию для оформления практического опыта работы с семьёй. Психолог, педагог или врач, работающий с семьёй, вносит в РКС информацию о каждой встрече и данные отсроченного наблюдения (катамнеза).

«Регистрационная карта семьи» (РКС) представлена текстовым документом MS Word в формате таблицы с возможностью выбора из предложенных вариантов и самостоятельного заполнения разделов. Разделы карты являются универсальными и подходят для описания случаев семейного (и, следовательно, детского), супружеского и индивидуального консультирования взрослых в системном подходе. Карта может быть использована как для рукописного, так и электронного заполнения. РКС включает пять последовательно заполняемых разделов:

1. «Титульный лист» содержит общую информацию о специалистах и датах консультаций. Иллюстрация части «Титульный лист» представлена

Таблица 1

Базовое образование (медицинское, психологическое, педагогическое, другое)		
Опыт работы в сфере семейного консультирования (кол-во лет или какая по счету работа)		
Для ко-терапевтов: был ли до этой работы опыт совместного консультирования		

Таблица 2

<i>Следующие вопросы (1-6) касаются семей с детьми, по поводу которых семья обратилась за консультацией:</i>	
1. Кто впервые заметил проблему у ребенка:	мать отец отчим (мачеха) родственники школьный психолог учитель воспитатель дет. сада милиция соседи, друзья врач- педиатр врач-невролог другое (указать)
2. Когда (возраст ребенка) впервые была замечена проблема у ребенка:	
3. Нынешнее обращение по этому поводу к специалистам впервые:	Да Нет
4. Год обращения впервые за помощью по этому же поводу	
5. К кому из специалистов было обращение впервые, с каким результатом?	психолог в школе психолог Центра частный психолог врач-невролог врач-психиатр частный психиатр врач-гомеопат экстрасенс церковь другое (указать)
	Результат консультации:
6. К кому из специалистов обращались позже по этому же поводу? С каким результатом?	

фрагментом раздела «Информация о специалисте (ах)» (см. табл. 1).

2. «Общая информация о семье» – раздел предназначен для краткого описания состава семьи, биографических данных, причин обращения за помощью. Для удобства дальнейшей обработки предложен список частых жалоб и основных проявлений симптоматики, из которого специалист может выбрать подходящий вариант или добавить свой. Заполнение этого раздела позволяет начать исследование проблемы, отразить длительность существования «симптома» и «маршрут» семьи в процессе поиска специалистов, варианты сотрудничества семьи со специалистами для решения данной и других проблем. Фрагмент карты, представленный ниже, отражает именно эти вопросы (см. табл. 2).

3. «Описание 1-й встречи», включая часть «Обобщения и выводы», отражает не только ход первичного приёма, но также является основным разделом, заполнение которого позволяет: А) выделить особенности коммуникаций между членами семьи; между семьёй и специалистом/специалистами; между парой ко-терапевтов – в динамике; Б) описать структурные параметры семейной си-

стемы, в т.ч. особенности иерархии, семейных правил и мифов, ресурсы, форму и выраженность сопротивления. Фрагмент этой части представлен в таблице 3.

В) сформулировать рабочие системные гипотезы, включая описание «порочного круга», место симптоматического поведения в системе и исключения из проблемной ситуации; Г) определить возможные цели, задачи и этапы терапии, выбрать возможное оптимальное по форме направление работы, подготовить план последующих встреч; Д) отметить желаемые изменения и запрос на сотрудничество со специалистом, а также предположить возможный скрытый (неосознаваемый) запрос членов семьи; Е) провести рефлекссию и оценить удовлетворённость встречей.

4. «Описание 2-ой – завершающей встречи» – это раздел, который может быть использован многократно, будучи скопирован (напечатан) по числу фактических встреч с семьёй. Оформление раздела позволяет специалисту: А) передать фактический ход сессий, включая интервенции, темы и техники работы, домашние задания и рекомендации; Б) проанализировать полученные специали-

Таблица 3

Особенности внешних границ	закрытые/ открытые
Особенности внутренних границ	жесткие/ размытые
Степень привязанности (близости, сплоченности)	очень высокая/запутанный тип умеренно высокая/ объединенный тип умеренно низкая/разделенный очень низкая/разобщенный тип
Гибкость (количество изменений в семейном руководстве, ролях, правилах)	очень высокая/хаотичный тип умеренно высокая/гибкий тип умеренно низкая/ структурированный тип очень низкая/ригидный тип

Таблица 4

Эмоциональное состояние консультанта (ов) в начале сессии, по ходу сессии, после сессии	
Темы и вопросы в ходе работы с семьей, которые вызвали у консультанта(ов) яркую эмоциональную реакцию, «ступор», страх, растерянность, несогласие, другое	
Особенности коммуникаций между консультантом (ами) и семьей	
Особенности коммуникаций в ко-терапевтической паре	
Степень удовлетворенности ко-терапевтическим взаимодействием (в баллах от 1 до 10, где 1 – абсолютно не удовлетворены, 10 - удовлетворение превзошло все ожидания)	
Степень удовлетворенности сессией в целом (в баллах от 1 до 10, где 1 - абсолютно не удовлетворены, 10 – удовлетворение превзошло все ожидания)	

Таблица 5

Степень проявления симптоматики на момент завершения консультативной работы	- проявляется очень часто или значительно выражена - проявляется часто или умеренно выражена - проявляется очень редко или незначительно выражена - симптоматика отсутствует
Закончите предложение «Благодаря опыту, полученному в работе с этой семьей,...»	

стом (или парой специалистов) переживания/опыт и оценить степень удовлетворенности процессом и результатами сотрудничества. Этот фрагмент карты приведен в таблице 4.

5. Раздел «Заключение» позволяет, в т.ч. путем заполнения блока «Катамнез»: А) исследовать динамику изменений (состояния семейной структуры; клинического состояния идентифицированного пациента (ИП); взаимодействия членов семьи со специалистом (-тами) в процессе консультирования). Б) подвести итоги проделанной работы, определить характер изменений и достигнутые результаты в различных сферах жизни семьи, как на момент окончания работы, так и в отсроченном наблюдении. Короткий фрагмент этой части представлен в таблице 5.

В научно-практических целях полная версия карты при соблюдении авторских прав доступна для бесплатного использования [7].

### Результаты

В 2001–2015 гг. при помощи РКС было описано более 100000 часов семейного консультирования. Авторы выделяют следующие функции РКС, которые выполняет и позволяет интегрировать последняя версия карты:

1. Обобщение, структурирование информации о семье и процессе психотерапии/консультирования, статистическая обработка данных.

2. Комплексная диагностика особенностей семьи как системы, оценка её структурных и динамических параметров.

3. Анализ опыта консультирования семьи, включая особенности работы со схожей симптоматикой (темой) в семейной системе; с данной семьей в динамике сессий; с данным ко-терапевтом и т.п.

4. Управление качеством услуг в консультировании за счёт регулярной внутренней и внешней оценки процесса и результатов.

5. Развитие навыков системного мышления и обучение анализу случаев с системной точки зрения; формирование компетенции стратегического ведения случая в рамках системного подхода.

6. Учёт и оформление рабочей документации, стандартизация ведения случаев как в организации любой формы собственности, так и в частном психологическом кабинете; в рукописном и электронном видах.

7. Подготовка и оформление случая для очной и заочной супервизии и/или обсуждения с ко-терапевтом, в т.ч. в полипрофессиональной команде специалистов с различным базовым образованием (врач, педагог, социальный работник, психолог).

8. Оформление практики в учебной программе повышения квалификации. (Форма может быть использована как часть учебно-методического комплекса).



9. Оформление первичных материалов для научных и статистических исследований.

10. «Шаблон»/ориентир для начинающих специалистов/учебно-методический материал для самостоятельного и группового использования.

Имеющаяся электронная версия РКС может быть взята за основу, которая трансформируется (сокращается или удлиняется), в зависимости от потребностей и возможностей специалиста/организации и тех функций, для которых планируется её использование.

Разработанная карта РКС является универсальной формой, совмещающей диагностические и учётно-отчётные функции в практике семейного психолога/психотерапевта, социального работника или другого специалиста, занятого в сфере помощи семье и ребёнку.

### Библиографический список

1. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова. – Красноярск, 2012. – 125 с.
2. Мэдсен У. Нарративный подход и оформление документации при работе в учреждениях // Международный журнал Нарративной терапии. – 2007. – № 2 / перевод Д. Кутузовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psy.su/feed/2313/>.
3. Семейная терапия: Классика и современность / под ред. А.В. Черникова – М., 2005. – С. 193–195.
4. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – С. 194–198.
5. Файн С., Глассер П. Первичная консультация: Установление контакта и завоевание доверия. – М.: Когито-центр, 2003. – С. 212–215.
6. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – М: Класс, 2001. –123 с.
7. Регистрационная карта семьи / Автономная некоммерческая организация «Институт интегративной семейной терапии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.familyland.ru/students/certification/RKS/>
8. Monk L., Samra J. 2007 Working With the Client Who is Suicidal: A Tool for Adult Mental Health and Addiction Services [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.health.gov.bc.ca/library/publications/year/2007/MHA\\_WorkingWithSuicidalClient.pdf](http://www.health.gov.bc.ca/library/publications/year/2007/MHA_WorkingWithSuicidalClient.pdf).
9. Pare M., Gilbert B. Psychological Therapy and Counseling The Guidelines Advisory Committee (GAC), Ontario, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gacguidelines.ca/site/GAC\\_Guidelines/assets/pdf/PSYCH04\\_Summary.pdf](http://www.gacguidelines.ca/site/GAC_Guidelines/assets/pdf/PSYCH04_Summary.pdf).
10. University of Toronto Psychotherapy Documentation and Communication Guidelines 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.psychiatry.utoronto.ca/wpcontent/uploads/2011/02/Psychotherapy\\_Charting\\_and\\_Communication-FINAL.pdf](http://www.psychiatry.utoronto.ca/wpcontent/uploads/2011/02/Psychotherapy_Charting_and_Communication-FINAL.pdf).
11. Zur O. (2015). Record Keeping Guidelines For Psychologists, Counselors, MFTs, Social Workers In Private Psychotherapy and Counseling Practice. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zurinstitute.com/recordkeepingguidelines.html>.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796.01

**Бородаенко Владимир Николаевич**

кандидат педагогических наук

Тульский институт (филиал)

Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)

borodaenko61@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ГТО

*Статья посвящена проблеме совершенствования подготовительных и соревновательных мероприятий, проводимых в рамках комплекса ГТО. Отражены пути активизации внутренних побуждений студентов к занятиям физической культурой. Раскрыта взаимосвязь влияния мотивации студентов на занятиях физической культурой и эффективности внедрения комплекса ГТО.*

**Ключевые слова:** физическая культура, ГТО, физическая активность, мотив, мотивация личности, физическое развитие.

Забора о здоровье человека была и остается важнейшей задачей государства. Одним из самых перспективных направлений в ее решении выступает все более широкое вовлечение представителей всех социальных и возрастных групп в занятия физической культурой и спортом. Этому во многом способствует сложившаяся у нас в стране система физического воспитания, одно из важных мест в которой принадлежит комплексу ГТО.

Цель создания комплекса – сделать занятия физической культурой явлением массовым. Эта идея заложена в содержании комплекса и структуре его организационных форм. В комплекс входят упражнения, способствующие общему, всестороннему физическому развитию человека. Характер этих упражнений и норм, на достижение которых они направлены, дифференцируется, как по возрастным группам, так и в пределах возрастных групп. Такая система организации занятий обеспечивает их преемственность при переходе от одной возрастной группы к другой, создает условия адаптации к занятиям лиц с различными возрастами и индивидуальными особенностями, стимулирует население к занятиям физкультурой. Вместе с тем не всегда и не везде комплекс ГТО стал поистине массовым, оздоровительным мероприятием. На это обращает внимание положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» от 11 сентября 2014 г.

Следовательно, актуальной проблемой является всестороннее совершенствование проводимых в рамках комплекса ГТО подготовительных и соревновательных мероприятий. Эта проблема сложна и многопланова.

Так, исследования физической подготовленности студенческой молодежи московских вузов и их готовности к выполнению нормативных требований комплекса ГТО в 2014 г. показали, что «фи-

зическая подготовленность студенческой молодежи за последние годы практически не изменилась и характеризуется низкими показателями; оценка физического потенциала молодежи к выполнению нормативов комплекса ГТО, как и в предыдущие годы, находится на низком уровне» [6, с. 59].

Физическое воспитание студентов должно быть нацелено не только на повышение требований к уровню физической подготовленности, но и на разностороннее развитие качеств и свойств личности студента с использованием средств физической культуры. Наше исследование направлено на поиск путей активизации внутренних побуждений студентов к занятиям физической культурой.

Мы исходили из предположения М.Я. Виленского [2], о том, что каждый человек в соответствии с индивидуальными особенностями своей соматической и нервно-психической организации способен успешно выполнять какой-то определенный комплекс движений и действий. Успешное выполнение этих действий вызывает у него гамму положительных эмоциональных состояний, которые выступают условием упрочения и стабилизации действий и приёмов их исполнения.

Таким образом, если содержание занятий строить с учетом индивидуально привлекательных форм физической активности студента, которые будут выступать подкреплением остальных форм, то это положительно отразится на формировании у личности устойчивой мотивации к выполнению физических упражнений.

В связи с тем, что центральным понятием в содержании данного положения является понятие мотивации, возникла необходимость провести его теоретический анализ на уровне, соответствующем задачам исследования. Знакомство с работами, в которых решались как общие вопросы мотивации человеческого поведения, так и вопросы мотивации спортивной деятельности, позволило

прийти к следующим выводам. Любая человеческая активность имеет своим источником какую-то актуальную потребность (или комплекс потребностей) и направлена на её удовлетворение. Однако сами по себе потребности, выступая как состояние потребности в чем-то, не могут стать организующим моментом поведения до тех пор, пока не будут соотнесены с теми реальными внешними условиями, в которых живет и действует личность.

Такое соотношение возможно лишь на основе аналитико-синтетической деятельности головного мозга, результатом которой выступает психический образ. Он отражает информацию о характере актуальной потребности, предметах и явлениях окружающей действительности, взаимодействие с которыми способно удовлетворить эту потребность, а также та система движений, совокупность которых может привести к желаемому результату.

Именно это психическое образование выступает мотивом, который непосредственно определяет и влечет за собой действия и поступки человека. К существенным факторам силы мотива относятся степень неудовлетворенности, лежащей в основе мотива потребности, значимость этой потребности для человека, стимулирующего воздействия внешних обстоятельств и т. д.

Исходя из выше изложенного, были сформулированы следующие исследовательские задачи:

- выявить преобладающие устойчивые положительные внутренние побуждения студентов Тульского института к занятиям физической культурой в целом и сдаче норм ГТО в частности;
- на основе полученных данных спланировать учебный процесс так, чтобы уровень тренированности студентов, необходимый для сдачи норм ГТО, достигался с учетом форм и средств занятий, привлекательных для конкретного студента.

Основными методами, с помощью которых решались задачи исследования, были наблюдение за студентами во время занятий, беседы с ними, анкетирование, статистическая обработка результатов сдачи норм комплекса ГТО, обсуждение полученных результатов.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили установить, что процесс тренировки студентов в экспериментальной группе по сравнению с их сверстниками из контрольной стал более динамичным. Об этом свидетельствует сравнение результатов сдачи норм комплекса ГТО.

Однако в соответствии с выдвинутыми исследовательскими задачами нас интересовал, прежде всего, вопрос о характере изменений в личностной мотивационной сфере студента, которые произошли в результате занятий, построенных по новым организационным принципам.

Проведенное исследование позволило сделать выводы об изменениях, произошедших в системе актуальных потребностей личности студента на первоначальном и заключительном этапах эксперимента (результаты представлены в таблице 1).

В начале эксперимента среди главных основных мотивов занятий физической культурой выделяются следующие:

- желание получить зачёт по физической культуре;
- стремление достичь высокого уровня физического совершенства;
- быть гармонично развитым и стройным.

По мнению И.М. Туревского, перечисленные выше побуждения к занятиям физической культурой можно условно назвать мотивами прагматическими, эстетическими и спортивного честолюбия [5, с. 49].

По данным, полученным на заключительном этапе эксперимента, первоначальные мотивы

Таблица 1

**Динамика изменения мотивации студентов Тульского института (филиала)  
ВГУЮ (РПА Минюста России) в процессе эксперимента**

Содержание побуждения	Количество студентов, указавших данный вид побуждений в качестве основного источника их активности на занятиях по физической культуре, % (ранговое место)			
	Начальный этап эксперимента		Заключительный этап эксперимента	
Получить зачёт по физической культуре	19,5	(I)	14	(IV)
Быть гармонично развитым и стройным	19,5	(II)	16	(V)
Достичь высокого уровня физического совершенства	19,5	(III)	15,5	(III)
Желание хорошо выступить за честь группы, института	9,8	(IV)	20	(II)
Стремление к выполнению требований программы	7,5	(V)	9,3	(VII)
Удовлетворение потребности в движении	5	(VI)	15,5	(VI)
Желание выполнять физические упражнения	4,6	(VII)	19,5	(I)
Желание хорошо выступить перед преподавателем, которого уважают, или студентами, которым симпатизируют	2	(VIII)	4,6	(IX)
Стремление продемонстрировать свои способности	1,6	(IX)	7,3	(VIII)

студентов к занятиям физической культурой по-прежнему остаются на достаточно высоком уровне, но не остаются доминирующими. А на первые роли выходят такие, как желание выполнять физические упражнения, хорошо выступить за честь группы, института.

Эти побуждения, по мнению И.М. Туревского, могут быть условно названы мотивами коллективистской направленности и функционального удовольствия [4, с. 254], что, на наш взгляд, является важным показателем успешности проведенной работы.

Можно отметить смещение мотивации на спортивную и тренировочную деятельности, а также, возрастание роли социально значимых мотивов. Таким образом, воспитывающий эффект занятий выразился в становлении общественной направленности личности и в формировании специфической мотивации к занятиям физической культурой.

Изменение мотивации личности студента отразилось на их спортивной деятельности, так как привело к её более глубокому осознанию.

Так, большинство студентов утвердилось в понимании сущности комплекса ГТО как программной и нормативной оценки физической подготовки (до эксперимента такое суждение высказали 18,7% студентов, по окончании эксперимента – 61,5%). В ходе занятий, построенных в соответствии с новыми организационными принципами, студенты смогли прийти к правильному пониманию причин, объективно мешающих успешному достижению поставленных целей. Так, с 2,6 до 8,5% увеличилось число студентов, указавших на отсутствие привычки к систематическим занятиям физической культурой как фактора, мешающего добиться им успехов в сдаче норм комплекса. С другой стороны, с 21 до 31% увеличилось число студентов, которые не выделяют определенные факты, меша-

ющие им добиться высших показателей при сдаче норм ГТО. Это явление, на наш взгляд, следствие двух основных причин. Первая из них заключается в функциональных возможностях организма, вторая – в переоценке своего отношения к занятиям физической культурой.

Таким образом, результаты исследования отразили положительную динамику сдачи норм ГТО при проведении занятий по физической культуре с учетом новых организационных принципов, учитывающих доминирующие устойчивые положительные внутренние побуждения и мотивацию студентов.

#### Библиографический список

1. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
2. Виленский М.Я. Основы здорового образа жизни студента. Роль физической культуры в обеспечении здоровья // Физическая культура студента / под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2005. – С. 131–174.
3. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – 224 с.
4. Туревский И.М. Психомоторная подготовленность человека: структура, онтогенез, практика. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2012. – 365 с.
5. Туревский И.М., Полякова И.В. Развитие личности студентов в процессе физического воспитания с позиций структурной организации двигательной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 44–51.
6. Физическое состояние и готовность студенческой молодежи к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО 2014 года / Е.И. Перова и др. // Вестник спортивной науки. – 2014. – № 2. – С. 55–60.



**Астахов Александр Викторович**

кандидат педагогических наук

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

**Матчинова Нина Викторовна**

Калужский филиал Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К.А. Тимирязева

aastahov@list.ru, matchinovan@yandex.ru

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ АНАЭРОБНОГО ПОРОГА, КАК ДОЗАТОРА ИНТЕНСИВНОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОЙ НАГРУЗКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИНТЕРВАЛЬНОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ВЕСА ТЕЛА

В данной статье рассматривается проблема совершенствования системы тестирования тренировочной нагрузки при интервальной оздоровительной тренировке. В ходе исследования, была построена математическая формула, позволяющая определять индивидуальное значение анаэробного порога, а также разработано экспресс-тестирование, позволяющее выявлять порог анаэробного обмена без использования дорогостоящего оборудования и максимальных физических нагрузок

**Ключевые слова:** порог анаэробного обмена, коррекция веса, частота сердечных сокращений, биологический возраст сердца.

В последние годы появился новый подход к тренировкам, цель которых снижение веса. На смену аэробным нагрузкам, выполняемым с невысокой интенсивностью, и достаточно продолжительно по времени, пришли интервальные интенсивные тренировки. Интервальные тренировки характеризуются тем, что во время их выполнения высокоинтенсивная нагрузка чередуется с нагрузкой низкой интенсивности или с коротким отдыхом. Продолжительность такой интервальной тренировки может быть всего тридцать минут.

Первыми в спортивной практике интервальную тренировку использовали финские бегуны еще в начале двадцатого века. В 1939 году Вальдемар Гершлер усовершенствовал методику интервальной тренировки. В 1996 году доктор Изуми Табата из Японского Национального института фитнеса и спорта опубликовал результаты исследования, в которых доказывалась эффективность интервальной тренировки с целью снижения веса. Разработанный им тренинг состоит из двух фаз:

- фаза высокой интенсивности, в которой занимающийся выполняет упражнение максимально быстро в течение 20 секунд;

- фаза отдыха с продолжительностью 10 секунд.

За 4 минуты занимающийся должен выполнить 7–8 сетов.

Физиологический механизм интервальной тренировки заключается в том, что во время непродолжительной, но интенсивной нагрузки (например, бег с ускорением) включаются в работу окислительные мышечные волокна (они содержат митохондрии), в результате выделяется цитрат, который подавляет гликолиз. Это значит, что через 15–20 секунд такой работы начинают окисляться жиры [5].

Момент начала работы окислительных мышечных волокон соответствует порогу анаэробного обмена (ПАНО). ПАНО характеризуется тем, что концентрация лактата (лактат – соль молочной кислоты) в мышцах и крови возрастает до 4,0 ммоль/л, и темпы формирования его становятся выше темпов удаления.

Определение индивидуального значения

ПАНО, как дозатора интенсивности тренировочной нагрузки, является важнейшей задачей в теории и практике физкультурно-оздоровительной и спортивной тренировки.

**Цель исследования** – разработать технологию интервальной оздоровительной тренировки используя в качестве дозатора нагрузки порог анаэробного обмена (ПАНО).

Для достижения поставленной цели исследования необходимо построить математическую формулу, позволяющую определить порог анаэробного обмена, приняв за основу положение о линейной зависимости между нагрузкой с одной стороны и ЧСС и ПАНО с другой стороны, и выбрать для этого упражнение, используемое занимающимися в подготовительной части физкультурно-оздоровительного занятия.

**Методика исследования.** Известно, что в диапазоне ЧСС от 90 до 180 уд/мин имеется прямая зависимость между учащением ЧСС и накоплением молочной кислоты в крови [3, 5]. Учитывая эту закономерность, порог анаэробного обмена можно рассчитать путем экстраполяции кривой зависимости «нагрузка – ЧСС». Для этого достаточно выполнить дозированную нагрузку, в результате которой ЧСС превысит 90 ударов за минуту.

В нашем исследовании для определения ПАНО занимающийся должен выполнить 20 глубоких приседаний за 30 секунд, поднимая руки вперед при каждом приседании, сохраняя туловище в вертикальном положении, и подсчитать ЧСС.

ЧСС порога анаэробного обмена вычисляется по предложенной нами формуле:

$$\text{ЧСС ПАНО} = (Y \times \sqrt{\text{Hr}} + 100) \times (\% \text{ ЧСС max})$$

$$\text{ЧСС max} = (Y \times \sqrt{\text{Hr}} + 100)$$

где: Y – коэффициент, представлен в таблице 1;

Hr – частота сердечных сокращений в покое, расчетная (уд/мин.);

$$\text{Hr} = (11 - (9 - Z \times \sqrt{\text{HR20}}))^2$$

где: Z – коэффициент, представлен в таблице 2;

HR 20 – ЧСС после 20 глубоких приседаний выполненных за 30 секунд (уд/мин);

Таблица 1

## Расчет % ЧСС max

Нг	40 41	42 43	44 45	46 47	48 49	50 51	52 53	54 55	56 57
У	14,7	14,6	14,5	14,4	14,3	14,2	14,1	14,0	13,9
Чсс, % чсс max	87	86	85	84	83	82	81	80	79
Нг	58 59	60 61	62 63	64 65	66 67	68 69	70 71	72 73	74 75
У	13,8	13,7	13,6	13,5	13,4	13,3	13,2	13,1	13,0
Чсс, % чсс max	78	77	76	75	74	73	72	71	70

Таблица 2

## Расчет ЧСС после 20 глубоких приседаний выполненных за 30 секунд (уд/мин)

HR20	90–97	98–104	105–110	111–115	116–119	120–122	123–124
Z	0,45	0,46	0,47	0,48	0,49	0,50	0,51
HR20	125–127	128–131	132–136	137–142	143–149	150–157	158–166
Z	0,52	0,53	0,54	0,55	0,56	0,57	0,58

Таблица 3

## Определение биологического возраста сердца по коэффициенту ДВК

Возраст	25	30	40	45	50	60	70	80	90	100
X	5,5	6,0	7,0	7,5	8,0	9,0	10,0	11,0	12,0	13,0
ДВК	10,5	10,0	9,0	8,5	8,0	7,0	6,0	5,0	4,5	4,0

% ЧСС max – процент ЧСС, от расчетной максимальной ЧСС, представлен в таблице 1.

Известно, что темп анаэробного порога у спортсменов достигается при ЧСС 85–92% от максимальной ЧСС [6].

Для лиц среднего и пожилого возраста, у которых снижена эластичность стенок кровеносных сосудов, хуже кровоснабжение миокарда и ниже устойчивость к гипоксии необходимо провести тест на определение биологического возраста сердца. При рассогласовании должного биологического возраста сердца с действительным в расчеты ПАНО вносятся определенные коррективы.

Биологический возраст сердца (БВС) мы рассчитываем по предложенной нами формуле [1], для мужчин:

$$\text{БВС} = (17,62 - \sqrt{\text{HR 20}}) \times 10,0/X$$

для женщин:

$$\text{БВС} = (17,62 - \sqrt{\text{HR 20}}) \times 10,3/X$$

где: HR 20 – частота сердечных сокращений после приседаний (уд/мин);

X – расчетный коэффициент (возрастает за каждый год на 0,1 – таблица 3).

Чтобы конкретизировать, представление о реальном возрасте сердца, нами был введен коэффициент, который мы назвали должным [2]. Должный возрастной коэффициент (ДВК) учитывает рекордную продолжительность жизни человека, превышающую 120 лет. ДВК до 80 лет снижается на 0,1 за каждый год, после 80 – на 0,05 за каждый год.

Проверка соответствия биологического возраста сердца с должным возрастом осуществляется при сравнении полученной величины БВС с должным возрастным коэффициентом ДВК (см. таблицу 1).

Если биологический возраст сердца испытуемого окажется старше паспортного на число n, тогда эта разница (число n) вычитается из ЧСС max.

**Результаты исследования.** Экспериментальная проверка экспресс-тестирования ПАНО нами проводилась в январе-феврале 2015 г. В эксперименте принимали участие спортсмены массовых разрядов, студенты отделения физической культуры КГУ имени К.Э. Циолковского и студенты КФ РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева не занимающиеся спортом. Данные получены на небольшом количестве испытуемых (n=24) и могут рассматриваться как предварительные.

## Библиографический список

1. Астахов А.В. Новое в контроле за интенсивностью тренировочной нагрузки // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 7. – С. 23–26.
2. Астахов А.В. Определение биологического возраста сердца по функциональной пробе // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 6. – С. 70–73.
3. Лихачев О.В. Управление физической нагрузкой на основе оперативного контроля на рекреационных занятиях спортивными играми // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 10. – С. 46–48.
4. Научное обеспечение подготовки пловцов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.co.ua/sport/absaljamovtm/nauchnoeobespechenie-podgotovki.p03.jsp> (дата обращения: 07.09.2015).
5. Селуянов В. Сердце – не машина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bike4u.ru/uploading/serdtze.pdf> (дата обращения: 07.09.2015).
6. Фитзингер П. Бег по шоссе для серьезных бегунов. – Мурманск: Тулома (ИП Немцов), 2007. – 192 с.

**Ноздрина Наталья Александровна**  
кандидат педагогических наук, доцент

**Ларичева Елена Анатольевна**

**Никитина Каринэ Саркисовна**

Брянский государственный технический университет  
nozdrina.natalye@mail.ru, helenette@yandex.ru, karinenikitina@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ (на примере студентов Брянского государственного технического университета)

В статье приведены результаты социологического опроса студентов Брянского государственного технического университета, направленного на выявление их ценностных ориентаций. По результатам исследования были сделаны выводы о том, что система ценностей современной молодёжи не выходит за рамки традиционной системы общественных ценностей. Важность традиций в представлениях молодёжи в небольшой степени зависит от восприятия мнения старшего поколения. Обнаружена слабая зависимость между мнением о современном обществе и степенью влияния СМИ на человека.

**Ключевые слова:** социологическое исследование, молодёжь, система ценностей, нравственные ориентиры, ценностное воспитание, традиции.

**П**роблема человеческого капитала, которым располагает молодёжь и студенческая молодёжь в частности представляет особый интерес и актуальность. Этот капитал и динамика его развития в значительной мере зависит от ценностных ориентаций обладателей капитала – молодых людей, студентов. Проблеме ценностных ориентаций современной студенческой молодёжи и посвящено наше исследование.

Исследование проводилось в мае 2015 года среди студентов Брянского государственного технического университета (БГТУ) методом опроса с последующей математической обработкой полученных данных. Статистическая обработка была проведена при помощи программы IBM SPSS Statistics. Общий объём выборки составил 360 человек. Средний возраст респондентов 19,8 года. Было опрошено 45% юношей и 55% девушек.

Приведём результаты опроса.

Для определения общей системы ценностей студентам было предложено оценить по десятибалльной шкале наиболее значимые для них ценности (табл. 1). Наибольшее значение имеет группа социальных показателей – 9,3 балла. Значительное значение у экономических показателей – 8,6 баллов. Примерно одинаковый вес у теоретических (7,8), эстетических (7,7) и политических (7,6) показателей. Наименьшее значение у религиозных показателей (5,8 баллов). У женщин значение всех показателей выше, чем у мужчин за исключением политического, где наблюдается равенство.

Наиболее значимые для студентов ценности – социальные, наименее – религиозные. В целом, можно говорить о некоторой равнозначности ценностных блоков и в свою очередь о разностороннем развитии аксиосферы студентов.

Далее рассмотрим, зависит ли оценка уровня значимости базовых ценностей от курса обучения.

Таблица 1

Оценка уровня значимости базовых ценностей для студентов БГТУ

	социальные	экономические	политические	религиозные	эстетические	теоретические
Объём опрошенных	социальный статус, трудолюбие, богатство, профессия, семья, любовь, патриотизм, социальное равенство, равенство полов и т.д.	деньги, материальные ценности	свобода слова, гражданские свободы, законность, порядок, гражданский мир и т.п.	Бог, божественный закон, вера, спасение, благодать, ритуал, церковь, священное писание и т.д.	духовное развитие, красота, идеал, стиль, гармония, мода, культурная самобытность и пр.	образование
все	9,3	8,6	7,6	5,8	7,7	7,8
из них						
мужчины	8,9	8,4	7,6	5,4	7,3	7,6
женщины	9,5	8,7	7,6	6,2	8,1	7,9

Таблица 2

Обобщённые результаты зависимости различных видов ценностей студентов от курса обучения

Ценности	Хи-квадрат Пирсона	Коэффициент сопряженности	Значимость показателей			Наличие связи
			Значи- мость	Вероятность ошибки	Уровень значимости	
социальные	26,217	0,319	0,342	$p > 0,050$	незначима	не доказана
экономические	77,379	0,500	0,000	$p \leq 0,001$	максимально значимая	слабая
политические	40,307	0,385	0,286	$p > 0,050$	незначима	не доказана
религиозные	64,748	0,468	0,008	$p \leq 0,01$	очень значимая	слабая
эстетические	43,817	0,399	0,313	$p > 0,050$	незначима	не доказана
теоретические	54,386	0,437	0,064	$p > 0,050$	незначима	не доказана

Проверим гипотезу о влиянии обучения в университете на формирование базовых ценностей человека. Были сформулированы нулевая и альтернативная гипотезы. 1. Обучение в университете не влияет на формирование базовых ценностей человека (нулевая гипотеза  $H_0$ ). Предполагается, что с более старшими курсами значение коэффициентов важности расти не будут. 2. Альтернативной гипотезой ( $H_1$ ) будет то, что обучение в университете влияет на изменение отношения к базовым ценностям студентов.

В результате обработки данных получены следующие зависимости (табл. 2).

Как видно из таблицы, нулевая гипотеза принимается. Из значимых показателей можно выделить только слабую зависимость между курсом и экономическими и религиозными ценностями человека. Однако нет подтверждений того, что именно университет влияет на их формирование. Можно предположить, что комплекс внешних и внутренних факторов взросления индивида влияет на изменение данных показателей.

Обучаясь в университете, молодые люди становятся более независимыми в материальном плане, работают, либо получают большую сумму карманных денег от родителей, самостоятельно принимают решения о покупках нужных им вещей, общаются с более старшими и самостоятельными людьми. Круг их коммуникаций расширяется. Естественно, они начинают иначе относиться к материальным ценностям, понимать, что те или иные блага стоят денег и их нужно заработать.

Отношение к религии имеет те же корни. В возрасте 17–23 лет многие люди впервые осознанно задумываются о Боге, о происхождении, сталкиваются с людьми разных верований и культур, либо осознанно обращают на них внимание. Естественно, это откладывает отпечаток на мировоззрение. Однако, на наш взгляд, здесь могут влиять, в том числе и факторы вузовского воспитания, освоение таких курсов как философия, история, несомненно, накладывают свой отпечаток на взгляды человека.

Далее студентам была предложена анкета, результаты обработки которой приведены ниже.

На вопрос «Должна ли государственная система образования иметь единое направление в фор-

мировании ценностных ориентиров молодежи?» 80% респондентов ответили утвердительно; 15% с этим не согласны; 5% студентов дали свой вариант ответа: «никогда не будет», «слишком дорого для страны», «не хочу, чтобы на моё мнение оказывали давление».

В том, что стране нужна государственная программа, направленная на воспитание патриотизма, уверены 91% опрошенных; 8% считают это лишним. Также было выражено мнение (1%) о том, что «нужно воспитывать патриотизм на местах», «нужно улучшить жизнь в стране, тогда будет патриотизм».

В целом, можно отметить, что молодёжь в большинстве признаёт роль государства приоритетной в вопросах формирования ценностей и воспитании патриотизма.

На вопрос: «Нужна ли ВУЗу программа, направленная на духовно-нравственное воспитание студентов?» 68% сказали, что нужна; 32% дали отрицательный ответ.

Студентов попросили выразить своё отношение к военным действиям на Украине, и получили следующие ответы. 61% опрошенных с сожалением относится к страданиям мирного населения; 35% – считают необходимым прекратить разруху. Безразличны, к происходящим там событиям только 1% респондентов. Отсюда мы можем видеть, что большинство молодых людей не равнодушны к чужому горю.

На вопрос «Может ли церковь (вера в Бога) повлиять на формирование системы ценностей в обществе и на нравственное воспитание молодежи?» 79% респондентов дали положительный ответ, из которых 36% считает, что влияние Церкви возможно при участии государства. Отрицательный ответ дали 21% участников опроса, из которых 15% пояснили свой ответ: «я – атеист», «у нас светское государство», «помимо православия есть и другие религии, как они будут решать, кто будет воспитывать?».

Далее последовали вопросы, целью которых было выявить отношение молодежи к старшему поколению.

Респондентам привели пример отношения к старикам в Великобритании, где много домов для



престарелых, и помещение туда бабушек и дедушек – обычная практика. После чего их спросили: «Как Вы считаете, в России такое отношение к пожилым людям может стать подобным явлением?». 68,3% ответили, что нет, не может; 21% ответили, что вполне вероятно»; 5,7% считают, что у нас тоже много домов престарелых; 4% затруднились с ответом. 2% респондентов прокомментировали свои ответы, написав следующее: «дома престарелых – выход для одиноких стариков, которые не могут о себе позаботиться», «в Великобритании другая культура», «с пьющей и дебоширящей родней – лучше уж дом престарелых» и т.п.

Таким образом, можно сделать вывод, что отношение к пожилым людям не выходит за привычные рамки, и большинство молодых людей рассматривает дома для престарелых только как последнее прибежище для тех стариков, у которых либо нет родственников, либо в их семьях неблагоприятные отношения.

Мы поинтересовались, какое значение имеет для молодых людей мнение старшего поколения, и выяснили, что для 35% это мнение имеет приоритетное значение, что объясняется их зависимостью от родителей (большинство ответов среди студентов 1–2 курсов); 31% опрошенных время от времени прислушиваются к мнению старших; для 25% мнение старших не имеет никакого значения. Свой ответ дали 9% респондентов: «мнение старших важно, если не ущемляет моих прав», «живу самостоятельно», «старшие не всегда правы» (почти 5% ответов).

По мнению 64% опрошенных воспитанием внуков должны заниматься бабушки и дедушки; с ними не согласны 32%; 4% дали следующие ответы: «должны участвовать, но не постоянно воспитывать», «у них своя жизнь», «только навредят».

Для 91% респондентов важны семейные и культурные традиции; для 9% не важны.

Мнение о важности традиций в некоторой мере зависит от восприятия мнения старшего поколения. Распределение ответов респондентов приведено в таблице 3. При этом можно предположить, что преемственность поколений сохранится и в дальнейшем, так как 64% респондентов считают, что бабушки и дедушки должны заниматься воспитанием внуков.

Студентам предложили выразить свой взгляд на современное общество. При объединении разрозненных характеристик получается следующая картина. Среди 44%, давших скорее положительную оценку, звучали термины «динамичное», «прогрессивное», «есть возможность самовыражения», «есть возможность для бизнеса», «мне в нём жить хорошо». Среди 48%, давших отрицательный ответ, прозвучали ответы: «общество потребления», «никто не хочет думать о будущем, все хотят всё сразу», «живут текущим днём», «экстремизм, терроризм», «никто не хочет серьёзно работать», «снизилась честность людей», «падение нравов». 8% затруднились с ответом.

Следующая группа вопросов ставила своей задачей рассмотреть влияние средств массовой информации на молодёжь.

По мнению 83% масс-медиа влияют на ценностные ориентации молодёжи, для 12% – не влияют. 5% респондентов дали свой ответ: «влияют родители и друзья», «СМИ никто не верит», «я не обращаю внимания на новости в СМИ».

45% опрошенных не согласны, что СМИ оказывают влияние на формирование их ценностных ориентиров, 23% склонны соглашаться с влиянием СМИ, ещё 32% считают, что влияние прослеживается в определённой степени.

Однако 87% считают, что зависимости от СМИ у них нет. При этом респондентам были расшифрованы с нашей точки зрения симптомы зависимости от СМИ: каждодневный интерес к новостями, просмотр новостных блоков, ленты «в контакте», своевременный просмотр любимых передач, сериалов; дискомфорт от долговременной оторванности от информации СМИ. Изучив такой список симптомов, 13% созналось, что да, им некомфортно без средств массовой информации.

38% всегда чувствуют информационное давление со стороны СМИ, 15% – иногда, 35% – никогда. Свой ответ дали 12% опрошенных: «я не восприимчив», «вообще стараюсь не принимать близко к сердцу телевизор и интернет», «не смотрю телевизор», судя по ответам эти 12% можно добавить к тем, кто считает, что не чувствует информационного давления СМИ.

88% уверены, что ограничения им в использовании СМИ не нужны. 2% считают, что да, нужны.

Таблица 3

Комбинационная таблица

Количество		Важны ли традиции (семейные, культурные)?		Всего
		Да	Нет	
Какое значение имеет для Вас мнение старшего поколения?	а) приоритетное	122	4	126
	б) никакого	76	14	90
	в) посредственное	100	12	112
	г) свой ответ	30	2	32
Всего		328	32	360

Комбинационная таблица

Количество		Оказывают ли влияние СМИ на формирование ваших ценностных ориентиров?			Всего
		да	нет	в определённой степени	
Как бы Вы описали современное общество?	скорее положительный взгляд	26	95	37	158
	скорее отрицательный взгляд	51	60	62	173
	затруднились с ответом	6	7	16	29
Всего		83	162	115	360

Ещё 10% высказали свою точку зрения: «нужны в ограниченном масштабе», «ограничить насилие», «ограничить тупые передачи по телевизору», «убрать “Дом 2”».

На вопрос: «Мешает ли Вам предлагаемая информация в формировании собственных взглядов на ситуацию?» 32% ответили, что иногда сбивает с мысли; часто вызывает несогласие у 44%; у 24% ответивших на всё своё мнение, на которое повлиять невозможно.

Имеется некоторая зависимость между мнением о современном обществе и степенью влияния СМИ на человека. Распределение ответов приведено в таблице 4.

Значение критерия хи-квадрат составляет 30,399, его значимость составляет 0,000, значимо ( $p < 0,001$ , абсолютная значимость). Коэффициент сопряженности Пирсона равен 0,111 (от 0,1 до 0,3 по шкале Чеддока и показывает наличие слабой связи между ответами), сам коэффициент значим. То есть можно предположить, что СМИ в небольшой степени влияют на оценку респондентами современного общества.

Далее ряд вопросов, касающихся общекультурных ценностей.

67% опрошенных уверены, что чётко понимают, что такое хорошо, а что такое плохо; 31% считают, что понятия «добро» и «зло» в некоторой степени искажены; 2% затруднились с ответом.

На вопрос о том, что является главным в жизни, 32% отметили, что семья, 28% – карьера, 21% – любовь, 18% – богатство, 17% – самосовершенствование, 16% – свобода; 14% – положение в обществе.

На вопрос: «Что значит в Вашем понимании дружба?» были получены следующие ответы (ответы обобщены):

- это когда тебя поддерживают, разделяют взгляды, при необходимости придут на помощь (70%);
- возможность общения по интересам, понимания друг друга (23%);
- возможность позвонить в любое время суток и поделиться своими радостями и бедами (7%).

На вопрос: «Что значит в Вашем понимании любовь?» были получены следующие ответы (ответы обобщены):

- это привязанность к другому человеку (30%);
- взаимопонимание, доверие (24%);
- терпение друг к другу (19%);

– она разная, трудно обобщить (18%);

– это лучшее чувство (6%);

– взаимное притяжение (3%).

74% студентов уверены, что способны на самопожертвование ради высокой цели, 12% не уверены в этом, 14% затруднились с ответом.

Респондентам предлагалось перечислить, какими качествами должны обладать современные юноши и девушки. Были получены следующие ответы:

Юноши (мнение девушек): умный, добрый, серьёзный, ответственный, честный, сильный, с хорошим характером, целеустремлённый, успешный.

Юноши (мнение юношей): умный, весёлый, физически развитый, добрый, серьёзный.

Девушки (мнение парней): добрые, следящие за собой, весёлые, не зануды, вежливые, порядочные, верные, скромные, лёгкие в общении, ласковые, самостоятельные.

Девушки (мнение девушек): умные, добрые, красивые, верные, симпатичные.

По мнению опрошенных, дефицитом в отношениях между современными молодыми людьми являются: ответственность (40%), доверие (31%), способность любить (31%), совесть (30%), достоинство (26%), надёжность (25%), умение дружить (24%) и порядочность (23%).

По результатам проведённого анкетирования подтвердилась основная гипотеза: молодёжь признаёт необходимость ценностного воспитания.

Молодые люди признают, что необходимо уделять внимание ценностному воспитанию. Эту роль, по их мнению, должны возложить на себя в большей степени государство через учебные заведения и общую политику, определённый контроль СМИ, частично церковь и другие религиозные учреждения.

В целом система ценностей молодёжи не сильно отклоняется от традиционной. Респонденты относятся с сочувствием к трагедии Украины, с уважением воспринимают старшее поколение, хотя и не всегда прислушиваются к его мнению, считают, что способны на самопожертвование, считают важным сохранение традиций. Для них также важны чувства дружбы и любви, они нацелены на создание семьи и карьеры, но считают, что молодёжи не хватает ответственности, доверия и способности любить.



**Рисунок 1.** Факторы, влияющие на формирование системы ценностей молодёжи

Схематическое изображение воздействия внешней среды на ценностные ориентиры молодёжи показано на рисунке 1.

Таким образом, проведённое нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

Система ценностей современной молодёжи (на примере студентов Брянского государственного технического университета) не выходит за рамки традиционной системы общественных ценностей. Мнение о важности традиций в небольшой степени зависит от восприятия мнения старшего поколения. Имеется слабая зависимость между мнением о современном обществе и степенью влияния СМИ на человека.

#### Библиографический список

1. Иллюстрированный самоучитель по SPSS. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/spss/index.php>.
2. Ларичева Е.А. Статистические методы обработки первичной информации социально-экономических исследований. – Брянск: БГТУ, 2011. – 212 с.
3. Молодёжь России: развитие человеческого капитала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/606/report\\_fadm\\_ru\\_2013-11-13.pdf](http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/606/report_fadm_ru_2013-11-13.pdf)
4. Моосмюллер Г., Ребик Н.Н. Маркетинговые исследования в SPSS. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 160 с.

# СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Минова Марина Евгеньевна

Академия последипломного образования, г. Минск, Беларусь  
psychology@academy.edu.by

## КЛАССИФИКАЦИЯ, СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

*В статье определены понятия «детское и молодежное движение», «детские общественные объединения», «молодежные общественные объединения». Рассматривается классификация, сущность и функции детского и молодежного движения, детских и молодежных общественных объединений. Представлена авторская модель классификации детских и молодежных общественных объединений по принципу их общественного и правового статуса. Описаны формы и характеристики, а также признаки классификации формальных и неформальных детских и молодежных общественных объединений.*

**Ключевые слова:** «детское движение», «молодежное движение», «детские общественные объединения», «молодежные общественные объединения», «объединения по интересам детей и молодежи», «неформальные детские и молодежные объединения и субкультуры».

Детское и молодежное движение в Республике Беларусь представляет собой совокупность детских и молодежных объединений, которые реализуют ценности, права и интересы детей, подростков, молодежи. В статье 8 Закона Республики Беларусь «Об общественных объединениях» даются определения понятий «детское общественное объединение» и «молодежное общественное объединение».

Детское общественное объединение – общественное объединение граждан в возрасте до восемнадцати лет (не менее двух третей от общего числа членов), которое выражает их специфические интересы и уставная деятельность которого направлена на обеспечение социального становления и всестороннего развития детей.

Молодежное общественное объединение – общественное объединение граждан в возрасте до тридцати одного года (не менее двух третей от общего числа членов), которое выражает их специфические интересы и уставная деятельность которого направлена на обеспечение социального становления и всестороннего развития молодежи.

Целесообразно рассматривать детские и молодежные общественные объединения как добровольные, самоуправляемые общественные формирования детей, подростков, молодых людей и разделяющих их ценности взрослых, взаимодействующих в процессе достижения цели, провозглашенной в Уставе или ином документе, регулирующем их деятельность.

Основаниями для классификации детского и молодежного движения, детских и молодежных объединений в Республике Беларусь являются: общественно-правовой статус (официальные, формальные, неофициальные, неформальные, просоциальные, асоциальные, антисоциальные и т.д.); ценности, цели и содержание деятельности (гражданские, патриотические, демократические, социалистические, националистические, конфессиональные, миротворческие, экологические и т.д.); количественные

показатели (большие, малые, микрогруппы); территориальный признак (международные, национальные, региональные, местные); возрастная принадлежность (детские, подростковые, юношеские, молодежные); гендерная принадлежность членов объединений (однополые и разнополые группы).

Согласно общественно-правового статуса условно можно выделить три группы (типа) детских и молодежных объединений.

**Первая группа** объединяет официально зарегистрированные в Министерстве юстиции детские и молодежные общественные объединения, имеющие Уставы, зафиксированные в Уставах принципы, нормы и правила функционирования, фиксированное членство, руководящие, исполнительные и контрольные органы самоуправления и порядок их выборности, сменяемости, подотчетности.

К таким детским и молодежным объединениям относятся Белорусская республиканская пионерская организация (БРПО), Белорусский республиканский союз молодежи (БРСМ), Белорусская молодежная общественная организация спасателей-пожарных (БМОСП), Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, Белорусская лига интеллектуальных команд (БЛИК), Белорусский КВН, Белорусская ассоциация клубов «Юнеско» (БелАЮ), Ассоциация белорусских гайдов (АБГ), Белорусская республиканская скаутская ассоциация (БРСА), Лига добровольного труда молодежи и др.

Уставы вышеназванных объединений были приняты на съездах, слетах, конференциях членов объединений и оформлены в установленном законодательством Республики Беларусь порядке. Фиксированное членство в этих объединениях предполагает, как минимум, оформление заявления от потенциального участника о вступлении в объединение, а в случае БРСМ – оформление членского билета и учетной карточки.

Вышеназванные объединения имеют статус республиканских общественных объединений,



имеют структурные подразделения практически во всех регионах Республики Беларусь.

В случае БРПО, БРСМ, БМООСП – первичные организации созданы практически во всех учреждениях образования.

В настоящее время в Республике Беларусь создан Республиканский реестр молодежных и детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой. Реестр включает детские и молодежные общественные объединения различной целевой направленности, которые прошли регистрацию и перерегистрацию в установленном законодательством порядке. Республиканский реестр периодически обновляется, пополняется новыми детскими и молодежными общественными объединениями. Все детские и молодежные общественные объединения, внесенные в реестр можно отнести к первой группе. Среди них есть объединения, которые реализуют разнообразные цели, задачи (БРПО, БРСМ, АБГ, БелАЮ, БРСА, Лига добровольного труда молодежи, Белорусская организация социальной поддержки детей и подростков «Мы – детям», Белорусский комитет молодежных организаций), а также специализированные объединения (Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, Белорусская лига интеллектуальных команд, Белорусская молодежная общественная организация спасателей-пожарных, Белорусский КВН, Белорусский комитет Специал Олимпикс, Белорусская федерация шотокан каратэ-до, Белорусская федерация старинной автотехники «Баретро»). Общими характеристиками этих объединений являются республиканский статус, регистрация в установленном законодательством порядке, наличие устава и фиксированное членство.

**Вторая группа** объединяет детские и молодежные движения, объединения по интересам детей и молодежи, которые не зарегистрированы в Министерстве юстиции, не имеют уставов, а также иногда и фиксированного членства. Чаще всего они функционируют на базе учреждений образования, их участниками являются обучающиеся, а руководителями – педагоги. В качестве нормативных документов этих объединений служат разработанные самими участниками нормативные документы, положения, согласованные с администрацией учреждений образования. К ним относятся объединения юных инспекторов движения (ЮИД), друзей милиции, пограничников, экологов, корреспондентов (юнкоры), миротворческие, краеведческие, поисковые, туристические, спортивные, юнкорские, волонтерские объединения, органы детского и молодежного самоуправления, объединения по интересам детей и молодежи, действующие в учреждениях образования.

ЮИД, юные друзья милиции, пограничники, миротворцы, экологи, туристы, поисковые группы

и другие объединения организуют своих участников на образовательную и социально значимую деятельность по конкретному направлению: соблюдение правил дорожного движения, охрана правопорядка, миротворчество, защита природы, туризм, краеведение и т.д.

**Волонтерское движение** в Республике Беларусь включает разнообразные волонтерские формирования: волонтерские группы, клубы, команды, отряды милосердия, бригады и др. К волонтерскому движению относятся также волонтерские объединения, действующие в рамках тимуровского движения БРПО, волонтерского движения «Добрые сердца» БРСМ, детские и молодежные волонтерские группы Белорусского общества Красного Креста, Белорусской ассоциации помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, Белорусской ассоциации клубов ЮНЕСКО, Лиги добровольного труда молодежи и других общественных объединений. Их участниками могут становиться дети, подростки, молодые люди, которые не являются членами вышеперечисленных общественных объединений. Волонтерские формирования осуществляют социально значимую деятельность как по конкретному направлению (например, помощь людям с ограниченными возможностями), так и по разным направлениям.

Все эти разнообразные детские и молодежные движения и объединения имеют различный статус (международных, республиканских, региональных и местных объединений), зависящий от места базирования и численного состава участников, но они не зарегистрированы в установленном законодательством порядке. Как правило, у этих движений и объединений нет уставных документов, членство в них – временное, не фиксированное, деятельность направлена на решение актуальных и конкретных (специализированных) задач.

В настоящее время существует много различных форм детских и молодежных объединений: союз, федерация, ассоциация, содружество, дружина, организация, компания, клуб, отряд, звено, группа, команда и т.д. Объединения могут быть для участников одного возраста и разновозрастные. Каждое из них может существовать и действовать обособленно или устанавливать связи и вступать в коалицию с другими объединениями. Например, союз, содружество, ассоциация, федерация могут включать несколько детских и молодежных объединений, функционирующих в Республике Беларусь или только в одном регионе.

Формами детского и молодежного движения в учреждениях образования являются **органы детского и молодежного самоуправления**. Органы самоуправления могут быть постоянными (совет, штаб, комитет, парламент, республика и т.д.) или временными (советы дела, творческие группы, отряды, сектора, трудовые бригады и т.д.), создан-

ными для организации и проведения конкретных акций, традиционных дел и праздников.

**Объединения по интересам детей и молодежи** являются частью детского и молодежного движения в Республике Беларусь. Согласно Кодексу об образовании объединение по интересам создается из числа детей и молодежи на основе общего интереса к конкретному направлению деятельности. К объединениям по интересам относятся кружок, клуб, секция, студия, мастерская, лаборатория, оркестр, хор, ансамбль, театр, научное общество учащихся и иные объединения. Объединения по интересам могут быть одновозрастными и разновозрастными, могут создаваться для работы с переменным составом обучающихся. Согласно Кодексу об образовании в объединениях по интересам детей и молодежи реализуются образовательные программы дополнительного образования по профилям: техническому; спортивно-техническому; туристско-краеведческому; эколого-биологическому; физкультурно-спортивному; художественному; социально-экономическому; социально-педагогическому; культурно-досуговому; военно-патриотическому; естественно-математическому; общественно-гуманитарному; по иным профилям, определяемым положением об учреждении дополнительного образования детей и молодежи.

Наиболее распространенными формами объединений по интересам являются кружок, клуб, секция, студия, лаборатория, мастерская.

**Кружок** является традиционной, базовой формой объединения по интересам, в его предметно-практические задачи входит освоение конкретного профиля деятельности, и с группой работает один педагог.

**Клубом** называется объединение по интересам, решающее целый комплекс педагогических задач. В задачи клуба входит как освоение обучающимися содержания той или иной предметной области, так и задачи организации досуга, свободного общения детей, подростков, молодежи. Отличительными признаками клубов являются наличие названия, определенной символики. В деятельности клуба активно участвуют органы детского и молодежного самоуправления, с ним сотрудничают участники клуба разных поколений, а также родители участников и друзья клуба. Существует определенный событийный ритм жизни клуба, правила, традиции. В клубе могут быть структурные подразделения по годам обучения (возрасту и опыту деятельности в клубе), по интересам (творческие группы, творческие объединения, сектора и т.д.).

**Секция** – объединение по интересам, содержание деятельности которого связано с определенным видом физической культуры, спорта, туризма. Секция часто является структурным подразделением спортивных организаций (федераций, обществ, клубов и др.). В задачи секции входит как освоение

обучающимися того или иного вида спорта, туризма, так и задачи создания условий для физического развития, организации досуга, активного отдыха детей, подростков, молодежи. Специфика организации деятельности секции состоит в активном включении всех участников в спортивные или туристические мероприятия, предполагает показ достижений обучающихся (проведение спортивных соревнований, конкурсов, фестивалей).

Содержание деятельности **студии** в большей степени связано с определенным видом искусства или художественного творчества (изобразительное, музыкальное, театральное, литературное творчество и т.п.). Среди педагогических задач студии – создание условий для становления и развития художественного творчества детей, подростков, молодежи в различных областях. Специфика организации состоит в сочетании традиционных и инновационных форм занятий и активном включении всех участников студии в практическую деятельность с показом достижений обучающихся (проведение концертов, спектаклей, выставок, фестивалей, вечеров).

Интересными формами объединений по интересам являются **лаборатория и мастерская**. Характерными чертами лаборатории являются исследовательский, поисковый, творческий компонент в образовательной деятельности, когда в основе содержания лежит конкретная область научных знаний или междисциплинарная проблема. В состав лаборатории входят преимущественно старшие подростки, молодые люди.

Для мастерской характерны принадлежность к определенному виду прикладного творчества (практической деятельности) или искусства (мастерская хореографии), приоритетными практическими задачами выступают ориентация участников на достижение высокого уровня мастерства в определенном направлении.

Все формы детского и молодежного движения являются субъектами педагогической поддержки. Педагоги часто становятся инициаторами создания, руководителями детских и молодежных объединений, совместно с детьми и молодыми людьми определяют цели, содержание, методы и формы работы, организуют и сопровождают деятельность.

**Третья группа** включает неформальные детские и молодежные объединения и субкультуры, которые оказывают все большее влияние на детей, подростков и молодежь. **Неформальные объединения и субкультуры** являются стихийными, спонтанно возникающими формами детского и молодежного движения.

Объединения неформалов и субкультуры нигде не зарегистрированы, своего устава не имеют, их организационные принципы и условия членства не определены. Численный и возрастной состав участников, место базирования могут меняться.

Педагоги практически никогда не являются лидерами или участниками неформальных детских и молодежных объединений и субкультур.

Большинство неформальных объединений и субкультур, функционирующих в Республике Беларусь, является частью международных неформальных движений детей, подростков, молодежи, объединенных на основе общих ценностей, интересов и потребностей, без учета национальных различий, социальных и государственных идеологических ориентиров.

**Неформальные детские и молодежные объединения** – это детские, подростковые, молодежные группы, которые возникают спонтанно и/или по чьей-либо инициативе для достижения общих целей их участников.

Неформальные объединения могут возникать на основе случайных факторов. Например, дворовая компания, группа сверстников может просто объединяться для каких-то общих целей или следовать за авторитетным лидером. Неформальные объединения можно классифицировать на: 1) просоциальные, асоциальные, антисоциальные (деструктивные); 2) группы принадлежности и референтные; 3) постоянные и случайные; 4) одновозрастные и разновозрастные; 5) однополюсные и разнополюсные и т.д.

Рассмотрим первый вариант классификации. Основание для классификации служит отношение неформальных объединений к обществу и общественным ценностям.

**Просоциальные неформальные объединения** – детские, подростковые и молодежные группы, которые оказывают посильную помощь обществу. Направления их деятельности включают защиту природы, реставрацию памятников истории и культуры, поисковую работу, краеведение, изучение и популяризацию произведений науки, искусства и литературы и т.д. К ним относятся движения «зеленых» и другие экологические инициативы, культурно-исторические, волонтерские, поисковые и краеведческие объединения, движения, сообщества любителей науки, искусства, литературы и их конкретных произведений, компьютерных технологий и др.

**Асоциальные объединения** ориентируют своих членов на отказ от активного участия в общественной жизни, в решении социальных проблем. Главное для объединений – приверженность их участников определенным символам, кумирам, имиджу, стилю. Участники этих объединений считают себя «свободными» от общества, родителей, педагогов людьми. Им свойственны протест против авторитета взрослых и стереотипов общества, желание привлечь к себе внимание, эпатажный стиль одежды, поведения. К ним относятся дворовые компании, группировки, тусовки, объединения фанатов современной музыки, моды, популярных

артистов, спортсменов, спортивных клубов, Интернета, компьютерных игр и др.

**Антисоциальные (деструктивные) объединения** ориентируют своих членов на подрыв общественного порядка, на агрессивные действия против органов государственной власти, общественных институтов, на преступления и правонарушения. К таким объединениям относятся криминальные группировки, банды, шайки, террористические, неофашистские, националистические группировки, экстремистские религиозные движения, тоталитарные секты и т.д. Эти объединения представляют угрозу как для общества, так и для самих участников, могут нанести непоправимый ущерб их жизни, здоровью.

Неформальные объединения могут быть частью молодежной субкультуры (музыкальные и спортивные фанаты, фанаты Интернета и др.), а могут быть независимыми и не иметь совокупности субкультурных ценностей (идеологических ориентиров, символов, ритуалов, традиций, имиджа и т.д.).

**Молодежные субкультуры** имеют определенную систему ориентиров, норм, символов, ритуалов, традиций, имиджа и т.д., которые оказывают непосредственное и опосредованное влияние на подростков и молодежь. Участники молодежной субкультуры могут быть лично не знакомы друг с другом, но иметь общие субкультурные ценности и интересы. Например, субкультура фанатов направления в музыке может объединять людей по всему миру (через Интернет), и именно музыка – важнейшая субкультурная ценность для них. Для других представителей субкультур такими ценностями могут быть идеология, спорт, мода, имидж, ритуалы и т.п.

Основанием для классификации молодежных субкультур являются их ценности, лежащие в основе их влияния на детей, подростков, молодых людей. Их трудно разделить на просоциально, асоциально и антисоциально (деструктивно) ориентированные. Субкультуры можно классифицировать на:

1) **музыкальные субкультуры**: готы – поклонники готик-рока и готик-метала; джанглисты – поклонники джангла и драм энд бейса; трансеры – поклонники стиля электронной музыки «транс»; металлисты – поклонники метала и его разновидностей; панки – поклонники панк-рока и его разновидностей; растаманы – поклонники регги; риветхеды – поклонники музыки в стиле индастриал; рэйверы – поклонники рэйва, танцевальной музыки и дискотек; рэперы – поклонники рэпа и хип-хопа; традиционные скинхеды – любители ска и регги; эмо – поклонники эмо и пост-хардкора; ска – поклонники ска и ска-панк и т.д.

2) **имиджевые субкультуры** (субкультуры, выделяемые по стилю в одежде и поведению): Visual kei; кибер-готы; моды; нудисты; стилиаги; тедди-бои; милитари; фрики и т.д.

3) **политические и мировоззренческие субкультуры:** анархо-панки; антифа; редскины; SHARP-скинхеды; HC-скинхеды; битники; неформалы; Нью-Эйдж; Стрейт-эдгеры; хиппи; яппи и т.д.

5) **хулиганские** (субкультуры хулиганов): руд-бои; гопники; любера; футбольные хулиганы и т.д.

6) **по другим увлечениям:** анимэ-субкультура – поклонники анимэ (японской мультипликации); ролевики – поклонники ролевых игр; байкеры – любители мотоциклов; фурри – поклонники антропоморфных существ; граффиттеры – любители граффити, геймеры – фанаты компьютерных игр и т.д.

Идеологические ориентиры у различных субкультур разнообразны: некоторые субкультуры изначально ориентируют молодых людей на подрыв общественных устоев и порядка, другие, вроде бы, не имеют четких асоциальных целей, но представляют не меньшую опасность для их участников. Неформальные детские и молодежные объединения и субкультуры являются объектами исследований современных ученых и педагогов-практиков. В Республике Беларусь еще не сформирована нормативная правовая, теоретическая и методическая база взаимодействия учреждений образования с неформальными объединениями и субкультурами. Эти объединения требуют специального изучения, педагогической и психологической экспертизы на предмет их влияния на детей, подростков, молодежь.

Необходимо также разработать методические рекомендации и методическое обеспечение взаимодействия педагогов учреждений образования с неформальными объединениями и субкультурами, в том числе и противодействия вовлечению учащейся и студенческой молодежи в деструктивные неформальные объединения.

*Таким образом, детское и молодежное движение в Республике Беларусь представлено разнообразными детскими и молодежными объединениями (формальными и неформальными). Анализ существующих форм детских и молодежных объединений позволяет сделать вывод о том, что отличительной чертой организации их деятельности является гибкость, вариативность, динамичность, ориентация на интересы и потребности детей и молодежи.*

Возможны различные пути поиска новых форм или преобразования существующих традиционных форм детских и молодежных объединений. Поиск наиболее приемлемой, отвечающей существующему содержанию деятельности формы детского или молодежного объединения может происходить на основе педагогического анализа сложившейся ситуации.

Детское и молодежное движение, детские и молодежные объединения выполняют определенные функции.

**Функции детского и молодежного движения** можно определить как назначение этих социальных институтов. Функции представляют собой совокупность задач, которые определяют содержание и направления деятельности детского или молодежного движения.

Функции детского или молодежного объединения являются как задачами, определяющими содержание деятельности, так и социальными действиями, регулируемые определенными нормами. В случае детских и молодежных общественных (зарегистрированных) объединений – функции зафиксированы в уставах в виде задач и принципов.

Функции детских и молодежных объединений разнообразны, они зависят от ценностей, целей деятельности, общественно-правового статуса объединения, а также от социального заказа и государственной поддержки. В Законах Республики Беларусь «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь», «Об основах государственной молодежной политики» определяются цели государственной молодежной политики, ориентирующей детские и молодежные объединения на выполнение функций:

- содействия всестороннему воспитанию детей и молодежи, их духовному, нравственному и физическому развитию;
- создания условий для свободного и эффективного участия детей и молодежи в политическом, социальном, экономическом и культурном развитии белорусского общества;
- социальной, материальной, правовой поддержки детей и молодежи;
- расширения возможностей в выборе жизненного пути.

Согласно Концепции развития детского движения в Республике Беларусь функции детского общественного объединения заключаются:

- в широком разностороннем включении личности в систему общественных отношений;
- в организации жизнедеятельности, удовлетворяющей потребности личности в развитии;
- в защите личности от негативных влияний социальной среды.

*Таким образом, функции детских и молодежных объединений в Республике Беларусь включают воспитание, развитие, социализацию, самоопределение и самореализацию, формирование активной гражданской позиции, социально значимую деятельность детей и молодежи. Вышеназванные функции характерны для большинства детских и молодежных объединений вне зависимости от их общественно-правового статуса.*

Назначение детского и молодежного движения предопределяет его особую роль, а также функции социализации и воспитания детей, подростков и молодежи в процессе совместной деятельности



и общения со сверстниками. Взрослым лидерам и организаторам детских и молодежных объединений необходимо осознать тот факт, что функции этих объединений не может выполнить никакой другой социальный институт, в том числе семья и система образования. Необходимо поддерживать детское и молодежное движение, создавать условия для его формирования, развития, функционирования.

Современное детское и молодежное движение включает разнообразные формы детских и молодежных объединений: постоянные и временные, формальные и неформальные.

У каждого ребенка, подростка, молодого человека в Республике Беларусь есть возможности выбора объединения в соответствии со своими интересами.

Разнообразные формы движения детей, подростков и молодежи являются проявлениями детской и молодежной инициативы, самоуправления, гражданской и социальной активности. Конечно, если объединения созданы и действуют по инициативе самих детей, подростков, молодых людей и поддерживаются взрослыми лидерами. Если детские и молодежные объединения создаются «по приказу свыше» исключительно взрослыми лидерами на основе должностных инструкций, приказов, распоряжений, без учета ценностей, интересов и потребностей детей, подростков и молодежи, то они приобретают статус «формальных».

Формальный статус (по сущности, целям и содержанию деятельности, а не по характеру оформления, регистрации) детского или молодежного объединения значительно ограничивает инициативу, самостоятельность, самоуправление, поиск и творчество детей, подростков и молодежи. Это приводит к пассивности, потребительству, безответственности участников детских и молодежных объединений. Взрослые лидеры и организаторы должны способствовать проявлению инициативы и самоуправлению детей, подростков и молодежи.

Даже неформальные, в том числе асоциальные и антисоциальные объединения воспитывают и развивают своих участников. Но что положено в основу их воспитательного и идеологического влияния? Антисоциальные объединения ориентируют участников на нарушения законодательства, общественного порядка, отказ от соблюдения общественных норм. Белорусское общество

и государство заинтересованы в противодействии деструктивному влиянию на детей, подростков, молодых людей антисоциальных групп. В связи с этим необходимо развивать и поддерживать детское и молодежное движение позитивной социальной направленности.

К сожалению, поддержка детского и молодежного движения позитивной социальной направленности не всегда является эффективной. Существуют проблемы информационных ресурсов и их использования. Многие педагоги, родители и сами участники детского и молодежного движения не владеют информацией о существующих детских и молодежных объединениях. Эта проблема относится даже к таким распространенным объединениям, как пионерская организация и БРСМ. Существующих информационных ресурсов, особенно информации о деятельности детских и молодежных объединений в СМИ и Интернет недостаточно. Взрослые лидеры и организаторы (педагоги и др.) нуждаются в обучении и подготовке по вопросам информационных технологий, в актуальной и достоверной информации о деятельности объединений. Информация для участников детского и молодежного движения должна быть представлена в разнообразных информационных ресурсах, СМИ, а также на сайтах детских и молодежных объединений и учреждений образования. Детские и молодежные объединения должны реализовывать Интернет-проекты, пропагандировать свою деятельность в социальных сетях. И конечно информация должна вызывать интерес у детей, подростков и молодежи, обладать эмоциональной привлекательностью.

#### Библиографический список

1. Дымовска М., Колодзейчик У., Лимановска Б., Секутович К., Ставицка Б. Как эффективно действовать в организации. – Варшава: Центр Инф. Жен. Об-в ОСЬКА, 1999. – 164 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.
3. Кабуш В.Т. Моральные ценности детского объединения // Проблемы выхавання. – 2003. – № 6. – С. 73–83.
4. Программа мер по реализации Концепции развития детского движения в Республике Беларусь на 2003–2005 годы // Вестник детского движения. – Минск, 2003. – № 2. – С. 5–10.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015

**Касаткина Светлана Николаевна**  
доктор педагогических наук, профессор

**Реймер Мария Валериевна**  
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
psy@kspu.kaluga.ru, m.casatkina2011@yandex.ru

## ВЗАИМОСВЯЗЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТАХ К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

*Научная новизна проведенного нами исследования, основные положения которого кратко раскрыты в данной статье, заключается в следующем: в раскрытии философско-педагогических основ и сущности созданной К.Э. Циолковским концепции; ее взаимосвязи с гуманистической традицией русской педагогики; в выявлении национального и общечеловеческого начал антропокосмической концепции К.Э. Циолковского; в выяснении ее идеалов и ценностей, что имеет важное значение, на наш взгляд, для теории и практики реформирования современного образования. Осуществленный нами анализ архивных документов и материалов позволил раскрыть социально-педагогические проекты, разработанные К.Э. Циолковским, в частности его взгляды на общественное устройство и новую школу, способную воспитать «гражданина Вселенной».*

**Ключевые слова:** национальные и общечеловеческие ценности, общество и школа, одаренные дети, «гражданин Вселенной».

**В**ыдающийся учёный и педагог К.Э. Циолковский принадлежал к философскому течению русского космизма от которого, несмотря на специфичность созданной им космической философии и её составной части «космической педагогики» воспринял многие идеи. В центре антропокосмической концепции мыслителя – человек, его судьба и будущая жизнь, образование и воспитание, которые решаются Циолковским с учётом национальных гуманистических идей русской педагогики.

К.Э. Циолковского – философа и педагога, отличает устремлённость в будущее. Его педагогика, построенная на таких народных началах как любовь к Родине и родной природе, русской литературе и культуре, вместе с тем ориентирована на воспитание «человека космического», в котором национальное начало сочетается с общечеловеческим. Особенно много внимания в концепции учёного уделяется нравственному воспитанию человека в духе «космической этики», формирования у молодого поколения высоких нравственных идеалов и ценностей, которые он «понесёт во Вселенную», чтобы создать для «всех её жителей» «вечную, блаженную и счастливую жизнь», то есть жизнь без страданий, смерти, насилия над личностью.

Отечественному мечтателю и учёному грезились Царство Правды, Добра, Разума и Справедливости, где все люди объединены в единый братский союз. В его представлении это была страна, где в основе отношений между людьми лежала любовь к каждому человеку. Циолковский стремился спасти человечество от насилия и угнетения, дать возможность обрести достойное существование и счастье.

Несомненно то, что думая о космическом будущем всего человечества, Константин Эдуардович оставался русским патриотом – учёным и педагогом, но мыслящим на широком общечеловеческом

фоне. Его душа кипела «миром идей». Мечтая помочь людям, он размышлял о неиспользуемой энергии Солнца, о законах движения ракеты, о новых формах государственного устройства и школы, об «эфирных островах» – жилищах человека в космосе, о новом интернациональном языке общения людей и многом другом. Основой его мечты, его фантазии была огромная напряжённая научно-исследовательская работа.

Патриот своего отечества Константин Эдуардович не сомневался в том, что именно Россия станет родиной космонавтики, что первым в космос полетит русский «богатырь, отважный, храбрый звездоплаватель», что создателем ракеты непременно станет русский инженер-изобретатель. Говоря о приоритете нашей страны в области авиации и космонавтики, Циолковский в 1935 году, в статье «Полёт в будущее» писал: «Всё, о чём я говорю, – слабая попытка предвидеть будущее авиации, воздухоплавания и ракетоплавания. В одном я твердо уверен – первенство будет принадлежать Советскому Союзу» [2, № 184].

Учёный как всегда оказался прав. В намеченной им программе развития космонавтики, содержащейся в работе «Исследование мировых пространств реактивными приборами», он предсказал, что в 1965 году человек выйдет в космическое пространство. Как мы знаем теперь, Циолковский почти не ошибся в своих прогнозах: первый космонавт планеты, смоленский лётчик Юрий Алексеевич Гагарин совершил свой полёт на космическом корабле «Восток» в 1961 году. Возвратившись из космоса, Гагарин, удивляясь дару научного предвидения учёного, рассказывал: «...сейчас, вернувшись из полёта вокруг Земли, я просто поражаюсь, как правильно мог предвидеть наш замечательный учёный всё то, с чем только довелось встретиться, что пришлось испытать на себе. Многие, очень

многие его предположения оказались совершенно правильными» [6, № 104, с. 3].

К.Э. Циолковский конечно понимал, что такое общее дело как освоение космического пространства обязательно «объединит все лучшие умы человечества», что решать наиболее значимые для всех жителей нашей планеты проблемы наиболее целесообразно всем миром, путём «организации международного коллектива учёных, инженеров, изобретателей» [8, с. 20–21].

Так, в книге «Вне Земли», он собирает вместе всех известных в мире учёных-гениев, пришедших к идее полёта в космос «в результате разочарования в людях, не поддерживающих их идеи» и поэтому проводивших свою работу в тайне от человечества, скрываясь в одном из замков в отрогах Гималаев, то в повести «Космические путешествия» участниками и инициаторами полёта в космическое пространство становятся «... советские люди, молодые, в возрасте от 25 до 40 лет, все выходцы из рабочих и крестьян, для которых наука стала средством служения обществу и государству». «Общая характеристика моих героев, – писал Циолковский, – ясна из того, что все они... пролетарии, ... Они пробилась к жизни, благодаря своей энергии, труду, способностям и поддержке Советского правительства... Оно предложило им все возможности, все силы государства и полную свободу посвятить себя одной высокой цели» [3, с. 119].

Скромный, полуглухой учитель школы, годами не получавший признания и поддержки, писал: «Тяжело работать в одиночку многие годы при неблагоприятных условиях и не видеть ниоткуда ни просвета, ни поддержки» [1, с. 6].

Его настроения заметно улучшилось после Октябрьской революции, когда отношение к учёному со стороны советской власти стало меняться к лучшему. Ему была установлена пожизненная персональная пенсия «ввиду особых заслуг учёного-изобретателя» перед Россией, созданы условия для работы. «При Советском правительстве, – писал Константин Эдуардович, – обеспеченный пенсией, я мог свободнее отдаваться своим трудам и почти не замеченный прежде я возбудил внимание к своим работам» [14, с. 136].

Характерно то, что Циолковский, как писал он сам, «встретил революцию сдержанно в силу своего почтенного возраста» (ему тогда было 60 лет), тем не менее после этих событий, почувствовав прилив творческих сил и стремление быть полезным Родине, написал около 2/3 своих научных и социально-педагогических работ и проектов. За 17 лет после революции Циолковский опубликовал 100 работ и оставил 450 рукописей.

«Работать, работать, работать, – призывал Константин Эдуардович, – во имя блага человечества и прежде всего на благо молодой Советской республики» [4, с. 56].

Патриотизм учёного проявился не только в написании большинства своих работ, но и в активном участии в общественной деятельности. «Чтобы не даром есть хлеб, быть полезным молодой Советской республике и приобщать себя к более живой деятельности, вносить вклад в общее дело», Циолковский «...взялся читать в народном университете лекции по философии знания и социального устройства человечества» [10, с. 24]. Как только была организована Социалистическая Академия общественных наук (июль 1918 года) Циолковский «заявил о себе» – послал в Академию свою автобиографию и план своей будущей работы: «Социальное устройство человечества», основные положения которой легли в основу ряда его «социалистических» работ: «Будущее Земли и человечества», «Общественная организация человечества» и т.п.

Константин Эдуардович приветствовал те перемены, которые происходили в русском обществе и школе, его радовали новые новаторские подходы к образованию, связанные с идеями свободного воспитания, разного рода экспериментами в области педагогики. Как положительный факт учитель Циолковский отмечал, что школа стала более демократичной и гуманной. «Меня радовала свобода преподавания, отсутствие экзаменов и отметок, товарищеские отношения с учащимися» [9, с. 8] – писал он.

Циолковский считал себя «по природе и характеру революционером и коммунистом» [14, с. 11], имея в виду свои «реформаторские стремления», направленные на демократические преобразования общества и школы, о чём свидетельствуют его работы и социально-педагогические проекты.

Высокие патриотические чувства, проникнутые общечеловеческими замыслами и интересами, Циолковский искренне выразил за несколько дней до своей смерти: «Всю свою жизнь я мечтал своими трудами хоть немного продвинуть человечество вперёд. До революции моя мечта не могла осуществиться». Все свои труды по авиации, ракетоплаванью и межпланетным сообщениям Циолковский завещал Родине.

Особенно ярко национальное и общечеловеческое начала антропокосмической концепции учёного и педагога проявляются в его социально-педагогических взглядах и проектах, где национальные идеи возвышены до уровня общечеловеческих и даже космических, вселенских масштабов.

Истоки внимания Циолковского к национальным проблемам напрямую связаны с социальными утопиями, с его собственными мировоззренческими и ценностно-нравственными ориентациями. Как известно, молодость учёного пришлась на 70-е годы XIX века, когда в русском обществе, особенно в среде интеллигенции были сильны идеи и влияние народничества, составляющего особое явление русской культуры и идеологии, нашедшее отражение в произведениях художественной литературы, публицистики, философии, истории и других науках.

В работах «Общественный строй» (1917–1918), «Устройство людей на Земле» (1918), «Идеальный строй жизни» (1917), так и оставшихся невошедшими, Константин Эдуардович доказывал, что сделать жизнь лучше, разумнее, человечнее не только возможно, но и настоятельно необходимо.

В 1916 году Циолковский издал примечательную брошюру «Горе и гений», в которой изложены его давние мысли: «Если бы были отысканы гении, то самые ужасные несчастья и горести, которые кажутся нам неизбежными, были бы устранены» [8, с. 26].

Он мечтал создать свою республику – «сообщество учёных, представляющее собой нечто большее, чем объединение людей одной профессии». В педагогическом плане в высказанных мыслителем идеях ценным является мысль о том, что необходимо обратить особое внимание на воспитание одарённых, талантливых людей, на воспитание у человека «спокойствие духа». Он говорил о необходимости создания хороших условий жизни для людей, прежде всего для того, чтобы освободить их «от печальных дум, горестей, грязи, бесцельной жизни», что будет способствовать «свободной работе мысли, возникновению творчества» [8, с. 26]. Во всех этих высказываниях национальное отчётливо звучало в тексте, но общечеловеческое никогда не приглушалось ни в нём, ни в подтексте.

В своих воспоминаниях дочь учёного Любовь Циолковская отмечала: «К самодержавному строю отец относился отрицательно, но сил, которые его смогут свергнуть, не видел. К террористической борьбе партии «Народной воли» и позднее боевиков относился скептически... Войну считал безумием и начинающих её ненавидел всем своим существом... Также возмущался и смертными казнями» [15, с. 182]. Это высказывание подтверждает ранее сформулированный тезис о том, что наиболее острые проблемы национального характера рассматривались великим русским мыслителем в тесной связи с проблемами общечеловеческими.

В изменении общественных условий жизни учёный-гуманист больше надеялся на роль образования и просвещения, на научно-технический прогресс.

Общественно-политические взгляды Циолковского отличались гуманистической направленностью, патриотизмом и интернационализмом. Для него была характерна вера в справедливое общественное устройство и надежда на его достижение.

Не только с позиций национальных, но и общечеловеческих Циолковский выступал против насилия над человеком, заявляя, что «...Нельзя неволить, мешать передвижению, бить, калечить и убивать людей» [8, с. 24]. Его возмущало отсутствие в России таких элементарных прав человека, как «право на образование всяких обществ, не имеющих целью насилие; на свободу передвижения», призывал ликвидировать «всякие границы

и паспорта» как насильственные и недопустимые действия по отношению к людям.

Пока не создан идеальный общественный строй, основанный на свободе личности, учёный и педагог предлагал обратить внимание на школу и образование, которые помогут человеку стать совершенным, направят его образование на поиск путей лучшего социального устройства, счастливой жизни. «Счастливая жизнь, – по мнению Циолковского, – это тихое, постепенное, гармоническое развитие всех человеческих сил без напряжённого, мучительного труда, на пользу всего живого» [7, с. 11]. В этих словах проявляется величие ненасильственных общечеловеческих идей гуманиста Циолковского, порождённых острыми национальными проблемами. Он надеется на мудрость и разум человека, на то, что школа поможет понять своим воспитанникам «лучшее социальное устройство», то есть даст им в этом плане необходимые знания и «социальный опыт», где не будет места «насилию, страху, угрозам и наказаниям» [11, л. 1-2об.].

Константин Эдуардович, работая над проектом русской школы – школы будущего, отмечал, что её главная цель заключается в том, чтобы «научить быть гражданином» [11, л. 1].

Во взглядах русского учёного-педагога понятие «гражданин» связывается не только с воспитанием любви к Родине, через знание её истории, языка, культуры, но и расширяется до рамок космического масштаба. Циолковский в своей антропокосмической концепции вводит и такое понятие как «гражданин Вселенной». Это – совершенная личность, у которой национальные чувства сочетаются с общечеловеческими, «космическими» чувствами, с осознанием своей ответственности не только за судьбу планеты, но и за судьбу «всех жителей Вселенной».

«Гражданин Вселенной», по мнению Циолковского, хорошо знает и «историю Космоса, законы его развития». Кроме того, это активная творческая личность, которая своей разумной преобразовательной деятельностью способна установить на Земле и в Космосе справедливый мир, основанный на законах нравственности и «космической этики».

Сам себя Константин Эдуардович называл «гражданином Вселенной» [10, с. 26] тем самым подчёркивая свою связь с окружающим миром, с Космосом и всем человечеством. Его мысли, его труды и проекты обращены не только к русскому народу, но и ко всему земному человечеству, которое в его антропокосмической концепции выступает единой и сплочённой силой, направленной на освоение космического пространства во имя достижения счастливой жизни для каждого.

Созданная им антропокосмическая концепция имеет как национальное, так и общечеловеческое содержание. Русский учёный – космист и педагог отрицал всякого рода национализм и шовинизм. Много писал о воспитании человека в духе люб-



ви и братства с другими народами. Рассматривая Россию как неотъемлемую часть всего земного человечества, как средоточие мировых духовных и нравственных ценностей, Циолковский выражал уверенность в том, что дальнейшее развитие России по пути исторического и культурного прогресса, по которому она идёт «усиленно и напряжённо», исключит национальную замкнутость.

«На нашей планете, – оптимистически утверждал он, – исчезнут войны, национальная рознь и конфликты, воцарятся дружба, сотрудничество, взаимопонимание, братство народов» [7], что составляет, как считал Константин Эдуардович как национальные, так и общечеловеческие ценности. Их утверждение и явится утверждением национальной индивидуальности, в которой каждая личность получит полное развитие.

Осуждая национальную рознь и войны как «величайшее бедствие и варварство», он писал: «Каждый человек должен быть проникнут высшими идеями, ведущими всех людей к счастью и совершенству. Таковы мысли о единстве и братстве всех народов» ... «... Земля должна быть объявлена общим достоянием» – утверждал Циолковский.

По мнению дочери учёного, Любови Константиновны, «отец был глубоким интернационалистом, но ведь это не исключает и любви к Родине. И он для неё больше всего работал. С целью распространения просвещения в массах он стремился писать популярно, избегая по возможности иностранных слов. С этой целью он даже математические формулы стремился изображать русскими буквами. Свои сочинения и изобретения он отдал Родине...» [8].

Национальное и общечеловеческое начала проявляются и в идее Циолковского о создании единого для всех народов языка общения, способствующего пониманию друг друга. Сама мысль о необходимости создания такого языка, сближающего народы, была высказана Константином Эдуардовичем ещё в повести «Вне Земли». Она вытекала из его основной идеи – идеи о едином космическом человечестве. Циолковский писал о том, что «...какое может быть братство всех народов, если вследствие различия языков мы друг друга не понимаем».

Перспективы развития и организации человеческого общества в будущем, несомненно побудили Циолковского заняться этой важной проблемой, которой он посвятил специальную работу «Общечеловеческая азбука, правописание и язык» (Калуга, 1927 г.). В ней учёный предлагал единый алфавит «удовлетворяющий большинство передовых народов», который был бы «принят понемногу всеми» [12, с. 3]. Этот вопрос он рассматривает и в работе «Моя пишущая машинка» (Калуга, 1928 г.).

Осознавая, что это слишком длительный путь развития, Циолковский создаёт на основе русских и латинских слов алфавит и азбуку, «простые

и удовлетворяющие большинство народов». Цель этой работы он видел в том, чтобы «дать ключ к чтению на всех других языках», что приведёт к сближению народов и распространению языков.

В создании такого «международного общечеловеческого» языка учёный и педагог видел могучее средство сплочения людей разных национальностей, действенное орудие овладения научными знаниями во имя «высших идей, ведущих всех к счастью и совершенству» [8, с. 1].

В наше время эта идея приобретает новое звучание. Международным языком общения становится компьютерный язык, дающий возможность каждому через международную систему Интернет приобщиться к сокровищнице мировой культуры и образования.

У Циолковского общечеловеческие идеалы сочетались с глубоким национальным сознанием. Как мыслитель и педагог он сформировался не только под влиянием русской космической философской мысли, но и русской природы, в которой черпал силы и вдохновение: «Я люблю большие русские просторы и моё одиночество в них», – делился Циолковский своими впечатлениями с А.Л. Чижевским, часто приезжавшим в Калугу. «Лучшие мои мысли всегда рождаются на вольном воздухе... Нигде нет такой природы, как природа России» [14, с. 70].

Русская природа служила для Константина Эдуардовича источником вдохновения, к ней, к природе, «чувствуя прилив вдохновения», шёл учёный «поделиться новыми мыслями», «выговориться», «вслух».

Как педагог он понимал, что воспитанию таких национальных и общечеловеческих качеств как любовь к Родине, лучше всего способствует близость к родной природе. Думая над проектом русской школы – школы будущего, он представлял её школой в природе, «окружённой возделанной землёй, садами и полями» [11, д. 386, л. 1].

Учитель Циолковский стремился познакомить своих учеников с красотой родной природы, воспитать бережное к ней отношение, стремление познать законы природы.

Любовь к Родине – это высшее патриотическое качество человека, как считал Циолковский, начинается с любви к родной русской природе, с первых впечатлений, полученных в раннем детстве от общения с ней. Поэтому и стремился учитель со своими учениками проводить как можно больше времени на лоне природы. «После занятий учитель водил нас на берег реки, – вспоминали ученики Циолковского, – катал нас на самодельной лодке-самоходке, показывал как с помощью изготовленного им угломера измерять расстояния, запускал шары, объясняя необходимый при этом материал, рассказывал о звёздных мирах... Было так увлекательно, интересно, что захватывало от восторга дух» [14, с. 209]. Такие уроки оставляли сильное

впечатление, будили мысль, развивали детскую фантазию и творчество, которые особенно ценил учитель Циолковский, воспитывали у них чувство любви к родной природе и Родине.

Константин Эдуардович обращал внимание на то, что под влиянием родной природы у ребёнка не только лучше развиваются внешние органы чувств, — эти «окна и двери в открытый мир» (как называл их Циолковский), но и интенсивнее идёт формирование сознания, идей. «Чем раньше возраст, — писал он, — тем образование идей усиленнее, прочнее, обильнее и приятнее. (Вернее — впечатлительность почти от нуля растёт, достигает в некоторый период детства максимума)... Отсюда любовь к природе: к воздуху, ручейку, реке, морю, полю, лесу, растениям и животным. Всё это, как источник образования идей, доставляет удовольствие тем большее, чем моложе человек» [11, д. 380, л. 42].

Говоря о важности воспитания «гражданина своей Родины» через формирование у него любви к родной природе, учёный и педагог расширяет это понятие до общечеловеческого уровня, подчёркивает необходимость бережного отношения ко всей природе Земли.

Особое влияние на формирование патриотических чувств учёного оказала русская литература, как художественная, так и публицистическая, о чём писал в своей автобиографии Константин Эдуардович: «Читать я любил страстно и читал всё, что было и что можно было достать ... Из публичной библиотеки ... таскал научные книги и журналы ... Из журналов за все годы перечитал: «Современник», «Дело», «Отечественные записки». Влияние этих журналов на меня имело громадное» [14, с. 70].

Такие качества народа, как патриотизм и гражданственность, глубокое чувство любви к Родине, богатство творческой энергии, религиозная нравственность, уважение к науке, образованию, культуре и традициям свойственны всем людям, считал Циолковский, и являются приоритетными как национальными, так и общечеловеческими ценностями.

Циолковский в своей антропокосмической концепции наметил грандиозную программу преобразования нашей планеты во имя всех людей. В работе «Будущее Земли и человечества» он предлагал более решительно использовать в интересах человечества энергию Солнца для освоения пустынь и превращения их в цветущие сады; укротить и покорить водную стихию морей и океанов; заняться выведением новых видов растений и животных. Циолковский был уверен в том, что в недалёком будущем человечество с помощью достижений в области научно-технического прогресса «осуществить грандиозное преобразование всей Земли в единое общечеловеческое хозяйство».

«Преобразовав Землю, а затем всё околосолнечное пространство человечество распространится в космосе как носитель разума и счастья. В этом,

как считал Циолковский, и состоит высшая миссия и цель существования человечества, его национальное и общечеловеческое достоинство» [7, с. 152].

Антропокосмическая концепция Циолковского, гармонично сочетающая в себе национальное и общечеловеческое начала, несомненно, построена с учётом исторически сложившихся социально-экономических, политических и культурных условий России, оказавших своё влияние на формирование мировоззрения учёного. Все наиболее значимые достижения духовной жизни России, её культуры, литературы, науки и техники, в той или иной степени посредством отражения их в содержании трудов и социально-педагогических проектов Циолковского приобретают национальное значение и направлены на формирование «гражданина» своего Отечества.

Но специфика концепции Циолковского заключается и в том, что он решает проблему воспитания патриота и гражданина не только в плане национальном, но и в общечеловеческом, поэтому расширяет это понятие до космических, вселенских масштабов, утверждая необходимость воспитания человека и как «гражданина Вселенной».

#### Библиографический список

1. Голоушкин В.Н., Костин А.А., Леонтьев П.И. Жизнь, отданная науке. — Тула: Приокск. кн. изд-во, 1968. — 163 с.
2. Газета «Коммуна». — Калуга. — 1935. — 18 авг. — № 184.
3. Желнина Т.Н. Творческие материалы к научно-фантастической повести К.Э. Циолковского «Космические путешествия» // Труды XXI, XXII Чтений Циолковского. — М., 1988. — 119 с.
4. Зотов В. У истока космической эры. — Калуга: Калужское изд-во, 1962.
5. Мыслитель, учёный, гражданин // Знамя. — 1986. — 17 сент.
6. Рассказывает Юрий Гагарин // Правда. — 1961. — 14 апр. — № 104.
7. Циолковский К.Э. Будущее Земли и человечества. — Калуга, 1926.
8. Циолковский К.Э. Вне Земли. — Калуга: Изд-во АН СССР, 1920.
9. Циолковский К.Э. Гондола металлического дирижабля и органы его управления. — Калуга, 1918.
10. Циолковский К.Э. Горе и гений // Циолковский К.Э. Очерки о Вселенной. — М., 1992.
11. Циолковский К.Э. Какой тип школы желателен? // Архив РАН. — Ф. 555. — Оп. 1. — Д. 386. — Л. 1–2 об.
12. Циолковский К.Э. Общечеловеческая азбука, правописание и язык. — Калуга, 1927.
13. Циолковский К.Э. Черты из моей жизни. — Калуга: Золотая аллея, 2002. — 147 с.
14. Циолковский К.Э. Черты из автобиографии. — Калуга, 1932.
15. Циолковская Л. Его жизнь // К.Э. Циолковский: Сборник. — М.: Редиздат Аэрофлота, 1939.

# SUMMARY

## PEDAGOGY

**Marina A. Ivanova**

*Lipetsk State Pedagogic University  
ivanova\_lgpu@mail.ru*

### **Object of instruction in the subject-subject model of education**

The article deals with defining the object of instruction in education based on subject-subject approach. The author believes that in this case, the object under consideration is the experience of one of the two subjects, i.e. that of the student, and thus, the formation of the student's subject attitude to learning should be one of the major objectives of modern education.

**Keywords:** object of instruction, subject-subject approach, student's experience, subject attitude to learning.

**Yekaterina L. Tikhomirova**

*Vologda State University  
katerinatikhomirova@yandex.ru*

**Yekaterina V. Shadrova**

*Vologda State University  
kshadrova@gmail.com*

### **Values of inclusive culture of school as a heterogeneous organisation**

The article defines the notion of "inclusive culture" at school. It illustrates the components of inclusive culture in the area of diversity and also, the authors give their opinion on the significance of inclusive education in the practice of diversity.

**Keywords:** heterogeneity, heterogeneous organisation, diversity, inclusion, school inclusive culture, mission of school, inclusive culture values.

**Svetlana A. Kupriyanova**

*State University for the Humanities and Technology,  
City of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region  
kupriyanova31@mail.ru*

### **Public participation of parents in educational administration**

The article deals with the topical issues of participation of parents in public education administration. What has been analysed, are the fundamental rights of parents as participants of educational relations. Complications of parental participation have been examined.

**Keywords:** public administration, minor pupils' parents' rights.

**Tat'yana V. Masharova**

*Institute for the Development of Education of Kirov Region  
mtv203@mail.ru*

### **Role of decision situations in formation of personal universal educational acts**

In decision situations, every pupil must be prepared to assume part of teacher's functions, be able to define goals, tasks, perspective for oneself, to achieve the aims, to be self-restraint to achieve the goals. Creation of decision situations is not an end in itself – we must teach pupils to make a preference among the alternatives, to make sound decision.

**Keywords:** universal educational acts, decision

situations, situative dominant, system activity approach, Education Standard of the Russian Federation.

**Pyotr A. Kornilov**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
kornilovpa@yandex.ru*

**Andrey I. Yatskanich**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
anatrim@yandex.ru*

### **The system of computer diagnostics of knowledge to identify and address gaps in students' knowledge**

The article discusses the problem of identifying and eliminating gaps in students' knowledge. It is also about the automation of pedagogic control by means of tests and computer systems, the role of testing in modern education. There is a positive experience with the testing in control activities. The issue of identifying and addressing gaps in students' knowledge is addressed. The article describes the classical approach of identifying gaps in students' knowledge through diagnosing and correcting tests, its shortcomings and weaknesses. Then, it comes to the author's method of identifying and addressing gaps. The "didactical graph" notion is adduced. The structure of the graph is described briefly. It is described, in which way differential approach to teaching is realised in the model. The authors emphasise the importance of adaptive approach in constructing technique of identifying and addressing gaps in knowledge. It is in details told about system of computer diagnostics of knowledge employing a didactical model of the graph and its possibilities. There is description of the modules that make up the system, their task is described. The features and the complexity of developing such a system is described. As well, the practical application of the author's method for teaching first-year students and the individualisation of the learning process with the use the described approach is said out.

**Keywords:** pedagogic control, adaptive test, didactical graph, knowledge gaps, individual card of gaps, diagnostic knowledge system.

**Anna N. Smolonskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru*

### **The psychological and pedagogic approaches for the methodological support of the children's life competences formation**

In the article, the psychological and pedagogic approaches for the methodological support of the children's life competences formation are considered. It is suggested that the methodological support of the children's life competences should be directed to the formation of the ability to operate constructively, to development of the early forms of the cognitive and personal reflection

**Keywords:** interaction, life competences, individual program, competences, communicative function, social practice, emotional and volitional regulation.

**Olesya A. Lavrent'yeva**  
*Novosibirsk State Pedagogic University*  
 loa23@mail.ru

#### **Adolescence as the sensitive period for social responsibility development**

The article discusses the features of the formation of the social responsibility of adolescent's age-related patterns of development. Arguments supporting the urgency of the problem of formation of the social responsibility of adolescents and the need for pedagogic conditions have been adduced. Cognitive and analytical, action- reflective, emotional and volitional and value- motivational personality characteristics have been disclosed.

**Keywords:** social responsibility, teenage, signs of transition of childhood into adulthood, socially responsible attitude, teenagers' value system.

**Aleksey A. Talykh**  
*Petrozavodsk State University, City of Petrozavodsk,*  
*Karelia autonomy*  
 ata\_77@mail.ru

**Valeriy D. Lobashyov**  
*Petrozavodsk State University, City of Petrozavodsk,*  
*Karelia autonomy*  
 ronaf@mail.ru

#### **Establishment of culture of labour man**

The formation of different aspects of human capital assets is conditioned upon an educational system on the basis of constantly growing levels of professional competence, general education and personalised intelligence. The level of culture of the future labour man is a principal factor of successful development and perfection of personality involved in modern working relations.

**Keywords:** culture, human capital assets, upbringing, pedagogic technology, personality.

**Ol'ga I. Denisova**  
*Kostroma State Technological University*  
 ipolgadenisova@yandex.ru

#### **The introduction of the school dress code in the context of the sociocultural environment of educational institutions**

The article describes the results of a practical study on the formation of the business style of secondary school pupils through the introduction of the methodology of "open uniform" design range for schoolchildren. The methodology is based on the variant diversity and transformation of the model range, and allows taking into account both data of modern sociological studies of consumers and the traditions of Kostroma territory.

**Keywords:** socio-cultural environment, suit, school uniform, design, secondary school.

### **PSYCHOLOGY**

**Ol'ga N. Molchanova**  
*Higher School of Economics, Moscow*  
 olmol@list.ru

**Anastasiya S. Nikitina**  
*Higher School of Economics, Moscow*  
 anastasiya.portnova92@mail.ru

#### **The role of a fairytale in understanding the feelings of pride by preschool children**

The article discusses the role of fairytales in the development of the ability of preschool children to recognise sense of pride in other people. The results of the

study reveal a particular understanding of children's feelings of pride. We also identified the influence of reading and discussion of specially composed tales on the levels of understanding of pride, both using case study and photos. There are differences in understanding of different types of pride, presented in stories.

**Keywords:** emotion, understanding emotions, pride, fairytale, preschool children.

**Yekaterina A. Volgusnova**  
*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,*  
*Kurgan Region*  
 misis.volgusnova@yandex.ru

#### **Especially the development of the cognitive component of the emotional sphere of preschool children**

In our article, the problem of the development of the emotional sphere, namely the cognitive component of emotion in preschool children. The analysis approaches the study of human emotional sphere (cultural, historical, activity, cognitive, motivational, and others). Also, we have considered its cognitive component in the psychological and pedagogic literature. To detect the levels of manifestation of the cognitive component of the applied method of "Study of children's understanding of the emotional states of the people" (Vera Minayeva). The purpose of this technique is the study of the body of knowledge about the causes and forms of manifestation of emotions. To detect the cognitive component of the emotional sphere of preschool children, we have conducted two series. In the first, a child answers the questions: When is it interesting? When is a person surprised? When does a person please itself? etc. In the second series, the subjects also answered questions: What do you think, why do children prefer books with pictures? What happens to a person who sees pears on birch? etc. The study of the cognitive component of the emotional sphere of the fixed three levels of children's understanding of the emotional states of people and animals, at that, in children aged 5, what dominated was a high level and in children of 6 years of age – the average level of the studied component. Qualitative analysis of answers allowed discover the variety of ideas about the causes of sorrow, joy, shame, fear, anger, joy, interest and surprise in children to.

**Keywords:** preschool children, cause of emotions' appearance, emotional sphere cognitive component levels.

**Oksana A. Bychkova**  
*Nekrasov Kostroma State University*  
 muffykostroma@mail.ru  
**Anna G. Samohvalova**  
*Nekrasov Kostroma State University*  
 samohvalova@kmtu.ru

#### **Being in love as a factor of communication difficulties in teenage and early adulthood**

The problem of hindered communication of teenagers and youth is examined in the article. It was found that in these age periods, being in love gives rise to specific communication difficulties in communicating



with the partners as well as in interaction with other people. What is presented are age differences and the ambivalent functional nature of the difficulty in communication in teens and youngsters in love.

**Keywords:** hindered communication, communication difficulties, being in love, teenager, youngster.

**Liliya Sh. Mustafina**

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
leila.mus@gmail.com*

#### **The level of psychological trauma in the elderly: changes in the structure of social representations of conscience**

We investigated the structure (core and periphery) social representations of elderly people concerning conscience in the groups with different levels of severity of post-traumatic stress (hereinafter PTS). The results have revealed differences in filling questionnaire on the concepts of conscience, and in the structure of social representations of conscience as well. For example, the elderly with symptoms of PTS were laconic, unlike the group without signs of PTS. Deeper and more mature understanding of the conscience are observed in the group of the elderly with no signs of PTS.

**Keywords:** conscience, post-traumatic stress, social representations, social representations structure, elderly people.

**Yelena V. Koneva**

*Demidov Yaroslavl State University  
ev-kon@yandex.ru*

**Vladimir K. Solondayev**

*Demidov Yaroslavl State University  
solond@yandex.ru*

**Antonina A. Pelevina**

*Yaroslavl Regional Branch of Central Administration  
of the Ministry of Internal Affairs  
antonina-pelevina@mail.ru*

**Yuliya V. Vantseva**

*Demidov Yaroslavl State University  
vancevaj@yandex.ru*

#### **“Non-manual relation”: mobbing and bullying**

“Non-manual relation” (the system of not officially declared forms of physical and mental violence, ensuring the dominant position of actors, which have high unregulated status in the group, over the younger ones) is not confined by the military organisation. Manifestations of the phenomenon are highlighted in various social organisations: orphanages, hospitals, hostels of educational institutions, organisations of different property forms, etc. The article describes the results of studies of “non-manual relation” in the organisations of secondary education sector in comparison with the manifestations of a similar phenomenon in the workforce. We have discovered that “non-manual relation” is a phenomenon that is characteristic of groups of different ages of people within them and of content of the joint activity. We have revealed higher intensity of the phenomenon in general in adult groups (penal colony and industrial plant workers) in comparison with youth groups (educational institutions). The results suggest that the age dependence of “non-manual relation” is less likely than dependence upon activity. Namely,

for manifestation of mobbing (“non-manual relation” in labour organisations), there are more favourable conditions than for bullying (“non-manual relation” in study groups). There is also a dependence of “non-manual relation” upon gender of the mates.

**Keywords:** “non-manual relation”, mobbing, bullying, ingroup, outgroup, impact, interaction.

**Valeriy V. Golubev**

*Nekrasov Kostroma State University  
w.w.golubev@gmail.com*

**Ol'ga M. Uvarova**

*Nekrasov Kostroma State University  
olgauvarova777@yandex.ru*

#### **Personality features of successful medium level manager**

Personality features of successful managers of medium level have been revealed in this article. It relates to emotional, communicative, cognitive and motivational scopes. Psychological portraits of successful and less successful managers are submitted, which have reflected the specificity of interconnection between emotional, communicative, cognitive and motivational personality peculiarities in the former manager type.

**Keywords:** personality features; emotional, communicative, cognitive, motivational scopes; successful managers.

**Zinfira K. Davletbayeva**

*Sibay institute (branch) of Bashkir State University,  
town of Sibay, Bashkortostan autonomy  
dav-zinfira@yandex.ru*

**Farida F. Gumerova**

*Sibay institute (branch) of Bashkir State University,  
town of Sibay, Bashkortostan autonomy  
faridagum@mail.ru*

#### **Children behaviour pre-antisocial patterns**

The peculiarities of manifestation of antisocial behavioural patterns in senior preschool children, depending on personality socio-psychological characteristics, are examined in the article. The stating study results have been adduced.

**Keywords:** antisocial behaviour, behavioural patterns, socio-psychological personality type.

**Svetlana V. Kurochkina**

*Yaroslavl Demidov State University  
sweetvk@yandex.ru*

#### **Leading motive student participation in innovative forms of employment at an example of students of Yaroslavl Demidov State University**

The problem of motivation of activity and is one of the most important in psychology. Promising areas of research related to the identification of the individual characteristics of the motivational aspects of behaviour and activity of modern youth, as well as the effective implementation of the socio-psychological technologies of management activity for the development of creativity of society as a motivational phenomenon repeatedly repeating, eventually become individual personality traits.

**Keywords:** college students, employment, motivation, motivational sphere, innovative forms of employment.

**Anastasiya A. Zmiyevskaya**  
*Volgograd State University*  
*o.kurysheva@yandex.ru*  
**Ol'ga V. Kurysheva**  
*Volgograd State University*  
*zmiyevskaya.anastasia@gmail.com*

### **Time aspects of life course destandartisation in the family field**

What is reviewed, is the problem of life course destandartisation, manifested in deviation from the cultural life script. What is indicated, is the obligatoriness of distinction in event/content and time life course destandartisation. Time destandartisation is the deviation from the shared social norms, which contents the information about the age realisation and sequence of major life events. It is found that time life course destandartisation is clearly manifested in family sphere which is not regulated hardly by social structures as the professional one. Childbirth is one of the most major family life events and the time of childbirth is of great influence on the parenthood quality, the quality of parent-child relationships, a parent's attitude to its life in general. What is detected, is significant differences between parents in different ages: becoming parents in the age of 20—30, in teenage and in their middle age in several parameters, such as the level of psychological well-being after childbearing, emotional distance between parents and children etc. What is justified, is the topicality and practical significance of psychological investigations of time aspects of childbirth as major parent's life course event.

**Keywords:** life course, life course destandartisation, cultural life script, social-age norms, life event, parenthood, childbirth.

**Mariya A. Zolotova**  
*Nekrasov Kostroma State University*  
*kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

**Mariya V. Saporovskaya**  
*Nekrasov Kostroma State University*  
*saporov35@mail.ru*

### **Subjective image of life path in people of different mental health status**

The article presents results of the empirical study of the subjective life picture of mentally healthy people and this of schizophrenics, based on autobiographical memories, perception of the own present and future, as well as based on conceptualisation of own destiny.

**Keywords:** subjective life picture, autobiographical memories, perception of present and future, destiny concept, time orientations.

**Mariya N. Krotova**  
*Demidov Yaroslavl State University*  
*gribok-masha@mail.ru*

### **Adaptability as the mental property and methods of its diagnostics in students of military higher education institutions**

Analysis of the main features of the modern state of the problem of adaptation and future directions of its further development – adaptation of students of military higher education institutions – has been presented. Author psychometric diagnostic method

measures manifestation the individual properties of adaptability in students of military higher education institutions has been proposed and justified. Objectivity of psychodiagnostic method used for this study has been confirmed by the results of psychometric testing.

**Keywords:** adaptedness, adaptation, adaptedness diagnostics technique.

**Ol'ga A. Yekimchik**  
*Nekrasov Kostroma State University*  
*kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

### **Primary results of Robert Sternberg's "Love Stories Scale" (1996) adaptation for Russian sample (1996)**

The paper describes Robert Sternberg's approach to love phenomenon research as a story, a romantic script. The approach is based on cognitive-behavioural love theory (Ellen Berscheid, David Myers, Robert Sternberg), and also on a narrative approach. It has been suggested to study love representations (romantic scripts included) and close/intimate heterosexual relationships as integral constructs. There are results of Robert Sternberg's "Love Stories Scale" (1996) adaptation for Russian-speaking sample. Further development of the primarily adapted scale will be based on the socio-cultural context and its modification possibility.

**Keywords:** love, close (intimate) relations, love representations, diagnostics.

**Tat'yana A. Foliyeva**  
*Orthodox University for the Humanities named after Saint Tikhon of Moscow, City of Moscow*  
*tatiana\_foliyeva@yahoo.com*

### **Adapting techniques "Religious Emphasis Scale" / Religious Accentuation Scale**

The results of the testing of the "Religious Emphasis Scale" methodology are being published in this article. This technique of the Canadian psychologist Bob Altemeyer measures the extent to which parents placed emphasis on religion while bringing up their children and how the children's position on this issue coincides with the position of the parents. During the work on the survey, we also included the author's questionnaire of Irina Markovskaya "Interaction parent – child" (a variant for teenagers and their parents) which deals with relations within the family. In order to determine the level of religiosity, we included the author's standard questionnaire, which was used by the author in several sociological and social and psychological researches, into the questionnaire. This study involved in total 359 people. The results of testing of the questionnaire "The Religious Emphasis Scale" allow considering it as reliable and valid diagnostic tool; it fully meets the modern requirements of psychodiagnostics. The use of the questionnaire will be the most optimal while conducting surveys among the respondents with high level of religiosity. At that, the questionnaire is universal and effective for work with all and any religious organisations.

**Keywords:** religion psychology, religious emphasis scale, religious, religious upbringing.

**Zarema V. Masayeva**

*Chechnya State University, City of Grozny, Chechnya autonomy  
masaeva-2009@mail.ru*

**Laura Ts. Kagermazova**

*Berbekov Kabardino-Balkarian State University,  
City of Nalchik, Kabardino-Balkaria autonomy  
laura07@yandex.ru*

### **Psychological assessment of work organisation in preschool education pedagogic staff**

The article reveals the psychological assessment of work organisation in the pedagogic staff of preschool educational medium. Pedagogic staff acting as the subject of its own development, is for preschoolers the nearest workforce collective. It serves for them as a kind of model on which they form their ideas about other associations of adults. Professional competency of pedagogic staff in different ways is manifested and realised, depending on its immediate environment, primarily on psychological climate in preschool educational organisation. Favourable sociopsychological climate in pedagogic collective is the basis for effective activity of pedagogic staff and for enhancing their creativity. Significant impact of the climate is on job satisfaction of pedagogues. The results obtained in the process of the carried out studies on the psychological assessment of work organisation in preschool education pedagogic staff have shown that there is a need to adjust the psychological atmosphere of pedagogic staff.

**Keywords:** pedagogic staff, social and psychological climate of collective, preschool education, psychological assessment of workplace satisfaction and dissatisfaction with labour, locus of control, professionally important qualities.

**Mariyam R. Arpent'yeva**

*Tsiolkovsky Kaluga State University  
mariam\_ira@mail.ru*

### **Debriefing as a form of socio-psychological counselling**

The article is devoted to research and analysis of mechanisms of psychological debriefing, the role of the processes of social exchange. The basic intention of debriefing as a process of establishing or re-establishing a harmonious relationship with oneself and the world, new understanding, including the traumatic experience, and difficult situations transform are disclosed.

**Keywords:** debriefing, counselling, social exchange.

## **COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

**Yevgeniya A. Dor'yeva**

*Nekrasov Kostroma State University  
referent\_kos@mail.ru*

**Yekaterina M. Korolyova**

*Nekrasov Kostroma State University  
katerina\_shutova@bk.ru*

### **The factors of close relationships' preservation and dissolution: current psychological research review**

Topicality of research of the factors of preservation or firmness Vs end or dissolution concerning the close relations. The discussion concerns the stress impact (acute, everyday, chronic, etc.) on dyadic efforts and relationships satisfaction, and possible future divorce

as well as the impact of coping behaviour of the partners on marital relations satisfaction. 3 groups of factors have been pointed out. Various models of close relationships disengagement/ dissolution have been analysed. Modern data of foreign and Russian empirical research are adduced.

**Keywords:** close relationships, factors of close relationships' preservation and dissolution, coping behaviour.

**Ol'ga A. Yekimchik, Tat'yana L. Kryukova**

*Nekrasov Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru*

### **Coping with close relationship dissolution**

An important period of subjectively close heterosexual relationship development – that is the ending stage or disengagement (possible break) is analysed. Relationship dissolution is seen in two aspects, as a result of their dynamics and as a stressor influencing partners a lot. Authors point out qualitative changes in close partners' relations at the period of their dissolution (end), focusing on partners' experiences. Two empirical studies' results confirm that relationships dissolution / break is connected with traumatic feelings, causes much stress which is hard to cope with. No matter when (at what age) a person experiences close relationship dissolution / break, whether its loss happens in the teenage (first love stage) or in early adulthood, coping with this kind of stress is mainly escape-avoidance strategies.

**Keywords:** close relations, relationship disengagement / dissolution, coping, coping-strategies.

**Ol'ga A. Kovalyova**

*Nekrasov Kostroma State University  
kovaleva.olya.vita@gmail.com*

### **Correlations between emotional intelligence and coping-strategies in businessmen and top managers**

The paper presents the empirical data of the current research of coping-strategies and emotional intelligence of top managers and businessmen. Specific ways of coping with occupational stress in top managers and businessmen, correlation between emotional intelligence and managers' coping strategies, heterosexual differences in emotional intelligence use are revealed.

**Keywords:** occupational stress, top manager, businessman, emotional burnout, coping strategies, emotional intelligence.

**Yelena V. Lapkina**

*Yaroslavl High Military College of Antiaircraft Defense  
elena-lapkina@inbox.ru*

### **Personality coping behaviour, resilience and viability: connection between notions, functions**

The analysis of conceptual bases of phenomena of coping behaviour, resilience and viability of the personality is provided in article. In system of adaptation opportunities of the personality in overcoming stress, coping behaviour, resilience and viability are closely interconnected, nevertheless, substantially and functionally, they considerably differ. It is viability and resilience



level which would set the coping responding specifics in personality towards the stress, at that, that would affect routine stress events either than difficult life situations.

**Keywords:** coping behaviour, resilience, viability, adaptive resource, coping resources, emotionally focused coping, distracting oneself from trouble.

**Svetlana A. Khazova**  
Nekrasov Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru  
**Vladimir V. Kuznetsov**  
Nekrasov Kostroma State University

#### **Coping with stress before the competition and after the competition among successful and unsuccessful athletes**

The article discusses coping behaviour of successful and unsuccessful athletes – swimmers (n=30) before the competition and after the competition. It has been shown that successful athletes coping focused on solving problems, achieving results, getting professional help. Coping behaviour of unsuccessful athletes is less effective and starts a “spiral of defeat” – ineffective coping before the event – loss – ineffective coping after the competition, focused on self-blame, withdrawal, another hope for miracle.

**Keywords:** competitive stress, coping behaviour, successful and unsuccessful athletes.

**Ol'ga V. Shargorodskaya**  
Nekrasov Kostroma State University  
bespalova75@mail.ru  
**Mariya V. Saporovskaya**  
Nekrasov Kostroma State University  
saporov35@mail.ru  
**Tat'yana L. Kryukova**  
Nekrasov Kostroma State University  
tat.kryukova44@gmail.com

#### **Coping dynamics at different stages of stress experience in the HIV-infected**

The paper presents theoretical and empirical results of coping strategies` and resources` dynamics research among HIV-infected people. The nature and patterns of coping`s positive/negative dynamics have been described. Coping behaviour specific characteristics in the situation of the disease (HIV infection) have been revealed, its changes are caused by a group of factors, e.g. a stress level experience and stage, a path of infection and receiving therapy are shown as important independent variables.

**Keywords:** internal (psychological) picture of disease, acute and chronic stress, coping behaviour, coping strategies` and resources` dynamics.

**Yelena V. Tikhomirova**  
Nekrasov Kostroma State University  
kaf\_sozpsi@ksu.edu.ru

#### **Virtual self-organisation as the resource of individual and group subject of life**

The article is devoted to the problem of self-organisation in virtual space as a resource of individual and group subject on the example of different social groups in the context of coping behaviour and self-efficacy. It summarises several studies on this issue for 2014—2015. Special attention is paid to review the

ongoing research of the participation of mothers in parental online communities. The conclusion about the necessity of this direction of research for the advisory practice is made.

**Keywords:** Internet communication, involvement, self-efficacy, coping, resource, motherhood.

**Nataliya N. Avramenko**  
Tsiolkovsky Kaluga State University  
avramenkonn@mail.ru

#### **Representations of students on difficult situations and on coping strategies in them**

The purpose of our research is the study of strategies of coping with difficult vital situations in students and selection of terms which determine the choice of these strategies. It has been shown that students prefer the active variant of coping with difficulties – overcoming, their actions are oriented to achievement, on a practical change the difficult situation. They produce the plan of actions, engage other people in the process of decision of problems, can show aggression. Such forms of behaviour that do not correspond with the concept of “experiencing” are not characteristic for students. Many of them have never found themselves in exceptional vital conditions impossible to settle by means of subject-practical and cognitive activity. The preference of some coping strategies by students is related to the presence of character accentuations in them.

**Keywords:** personality development, difficult vital situations, coping, coping strategies, character accentuations.

### **PROFESSIONAL EDUCATION**

**Dmitriy V. Shulepnikov**  
Vladimir Law Institute  
shu\_cabanchik@yahoo.com

#### **Features of formation of subjectivity of students of institutions of higher education in the penitentiary system of the Russian Federation**

The notion of subjectivity in the literature is ability of a person to be a strategist of own activities, to set and adjust goals, to realise motives, to independently build actions and to assess own consistency with the plan. The analysed category is closely connected with the definition of personal existential choice. The individual gradually comes to understanding its own “Self”, to awareness of the fact of being conscious and able to act consciously. The development of person as an individual, free and responsible subject, able to interact with other people, is a priority value of modern education. Therefore, particular importance at the present stage of development of society becomes the formation of subjective position of a person. On the first place, there are such qualities as originality, independence, initiative. The identity of the subject position is able to be active, to understand the world and oneself, to cultivate, to determine the prospects of own professional activities. The article is devoted to research of features of formation of subjective position of students in educational environment of higher education institutions of the Federal penitentiary service of Russia.



The article analyses various studies on the problem of formation of subjectivity of students.

**Keywords:** students of penitentiary system of Russian Federation, subjectivity, subject position, educational process of higher education institutions of penitentiary system of Russian Federation, professional development, self-development of students of penitentiary system.

**Andrey A. Tokman**

*Shevchenko Lugansk University  
nick99n@mail.ru*

#### **Nature and structure of professional activities of higher education institutions' teachers**

The problem of ensuring the quality of professional work of teachers of higher educational institutions is examined in the article. Theoretical, practical and motivational readiness of higher educational institution teachers to the profession have been singled out. The theoretical analysis of pedagogic theory and practice has been conducted and nature and structure of the professional activity of teachers of higher education institutions in modern conditions have been defined. It has been noted that the professional activity of higher school teacher has a complex structure and includes training and educational activities, educational, organisational and methodical work, research work. What is also analysed, are the functions of higher school teacher: organisational, informational, transformational, oriented-regulatory. It was emphasised that for successful implementation of its functions, the teacher should be an organiser, a rhetor, an analyst, a psychologist, a highly competent specialist in its field, an erudite in other spheres of knowledge.

**Keywords:** education quality, professional activity, higher education teacher's professional activity, readiness to professional activity, higher education teacher's functions.

**Nadezhda I. Zavodchikova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
zaw-nadejda@yandex.ru*

**Ul'iana V. Plyasunova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
plyasunova@gmail.com*

#### **Forming a cognitive component of methodical competence for Bachelors and Masters of computer science and information technologies for education**

The article is devoted to some issues of the forming such a methodical competence as "readiness to educate and train in the field of computer science according to the requirements of the federal state educational standards; to apply educational technologies appropriate to student's age features and to domain specifics of a computer science" for graduated Bachelors of a profile of "Computer science and information technologies for education" and for graduated Masters of the same educational profile. The mentioned competence is forming within the framework of both "Methods of a training and education in a computer science" discipline and the range of other disciplines of a profes-

sional cycle. The article emphasises the forming of a cognitive component of this competence; distinguishes the knowledge and functional components of the competence for graduated Bachelors and Masters; justifies the difference in a manifestation for knowledge and functional components of the competence applied to various educational stages.

**Keywords:** competence, Bachelor, Master, professional education, special competences, competence's cognitive constituents, competence's knowledge component, competence's functional component.

**Nelli V. Sidakova**

*Khetagurov North Ossetian State University,  
City of Vladikavkaz, North Ossetia – Alania autonomy  
nelly@solt.ru*

#### **The humanitarian component of the higher professional education (in terms of the French language discipline)**

Using the humanitarian potential of the discipline "the French language" contributes to the formation of the students' professional competency and cross-cultural communication, expands and systematises their scientific knowledge and linguistic skills, aimed at mastering the heritage of Russian, local and world culture.

**Keywords:** education humanisation, French language, professional competency, intercultural communication, historical and cultural knowledge, linguistic skills, teaching interactive forms.

**Yelena G. Sokolova**

*The Volga State Water Transport University,  
City of Nizhny Novgorod  
egsokolova2013@yandex.ru*

#### **Intercultural competence as the goal of foreign language training of future lawyers: on the problem statement**

The problem of goal setting in teaching undergraduate students in the direction of preparation "Jurisprudence" in foreign languages as part of intercultural oriented paradigm in the modern foreign language education is considered in the article. The author analyses the professional activity of lawyers in the transport sector and considers the regulatory requirements towards the preparation of "Law" from the perspective of an intercultural approach to teaching foreign languages. Examples of the requirements of the basic educational programme and the work programme of discipline "Foreign Language in law", which are necessary at preparation of future lawyers to cross-cultural communication, are given in the article. The study author concludes that the purpose of foreign language training of future lawyers in the field of maritime and river transport should be formulated as a professionally oriented intercultural competence. When considering the situation of intercultural communication in jurisprudence, the author argues about the importance of the principle of comparison in the formation of intercultural competence.

**Keywords:** intercultural competence, intercultural interaction, foreign language training, professionally oriented communication, lawyer in field of sea and river transport, lawyer's professional activity.

**TEACHING THEORY AND TECHNIQUE****Yelena N. Vladimirova***The Vyatka State University for the Humanities, City of Kirov  
yelena.vladimirova@mail.ru***Special learning-communicative actions of middle school students in the complexes of learning activities forms the process of foreign language listening comprehension**

The article describes students' special learning-communicative actions in the process of foreign language listening comprehension. It pays attention to groups of special learning-communicative actions appropriate to the stages of listening comprehension acquisition and to middle school students. These groups of special learning-communicative actions promote solving different types of learning communicative tasks and are shown in the complexes of learning activities forms, which have been experimentally tested.

**Keywords:** foreign language listening comprehension, special learning-communicative actions, learning-communicative task, complex, learning activities forms.

**Irina Yu. Gavrikova***Pushkin State Institute of Russian language, City of Moscow  
dolunay@yandex.ru***The specific use of a method of projects in teaching teenagers Russian as a foreign language**

The Article is devoted to the problem of the feasibility of using the project method in the process of learning Russian as a foreign language by adolescents. The article describes the specifics of using this method in the lesson for teaching this age group of students and provides guidelines for the teacher to make the learning process using project technology more effective.

**Keywords:** methods of teaching Russian as foreign language, educational process, teenage pupils, project method, project technology.

**Sofiya O. Daminova***Lomonosov Moscow State University  
sofiya16s@yahoo.co.uk***Development of listening comprehension skills on the basis of professional foreign language audio-visual materials**

The paper considers the method of developing and improving listening comprehension skills of different types (listening for orientation, listening for detailed information, listening for specific information,) on the basis of foreign language professional audio-visual materials to the students of a non-linguistics educational institution. It has been shown that foreign-language professional audio-visual materials can be an effective tool for developing and improving translation skills.

**Keywords:** foreign language audio-visual materials, professional video, listening, listening comprehension skills, audio-visual skills, still frame, episode, methodological recommendations.

**Lyudmila V. Smirnova***Nekrasov Kostroma State University  
ludmilavlad2014@yandex.ru***The role and place of relaxation in teaching students foreign languages**

The article touches upon one of the most important problems in the process of teaching and learning – the role of relaxation. It is a technique that helps a student to attain a state of increased calmness, to avoid stress and thus to learn more effectively. Some methods, forms, principles and activities of relaxation (game, joke, song, auto-training, humour) have been described.

**Keywords:** auto-training, health-saving technologies, game, teaching, song, reloading, adding cheer to atmosphere, relaxation, joke, humour.

**Anna V. Matveyeva***Nizhny Novgorod Minin State Pedagogic University  
a.anikina.nn@gmail.com***Aleksandra V. Volkova***Nizhny Novgorod Minin State Pedagogic University  
repulenko@mail.ru***Checking of formation of ecological competency in students**

In the article, the method of estimating the level of formation of ecological competency in students depending on its triple structure has been presented. In our work. environment diagnostics includes: valuable relation to natural objects, processes and phenomena, level of scientific and environmental knowledge, using the criteria of completeness and awareness of knowledge, experience of environmental activities.

**Keywords:** ecological competency, ecological competency components, ecological competency formation levels, ecological competence formation checking.

**Tat'yana A. Samolyga***Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Radiational, Chemical and Biological Defense, City of Kostroma  
samtanita@mail.ru***Model of pedagogic support of independent work in teaching children of migrants foreign language**

In the context of globalisation and integration, social changes taking place around the world, population migration has been enhanced. In this regard, the Russian Federation started paying special attention to education and training of children from migrant families. The article discloses structural elements and principles of pedagogic support of independent work in teaching migrant children a foreign language.

**Keywords:** pedagogic maintenance, children from migrant families, independent work, teaching migrant children foreign language.

**Natal'ya Yu. Shepeleva***Nekrasov Kostroma State University  
natshepel@mail.ru***Features of teaching foreign languages in Master course at humanitarian higher education institution**

In the article, we consider the methods of teaching foreign languages in Master course using new requests of society connected with introducing of two-

level system of education. The main goal of teaching foreign languages in Master course is the foundation of special level of communicative competence which is necessary for international and professional communication. One of the effective and optimal methods of the solution of the tasks is the method of project technology because the project activity corresponds with the requirements of competence way to teaching foreign languages which helps to develop three main qualities: the ability to work with different sources of information, the ability to work in groups and the ability to work oneself. Using of the project method allows learning the necessary level of knowledge for shorter time. The efficiency of using the project method in the practice of teaching foreign languages is high in every kind of activity: the speed of reading arises, the quality of translation and the ability of oral and written speech improves, the outlook of students enlarges, their communicative knowledge, the wish to get and to use new knowledge and professional abilities develop.

**Keywords:** teaching methods, project technologies, Master course, communicative competence, competency approach.

**Natal'ya V. Zylyova**  
Tyumen State University  
zyileva@mail.ru

#### **Opportunities of using "planned mistake" pedagogic techniques while teaching students**

The varieties of teaching techniques are widely used in the implementation of programmes of general education, but are not enough, in our opinion, in higher education institutions. The article presents the different definition of the teaching technique term and synthesises their understanding, explores the use of "Planned Mistake" teaching technique in the educational process at higher education institutions and analyses developmental and learning potential of this technique.

**Keywords:** educational process, active forms of learning, teaching technique, "Planned Mistake", provocation lecture.

#### **SOCIAL UPBRINGING**

**Sergey I. Smolonskiy**  
Nekrasov Kostroma State University  
jivpansbeyapa@mail.ru

#### **The pedagogic conditions of the valuable attitude for the social reality of primary-school pupils**

In the article, the pedagogic conditions of the valuable attitude for the social reality of primary-school pupils is revealed. The view points of various researchers on the influence of the State Standard of the Primary Complex Education of the Russian Federation on the value upbringing are presented, the interaction of the notions of "value attitude" and morality is observed.

**Keywords:** local history, primary-school pupils, primary school, morality, patriotic upbringing, upbringing system, attitude to values.

**Marina F. Ankva**  
Abkhaz State University, City of Sukhumi, Abkhazia  
ankva.marina@yandex.ru

#### **National pedagogics of the Abkhaz through the prism of the family principles**

The paper is devoted to pedagogic aspects of the family upbringing principles of the Abkhazian people. The topicality of the discussed question is concluded in the obvious requirement of the society to appeal to the national roots. The author provides the characteristic to the family upbringing experience of the Abkhazian people the orientation of which possesses the humanistic contents, reflects specifics of life tenor of the people and at the same time has bright pedagogic potential.

**Keywords:** Abkhazia, disputed Republic of Abkhazia, Abkhazians, Abkhazian folk pedagogy, family upbringing, Abkhazian family, Abkhazian ethno-pedagogics.

**Al'bina A. Zaripova**  
Russian Children's Centre "Orlyonok", Krasnodar Land  
sps@orlyonok.ru

**Aliya A. Sayfina**  
Russian Children's Centre "Orlyonok", Krasnodar Land  
sps@orlyonok.ru

**Lyubov' R. Uvarova**  
Nekrasov Kostroma State University  
uvarova.kgu@mail.ru

**Anna V. Yablokova**  
Russian Children's Centre "Orlyonok", Krasnodar Land  
umc@orlyonok.ru

#### **About modern modification of investigation methods of emotional and psychological climate in temporary children groups**

In the article, we offer an option how to modify Anatoliy Lutoshkin's method of identification and investigation of emotional and psychological climate in children's groups in a modern children's camp. The technique provides a measure: of emotional intensity of activity of units; of degree of goodwill of teenagers in relation to each other, of level of conflict; of degree of cohesion of the unit; of the level of politeness and of culture of communication; of degree of hierarchy in relationships and of self-perception of adolescents in the unit. Some indicators of emotional well-being and ill-being in the extent of children's camp centre and possible ways of taking them into account in practical work have been adduced.

**Keywords:** temporary children's group, children's camp, emotional and psychological climate.

#### **SOCIAL WORK**

**Anna Yu. Kabushko**  
Stavropol State Pedagogic Institute  
ann\_k77@mail.ru

#### **Social inclusion of children with health limitation into work of supplementary education institutions**

The article deals with main approaches to the concept of social integration for children with health limitations, the author presents definition of social integration applied to different categories of children with health limitations, singles out conditions which could make the whole process successful. The scientist specifies the notion of supplementary education



institutions aimed at social integration of children with health limitations noting that very often, such institutions are well adapted to establishing accessible environment for their development and education. With reference to the development concept of supplementary education, the author points out three positive aspects of involvement such children into the system of supplementary education institutions: the choice of elective educational programmes; the choice of individual learning pace; shifting of educational programmes, teachers and institutions. On the other hand, the author highlightens the challenges which hamper the process of effective social integration of children with health limitations into the system of supplementary education institutions. The author comes to the conclusion that the problem of social integration of children with health limitations can be diminished on the basis of supplementary education institutions, if the work on finding ways of resolving the challenges will follow, as well as continuous teachers mastery work in the field of supplementary education institutions.

**Keywords:** social integration, disabled children, supplementary education institutions.

**Zhanna A. Zakharova**  
Nekrasov Kostroma State University  
janna\_z@mail.ru

#### **Psychopedagogic maintenance of a foster family which has adopted a child from a state accomodation institution**

The number of foster families is growing every year in Russia. An analysis of the experience of the functioning of foster families has shown that they have different capacities, ie those that influence the possibility to develop and to upbring an adopted child. Recognising the importance of foster family in formation of the adopted child, one must take into account the problems that children face, once in the new upbringing conditions. Consequently, there is need to consider the support system of the foster family from both various social institutions and individual experts.

**Keywords:** orphanhood, orphan child, psychopedagogic maintenance.

**Inna V. Tikhonova**  
Nekrasov Kostroma State University  
inn.007@mail.ru

#### **Retrospective study of motives for fostering a child in a families with different levels of foster care efficiency**

This paper presents the topicality of considering motives for fostering a child as a factor affecting foster care efficiency, which implies distinguishing specific features of motives "constructiveness". Findings based on the retrospective analysis of expectations and motives in foster families with high and low levels of foster care as well as in families with registered cases of rejection are presented. Foster care levels are meas-

ured by means of expert evaluation method. According to the findings, the basic criteria of non-constructive motivation include their self-centeredness, impulsiveness and instability.

**Keywords:** foster family, adopted child, fostering motive, foster care efficiency, rejecting child.

**Tat'yana V. Gudina**  
Cherepovets State University, City of Cherepovets, Vologda Region  
gtv1968@mail.ru

#### **Musical education as a rehabilitation technology in modern teaching practice**

This article analyses the socio-cultural rehabilitation and integration of children with disabilities in general, and the means of musical education in particular. It has been revealed that the cultural and recreational activities are an essential resource to optimise the socio-cultural rehabilitation of children with disabilities. Its ability to stimulate the process of socialisation, enculturation and personal fulfillment is provided by the creativity of musical activity, its compensatory nature.

**Keywords:** sociocultural rehabilitation, integration, inculturation, children with disabilities, musical upbringing, disabled children.

**Marina A. Bebchuk**  
Pirogov Research Medical University of the Russian Nation,  
City of Moscow  
familyland@yandex.ru

**Ol'ga M. Shchedrinskaya**  
Institute of Integrative Family Therapy, City of Moscow  
olschedr@gmail.com

#### **Clinical recordkeeping tool in family-oriented clinical practice**

This article describes record-keeping documentation in clinical practice (psychology, counselling, social work and medicine) and the types of goals that could be reached by proper use of these record forms. A new Family Record Form for record keeping in family systems practice is proposed. This form enables to describe and analyse the clinical or social case from individual and systemic perspective; to explore interactions and co-operation type between clients (family) and professionals; to evaluate effectiveness and quality of the service provided. The article highlights the necessity for a professional to perform self-reflection and progress evaluation for each session and the whole case that can be reflected in the record form. The form can be very helpful for analysis and statistics as it allows making an information generalisation on family dynamics from different professionals and organisations that work collaboratively with the case. This form can be especially beneficial for interns and new therapists. In the past 15 years, Family Record Form has allowed describing 100000+ hours of counselling and therapy.

**Keywords:** clinical recordkeeping tools, family, family systems approach, psychologist, counsellor, social worker, physician, quality, efficiency evaluation.



## HEALTH-SAVING AND PHYSICAL UPBRINGING

**Vladimir N. Borodayenko**

*Tula branch of All-Russian State University of Justice under the  
Ministry of Justice of the Russian Federation  
borodaenko61@mail.ru*

### Particularities of the formation of students' motivation to physical training as the factor of increasing the efficiency of GTO complex implementation

The article is devoted to the improvement of preparatory and competitive activities conducted within the framework set by the GTO complex. The author reflected the recorded ways of enhancing the internal motives of students in physical training. The relations of the positive motivation of students during the physical education and the efficiency of the implementation of GTO complex are reflected in the article.

**Keywords:** physical education, GTO complex, physical activity, motive, personal motivation, physical development.

**Aleksandr V. Astakhov**

*Tsiolkovsky Kaluga State University  
aastahov@list.ru*

**Nina V. Matchinova**

*Tsiolkovsky Kaluga State University  
matchinovan@yandex.ru*

### Determining the value of the individual anaerobic threshold as metering of intensity of training load when performing interval training for the correction of body weight

This article addresses the problem of improving the system of training load during testing interval fitness training.

The study was in fact a mathematical formula that allows determining the value of the individual anaerobic threshold and develops rapid testing in order to detect the anaerobic metabolism threshold without the use of expensive equipment and maximal exercise load.

**Keywords:** anaerobic metabolism threshold, weight correction, heart rate, heart biological age.

## JUVENOLOGY

**Natal'ya A. Nozdrina**

*Bryansk State Technical University  
nozdrina.natalye@mail.ru*

**Yelena A. Laricheva**

*Bryansk State Technical University  
helenette@yandex.ru*

**Karine S. Nikitina**

*Bryansk State Technical University  
karinenikitina@yandex.ru*

### The value orientations of modern youth (in terms of Bryansk State Technical University)

The results of sociological survey of youth of Bryansk Region, aimed at identifying the value orientations of modern youth, have been adduced in the article. According to the results of the research, conclusions were drawn that the degree of dependence on factors influencing the formation of moral values does not go beyond the scope of traditional system of social values. The importance of tradition in the views

of youth is not highly dependent on the perception of the views of the older generation. The weak relationship between the views about modern society and the degree of influence of the mass media on the person has been found.

**Keywords:** sociological research, youth, system of values, moral guidance, value education, traditions.

## CHILDHOOD SOCIOKINETICS

**Maryna Ya. Minava**

*Academy of post-diploma education, Minsk, Belarus  
psychology@academy.edu.by*

### Classification, essence and function of children's and youth commonwealths in the Republic of Belarus

The concepts of children and youth movement, children public commonwealths, youth public commonwealths defined in Article. The classification, nature and function of children's and youth movements, of children and youth public commonwealths are considered. Author's model of classification of children and youth public commonwealths on the basis of their social and legal status has been presented. Forms and characteristics, as well as signs of formal and informal classification of children and youth public commonwealths have been described.

**Keywords:** children movement, children public commonwealths, youth public commonwealths, children and youth interest commonwealths, informal children and youth commonwealths and subcultures.

## PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

**Svetlana N. Kasatkina**

*Tsiolkovsky Kaluga State University  
m.casatkina2011@yandex.ru*

**Mariya V. Reimer**

*Tsiolkovsky Kaluga State University  
psy@kspu.kaluga.ru*

### The relationship of national and universal values in the sociopedagogic projects of Konstantin Tsiolkovsky

Scientific novelty of our research, the main provisions of which are briefly disclosed in this article, is the following: in disclosing the philosophical and pedagogic foundations and entity of concepts created by Konstantin Tsiolkovsky; its relationship to the humanistic traditions of the Russian pedagogy; in identifying national and universal foundations of Konstantin Tsiolkovsky's anthropocosmic conception; in clarifying its ideals and values, which is important, in our opinion, for theory and practice of reforming of modern education. We have carried out the analysis of archival documents and materials which has allowed revealing sociopedagogic projects developed by Konstantin Tsiolkovsky, in particular his views on the social pattern and on the new school able to rise a "citizen of the Universe".

**Keywords:** national and universal values, society and school, gifted children, "citizen of Universe".

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,  
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»  
В 2015 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Абдуллаева М.А.	Овладение коммуникативной компетенцией через призму межкультурной коммуникации	3
Авраменко Н.Н.	Представления студентов о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них	4
Ажиев М.В.	Педагогическое мастерство преподавателя и адаптация студентов к обучению в вузе	1
Айгубов Н.М.	Влияние анализа видео боев на технико-тактическую подготовленность единоборцев	1
Александрова Е.В., Жулябина М.Л.	Хоровое пение как элемент возрастной субкультуры в аспекте преемственности и конфликтности поколений	2
Алексеева М.А.	Изучение способов изображения пространства в картине как метод развития творческих возможностей студентов художественно-графического факультета	2
Алексеева Н.И.	Разрешение межличностных конфликтов в спортивной команде	1
Анкаб М.Ф.	Содержание и формы умственного воспитания в абхазской народной педагогике	3
Анкаб М.Ф.	Народная педагогика абхазов сквозь призму семейных ценностей	4
Анохин Д.Г., Ильинская И.П.	Поликультурное образование младших школьников средствами народного искусства	2
Арпентьева (Минигалиева) М.Р.	Модусы дидактической коммуникации и понимание	1
Арпентьева М.Р.	Проблемы эффективности психологического консультирования в зарубежных исследованиях	3
Арпентьева М.Р.	Дебрифинг как форма социально-психологического консультирования	4
Астахов А.В., Матчинова Н.В.	Определение индивидуального значения анаэробного порога, как дозатора интенсивности тренировочной нагрузки при выполнении интервальной тренировки для коррекции веса тела	4
Бабенко А.С.	Развития креативности студентов при решении «многослойных» задач	1
Баранчук Н.А.	Ситуационные задачи как основа проектирования технологий подготовки офицерских кадров к решению задач повседневной деятельности	2
Барышева Е.И.	Соотношение понятий стиль жизни и субъективное жизненное пространство личности	3
Басов Н.Ф.	Развитие призрения и помощи семьям в дореволюционной России	1
Басов Н.Ф.	Особенности социальной помощи семьям в России в период становления и развития новой общественной системы (февраль 1917 – начало 90-х гг.)	2
Батина Е.В., Колесникова И.А.	Формирование умений самостоятельной работы студентов с помощью электронного учебника	2
Баулина М.Е.	Особенности копинг-стратегий иностранных мигрантов-подростков с девиантным поведением	3
Бибчук М.А., Щедринская О.М.	Отчётно-учётная документация в работе семейно-ориентированных специалистов	4
Бирюков М.Ю.	Художественно-педагогические технологии как компонент профессиональной подготовки будущих магистров дизайна	3
Богданова Е.В.	Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры	3
Богданова Е.С.	Мотивация юношеского чтения: проблемы и пути решения	3
Болтыков О.В.	Ретроспективный взгляд на содержание и организацию военно-патриотического воспитания курсантов	1
Болтыков О.В.	Общее и особенное во взглядах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского по вопросу о воспитании гражданственности у юношества	2
Большакова Т.Ю., Попова И.В.	Формирование субъектной позиции личности через интегративную художественную деятельность. Проблема измерения	1
Борисенко З.В.	Особенности целеполагания и группового авторитета в процессе переговоров	2
Бородаенко В.Н.	Особенности формирования мотивации студентов к занятиям по физической культуре как фактор повышения эффективности внедрения комплекса ГТО	4
Босенко Ю.М., Берилова Е.И.	Личностные и когнитивные факторы стрессоустойчивости спортсменов высокого класса	2
Булдаков С.К.	Аксиология образования: смена ценностных оснований	3

Автор	Название статьи	№
Быкова Е.А.	Формирование представлений о профессионально-важных качествах психолога у студентов психологического факультета	1
Бычкова О.А., Самохвалова А.Г.	Влюбленность как фактор возникновения коммуникативных трудностей в подростковом и юношеском возрасте	4
Винокурова Е.В., Галиновский А.Л., Зосимов М.В., Моисеев В.А.	Работа со школьниками в техническом университете как важный фактор развития инженерного образования	3
Владимирова Е.Н.	Специальные учебно-речевые действия в комплексах форм учебной деятельности по овладению иноязычным аудированием на средней ступени обучения	4
Власов А.В.	О значимости физических упражнений и спортивных состязаний в школах северо-востока США в период с конца XVIII до середины XIX веков	1
Волгуснова Е.А.	Взаимосвязь показателей тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников	1
Волгуснова Е.А.	Особенности развития когнитивного компонента эмоциональной сферы дошкольников	4
Воронин С.М., Воронов Н.А., Шалайкин Л.Ю., Игнатова Е.В.	Особенности личностно-ориентированной физической подготовки студентов	2
Воронова А.В., Мазилев В.А.	Гендер: междисциплинарный анализ	2
Воронцова А.В., Басов Н.Ф.	Разработка кодекса корпоративной этики участников образовательного процесса в Костромском государственном университете	3
Гаврикова И.Ю.	Специфика использования метода проектов при обучении подростков русскому языку как иностранному	4
Галасюк И.Н.	Проблемное поле семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями: анализ зарубежных исследований	2
Галиахметова А.Т., Айтуганова Ж.И.	Эффективное управление качеством образования в вузе на основе интеграции традиционных и дистанционных форм контроля	1
Глазова Я.А.	К вопросу понимания сущности категории «педагогическое обеспечение формирования личности»	2
Голубев В.В., Уварова О.М.	Личностные особенности успешных менеджеров среднего уровня	4
Горшкова М.А.	Модели семейного воспитания в истории педагогики	2
Грушецкая И.Н.	Особенности социально-педагогического сопровождения досуговой деятельности студентов в профессиональных организациях высшего образования	2
Грушецкая И.Н.	Развитие творческих способностей студенческой молодежи в профессиональных образовательных организациях	3
Грушецкая И.Н., Баранова С.К.	Социальная адаптация студенческой молодежи в профессиональной образовательной организации	3
Гудина Т.В.	Музыкальное воспитание как реабилитационная технология в современной педагогической практике	4
Гулевич Т.М.	Актуализация педагогических идей российского зарубежья первой половины XX века в современной теории и практике гражданско-патриотического воспитания школьников	1
Гурьянова М.П., Малинин В.М.	Педагогическая новация в сфере здоровья детей	3
Давлетбаева З.К., Гумерова Ф.Ф.	Предасоциальные паттерны поведения детей	4
Давлетчин И.Л.	Теоретико-технологические основания развития культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря	1
Даминова С.О.	Развитие умений перевода на основе иноязычных аудиовизуальных материалов	3
Даминова С.О.	Методика развития умений аудирования на основе иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов	4
Дейч Б.А.	Внешшкoльная работа как средство решения воспитательных задач в 20-е – 30-е годы XX века	1
Денисова О.И.	Введение школьного дресс-кода в контексте формирования социокультурной среды общеобразовательных учреждений	4
Домырева Е.А.	Ресурсы преодоления психологических трудностей в профессиональной деятельности педагога	2
Доронцова О.А.	Психологические особенности автономии в подростковом возрасте	3
Дорьева Е.А., Королева Е.М.	Факторы сохранения и завершения (распада) близких отношений: обзор современных психологических исследований	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2015 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Дружинина С.В.	Ментальные ресурсы как основа творческой самореализации в подростковом возрасте	2
Духновский С.В.	Кризис и его переживание личностью: результаты эмпирического исследования	2
Екимчик О.А.	Результаты адаптации методики Р. Стернберга «шкала историй любви» (1996)	4
Екимчик О.А., Подобина О.Б.	Жизненный стиль современника: референты и их взаимосвязь	3
Екимчик О.А., Крюкова Т.Л.	Психология совладания с завершением близких отношений	4
Еремина А.Н.	Учебная группа как социально-психологическая среда формирования субъектности будущих специалистов	2
Ефремова О.И.	Структурно-функциональная модель подготовки будущих учителей иностранного языка к использованию игровых технологий в профессиональной деятельности	2
Жильцова Е.С.	Формирование компетентности интегративного взаимодействия педагогов как условие сопровождения детей, проживающих в замещающих семьях	2
Жуковский В.П., Скворцова Л.А.	Конфликтологическая компетентность педагога: содержательно-структурный анализ понятия	3
Забегалина С.В., Белозерова Л.А., Чигарькова А.В.	Суверенность психологического пространства личности при разных типах переживаемых угроз	1
Заводчикова Н.И., Плясунова У.В.	Формирование когнитивной составляющей методической компетенции бакалавров и магистров направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и информационные технологии в образовании»)	4
Зарипова А.А., Сайфина А.А., Уварова Л.Р., Яблокова А.В.	О современной модификации методики оценки эмоционально-психологического климата временного детского объединения	4
Захарова Ж.А.	Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи, принявшей на воспитание ребенка из учреждения государственного попечения	4
Зинченко В.О.	Мониторинг качества производственного компонента учебного процесса в вузе	2
Зинченко В.О.	Мониторинг качества учебно-методического обеспечения учебного процесса в вузе	3
Змиевская А.А., Курышева О.В.	Временные аспекты дестандартизации жизненного пути личности в семейной сфере	4
Золотова М.А., Сапоровская М.В.	Субъективная картина жизненного пути у людей с разным статусом психического здоровья	4
Зубцова Л.К.	Оптимизация инновационно-педагогической деятельности начинающего учителя иностранного языка	2
Зылёва Н.В.	Возможности использования педагогического приема «запланированная ошибка» в обучении студентов	4
Иванова М.А.	Понятие «объект обучения» в субъект-субъектной модели образования	4
Ивановская О.Г.	Семантический резонанс у учителей на представление стилей педагогического взаимодействия в виде историй	1
Игнатъева Т.В.	Методические особенности отбора профессионально значимого содержания к сюжетам математических задач прикладной направленности в технических вузах	2
Ильяшенко М.В.	Речевое общение как форма проявления толерантности в дошкольном возрасте	1
Иохвидов В.В.	Коллективные формы познавательной деятельности школьников как средства повышения эффективности учебных занятий	1
Кабалин В.Л., Селихина Н.В.	Моделирование системы организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов	1
Кабалин В.Л., Иношова Е.А.	Исторические аспекты изучения развития личности военного специалиста	1
Кабушко А.Ю.	Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждений дополнительного образования	4
Картамышева Е.В.	Применение информационно-коммуникативных технологий как способ повышения творческой активности школьников на уроках музыки	2
Касаткина С.Н.	Взаимосвязь национальных и общечеловеческих ценностей в социально-педагогических проектах К.Э. Циолковского	4
Каташова Е.А.	Воспитание человека третьего тысячелетия	3



Автор	Название статьи	№
Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Чебункина Т.А.	Технологический подход в проектировании учебного процесса в вузе	2
Киселева Е.С.	Создание региональной модели сетевого социального партнерства образовательных организаций Нижегородской области	2
Клименко В.В.	Игровая предметность в формировании и развитии операциональных процессов детского мышления	2
Ковалёва О.А.	Связь эмоционального интеллекта со стратегиями совладающего поведения предпринимателей и топ-менеджеров	4
Козлов В.В., Лазарева Ю.Н.	Анализ индивидуально-психологических и социально-психологических изменений участников интенсивных психотехнических программ развития личности	3
Козлова Н.С.	Коллективный субъект как среда проявления жизнедеятельности личности	2
Кольцова Е.А.	Психологические проблемы семьи и детей с диагнозом эпилепсия и психогенные неэпилептические приступы	1
Конева Е.В., Солондаев В.К., Пелевина А.А., Ванцева Ю.В.	«Неуставные отношения»: моббинг и буллинг	4
Корнилов П.А., Яцканич А.И.	Система компьютерной диагностики знаний для выявления и устранения пробелов в знаниях обучаемых	4
Коровина О.Ю.	К вопросу о содержании понятия «организационная культура», основных ее функций и методах оценки	2
Котенева А.В.	Феномен страсти (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея»)	1
Котенева А.В.	Понятие духовности в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея»	3
Котова Е.Г.	Психологический компонент технологии обучения в малых группах сотрудничества	3
Крайлюк А.И.	Родительские установки: теоретические аспекты	3
Крамаренко Т.А.	К вопросу использования систем компьютерного тестирования при подготовке специалистов в системе высшего образования	3
Кротова М.Н.	Адаптированность как психическое свойство и методика ее диагностики у курсантов военных вузов	4
Куваева И.О., Сергеева А.О.	Ресурсные функции совладающего поведения в зависимости от профессиональной специализации	2
Кудинов В.А.	Детское движение по обе стороны линии фронта	1
Кулакова А.И.	Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения	1
Кулибали У.	Этнокультурный контекст формирования профессиональной культуры будущих педагогов в Мали	1
Кульков Г.В.	Педагогическое обеспечение процесса самообразования курсантов в современном военном вузе	1
Куприянова С.А.	Общественное участие родителей в управлении образованием	4
Курочкина С.В.	Специфика ценностно-мотивационной сферы студентов-участников инновационных форм занятости	3
Курочкина С.В.	Ведущие мотивы участия студентов в инновационных формах занятости (на примере студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова)	4
Кутякова Н.К., Петрова Л.А.	Подготовка педагогических кадров к обеспечению современного качества воспитания в летнем оздоровительно-образовательном учреждении	1
Лаврентьева О.А.	Особенности формирования социальной ответственности	4
Лагутина О.Р.	Предупреждение «угасания» детского творчества в «переломные» периоды возрастного развития детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста	2
Лапкина Е.В.	Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функции	4
Лепаев Р.О.	Диагностический инструментальный эффективности процесса формирования лидерской позиции у студентов средних профессиональных учебных заведений	1
Логвина С.А.	Ретроспективный анализ методов формирования потенциального словаря	2
Луева М.В.	Возрастные особенности и стратегии совладающего поведения младшего подростка в условиях образовательного процесса	1
Мазилев В.А.	Психологический факт	1
Мазилев В.А.	Психология практическая и академическая: перспективы дальнейшего сотрудничества	2
Макарова Е.А.	О профессиональной подготовке студентов к работе с современными средствами обучения иностранному языку	2

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2015 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц.	Психологическая оценка организации труда в педагогическом коллективе дошкольного образования	4
Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В.	Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте	2
Матвеева А.В., Волкова А.В.	Методические особенности оценки экологической компетентности обучающихся	4
Махова О.В.	Условия эффективности использования импровизации в образовательном процессе	3
Машарова Т.В.	Роль ситуаций выбора в формировании личностных универсальных учебных действий	4
Мельникова Н.В.	Психология нравственности «Образ - Я»	1
Минова М.Е.	Классификация, сущность и функции детских и молодежных объединений в Республике Беларусь	4
Молчанова О.Н., Никитина А.С.	Роль сказки в понимании чувства гордости детьми дошкольного возраста	4
Мустафина Л.Ш.	Динамика социальных представлений о совести как индикатор нравственно-психологического состояния современной молодежи	1
Мустафина Л.Ш.	Уровень психологической травматизации у пожилых людей: изменение структуры представлений о совести	4
Нестерова Ж.Р.	Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности средствами живописи с учётом федеральных государственных требований	1
Ноздрин Н.А., Ларичева Е.А., Никитина К.С.	К вопросу о ценностных ориентациях современной молодёжи	4
Орлова Т.С., Арановская И.В.	Восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ	1
Осинина Т.Н.	Развитие способностей обучающихся на уроке в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования	3
Переславцева Л.И.	Формирование мотивов и ценностных ориентаций будущего педагога-музыканта в учебно-воспитательном процессе	2
Петрова М.С.	Особенности организации внеаудиторной деятельности в высшей школе	3
Петрова М.С., Сомкина М.А.	Опыт подготовки педагогов-организаторов профильных площадок для детей и молодежи	3
Петунин О.В.	Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов	3
Печинская Л.И., Степанова М.М.	Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку магистрантов технических направлений	1
Пивненко В.Ю.	Старшеклассник и советское воспитание 1970–1980-ых годов: противоречивость ценностных ориентиров	1
Пилишвили Т.С.	Особенности реализации активности в виртуальной и повседневной реальности	1
Посыпанова О.С.	Я-образ потребителя как новообразование экономического сознания	2
Протасова Н.В.	Обучение английскому языку: особенности развития иноязычных способностей у обучаемых профильных классов средних общеобразовательных школ	2
Пырьев Е.А.	Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека	3
Разина Т.В.	Типология мотивации научной деятельности	1
Рощупкина Е.И.	Отношение детей из разных конфессиональных групп к ключевым религиозным понятиям	2
Рудин М.В., Булавкина Т.А., Калоша А.И., Шкуричева Е.В.	Личностные конструкты как показатели сущности физической культуры	3
Рыкова Е.В., Федоров А.А., Шапошникова Т.Л., Терновая Л.Н.	Входное тестирование, как генератор индивидуальной траектории обучения учителя на курсах повышения квалификации	1
Самолыга Т.А.	Модель педагогического обеспечения самостоятельной работы в процессе обучения детей-мигрантов иностранному языку	4
Самылова О.А.	Чувства и переживания эмоционального компонента нравственной сферы	2
Сафронова Е.М.	Формирование компетентности педагога-дефектолога в коррекции поведения и личностной сферы обучающихся	2
Севастьянов П.С.	Специфические проявления насильственного поведения в профессиональной и социальной сферах личности	2

Автор	Название статьи	№
Севастьянов П.С.	Концептуальные основы профилактики насильственных проявлений в организационных коммуникациях	3
Сердюкова Е.Ф.	Десенсибилизация и переработка движениями глаз как экспресс-помощь в работе с негативным жизненным опытом	2
Серякова С.Б., Малиборская И.Л.	Феномен информационной среды в контексте формирования организационной культуры	3
Сидачова Н.В.	Гуманитарная составляющая высшего профессионального образования (на примере дисциплины «французский язык»)	4
Сикорская Л.Е.	Добровольческая деятельность как показатель социального благополучия современного общества	1
Скворцова М.А.	Педагогические и социально-философские аспекты создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника на современном этапе развития педагогики	2
Скударёва Г.Н.	Личность, общество и государство как субъекты социального заказа образованию	3
Смирнов Г.В.	Особенности формирования субъектной позиции студентов вуза средствами театральной педагогики	2
Смирнова Л.В.	Роль и место разрядки на занятиях по иностранному языку в вузе	4
Смирнова С.А.	Усиление роли и оптимизация самостоятельной работы студентов как основы образовательного процесса в контексте новых требований ФГОС к изучению иностранных языков в вузе	2
Смирнова С.В., Сиднева Е.Н.	Социальная идентификация как фактор адаптированности студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности	3
Смолонская А.Н.	Научно-методические условия эффективности формирования жизненных компетенций у детей	1
Смолонская А.Н.	Особенности личностного развития детей в дошкольном и младшем школьном возрасте	2
Смолонская А.Н.	Основные показатели формирования жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста как фактор адаптации к окружающему миру	3
Смолонская А.Н.	Психолого-педагогические подходы к методическому обеспечению формирования жизненных компетенций у детей	4
Смолонская А.Н., Смолонский С.И.	Методическое обеспечение преемственности формирования жизненных компетенций у детей в аспектах познания окружающей действительности	2
Смолонский С.И.	Ценностное отношение к социальной действительности как педагогическая проблема	3
Смолонский С.И.	Педагогические условия формирования ценностного отношения к социальной действительности у младших школьников	4
Соколова Е.Г.	Межкультурная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов: к постановке проблемы	4
Соломатина М.Н.	Вопросы управления образовательной деятельностью в вузах Китая	2
Спирина А.В.	Культура телевосприятия как средство коррекции чувства страха у дошкольников, возникшего под влиянием восприятия телепередач с элементами насилия	1
Сутягина Т.В.	Модель формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе	1
Талых А.А., Лобашев В.Д.	Становление культуры человека труда	4
Тарабрина И.В.	Эффективность методики обучения плаванию на суше	2
Тесленко А.Н.	Молодежная культура как альтернативная модель социализации	2
Тимошук А.С.	Образование как детерминанта этноконфессиональной устойчивости государства	2
Тихомирова Е.В.	Виртуальная самоорганизация как ресурс индивидуального и группового субъекта жизнедеятельности	4
Тихомирова Е.В., Мозголина А.А., Уманская И.А.	Ресурсность внеучебной деятельности вуза в условиях адаптации к образовательной среде	2
Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.	Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации	4
Тихонова И.В.	Ретроспективное исследование мотивов принятия ребенка в семьях с разным уровнем эффективности замещающей заботы	4
Ткачева Ю.Г.	Теоретическое обоснование модели формирования готовности к материнству у студентов	2
Токман А.А.	Сущность и структура профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений	4
Трофимова Г.С., Степанова М.М.	Технология микропреподавания в методической подготовке преподавателя иностранного языка в магистратуре многопрофильного вуза	2

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2015 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Тынин Г.Н.	Совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов-культурологов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции	1
Фолиева Т.А.	Адаптация методики «Religious Emphasis Scale» / Шкала Религиозного Акцентирования	4
Фролова Т.П.	Моделирование ситуаций профессиональной деятельности при обучении иноязычной диалогической речевой деятельности	2
Хазова С.А., Кузнецов В.В.	Совладание со стрессом в пред- и послесоревновательный период у успешных и неуспешных спортсменов	4
Харламенкова Н.Е.	Суверенность психологического пространства личности при разных типах переживаемых угроз	1
Чеснокова Г.С., Чесноков В.А.	Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы	3
Чеснокова Л.Н., Гессе Ж.Ф., Лебедева Н.Ш.	Некоторые возможности психолого-педагогического анализа в оптимизации процесса обучения курсантов	3
Чувина М.А.	Особенности организации учебного процесса в Костромском художественном училище (1944–1960 годы)	2
Шамухаметова Е.С.	Особенности межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников	1
Шаргородская О.В., Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л.	Динамика совладания у ВИЧ-инфицированных на разных этапах переживания стресса	4
Шашауров Д.Л.	Сущность понятия «имидж современного учителя»	2
Шепелева Н.Ю.	Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза	4
Шишарина Н.В.	Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновация	2
Шулепников Д.В.	Особенности формирования субъектности курсантов вузов ФСИН России	4
Щербатых Л.Н., Ерёмин Ю.В.	Культурологическая направленность содержания учебных материалов на иностранном языке как фактор развития гуманитарной культуры лингвистически одарённых школьников	2
Юркина М.С., Смирнов А.А.	Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу	1
Юсупова Т.Г.	Проектирование модели социально-личностного развития школьников в иноязычной образовательной среде	2
Юферова М.А., Коряковцева О.А.	Влияние общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности	3
Яхеева В.Ф.	Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе	1



# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде**. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word**, в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF**. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

## ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

**Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.**

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09  
Коптелова Наталия Геннадьевна  
доктор филологических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы  
[kng@mail.ru](mailto:kng@mail.ru)  
Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.  
**Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов**  
В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...  
**Ключевые слова:** эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.  
Текст статьи.  
Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova  
Nekrasov Kostroma State University  
[kng@mail.ru](mailto:kng@mail.ru)

**The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908**  
The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy’s and Fyodor Dostoyevsky’s criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...  
**Keywords:** evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

### ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

#### **Моноиздания**

Если авторов не более трех, то указывают всех.  
Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.  
*Например:*  
*Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.  
*Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

#### *Например:*

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

#### **Многотомное издание**

*Гоголь Н.В.* Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.  
(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

#### **Один том из многотомного издания**

*Блонский П.П.* Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

**Сборники**

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

*Например:*

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

**Статьи из сборников**

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

*Например:*

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

**Статьи из журналов**

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

*Например:*

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

**Статьи из газет**

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

**Справочные издания, энциклопедии, словари**

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

*Например:*

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

**Диссертации**

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

**Авторефераты диссертаций**

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

**Материалы из сети Интернет**

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

*Например:*

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

**Архивные материалы**

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК**  
**Костромского государственного**  
**университета имени Н.А. Некрасова**

**Серия:**  
**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.**  
**ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2015 – Т. 21 – № 4**

**Учредитель**  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова»

**Главный редактор**  
*Кирпичник Анатолий Григорьевич*  
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 03.12.2015.  
Дата выхода в свет .01.2016.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 34,7.  
Уч.-изд. 36,1 л.  
Тираж 500 экз.  
Изд. № 84.

Подписной индекс: **18988**  
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:  
**156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**  
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,  
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**