



# **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**

**№ 1**

**Январь – Февраль – Март**

# **VESTNIK**

**OF NEKRASOV  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY**

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

**Appears since 1995**

**2015      Volume 21**

SERIES

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

**№ 1**

**January – February – March**



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  
кандидат педагогических наук, доцент, г. Кострома

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

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

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

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

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ**

**РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

**КУМБРУК КРИСТЕЛЬ**

доктор психологии, профессор  
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

**САВИЦКИ КШИШТОФ**

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

**ШТРАССЕР ГЕРТ**

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

**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  
Candidate of Psychology, Associate Professor, (Kostroma)

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

**THE EDITORIAL BOARD**

**FOREIGN MEMBERS**

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 6 **Сикорская Л.Е.**  
Добровольческая деятельность как показатель социального благополучия современного общества
- 10 **Ивановская О.Г.**  
Семантический резонанс у учителей на представление стилей педагогического взаимодействия в виде историй
- 14 **Большакова Т.Ю., Попова И.В.**  
Формирование субъектной позиции личности через интегративную художественную деятельность. Проблема измерения
- 19 **Давлетчин И.Л.**  
Теоретико-технологические основания развития культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря
- 22 **Ильяшенко М.В.**  
Речевое общение как форма проявления толерантности в дошкольном возрасте
- 25 **Смолонская А.Н.**  
Научно-методические условия эффективности формирования жизненных компетенций у детей
- 28 **Арпентьева (Минигалиева) М.Р.**  
Модусы дидактической коммуникации и понимание

### ПСИХОЛОГИЯ

- 33 **Мазилев В.А.**  
Психологический факт
- 38 **Харламенкова Н.Е.**  
Суверенность психологического пространства личности при разных типах переживаемых угроз
- 42 **Забегалина С.В., Белозерова Л.А., Чигарькова А.В.**  
Структура личности специалиста, обеспечивающая эффективность деятельности в особых условиях
- 46 **Мельникова Н.В.**  
Психология нравственности «Образ – Я»
- 50 **Мустафина Л.Ш.**  
Динамика социальных представлений о совести как индикатор нравственно-психологического состояния современной молодежи
- 53 **Пилишвили Т.С.**  
Особенности реализации активности в виртуальной и повседневной реальности
- 57 **Котенева А.В.**  
Феномен страсти (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея»)
- 60 **Разина Т.В.**  
Типология мотивации научной деятельности
- 64 **Кольцова Е.А.**  
Психологические проблемы семьи и детей с диагнозом эпилепсия и психогенные неэпилептические приступы
- 67 **Волгуснова Е.А.**  
Взаимосвязь показателей тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников
- 71 **Спирина А.В.**  
Культура телевосприятия как средство коррекции чувства страха у дошкольников, возникшего под влиянием восприятия телепередач с элементами насилия
- 75 **Шамухаметова Е.С.**  
Особенности межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников
- 78 **Кулакова А.И.**  
Особенности формирования осознанности профессионального выбора в период общего обучения
- 82 **Юркина М.С., Смирнов А.А.**  
Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 6 **L.Ye. Sikorskaya**  
Volunteer activities as an indicator of social well-being of modern society
- 10 **O.G. Ivanovskaya**  
Semantic resonance in teachers on presentation styles of pedagogic interaction as stories
- 14 **T.Yu. Bol'shakova, Irina V. Popova**  
Formation of a subject position of the person through integrative artistic activity. The problem of measurement
- 19 **I.L. Davletchin**  
Theoretical and technological grounds for development of teenagers' leisure culture in sociocultural activities of a children's camp
- 22 **M.V. Il'yashenko**  
Verbal communication as a form of tolerance in preschool age
- 25 **A.N. Smolonskaya**  
The scientific and methodological conditions of children's life competences formation's effectiveness
- 28 **M.R. Arpent'yeva (Minigaliyeva)**  
The didactic modes of communication and understanding

### PSYCHOLOGY

- 33 **V.A. Mazilov**  
Psychological fact
- 38 **N.Ye. Kharlamenkova**  
Sovereignty of the psychological space of personality with different types of threats
- 42 **S.V. Zabegalina, L.A. Belozyorova, A.V. Chigar'kova**  
Specialist's personality structure which provides the effectiveness of action in special conditions
- 46 **N.V. Mel'nikova**  
«I-Image» morality psychology
- 50 **L.Sh. Mustafina**  
The dynamics of social representations of conscience as an indicator of the moral and psychological state of today's youth
- 53 **T.S. Pilishvili**  
Activity manifestation peculiarities in virtual and real life
- 57 **A.V. Kotenyova**  
Passion phenomenon (on the material of Homer's epic poems "Iliad" and "Odyssey")
- 60 **T.V. Razina**  
Scientific activity motivation typology
- 64 **Ye.A. Kol'tsova**  
Psychological problems of the family and children with epilepsy diagnosis and psychogenic non-epileptic seizures
- 67 **Ye.A. Volgusnova**  
Correlation of performance anxiety and insecurity among preschool children and younger schoolchildren
- 71 **A.V. Spirina**  
TV perception culture of as means of correction of feeling fear, which has arisen under influence of telecasts with elements of violence, in preschool children
- 75 **Ye.S. Shamukhametova**  
Features of empathic interpersonal interactions of younger schoolchildren
- 78 **A.I. Kulakova**  
Peculiarities of formation of professional sensibleness at a final stages of general education
- 82 **M.S. Iurkina, A.A. Smirnov**  
Development and testing of method for express diagnosis of the level of student's adaptation for entering a higher education institution

## ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

88 Лыева М.В.

Возрастные особенности и стратегии совладающего поведения младшего подростка в условиях образовательного процесса

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

92 Галиахметова А.Т., Айтуганова Ж.И.

Эффективное управление качеством образования в вузе на основе интеграции традиционных и дистанционных форм контроля

95 Кабалин В.Л., Инюшева Е.А., Селихина Н.В.

Моделирование системы организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов

99 Ажиев М.В.

Педагогическое мастерство преподавателя и адаптация студентов к обучению в вузе

102 Болтыков О.В.

Ретроспективный взгляд на содержание и организацию военно-патриотического воспитания курсантов

106 Кулибали Усман

Этнокультурный контекст формирования профессиональной культуры будущих педагогов в Мали

109 Кульков Г.В.

Педагогическое обеспечение процесса самообразования курсантов в современном военном вузе

112 Кутякова Н.К., Петрова Л.А.

Подготовка педагогических кадров к обеспечению современного качества воспитания в летнем оздоровительно-образовательном учреждении

115 Лепавев Р.О.

Диагностический инструментарий эффективности процесса формирования лидерской позиции у студентов средних профессиональных учебных заведений

118 Сутягина Т.В.

Модель формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе

120 Яхеева В.Ф.

Педагогическое стимулирование курсантов к преодолению трудностей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе

122 Быкова Е.А.

Формирование представлений о профессионально-важных качествах психолога у студентов психологического факультета

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

126 Бабенко А.С.

Развитие креативности студентов при решении «многослойных» задач

128 Нестерова Ж.Р.

Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности средствами живописи с учётом федеральных государственных требований

132 Орлова Т.С., Арановская И.В.

Восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе детской музыкальной школы

136 Печинская Л.И., Степанова М.М.

Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку магистрантов технических направлений

141 Тынник Г.Н.

Совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов-культурологов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции

## COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

88 M.V. Luyeva

Age features and strategies of coping behaviour of younger teenagers in the conditions of the educational process

## PROFESSIONAL EDUCATION

92 A.T. Galiakhmetova, Z.I. Aytuganova

Effective management of quality of education at a higher education institution based on the integration of traditional and remote forms of control

95 V.L. Kabalin, N.V. Selihina

Simulation of organization of control system of the military specialists' professional competence forming

99 M.V. Azhiyev

Pedagogic skills of teachers and adaptation of students to training at higher education institution

102 O.V. Boltykov

Retrospective view to content and organization of cadet military-patriotic upbringing

106 Ousmane Coulibaly

Ethno-cultural context of the formation of professional culture of the future teachers in Mali

109 G.V. Kul'kov

Pedagogic support of the process of self-education of cadets of a modern military higher education institution

112 N.K. Kutuakova, L.A. Petrova

Training pedagogic staff for ensuring modern quality of upbringing at a summer recreational and educational institution

115 R.O. Lepayev

Diagnostic tools for monitoring the effectiveness of the process of formation of leadership among students of secondary vocational schools

118 T.V. Sutyagina

The model of formation of experience of independent activity in students at the initial stage of training at a higher education institution

120 V.F. Yaheyeva

Pedagogic stimulation of cadets to overcome the difficulties of interaction in the process of training at military higher education institution

122 Ye.A. Bykova

Generating views on the important qualities of a psychologist of students psychological faculty

## TRAINING THEORY AND TECHNIQUE

126 A.S. Babenko

Developing students' creativity while solving «multi-layer» tasks

128 Z.R. Nesterova

Pedagogic facilities of primary school children's creative abilities development in the field of fine arts by means of painting taking into account federal state requirements

132 T.S. Orlova, I.V. Aranovskaya

Perception of music as a necessary condition of efficiency of realization of genre approach in educational process of a children's musical school

136 L.I. Pechinskaya, M.M. Stepanova

Using information and communication technologies for teaching foreign languages to students who sit for Master degree in engineering

141 G.N. Tynnik

Improvement of the professional training of intending teachers of culture in the process of forming foreign language communicative competency

- 144 Рыкова Е.В., Федоров А.А., Шапошникова Т.Л., Терновая Л.Н.**  
Входное тестирование, как генератор индивидуальной траектории обучения учителя на курсах повышения квалификации

#### **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**

- 149 Басов Н.Ф.**  
Развитие призрения и помощи семьям в дореволюционной России

#### **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

- 154 Айгубов Н.М.**  
Влияние анализа видео боев на технико-тактическую подготовленность единоборцев
- 157 Алексеева Н.И.**  
Разрешение межличностных конфликтов в спортивной команде

#### **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

- 160 Кудинов В.А.**  
Детское движение по обе стороны линии фронта
- 164 Гүлевич Т.М.**  
Актуализация педагогических идей российского зарубежья первой половины XX века в современной теории и практике гражданско-патриотического воспитания школьников
- 168 Дейч Б.А.**  
Внешкольная работа как средство решения воспитательных задач в 20-е – 30-е годы XX века
- 173 Пивненко В.Ю.**  
Старшеклассник и советское воспитание 1970–1980-х годов: противоречивость ценностных ориентиров
- 176 Иохвидов В.В.**  
Коллективные формы познавательной деятельности школьников как средства повышения эффективности учебных занятий
- 179 Кабалин В.Л., Инюшева Е.А.**  
Исторические аспекты изучения развития личности военного специалиста
- 183 Власов А.В.**  
О значимости физических упражнений и спортивных состязаний в школах северо-востока США в период с конца XVIII до середины XIX веков

#### **187 SUMMARY**

#### **201 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

- 144 Ye.V. Rykova, A.A. Fyodorov, T.L. Shaposhnikova, L.N. Ternovaya**  
Input testing as the generator of the individual trajectory of training of the teacher at advanced training courses

#### **SOCIAL WORK**

- 149 N.F. Basov**  
The development of the charity and care for families in the pre-Revolutionary Russia

#### **HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING**

- 154 N.M. Aygubov**  
The impact of fighting videos analysis of technical and tactical training of martial artists
- 157 N.I. Alekseyeva**  
Interpersonal conflict resolution in sports teams

#### **HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

- 160 V.A. Kudinov**  
Children's movement astride front line
- 164 T.M. Gulevich**  
Actualization of pedagogic ideas of the Russian emigrants of the first half of the 20<sup>th</sup> century in modern theory and practice of civil and patriotic upbringing of schoolchildren
- 168 B.A. Deich**  
Outdoors and extracurricular activities as a means of solving upbringing problems in the 20s—30s of the 20<sup>th</sup> century
- 173 V.Yu. Pivnenko**  
A senior pupil and Soviet upbringing in 1970s—1980s: value guidelines contradiction
- 176 V.V. Iokhvidov**  
Collective forms of cognitive activity of schoolchildren as a means of increasing the effectiveness of training sessions
- 179 V.L. Kabalin, Ye.A. Inyusheva**  
Historical aspects of the study of the military specialist's personality development
- 183 A.V. Vlasov**  
About the importance of physical exercises and sports games at Northeast USA schools during the period from the late 18<sup>th</sup> to the mid 19<sup>th</sup> centuries

#### **187 SUMMARY**

#### **201 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**



## ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

*В статье рассматриваются добровольческая деятельность как социальное благополучие современного общества. Литературные и собственные данные автора свидетельствуют об особой роли изучения добровольческой деятельности в молодежной среде как процесса становления и развития личности, как гуманистической практики социального служения и благополучия современного общества. Рассматривается профилактика правонарушений среди подростков и молодежи, принципы и методы интеграции молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации в общество, которые говорят о необходимости включения современной молодежи в социально полезную деятельность.*

*Педагогический потенциал добровольческой деятельности позволяет активизировать внутренние механизмы формирования человека как гармонично развитой и социально ответственной личности за счет апеллирования к нравственным началам самосознания на основе добровольности.*

**Ключевые слова:** социальное благополучие общества, добровольческая деятельность, добровольческая организация, доброволец, добрая воля, социализация, добро по собственному желанию, российский доброволец, социальная активность.

*«Хорошее время не падает с неба, а мы создаем его сами»  
(Ф.М. Достоевский)*

**С**оциальное благополучие – это высшая социальная ценность, с которой связаны жизненно важные интересы человечества. Стремление к достижению социального благополучия во все исторические периоды развития общества было устойчивой мотивацией активности социальных субъектов.

Понятие «социальное благополучие» с недавнего времени активно используется в научных теориях и концепциях, социально-политических декларациях, нормативно-правовых актах, социальных программах и др. политических документах как термин для обозначения оптимального состояния человека, социальных групп, общностей, общества в целом. В настоящее время социальное благополучие называют интегральным показателем эффективности функционирования социальной сферы, отражением социального самочувствия, уровня благосостояния, качества жизни населения, индикатором социальной безопасности общественной системы [3, с. 3].

Основные компоненты социального благополучия населения следующие:

- физическая субъектность (показатели здоровья, физического самочувствия, степени реализации потребностей в сохранении и восстановлении здоровья и др.);
- психологическая субъектность (показатели характера психологического самочувствия, степени удовлетворенности жизнью и отдельными ее сферами, полноты реализации потребностей в получении квалифицированной психологической помощи и др.);

- духовно-культурная субъектность (показатели ценностных ориентиров, представления о приоритетных целях, смысле жизни, справедливости и др.);
- производственно-экономическая субъектность (показатели благосостояния, занятости, удовлетворенности профессией и характером труда, динамика профессионального роста и др.);
- социально-политическая субъектность (показатели общественно-политической активности, удовлетворенности социально-политической ситуацией и др.);
- социально-бытовая субъектность (показатели жилищной обеспеченности, комфортности бытовых условий, доступности дополнительных социальных гарантий и услуг для граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации и др.);
- социально-экологическая субъектность (показатели удовлетворенности природно-климатическими и экологическими условиями и др.);
- личная безопасность (показатели степени защищенности от угроз и рисков, связанных с насилием, преступностью, нарушением гражданских прав и свобод и др.) [3, с. 15–16].

Современное российское государство провозглашает социальное благополучие населения стратегическим ориентиром и критерием результативности социальной политики. Однако на сегодняшний день не определены эффективные социальные регуляторы, способствующие оптимизации уровня социального благополучия населения, существует противоречие между государственными целевыми установками на достижение социаль-

ного благополучия населения и реальными условиями их реализации. В частности, недостаток бюджетных средств ограничивает возможности государства в проведении активной социальной политики [1, с. 5].

Наряду с традиционным общегосударственным социальным обслуживанием в России интенсивно развивается рынок социальных услуг, заметно выросла доля платных услуг (значительное место занимают жилищно-коммунальные услуги, бытовые услуги, услуги пассажирского транспорта, социальные услуги). Дифференцирование в доходах населения особенно заметно сказывается на потреблении платных социальных услуг, т. к. предоставляющие их учреждения и организации все-таки больше ориентируются на высокодоходные группы населения. В результате платные социальные услуги ограничено доступны для определенной части жителей России, что ведет к формированию у них чувства неудовлетворенности жизнью, влияет на социальную напряженность в обществе, ведет к росту негативных явлений (алкоголизм, наркомания и т. д.) в молодежной среде.

В последние годы в нашей стране большое внимание уделяется профилактике правонарушений среди подростков и молодежи, принципам и методам интеграции в общество молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации, при которой у молодого человека нарушен процесс нормальной позитивной интеграции в полноценную жизнь общества, и, прежде всего, в жизнь местного сообщества [8, с. 8–9]. Также большое внимание уделяется формированию толерантности и межкультурной культуры в молодежной среде, профилактике агрессивного поведения, гражданско-патриотическому и правовому воспитанию молодежи, социально-воспитательной и досуговой работе по месту жительства, формированию здорового образа жизни.

Интеграция молодых людей в жизнь общества – это процесс полноценного включения молодежи в социально-экономические и социо-культурные связи и отношения. Другими словами, молодые люди сохраняют свою личностную автономию, индивидуальность и целостность и при этом приобретают возможности для самореализации в жизни общества. Интеграция, в отличие от адаптации, направлена не только на приспособление к существующим условиям, но и на возможность активного влияния с целью изменения негативных условий в интересах субъектов общественных отношений.

Одним из принципов интеграции молодежи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации (молодые люди с ограниченными возможностями; сироты и выпускники интернатных учебных заведений; молодые люди, покидающие воспитательные колонии и специальные учебно-воспитательные учреждения, несовершеннолетние, состоящие на учете в ОВД; молодые люди, живущие с ВИЧ-

инфекцией; молодые люди – мигранты, беженцы и вынужденные переселенцы; молодые люди, злоупотребляющие психоактивными веществами; молодые одинокие матери / молодые одинокие родители), является необходимость создания условий для реализации внутреннего личностного потенциала молодого человека, а не только условий для решения тех или иных его социальных проблем. Процесс интеграции – это процесс поддержки личностной самореализации молодых людей, с учетом возникающих у них трудностей и специальных потребностей. В таком случае, центральным личностным условием интеграции молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества становится мотивация личностного развития [8, с. 11].

Мотивационная сфера сознания в проблематике социального развития молодежи является важнейшей сущностной характеристикой этой социально-демографической группы. В индивидуально-психологическом плане это объясняется связью мотивационной сферы с направленностью личности. Направленность можно оценить как отношения того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду и материальные, и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие [2]. В социологическом контексте такой подход оправдан с учетом той специфической сущностной функции, которую призвана выполнять молодежь в системе воспроизводства и развития общества. Эта функция реализуется посредством репродуктивной и инновационной деятельности.

Включаясь в социальные отношения, молодежь видоизменяет их и под воздействием преобразующих условий совершенствуется сама. Обратное воздействие условий и отношений на социальную деятельность и активность молодежи происходит опосредованно через ее сознание, в форме определенной структуры потребностей, интересов и ценностей [7, с. 59–60].

Подростковому и юношескому возрасту свойственно желание «экспериментировать», стремление к новому, необычному, рискованному. Мотивами таких «поисков» являются любопытство, подражание, неудовлетворенность своим положением в семье, учебном заведении (школе, колледже, ВУЗе), в жизни в целом, стремление найти свое место в группе (других молодых людей, взрослых), протест против навязываемых взрослыми норм поведения (всевозможные молодежные «субкультуры протеста», контркультуры различной направленности). Одним из эффективных средств удовлетворения и реализации возрастных потребностей молодежи является поддержка их социальных инициатив, связанных, прежде всего, с самообразованием, возможностью получить профессиональную ориентацию, включиться в реальную социальную жизнь и процессы, в которых происходит само-

определение и социальное становление личности молодого человека. Самостоятельная инициативная социально-значимая деятельность для молодежи – это средство жизнеобеспечения и экономической самостоятельности; способ самоопределения, утверждения себя как личности; возможность проверки и развития способностей и деловых качеств; процесс накопления социального и профессионального опыта.

Идейной основой развития государственно-общественной системы поддержки социальных инициатив молодежи является социально-педагогическая солидарность, предусматривающая интеграцию личностных, общественных и государственных интересов в ориентации личности на социально-инициативную деятельность как образ жизни. Социально-педагогическая солидарность как идеологическая характеристика единства целей общественного развития в интересах личности, общества, государства, достигаемых педагогическими средствами, способствует продуктивному взаимодействию государства и гражданского общества, оказывает влияние на формирование конкурентоспособной личности, систему человеческих отношений, культурный прогресс, жизнеспособность и динамичность всех субъектов [4, с. 8].

Важнейшее направление стратегии государственной молодежной политики, а также залог успешной интеграции в общество молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, привлечение добровольцев к помощи тем, кто в ней нуждается. Соответственно, необходимо превратить молодежь из объекта социальной политики государства в ее субъект, привлечь как можно больше молодых людей, имеющих активную жизненную позицию, к организации и проведению добровольческой работы среди сверстников, используя образовательные учреждения, детские и молодежные общественные организации и объединения.

Добровольчество располагает разнообразием форм и механизмов вовлечения молодежи в общественно полезную деятельность, учитывающих социальный и личностный ресурс отдельной личности.

Подчеркивая социализирующую роль добровольных организаций, А.В. Мудрик видит её в первую очередь в том, что эти организации выступают как творцы и носители субкультуры.

«Добровольное вхождение в организацию, – пишет А.В. Мудрик, – позволяет человеку как субъекту социализации искать и находить благоприятные условия для решения возрастных задач, удовлетворения потребностей и реализации интересов, а в целом – приобретать опыт приспособления и обособления в социуме» [5, с. 209]. Опираясь на подход А.В. Мудрика, мы в своих дальнейших характеристиках будем в большей мере подразумевать деятельность не стихийных добровольных

организаций, а представляющих социальный или социально-педагогический проект.

Рассматривая детские и юношеские добровольные организации, А.В. Мудрик отмечает, что собственно добровольность здесь присутствует в чистом виде, и она основывается изначально на привлекательности участников и деятельности организации для юноши. Подобные организации становятся для многих своих членов своеобразной экологической нишей, в которой они могут искать компенсацию неудачного взаимодействия в семье, в воспитательных организациях, в дворовых компаниях. Основной социализирующий эффект детских и юношеских добровольных организаций зависит от того, насколько та или иная из них становится для конкретного ребенка, подростка, юноши, девушки референтной группой, компенсирующей различные отношенческие и личностные дефициты, создающей ощущение принятости сверстниками и чувства защищенности, выполняющей роль арены самореализации и самоутверждения [5, с. 210].

Анализ уровня развития «третьего сектора» в данной сфере (численность зарегистрированных общественных объединений, их разделение по географическому и институциональному признакам, показатели стабильности деятельности, масштабность, финансирование и др.) демонстрирует, что молодое поколение россиян осознает себя не только объектом заботы и внимания семьи, государства и общества, но и реальной силой, способной привести его к достижению состояния социального благополучия. При этом цель интеграции молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества, а, следовательно, достижения и данной категорией молодежи состояния социального благополучия – это создание социально-психологических и морально-нравственных условий, при которых они будут подготовлены к интеграции, востребованы обществом, получают поддержку от сверстников, взрослых и возможность реализации своего личностного потенциала.

Добровольческая деятельность способствует формированию новой социально-одобряемой жизненной позиции молодого человека, связанной с самоанализом, самопринятием, самообязательствами, саморуководством, самоконтролем и самореализацией. Интеграция молодых людей в жизнь общества, ведущая к социальному благополучию, будет успешной только в том случае, если общество будет «ожидать» интегрирующихся молодых людей. Такое ожидание должно выражаться в создании условий, при которых молодые люди будут востребованы, смогут принять на себя реальную, но посильную ответственность, реализовать свою социальную активность (в том числе, и посредством участия в добровольческой деятельности).



При этом следует помнить, что не все молодые люди готовы к добровольческой работе:

Во-первых, действия большинства добровольцев основываются на эмоциях, им не хватает знаний и умений по работе с группой сверстников.

Во-вторых, добровольчество – это особый вид деятельности, связанный с рядом небезопасных тем (на пример, профилактика употребления психоактивных веществ, опасность ВИЧ-инфекции / СПИДа, сохранение репродуктивного здоровья молодежи и т. д.).

В-третьих, у добровольцев, в процессе работы возникает много специфических вопросов, связанных с их деятельностью (те же самые последствия употребления психоактивных веществ, признаки наркотического опьянения, пути распространения и передачи ВИЧ-инфекции и т. д.) [4, с. 238]. А также ряд других проблем, связанных с организацией добровольческой деятельности, проведением добровольческих мероприятий.

Следовательно, необходимо обучение добровольцев, используя помощь специалистов различных ведомств и учреждений, государственных и общественных организаций. Работа добровольцев не будет успешной, если вокруг не будет создано «поддерживающего окружения», которое позволит молодым людям раскрыться, выразить свои убеждения, грамотно спланировать свою деятельность, а самое главное – быть востребованным в обществе, конкретно в своем городе, районе. Для решения этой проблемы в ряде регионов Российской Федерации создаются Советы координаторов (в него могут входить заместители директоров образовательных учреждений, социальных учреждений, педагоги-психологи, социальные педагоги, специалисты социальной работы, руководители детских и молодежных общественных организаций и объединений и т. д.).

Деятельность координаторов предполагает:

– Оказание помощи членам молодежной лидерской группы в вопросах формирования группы добровольцев на базе образовательного учреждения или общественной организации, объединения.

– Оказание помощи в вопросах определения целей, задач, форм деятельности группы добровольцев в зависимости от особенностей выбранного вида социально-значимой деятельности и специфики работы конкретного образовательного учреждения или общественной организации, объединения.

– Оказание практической помощи добровольцам в осуществлении их деятельности (организационной, педагогической, информационной, психологической) [4, с. 244].

Для эффективной работы координатора добровольцев, ему необходимо владеть определенными знаниями, умениями и навыками, поэтому свою деятельность координатор начинает с собствен-

ного обучения (специализированные семинарские занятия, учебные курсы, специализации и т. д.). Активная совместная работа молодежных лидеров и координаторов позволит сформировать добровольческие группы, осуществляющие успешную работу в образовательных учреждениях, на базе детских и молодежных организаций, в клубах по месту жительства и т. д. А также привлечь новых молодых людей к добровольческой деятельности, в основном за счет неформальных бесед и привлечения молодых добровольцев к поиску единомышленников в своей возрастной группе (возрастные границы молодежного добровольчества ограничиваются рамками 16–30 лет<sup>1</sup>).

Молодой человек в процессе социализации не просто познает и усваивает социальные нормы и культурные ценности общества, а преобразовывает их в собственные ценности, интересы, потребности. Если для познавательного этапа социализации доминирующим способом деятельности является имитация, то для преобразовательного – новаторство [7, с. 60].

В заключение, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день нет ни одной цивилизованной страны, в которой социальная ориентированность экономики и конституционно, и при формулировании принципов экономической политики отрицалась бы. Проблема состоит в обеспечении такой ориентации. Если социальную модель ориентировать только на обеспечение материального и духовного благополучия людей, то внимание концентрируется на системе распределения и перераспределения произведенного общественного продукта, в чем и усматривается социальное содержание экономической модели общества. В случае если социальную модель строить как модель формирования дееспособного человека, ответственного за свое благополучие, то эта модель приобретает иное, более сложное содержание и большое значение имеет правильно отлаженное взаимодействие социальной и экономической модели общества [6, с. 45].

В зависимости от избранного подхода, различается и главный критерий, на соблюдение которого ориентирована социальная модель. Наиболее системной является модель социальной устойчивости общества, характеризующая не только уровень производства, потребления благ, качество человека, но и гражданское согласие в обществе, безопасность жизни, духовность, уровень нравственности и морали общества, доверие общества к общественно-политическому и государственному устройству, чувство патриотизма, удовлетворенность социально-экономическими, общественно-политическими, культурно-этническими стандартами жизни, реализацию гуманистических принципов.

Если данная модель поддерживается и реализуется, тогда благодаря целенаправленным усилиям общества будут умножаться социальные

блага, повышаться качество жизни человека, будет развиваться экономика. Эта модель позволяет обеспечить государству необходимое место в жизни общества и человеку – в жизни государства, ведет к социальному благополучию.

### Примечание

<sup>1</sup> За основу принято определение В.Т. Лисовского: «Молодежь – поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и др. социальные функции; в зависимости от конкретных исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет» [7, с. 32–33].

### Библиографический список

1. Берендеева А.Б. Социальное благополучие (неблагополучие) региона: показатели оценки (по материалам Ивановской области). – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2003.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999.

3. Мерзлякова И.В. Теоретико-методологические основы социологического анализа социального благополучия населения региона: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Барнаул, 2007.

4. Молодое поколение в гражданском обществе: Сборник социально-педагогических программ общественных объединений детей и молодежи / сост. С.В. Тетерский, Ю.В. Ромашина; науч. ред. М.Е. Кульпединова. – М., 2004.

5. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006.

6. Социальные модели общества в период перехода к социально-ориентированной рыночной экономике: (к вопросу о разработке социальной модели России XXI века) // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 1999. – № 24 (112).

7. Социология молодежи / под ред. проф. В.Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996.

8. Эффективная молодежная политика. Из опыта работы регионов Российской Федерации с молодежью, находящейся в трудной жизненной ситуации. Информационно-методическое пособие. Часть 2. – М.: Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007.

УДК 37; 371; 37.04

**Ивановская Ольга Геннадиевна**

кандидат педагогических наук

Школьная логопедическая служба Московского района г. Санкт-Петербурга  
logoped544@yandex.ru

## СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У УЧИТЕЛЕЙ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВИДЕ ИСТОРИЙ

В статье раскрывается связь между предпочитаемым конкретным учителем стилем педагогического взаимодействия и его детскими воспоминаниями, сохраняющимися в памяти в виде любимых историй из детства. При условии признания ребёнка субъектом, личностью между ним и его наставниками создаётся единое семантическое пространство. В дальнейшем знакомые образы, слова, метафоры, маркирующие это пространство, вызывают у человека семантический резонанс, инициирующий узнаваемость и воспроизведение близких ему с детства высказываний, образцов поведения. Понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его личностно значимым. Дети слушают и рассказывают истории, чтобы достичь понимания мира в двух смыслах – «прохладном» и «горячем». «Прохладные» знания относятся к тому, как вещи работают в физическом мире. Понимание в «горячем» смысле относится к испытыванию чувств. «Горячее» понимание закрепляется в сознании при помощи любимых историй. В то же время, история о том, что значимо, не всегда рождает ту же интенсивность чувств, что и оригинальный опыт. Создаётся некоторая эмоциональная дистанция. Дети могут переживать эмоции, не перенося последствий в реальной жизни. По этой причине дети так любят повторение любимых историй. Наше исследование подтвердило существование одного из проявлений наставничества. Человек часто становится таким, каков он есть, не только благодаря, но и вопреки примеру наставника (родителя, учителя). Так, половина наших респондентов испытали семантический резонанс на авторитарный стиль взаимоотношений учителя и учеников. Однако среди них нет ни одного человека, у которого такой стиль взаимодействия является преобладающим. Но все испытуемые обладают «смешанным» стилем педагогического взаимодействия, то есть иногда не чужды авторитаризма.

**Ключевые слова:** семантическое пространство, семантический резонанс, понимание, стили педагогического взаимодействия, любимые детские истории, наставничество

### 1. Введение

Особенности современной образовательной ситуации предъявляют требования к развитию способности учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися как одному из главных профессиональных качеств педагога (В.С. Грехнев, М.Е. Дуранов, И.Я. Зязюн, И.И. Зарецкая, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, П.Ф. Каптерев,

В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, Я.Л. Коломинский, И.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Г.Б. Скок, В.А. Сластенин, Л.Ф. Шеховцова, В.Д. Ширшов, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, И.М. Юсупов и др.).

Обычно выделяют три основных стиля взаимодействия педагога и учащихся – авторитарный (субъект-объектный), когда педагог чаще рассма-

тривает учащихся как объекты своего воздействия, демократический или истинное взаимодействие (субъект-субъектный), попустительский (либеральный), когда и учитель, и ученики нередко становятся жертвами действия (объектами) внешних обстоятельств, мешающих их продуктивному взаимодействию (Я.Л. Коломинский, К. Левин, А.В. Петровский и др.).

С точки зрения авторитета учителя, который мы понимаем как признание учащимися значимости достоинств учителя [9, т. 1, с. 17] авторитарный стиль взаимодействия учителя и учащихся можно обозначить как «завоевывание авторитета» (в ходе «войны», «борьбы», «погони»), демократический стиль даёт возможность педагогу «заслужить» авторитет, а либеральный, попустительский стиль взаимодействия часто делает необходимой «покупку» авторитета.

Педагогика XXI века декларирует как приоритетные субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса и заслуженный авторитет учителя.

## II. Методика

Для обозначения субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса используются понятия «со-бытийной общности» [11, с. 150], «полисубъекта» [1] и др.

В обстановке преобладания субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса они образуют его полисубъект (И.В. Вачков). Полисубъектность характеризуется наличием трёх важнейших признаков, отражающих связь с такими реальностями, как познание, отношение и преобразование.

Каждый полисубъект имеет своё уникальное содержательно наполненное семантическое пространство. При этом индивидуальные фрагменты внутреннего мира каждого субъекта, входящего в полисубъект, представлены в общем семантическом пространстве полисубъекта, сочетаются, резонируют, дополняют друг друга.

Возникновение единого семантического пространства участников полисубъектного взаимодействия возможно в разных ситуациях. Одна из таких ситуаций – взаимодействие ребёнка и взрослых, накладывающее отпечаток на всю его последующую жизнь, в том числе, на профессиональное самоопределение. С этой точки зрения авторитетное влияние референтного взрослого (родителя, педагога) на ребёнка можно считать наставничеством.

Результат обнаружения сходства семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание образа, понятность слова, метафоры [6].

Нами семантический резонанс рассматривается в образовательной деятельности в различных педагогических ситуациях.

Наша цель – обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса в образовательной деятельности, обосновать идею, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его личностно значимым.

Мы применяем для исследования методы контент-анализа, интент-анализа, наблюдение, психолингвистический эксперимент и др.

## III. Основная часть

Истории – это рассказы о том, что значимо. Истории, их восприятие и рассказывание, жизненно важны для развития детей. Ребёнок с младенчества окружён историями. Родители, учителя, ровесники, младшие и старшие, рассказывают эти истории друг другу и самому ребёнку [5].

А.Р. Лурия отмечал, что приобретение языка даёт человеку второй мир, помимо мира объектов и ситуаций, которые могут быть восприняты органами чувств. Язык выводит нас из границ повседневности в прошлое, будущее, в то, что могло бы быть [7].

Истории – это форма организации опыта. Джером Брюнер отметил, что так же, как дети узнают о физическом мире при помощи правил логики и абстрактных принципов, они узнают о социуме через истории. Слушание и рассказывание историй – культурные виды деятельности. Через истории различные аспекты материнской культуры формируют у детей стиль мышления и формы запоминания опыта. Рассказывание и слушание историй, как и семейное чтение, по мнению исследователей, создают вокруг ребёнка среду, также позволяющую ему в будущем достичь функциональной грамотности в качестве основы школьного и жизненного успеха [13, с. 43.].

Рассказывание и слушание историй, как и использование языка, имеет две основные функции – коммуникативную и познавательную – при первенстве коммуникативной, так как матери начинают разговаривать с ребёнком уже тогда, когда он не может ещё ничего ответить.

Джером Брюнер и Джон Лукариелло писали, что в составе психики маленького ребёнка действия, чувства и знания не дифференцированы. Маленький ребёнок испытывает эти аспекты целостно, глобально. Истории дают ребёнку форму дистанцирования, чтобы «распутать» мысли, действия и чувства [13, с. 142–143.].

В дальнейшем дети слушают и рассказывают истории, чтобы достичь понимания мира в двух смыслах – «прохладном» и «горячем». «Прохладные» знания относятся к тому, как вещи работают в физическом мире, что случается сначала и потом, как сосуществуют люди, вещи и действия. Понимание в «горячем» смысле относится к испытыванию чувств.

«Горячее» понимание закрепляется в сознании при помощи любимых историй. Однако любимые истории – это также эффективная форма, чтобы придавать эмоциональный смысл миру из-за их «охлаждающей» функции. Истории о том, что значимо, не всегда рожают ту же интенсивность чувств, что и оригинальный опыт. Создаётся некоторая эмоциональная дистанция. Дети могут переживать эмоции, не перенося последствий в реальной жизни. По этой причине дети так любят повторение любимых историй, ведь они нуждаются в развитии ощущения, что обладают контролем над миром и могут им управлять, что мир, в котором мы живём, стабилен, дружелюбен, постижим и относительно предсказуем [5].

Истории относятся к нарративному (повествовательному) жанру.

По мнению О.М. Фрейденберг, наррация возникает непроизвольно и характеризуется удвоением времени (рассказывание происходит после развёртывания событий). В наррации отражается становление субъективного мира, отделённого от объективного во времени и пространстве [12, с. 223–227].

Позже, в процессе индивидуального развития ребёнок начинает вступать в диалог, затем приобретает способность к рассуждению, которое определяется протяжённостью, развёрнутостью, последовательностью привлечения данных, аргументов и, наконец, подросток формирует суждения, особенностью которых является интегрированность их составляющих во времени и пространстве [10, с. 75–76].

В русской культуре первоначально в качестве историй детям часто предлагаются сказки.

По данным всероссийского опроса, проведённого 23–24 августа 2014 года (опрошено 1600 человек в 130 населённых пунктах, в 42 областях, краях и республиках России) 16% взрослых россиян (старше 20 лет) периодически перечитывают сказки. По мнению 46% опрошенных на книжных прилавках сегодня не хватает именно сказок (13% респондентов ощущают недостаток книг по истории, по 10% – описаний путешествий и живой природы и по 9% – недостаток справочной и учебной литературы). Также первые места заняли сказки в списке книг, которые опрошенные читают своим детям – 17% – сказки зарубежных авторов, 10% – сказки А.С. Пушкина и 7% – русские народные сказки [2].

Сказки не только остаются любимым жанром у многих взрослых людей. Сказки задают модели любимых «взрослых» историй. Например, у русских людей, модель «Пойди туда – не знаю куда – принеси то – не знаю что» (с преодолением препятствий и триумфальным возвращением домой) [8].

Сказки включены во многие отечественные учебники для начальной школы. Многие учителя любят использовать сказки на уроках [4].

Таким образом, любимые истории, а в русской культуре – сказки «встречают» ребёнка в детстве и оказывают влияние на человека на протяжении всей его жизни.

#### IV. Результаты исследования

Мы попросили учителей (выборка 20 человек) назвать их любимую историю («из детства», иллюстрирующую наиболее типичные, по их мнению, отношения главных героев. Ответы были очень разнообразны.

Часть учителей назвала истории, описывающие демократичные отношения их участников: сказки «Теремок», «Репка», книги «Дед Мазай и зайцы» Н.А. Некрасова, «Серебряное копытце» П.П. Бажова, «Оранжевое горлышко» Д.Н. Мамина-Сибиряка, «Три мушкетёра» и «Двадцать лет спустя» А. Дюма, где главные герои авторитетны и такое их положение в близком их окружении вполне заслуженно.

Многие учителя выбрали истории авторитарных отношений, которые можно охарактеризовать как описание отношений преследователя и жертвы («завоевывание авторитета») – сказки «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Три поросёнка», мультфильмы «Том и Джерри», «Ну, погоди!» («погоня» за авторитетом), книги «Малыш и Карлсон» А. Линдгрен (отношения Домомучительницы и Малыша), «Маугли» Р. Киплинга (отношения Каа и бандерлогов), «Золотой ключик» А. Толстого (отношения Мальвины и Буратино, Карабаса и кукол) и даже «Утюг и чистое, но очень мятое бельё» (видимо, заголовок ненаписанной сказки в духе Г.-Х. Андерсена).

Некоторые учителя назвали истории, иллюстрирующие «покупку авторитета» – отношения лисы Алисы, кота Базилио и Буратино («Золотой ключик» А. Толстого), отношения Джона Сильвера и пиратов («Остров сокровищ» Р.-Л. Стивенсона) и даже полное отсутствие авторитета, внутреннюю противоречивость – персонаж Тяни-Толкай из сказки К. Чуковского «Айболит».

#### V. Выводы

Мы считаем, что результаты проведённого эксперимента иллюстрируют проявления семантического резонанса у учителей на представление стилей педагогического взаимодействия в виде историй.

Учителя вспомнили истории «из детства», которые вобрали в себя наиболее хорошо известные им стили взаимоотношений. Эти истории оказались для них наиболее понятны, узнаваемы, памятливы.

Диагностично, что половина учителей посчитала «любимыми» истории об авторитарном стиле воздействия. Однако мы должны отметить, что это напрямую не соответствует собственному стилю общения этих учителей с их учениками. Среди наших респондентов нет ни одного человека, у ко-



торого авторитарный стиль воздействия является преобладающим. Все наши испытуемые демонстрируют «смещение» стилей в зависимости от педагогической ситуации.

Очевидно, это явление связано с тем, что «любимый» стиль взаимодействия испытуемые видели не только в школе, но и в семье, что резко повышает эффект «наставничества», когда последователь становится таким, какой он есть не только благодаря, но и вопреки своему предшественнику-наставнику [3]. Но авторитарный стиль воздействия учителя на учеников в отечественной школе очень «узнаваем», что подтверждается исследованиями многих авторов (Е.К. Громбах, Н.В. Нижегородцева, М.И. Степанова, Л.М. Сухарева, В.Д. Шадриков и др.).

#### Библиографический список

1. Вачков В.И. Сказкотерапия. – М.: Ось-89, 2003. – 144 с.
2. Елисеева Е. Исследование ВЦИОМ. Социологи расспросили россиян, какие книги они читают своим детям // Метро. – 2014. – 6 окт.
3. Ивановская О.Г. Возвращение ученика учителем в родную школу и семантический резонанс // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы II междунар. науч. конф., посвящённой памяти д-ра пед. наук, проф. Р.И. Лалаевой, 11 декабря 2013 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 80–83.
4. Ивановская О.Г. Детский опыт чтения сказок и семантический резонанс у учителей начальной школы на использование сказки на уроке. // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, Т.И. Полякова. – СПб.: СПбАППО, 2012. – С. 146–151.
5. Ивановская О.Г. Особенности восприятия и рассказывания историй детьми // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1(12). – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – С. 69–74.
6. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов. – СПб.: Речь, 2011. – 301 с.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
8. Рус Н. Русские разговоры. – М.: Нов. лит. обзор., 2005. – 368 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1993. – 608 с.
10. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна: Феникс+, 2005. – 240 с.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Фрейдберг О.М. Миф и литература древности. – М.: Издательская фирма «Восточная литература», 1998. – 800 с.
13. Narratives from the Crib / K. Nelson (ed.) – Cambridge: MA Harvard University Press, 2006. – 356 p.



Большакова Татьяна Юрьевна

Попова Ирина Викторовна

доктор социологических наук, профессор

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Bolshakova64@yandex.ru, pivik@list.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАТИВНУЮ ХУДОЖЕСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ

*В статье обоснована актуальность исследования процесса формирования субъектной позиции личности через интегративную художественную деятельность в системе дополнительного образования детей. На основе анализа использования художественной деятельности в формировании субъектности личности в учреждениях дополнительного образования детей, выявлены противоречия в разработке этой идеи на научном и методическом уровне. Представлены результаты эмпирического исследования социального эффекта авторской методики по формированию субъектной позиции личности посредством интегративной художественной деятельности, целью которого было выявление воздействия социального эффекта на раскрытие творческого потенциала школьников, участвовавших в процессах интегративной художественной деятельности в рамках Народного театра глиняной игрушки «Ефимов ключик» г. Кологрива. Обосновывается использование метода структурированного лейтмотивно-нарративного интервью, позволяющего зафиксировать отложенный эффект воздействия авторской методики. В соответствии с рабочими гипотезами приводятся цитаты из транскриптов, написанных информантами, позволяющие подтвердить выдвинутые гипотезы. Сделаны выводы о том, что субъектная позиция школьника носит выраженный творческий характер и отличается высоким уровнем развития самосознания, становлением уникальной творческой индивидуальности, деятельность определяется потребностью в самореализации в занятиях искусством в качестве автора и экстеризации субъектного позитивного опыта. На основе данных эмпирического исследования установлено, что использование интегративной художественной деятельности в качестве педагогического средства обеспечивает формирование субъектной позиции школьника в организациях дополнительного образования детей.*

**Ключевые слова:** субъектная позиция личности, интегративная художественная деятельность, система дополнительного образования, нарративное интервью, транскрипт, социальный эффект.

Современный этап развития российского общества выдвигает перед отечественным образованием сложную задачу органичного соединения в воспитании подрастающего поколения: с одной стороны развития способности личности усваивать и воспроизводить культурные ценности и социальные нормы, а, с другой стороны – способности к творчеству, личностной целостности и автономии. Актуальным становится не только включение человека в структуру общества, становление социального «Я», но и обретение личностью субъектности через жизненное самоопределение, познание своих возможностей, реализацию способностей в творческой деятельности. Диалектика названного явления наиболее определенно выражается в формировании субъектности личности, воспитание которой целесообразно рассматривать в качестве актуальной задачи современного образования.

Процессу формирования субъектной позиции личности посвящены работы российских ученых [1; 2; 3], в которых идея воспитания субъектности личности в значительной мере соответствует концепции развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации.

Уникальным примером воспитания у детей субъектности личности является творчество Е.В. Честнякова (1874–1961 гг.), обогатившего не только отечественное искусство, но и образование авторской практикой педагогически целесообразного использования в работе с детьми

интегративной художественной деятельности [4; 5]. Своим путем к воспитанию в детях авторства в художественном творчестве шла известный отечественный педагог Т.В. Бабушкина (1947–2008), в ее работах представлены идеи интеграции художественных практик в образовании детей [6].

Идеи Е.В. Честнякова о синкретичности искусства нашли свое отражение в опыте российских педагогов. Попытки использовать интегративную художественную деятельность как средство воспитания авторской позиции школьника в образовательно-воспитательном процессе предпринимаются в целом ряде учреждений дополнительного образования детей (г. Кострома, г. Москва, Иркутская обл., г. Ростов-на-Дону и другие). Однако интегративная художественная деятельность как средство формирования субъектности личности специально не изучалась. Интерес любой гуманитарной науки сопряжен с анализом объективных социальных явлений и направлен на исследование субъектности. Как отмечает Э. Гидденс, прежние междисциплинарные границы в социальных науках утрачивают былую четкость, а взаимодействие социальных и гуманитарных наук в изучении человека становится особенно тесным [7].

Анализ использования художественной деятельности в формировании субъектности личности в учреждениях дополнительного образования детей, позволил выявить следующие противоречия:

– между вероятностью позиционирования субъектности личности в художественной деятельности

как целевого ориентира организаций реализующих образовательные программы дополнительного образования художественной направленности и недостаточным вниманием к разработке этой идеи на научном и методическом уровне;

– между наличием широкого круга исследований, посвященных отдельным аспектам воспитания субъектной позиции, изучению вопросов интеграции в художественном образовании и тем, что использование интегративной художественной деятельности как средства воспитания субъектной позиции школьника специально не изучалось;

– между наличием опыта использования интегративной художественной деятельности в воспитании у детей субъектной позиции, с одной стороны, и единичностью попыток обобщения и специального научного исследования этих образовательных практик – с другой.

Сложной исследовательской задачей является замер социального эффекта воздействия процесса, происходящего в детском возрасте на жизненные практики повзрослевших молодых людей, через вербализацию детского эмоционального восприятия.

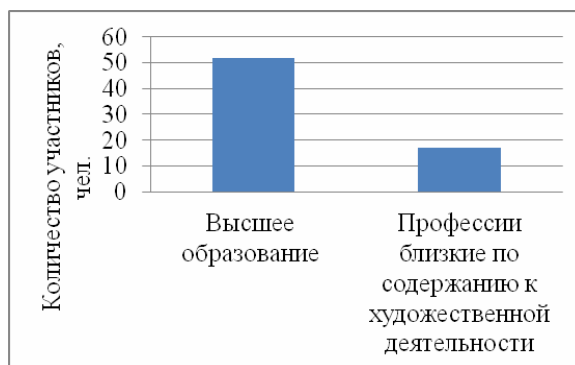
Далее представлены результаты исследования социального эффекта авторской методики по формированию субъектной позиции личности посредством интегративной художественной деятельности. Целью данного исследования было выявление воздействия социального эффекта на раскрытие творческого потенциала школьников, участвовавших в процессах интегративной художественной деятельности в рамках Народного театра глиняной игрушки «Ефимов ключик» г. Кологрива. Объектом исследования выступили бывшие участники театра, посещавшие его с 1999 по 2006 год. Предметом исследования явилась взаимосвязь авторской методики, основанной на дифференцированном подходе к интегративной художественной деятельности, с процессом формирования субъектной позиции личности.

Эмпирическое исследование проводилось методом структурированного лейтмотивно-нарративного интервью. С точки зрения методологии исследования нарративное интервью обладает необходимым потенциалом выявления скрытых мотивов поведения, а также допущением того, что знания, полученные посредством жизненного опыта способны снабжать своих носителей когерентной системой взглядов, которая формирует в их сознании правдоподобную картину прошлого. Нарративы индивидуального опыта позволяют «видеть», описывать и понимать эти «способы».

Нарративные интервью обладают необходимым потенциалом для валидации знаний обычных людей и понимания скрытых мотивов поведения, которые могут поставить под сомнение официальные точки зрения или уже институционализированные теории. Соответствие структу-

ры повествования структуре жизненного опыта в нарративном интервью достигается за счет его целостности и законченности (информант обычно доводит рассказ до конца и проясняет взаимосвязь его эпизодов), сгущения информации (рассказчик излагает не всю, а наиболее существенную для его жизненного опыта информацию) и ее детализации (любая тема или событие рассказа раскрываются в контексте своего возникновения) [8, с. 37].

Нарративный импульс задавался открытыми вопросами, направленными на выявление того, как занятия в театре глиняной игрушки оказали влияние на жизненные практики бывших участников интегративно-художественной деятельности с точки зрения их субъектной позиции. Для проверки гипотезы о наличии связи между использованной авторской методикой и процессом становления субъектности личности, задавался вопрос: «Что Вы считаете самым важным из того, что дали Вам занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки»? Структурный подход к анализу нарративов позволил выявить существующую связь. Так, информант Саша Г. (1992 г.р.) пишет: «Я стал понимать искусство разных времен и народов. Чтить старших и помнить, что они сделали для нас. Мы часто ездили в места, где жили великие люди, изучали их творчество, быт, дух их жизни. Думаю, именно это воспитало во мне уважение к чужому творению, зародило творческие мысли и идеи. ... Я считаю, что моя жизнь изменилась кардинально. Не было бы того человека, которым я сейчас являюсь. Так как в моем городе больше не было занятий, которые бы воспитывали во мне любовь к искусству, любовь к жизни, я, как обычная не занятая молодежь, так и не смог бы найти себя. Думаю, я просто проводил бы время с друзьями во дворах, бездумно и бестолково распоряжаясь своим временем». Игорь Ф. (1997 г.р.): «В театре я приобрел навыки общения, развитие творческого мышления, усидчивость, я развился как личность, научился не стесняться перед публикой, держаться



**Рис. 1.** Количество участников процесса интегративной художественной деятельности, получивших впоследствии высшее образование, в том числе профессии близкие по содержанию к художественной деятельности

на сцене перед большой аудиторией, получил культурное и духовное воспитание».

Статистический анализ полученных информантами профессий позволил подтвердить предположение о том, что процесс интериоризации интегративной художественной деятельности как способа понимания школьником самого себя и окружающей его действительности оказал влияние на выбор будущей профессии близкой по содержанию к художественной деятельности (см. рис. 1).

Кроме того в текстах информантов есть прямые доказательства этой гипотезы: Вадим Ш.: «Занятия в студийном объединении «Театр глиняной игрушки» привили мне любовь к искусству, что в свою очередь отразилось на выборе профессии архитектора. Посещение этих занятий поспособствовало развитию такого качества как общительность, что неоднократно помогало и помогает мне в работе, в общении с заказчиками, коллегами».

Катя Л. (1989 г.р.): «На уроках ... я впервые окунаясь в удивительный мир театра, научилась ценить и понимать произведения искусства, быть трудолюбивой и внимательной, открыла в себе любовь к творчеству. Всё это послужило одной из главных причин моего профессионального выбора, по образованию я культуролог. Представить сложно, как бы сложилась моя жизнь, если бы этих занятий не было».

В работе представлен перечень достижений участников театра глиняной игрушки, которых они добились в своей взрослой жизни. Характер этих достижений подтверждает гипотезу о том, что проявлением социального эффекта является желание этих ребят участвовать в различного рода творческих состязаниях, которое они сохраняют в их последующей взрослой жизни.

Приведенные в работе примеры использования полученных в процессе интегративной художественной деятельности умений и навыков, в последующие годы, уже без участия педагога подтверждают гипотезу о том, что раскрытие творческого потенциала с помощью авторской методики по формированию субъектной позиции личности посредством интегративной художественной деятельности способствует использованию полученных знаний, умений и навыков в различных жизненных практиках. Эти примеры показывают, что в жизненных ситуациях, требующих решений по собственной материальной обеспеченности, эти ребята не пошли работать официантами или диспетчерами такси, как многие их однокурсники, а связали свои возможности заработка с умениями, полученными на занятиях в театре глиняной игрушки.

Важным, с точки зрения цели исследования, является результат, позволяющий показать, что использование авторской методики по формированию субъектной позиции личности посред-

ством интегративной художественной деятельности может способствовать во взрослой жизни реализовать собственный творческий потенциал в иных видах деятельности (не художественной). Об этом говорят информанты в своих текстах. Настя К. (1986 г.р.): «У меня есть ребенок, ему 10 лет, зовут Никита. Я бы хотела, чтобы мой ребенок ходил в такую же студию. Без занятий в театре сложно было бы в настоящем общаться с ребенком и помогать ему в процессе обучения в общеобразовательной школе... Я продолжаю интересоваться народным творчеством. И хотя сама сейчас этим не занимаюсь, но с удовольствием посещаю различные выставки». Никита Л.: «Думаю, что в моей жизни не было бы учебы в академии. Я окончил бы школу, и на этом мое образование закончилось бы. Я, наверное, никогда не научился бы видеть красивое в повседневной жизни, ценить дружбу и взаимовыручку, а довольствовался бы работой на пилораме и своим средним образованием». Юлия Л. (1988 г.р.): «Профессиональная сфера деятельности не связана с творчеством на данный момент. Работа связана со сферой информационных технологий и с людьми. Без театра не было бы свободы мышления и образа мыслей, как надо работать, зачем и какими средствами достигать результата. Скорее всего, не было бы понимания классического искусства (театр, живопись, скульптура, архитектура и т. д). Быстрого входа в диалог с разными и незнакомыми людьми в обществе. Правильного поиска информации при форс-мажорных обстоятельствах. Как правильно ставить цели жизни. Главных жизненных ориентиров. Не было бы понимания работы в коллективе и с коллективом». Лена С. (1994 г.р.): «...я считаю, что эти занятия привили у меня любовь к искусству. Я с удовольствием посещаю музеи, выставки, меня приводят в восторг красивые старинные здания, в том числе соборы, храмы и церкви. Я не связала свою жизнь профессионально с рисованием или театром (выбрала профессию врача), но важно то, что, не смотря на это, у меня есть к этому интерес, пусть любительский, но свободное время готова посвятить именно этому». Максим Ч. (1991 г.р.): «Однозначно, если бы судьба не дала мне возможность обучаться в данном студийном объединении, то возможно я бы не стал тем, кем я сейчас являюсь (скоро я стану врачом). Скорее всего, я бы не знал таких понятий как сострадание, человечность, доброта и патриотизм». Саша Г. (1992 г.р.): «Я поборол свои комплексы, и стал находить общий язык с разными людьми, это дало мне очень многое в жизни: хороших и верных друзей, интересную работу в сфере строительства, умение общаться и работать в коллективе».

В исследовании выдвигалась гипотеза о том, что сутью любой авторской методики воспитания является не объем теоретических знаний педагога,

а его личностные качества и его субъектная позиция. Однако в гайде не задавался вопрос о роли педагога в период посещения ими театра глиняной игрушки. Это было сделано во избежание 1) срабатывания эффекта социальной желательности (не обидеть педагога); 2) использования подталкивающего вопроса. В результате полученного эмпирического материала данная гипотеза полностью подтвердилась. В каждой работе информанты написали о том, что для них значила личностная позиция педагога. Наиболее выраженными можно считать тексты Никиты Л. (1994 г.р.): «Надо отметить, что до начала занятий в театре я был «сорванцом», учился без желания, вечно огорчал родителей, пропадал на улице. Да и в начале занятий в театре Татьяне Юрьевне было со мной нелегко, это я сейчас очень даже понимаю. Но у нее получилось заинтересовать меня. Татьяна Юрьевна не только давала нам знания, учила работать с глиной, рисовать и играть в театре, но и учила нас «быть Человеком». Мы много разговаривали на разные темы, обсуждали какие-то события, поступки. Для нас педагог был авторитетом, и мы вместе преодолевали все трудности. Я стал по-другому относиться к людям, к искусству, к родителям. Это и есть, наверное, самое главное, что дали мне занятия в театре». Юлия Л.: «А вообще нельзя выделить среди множества событий, какое-то одно, те годы, что я была связана с работой объединения, навсегда останутся в моей памяти как время моего счастливого детства. Я рада, что у меня было время настоящей дружбы, взаимопонимания, взаимовыручки. Как хочется вернуться в то время и место! И чем мы старше становимся, тем больше мы понимаем ценность развития личности с раннего детства и правильной работы Педагога-Личности». Лена Г. (1997 г.р.): «С самых ранних лет

я ходила в «Театр глиняной игрушки». Помимо того, что, нам там дали ценнейшие знания, которые в будущем нам очень пригодились: лепить из глины, рисовать, выступать на сцене, говорить правильно, эти занятия дали нам нечто большее. Мы были одной дружной семьей. Нас научили уметь дружить и дорожить дружбой. Уважать старших и уважать их труд. Не причинять боль ближнему. Не творить зло. Я прекрасно помню, как наш преподаватель (Большакова Т.Ю.) нас учила этому, рассказывая разные поучительные истории. Это сильно влилось мне в душу, и я с тех пор всегда пытаюсь прощать обиды, не злиться ни на кого...». Лена С. (1994 г.р.): «Когда пришла в Театр глиняной игрушки, я была скромным и неуверенным в себе человеком. Я считаю, что занимаясь, постепенно старалась справиться с этим комплексом, так как это мешало мне полностью раскрыться в своих выступлениях. Татьяна Юрьевна помогла мне стать более уверенной в себе, а благодаря новым знакомствам и дружбе с ребятами, я училась общаться в коллективе... Татьяна Юрьевна учила нас ценить истинную красоту и те яркие моменты нашей дружбы, которые в будущем останутся приятными воспоминаниями». Саша Г. (1992 г.р.): «Четко вспоминается тот момент жизни, когда наш преподаватель устроила нам незабываемое путешествие в места, где жил и работал великий русский драматург Александр Николаевич Островский, в село Щельково Островского района Костромской области. Мне четко запомнилась дружная атмосфера нашего коллектива, большое количество взрослых людей, приехавших показать свое творчество на фестиваль народных театров. Мы – дети выступили на открытии фестиваля со своим спектаклем «Снегурочка» и удивили взрослую публику необычным зрелищем с глиняными

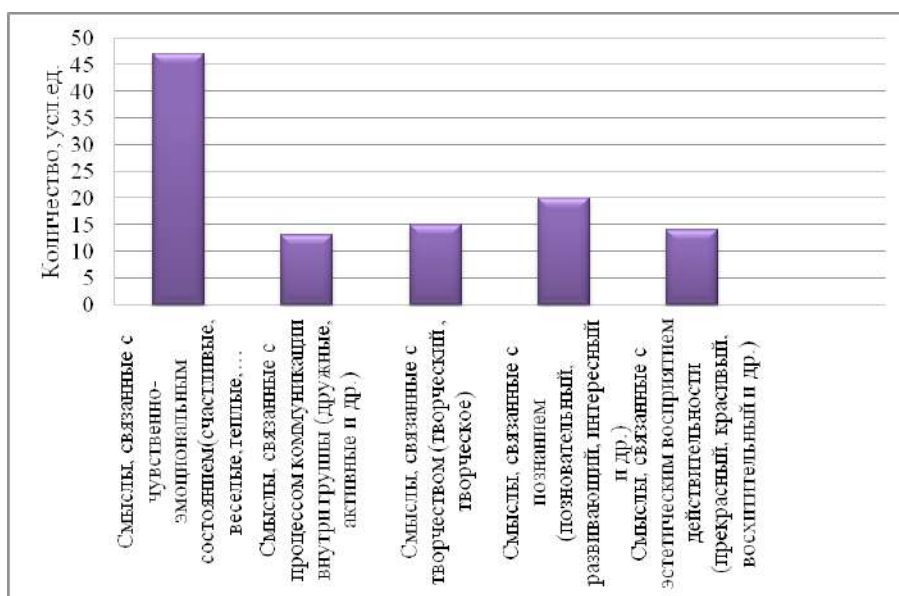


Рис. 2. Лингвистическая характеристика периода, когда информанты были участниками процесса интегративной художественной деятельности



фигурками и живыми актерами. Посетив усадьбу Островского, мы увидели то, как жил этот великий человек. Татьяна Юрьевна знакомила нас с образом жизни, с творчеством этого человека. Это путешествие осталось в моей душе и памяти...».

В исследовании с помощью вопроса: «Напишите пять прилагательных, которые характеризуют ваши чувства к тому времени, когда Вы занимались в театре» была получена лингвистическая характеристика того периода жизни информантов, когда они были участниками процесса интегративной художественной деятельности. Результат представлен на рисунке 2. Все прилагательные были сгруппированы по смыслам, передающим восприятие того периода жизни через вербальную форму ассоциативной памяти.

Таким образом, субъектная позиция школьника носит выраженный творческий характер и отличается высоким уровнем развития самосознания, становлением уникальной творческой индивидуальности, деятельность определяется потребностью в самореализации в занятиях искусством в качестве автора и экстерииоризации субъектного позитивного опыта. На основе данных эмпирического исследования установлено, что использование интегративной художественной деятельности в качестве педагогического средства обеспечивает формирование субъектной позиции школьника в организациях дополнительного образования детей. Исследование позволило зафиксировать социальный эффект авторской методики по формированию субъектной позиции школьников в период их обучения в системе дополнительного образования. Использованный метод структурированного нарративного интервью бывших участников театра глиняной игрушки «Ефимов ключик», по прошествии девяти лет, позволил подтвердить выдвинутые гипотезы:

– результаты интегративной художественной деятельности позволяют сформировать субъектную позицию личности, что проявляется в про-

цессе ее социализации на всех этапах личностного развития;

– процесс интериоризации интегративной художественной деятельности как способа понимания школьником самого себя и окружающей его действительности, оказал влияние на формирование субъектной позиции личности школьников, получивших воспитание с использованием авторской методики;

– сутью любой авторской методики воспитания является не объем теоретических знаний педагога, а его личностные качества и его субъектная позиция.

### Библиографический список

1. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. *Колесникова И.А.* Об опыте реализации Петербургской концепции воспитания // Современные подходы к методологии и технологии воспитания: материалы межрегиональной научно-практической конференции 2-6 декабря 1996 г. – СПб.: ЦПИ, 1997. – С. 33–37.
3. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.
4. *Игнатъев В.Я.* Ефим Васильевич Честняков. – Изд-во «Теза», 1995. – 127 с.
5. *Голушкина Л.А.* «Я давно родился на земле...» // Ефим Честняков. Новые открытия советских реставраторов. – М.: Советский художник, 1985. – 140 с.
6. *Бабушкина Т.В.* О щедрой радости детства. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2009. – 128 с.
7. *Giddens A.* New rules of sociological method. – Cambridge: Polity Press, 1994.
8. *Журавлев В.Ф.* Анализ коммуникаций в качественном интервью // Социология: методология, методы, математические модели. – 1996. – № 7. – С. 36–38.



## ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

*В статье уточняется понятие культура досуга подростков, технологично – теоретически описан процесс развития культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности детского лагеря. Представлена комплексная программа детского лагеря «Комсомольский» Всероссийского детского центра «Орлёнок», как технологическая цепочка, раскрывающая содержание педагогических технологий.*

**Ключевые слова:** культура досуга, процесс развития культуры досуга подростков, социально-культурная деятельность детского лагеря, комплексная программа детского лагеря, педагогические технологии.

Указы Президента РФ о проведении Года культуры в 2014 году, Года литературы в 2015 г, а также утверждение основ культурной политики в России подтверждают мысль о том, что культурное воспитание подрастающего поколения – необходимое условие для развития нашего государства.

Культура проведения свободного времени, организация культурного досуга подростков является актуальной задачей для педагогов страны. В системе дополнительного образования особое место занимают учреждения отдыха и оздоровления, такие как детский лагерь, которые также задают образцы досуговой деятельности и влияют на развитие культуры досуга подростков.

По мнению В.Я. Суртаева, культура досуга – это мера реализации социально-культурного потенциала личности в условиях досуговой деятельности, мера приобретенных ею навыков регулирования досугового времени, готовность личности к участию в социально значимых видах досуговой деятельности [3].

Опираясь на психолого-педагогические исследования В.И. Андреева [1], которые ориентируют на построение целостной теоретической модели личности и целостной концепции ее развития нами сформулировано следующее определение понятия **культура досуга подростка** – это качество личности, определяющее ее поведение и деятельность на основе совокупности интересов, потребностей, навыков проведения досугового времени, выражающихся в умении выбора видов, форм досуговых занятий, на основе ценностных ориентаций, способствующих самореализации личности.

Сущностью детского досуга является целенаправленное творческое поведение детей в свободной для выбора, рода занятий и степени активности художественно-организационной пространственно-временной среде, обусловленной внутренними потребностями, мотивами, установками, выбором форм и способов поведения и внешними факторами, порождающими деятельность.

При этом **структура культуры досуга подростков** будет включать в себя ценностные ори-

ентации, ориентацию в системе досуговой деятельности, развитие культурных потребностей (саморазвитие, самовыражение, самосовершенствование, общение, гедонистические потребности), направленность на самореализацию.

Критериями культуры досуга подростков выступают: культурные интересы и потребности; навыки проведения досугового времени, выражающиеся в разнообразии видов, форм досуговых занятий; ценностные ориентации; коммуникативные навыки; готовность к участию в социально-значимых видах досуговой деятельности.

Технологические основы развития культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности зависят от особенностей социально-культурной среды самого детского оздоровительного лагеря, встраиваются в соответствие с этой особой системой. Так у международных детских центров «Зубренок» (Беларусь), «Артек», «Орлёнок», «Океан» (Россия), «Балдаурен» (Казахстан) созданы свои уникальные традиции обычаи, ставшие ориентиром для многих педагогических коллективов детских лагерей не только постсоветского пространства, но и далеко за его пределами и позволяющие разрабатывать различные педагогические технологии развития личности.

Как отмечает Ю.А. Федотова – исследователь социокультурной среды «Орленка», созданная уникальная система раннего формирования лидеров, а также особое социокультурное пространство рассматриваются и самим педагогическим коллективом «Орленка» и всей педагогической общественностью страны как уникальное достижение и самоценность российской культуры. В настоящее время эта культурно-организационная форма поддерживается преимущественно усилиями педагогического коллектива и продолжает функционировать, но в изрядно трансформированном виде, что, в первую очередь, обусловлено глубинными изменениями в социальной сфере российского социума [5].

Мощными инструментами педагогов для воспитания подростков средствами корпоративной культуры в условиях ВДЦ «Орленок» являются легенды,

символы, ритуалы, многие из которых передаются из года в год, из десятилетия в десятилетие. Все символы, ритуалы, легенды и мифы любой организации на сегодняшний день определены учеными как атрибуты корпоративной культуры данной организации. Легенды, традиции и законы «Орленка» уже давно распространились далеко за пределы лагеря и используются во многих детских лагерях и учреждениях дополнительного образования, школах.

При выборе воспитательных технологий значимо учитывать этапы социокультурного развития личности и принципы, на которых выстраивается данный процесс. Теоретико-технологические основания развития культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря включают в себя технологическую цепочку. Во Всероссийском детском центре «Орлёнок» эта цепочка выглядит как «Стратегия образовательно-оздоровительной деятельности до 2020 г.», комплексные программы детских лагерей, включающие описание педагогических технологий.

В основе комплексной программы детского лагеря «Комсомольский» ведущей деятельностью заявлена социально-культурная. Суть и смысл социально-культурной деятельности заключаются в непосредственной направленности на активное функционирование личности в конкретной социальной среде, на формирование ее социально-культурного статуса, выбор и проведение адекватных форм ее участия в социально-культурных процессах.

Основная цель программы – развитие культуры досуга подростков. Она направлена на развитие качеств личности связанных с ценностными ориентациями, ориентациями в системе досуговой деятельности, развитием культурных потребностей (саморазвитие, самовыражение, самосовершенствование, общение, гедонистические потребности), направленностью на самореализацию.

Логика развития содержания комплексной программы основывается на оптимизации педагогическим коллективом технологий организации отдыха, досуга и оздоровления, связанных с основными направлениями социально-культурной деятельности: культурно-творческая деятельность, коммуникативная деятельность, рекреационно-оздоровительная деятельность, аналитическая деятельность.

Мы согласны с мнением А.А. Тимониной, что в загородных детских центрах в настоящее время идет структурная перестройка элементов воспитательной системы, совершенствование форм, методов работы с детьми, создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы, индивидуальных маршрутов, удовлетворяющих самые разные интересы. Практическая деятельность в данном направлении нуждается в научно-методическом осмыслении [5].

Исходя из потребностей и интересов подростков, происходит выбор **технологий** реализации содержания и направлений социально-культурной деятельности. К ним относятся технология «Волна отношений», технология клубной деятельности, технология образовательных студий, технология по развитию детской инициативы, технология конкурсной программы и др.

На базе коммунарской методики И.П. Иванова, О.С. Газмана и их последователей в ВДЦ «Орлёнок» зародилась методика коллективно-творческой деятельности. Имея четкий алгоритм работы по методике – нами используется педагогическая технология работы с временным объединением детей. Основная идея – создание уникального временного объединения по педагогической стратегии: Объединения Друзей, учитывая характеристики данной группы (Творческих, талантливых, туристских; Российских; Явных друзей). Технология делает акцент на работу с аббревиатурой ОТЯД. Основные формы работы – отрядные дела: инвариативной и вариативной частями отрядной деятельности.

Технология организации социально-культурной деятельности через создание системы детских органов самоуправления в лагере. Методика и организация работы органов детского самоуправления в лагере широко изучена и рассмотрена в отечественной педагогике. Технологичность данного процесса в рамках программы обусловлена: проектированием деятельности на отрядном уровне, выбор детских органов самоуправления в отряде, делегирование представителей отряда в работу органов самоуправления в лагере по направлениям – организационное, физкультурно-оздоровительное, аналитическое, безопасное, экологическое. Создание образовательной программы обучения органов самоуправления, выработка совместных решений и управление программой лагеря, через работу органов самоуправления.

Технология организации клубной деятельности рассматривается в контексте реализации проекта смены (методика клубной деятельности М.Р. Мирошкиной, С.Т. Шацкого). Технология включает в себя: целевую установку на создание клубного объединения по интересам подростков для взаимного развития. Организация клубной деятельности представляет собой шесть встреч в период смены. Педагог, как руководитель клуба имеет программу деятельности клуба по интересам, основной составляющей которой является предметная деятельность вокруг общего интереса, а самое главное социально-культурная деятельность.

Технология распространения отношений в детском лагере – «Волна отношений» [2]. Суть технологии формирования отношений в лагере лежит в основе подбора кадров, обучение «погружение» кадров в необходимую систему отношений, распространение этой модели на временные детские

объединения в лагере и распространение данной модели на весь детский лагерь.

Конкурсно-игровая программа – является и методом, и формой, и средством социально-культурной деятельности. В контексте реализации комплексной программы лагеря, рассматриваем конкурсno-игровую программу как самостоятельную технологию организации СКД. Логика организации данной технологии в проекте смены: проектирование конкурсных испытаний с педагогическим коллективом, проектирование конкурсных испытаний с детскими органами самоуправления. Проведение презентационной кампании. Проведение заявочной кампании. Подготовка к участию и к проведению отдельных конкурсов. Конкурсная программа состоит из большого числа самостоятельных конкурсов (спортивные, туристские, творческие и интеллектуальные) и представляет собой комплекс разнообразных дел в смене, имеет свою систему стимулирования.

Таким образом, проведенный анализ позволил уточнить понятие культура досуга, описать процесс развития культура досуга подростков в социально-культурной деятельности детского лагеря. Комплексная программа детского лагеря «Комсомольский» Всероссийского детского центра «Орлёнок», представляет технологическую цепочку, включающую работу с временным детским объединением, организацию социально-культурной

деятельности через вовлечение подростков в работу органов самоуправления в лагере, организацию клубов по интересам и образовательных студий, технологию конкурсno-игровой программы и технологию «Волна отношений».

#### Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
2. Киселева Е.В., Киселев Н.Н. Волна отношений в детском оздоровительном лагере // Народное образование. – 2010. – № 3 – С. 260–263.
3. Суртаев В.Я. Социокультурное пространство молодежи: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та культуры и искусств, 2006. – 272 с.
4. Тимонина А.А. Ценностные основания программирования воспитательного процесса загородного детского оздоровительного центра: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2013. – 26 с.
5. Федотова Ю.А. Модель культурной социализации активной личности: факторы формирования и вектор трансформации (на примере ВДЦ «Орлёнок»): Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 171 с.
6. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. – М: Просвещение, 2005. – 394 с.

**Ильяшенко Марина Владимировна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
marina.ilyashenko@inbox.ru

## РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье рассматривается актуальная проблема формирования толерантности у детей дошкольного возраста. Автор акцентирует своё внимание на речевом общении как форме проявления толерантности. Актуальность исследования проблемы речевого общения как формы проявления толерантности в дошкольном возрасте обусловлена появлением в дошкольных учреждениях полинационального состава детей, детей-беженцев и вынужденных переселенцев с других государств. Ребёнок должен не только научиться проявлять толерантность как умение сопереживать, понимать, но и уметь выразить это с помощью речевых форм общения. Для выявления особенностей речевого общения как формы проявления толерантности в дошкольном возрасте автор проводит комплексную диагностику (беседа, наблюдение, решение проблемных ситуаций). В ходе данной диагностики у детей отмечены некоторые проблемы в применении речевого общения как формы проявления толерантности. В частности, обнаружены случаи расхождения использования детьми средств речевого общения в воображаемых и реальных ситуациях, требующих проявления толерантности, трудности в общении с больными, некрасивыми людьми, детьми младшего возраста. На основании проведённой диагностики были установлены уровни сформированности речевого общения как формы проявления толерантности у детей старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** речевое общение, толерантность, терпимость, средства речевого общения, формы проявления толерантности, коммуникация.

Реалии мировой современной социальной и политической жизни общества характеризуются проявлениями агрессии, конфликтов, фанатизма, геноцида, этнофобии, человекофобии, что делает актуальной проблему толерантности. Термин «толерантность» в последнее время приобрел международный, научный, обыденно-жизненный смысл. Данное понятие неоднозначно и трактуется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления индивидуальности» [2]; признание, принятие, понимание, умение видеть другого «изнутри», способность взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и другого (А.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Р.Р. Валитова и др.); способность принимать мнение другого (других) как данность, как объективно существующую реальность, умение не раздражаться, не испытывать чувства унижения, обиды, превосходства в процессе взаимодействия (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов) [3, с. 64].

При рассмотрении феномена толерантности наиболее часто исследуются такие его компоненты, как когнитивный, эмоциональный, перцептивный. Вместе с тем важным и малоизученным является вопрос о коммуникативном компоненте толерантности, который обеспечивает установление контактов между субъектами, выражение терпимого отношения к другому человеку посредством речевых средств общения.

Б.Г. Ананьев в своих исследованиях подчеркивал, что особой и главной характеристикой общения как деятельности является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми [1, с. 31].

Проблемы воспитания и развития речевого общения у детей дошкольного возраста, на первый

взгляд, в науке и практике являются достаточно изученными. Вместе с тем исследование различных сторон речевого общения дошкольников сегодня приобретает особую актуальность на фоне снижения общей культуры общения людей, особенно молодёжи, увеличения в речевом общении доли жаргонной речи, неспособности разрешать возникающие конфликты с помощью адекватных вербальных средств, устанавливать вербальный (речевой) контакт, выражать с помощью речи собственную точку зрения. Изучение особенностей речевого общения дошкольников как формы проявления толерантности связано с увеличением в дошкольных образовательных учреждениях полинациональных групп, появлением инклюзивных детских садов. Ребёнок, находясь в среде сверстников других национальностей и с детьми, имеющими различные проблемы в развитии, должен не только научиться проявлять толерантность как умение сопереживать, понимать, сдержанно, уважительно относиться к другим детям, которые тем или иным образом отличаются от него, но и уметь выразить это с помощью речевых форм общения.

Речевое общение как форма проявления толерантности детей дошкольного возраста представляет собой использование ребёнком нормативно принятых речевых средств (слов, словосочетаний, фраз, предложений, обращений, высказываний и т.д.), которые выражают адекватную, позитивную ответную реакцию, позицию ребёнка к различным объектам (субъектам) толерантного отношения. В качестве объектов могут выступать различные ситуации, возникающие у других людей, а также во взаимодействиях ребёнка с другими людьми (конфликты, различие мнений, точек зрения, знаний, умений и др.), требующие проявления сдержанного, терпимого отношения. Субъектами толерант-



ного отношения являются люди (дети, взрослые) с различными особенностями (физический образ, возраст, физическое состояние, языковая принадлежность и т.д.), по отношению к которым следует проявлять понимание, принятие, сдержанность.

Для изучения особенностей использования речевого общения как формы проявления толерантности детьми дошкольного возраста был организован эксперимент. В нём приняли участие 120 детей старшего дошкольного возраста, которые посещали группы с одновозрастным и разновозрастным составом детей, полинациональные и инклюзивные детские сады.

Детям было предложено несколько заданий, которые выявляли:

Понимание значения слов «вежливо говорить», «грубить», «сдержанно разговаривать», «спокойно разговаривать». Детям задавали вопросы: Какие вежливые слова ты знаешь, для чего, кому и когда их надо говорить? Какие грубые слова нельзя говорить? Что означает «говорить сдержанно»?

Представление о средствах речевого общения с различными категориями людей. Детям были заданы вопросы: Как нужно разговаривать (общаться, разговаривать) с: а) друзьями, взрослыми, старшими и маленькими детьми, воспитателями, родителями; б) знакомыми и незнакомыми людьми; в) больными детьми, взрослыми; г) красивыми и некрасивыми?

Умение использовать средства речевого общения в воображаемых ситуациях, требующих проявления толерантности. Детям предлагались следующие воображаемые ситуации: Как бы ты сказал (ответил), если бы друг нагрубил тебе? Ты вместе с другом строишь мост для машин, у тебя получается, а у друга нет, и ваш мост разрушается, что ты скажешь другу? Если в группу пришёл больной ребёнок, как ты будешь с ним разговаривать?

Умение применять средства речевого общения в реальных ситуациях, требующих проявления толерантности. За детьми проводилось наблюдение, в ходе которого фиксировались слова, словосочетания и речевые высказывания, используемые ими в различных ситуациях: оказания помощи, привлечения к совместной игре, конфликтных ситуациях, общения с детьми другой национальности, беседы с больными детьми, взрослыми.

Приведём некоторый перечень вежливых слов, которые употребляли дети в первом задании: здравствуйте, доброе утро, хороший, добрый, ласковый, умный, красивый, неплохой, любезный, сердечный, совсем хороший, нежадный. К грубым словам дети отнесли такие слова как: плохой, недобрый, дурачок, некрасивый, невежда, грубый, нехороший, злой. Под словосочетанием «говорить сдержанно» дети понимают: говорить спокойно и не кричать; разговаривать со всеми вежливо и не перебивать; говорить ласковые слова; говорить до-

брые слова взрослым и детям; говорить красивые слова, а не грубые.

Результаты первого задания показали, что 67% детей имеют достаточные знания нормативно принятых средств речевого общения, у 33% детей отсутствуют знания некоторых нормативно принятых средств речевого общения (например, что значит «спокойно разговаривать», «говорить сдержанно»).

Ответы детей на вопросы второго задания показали, что у 44% детей сформированы представления о нормативно принятых средствах речевого общения с различными категориями людей (уважительно, доброжелательно, ласково). Трудности возникли при ответах детей (56%) на вопросы, касающиеся речевых средств общения с больными, некрасивыми людьми, детьми младшего возраста (не знаю, наверно, тихо, как с маленькими).

Разными по характеру были и ответы детей при выполнении третьего задания. Вопрос «Как бы ты поступил, если бы в ответ на твою просьбу товарищ нагрубил тебе?» вызвал следующие предполагаемые речевые действия: я бы ему тоже грубо сказал; «дурак», или еще что-нибудь; пожаловался воспитателю; сказал ему, что грубить нельзя. В воображаемой ситуации разрушения постройки по причине проблем, возникших у другого ребёнка, дети демонстрировали следующие средства речевого общения: скажу: «Ничего страшного»; скажу: «Ничего не умеешь», всё из-за тебя разрушилось, ничего не понимаешь. В ситуации общения с больным ребёнком дети предлагали следующие варианты речевого общения: буду разговаривать тихо, спокойно, буду бояться с ним говорить, застеняюсь. Ответы 52% детей при решении воображаемых ситуаций, показали, что дети знают и самостоятельно могут использовать средства речевого общения (доброжелательности, спокойствия, понимания, сдержанности, включённости и др.) в ситуациях, требующих проявления толерантности. Вместе с тем 34% детей самостоятельно затрудняются применять средства речевого общения в аналогичных ситуациях (не знаю, как надо говорить), им требовалась помощь воспитателя и экспериментатора.

Результаты наблюдения за детьми в реальных ситуациях, требующих проявления толерантности, показали, что 32% детей осознавали ситуацию и самостоятельно с помощью различных речевых средств проявляли понимание, поддержку, сотрудничество, помощь (ничего страшного, так получилось, в следующий раз получится, я тебе помогу, не расстраивайся и др.).

46% детей старшего дошкольного возраста избирательно используют средства речевого общения в ситуациях, требующих проявления толерантности по отношению к близким друзьям и тем, к кому в настоящее время испытывают интерес



и симпатию. По отношению к остальным детям демонстрируют отдельные негативно окрашенные речевые высказывания, фразы и слова: страшный, противный, (по отношению к физическому образу другого); смешно говоришь, он неправильно разговаривает, немой (по отношению к детям другой национальности); ничего не умеешь, сидяка, не умеешь и сиди, «как сонный», медлительный (по отношению к больным детям).

Наблюдение за речевым общением 22% детей в различных реальных ситуациях, требующих проявления толерантности, выявило, что умения организовывать общение с детьми другой национальности, с физическими проблемами находятся в стадии становления и проявляются фрагментарно.

Обнаружены случаи расхождения использования средств речевого общения в воображаемых и реальных ситуациях, требующих проявления толерантности. При опросе и решении воображаемых ситуаций дети давали полные и правильные ответы, что следует говорить, как правильно общаться. Вместе с тем в реальных ситуациях, требующих проявления толерантности, они часто использовали интолерантные средства речевого общения.

По результатам проведённого эксперимента нами были определены уровни сформированности речевого общения как формы проявления толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Оптимальный уровень. Ребёнок имеет достаточные знания нормативно принятых средств речевого общения, характеризующих проявление толерантности (доброжелательного, спокойного, сдержанного общения в ситуациях обращения и привлечения внимания, обсуждения, конфликта, совместной деятельности и т.п.). Ребёнок использует необходимые нормативно установленные средства речевого общения, соблюдает их и в ситуациях, требующих проявления толерантности. Толерантное отношение к другим людям выражается в речи словами поддержки, примирения, вопросами и сдержанными высказываниями в адрес физического, внешнего вида, языковой принадлежности, в ситуациях конфликтов. Демонстрирует самостоятельность и инициативность в применении средств речевого общения, характеризующих проявление толерантности.

Допустимый уровень. Ребёнок имеет недостаточные знания нормативно установленных средств

речевого общения, характеризующих проявление толерантности; Ребёнок ситуативно применяет необходимые средства речевого общения, отражающие проявления толерантности. Толерантное отношение к другим людям выражается в речи избирательно и зависит от внешних условий их применения и особенностей лиц, к которым он обращается (родные, знакомые, друзья). В ситуациях с другими категориями людей может нарушать нормативно принятые средства речевого общения. Требуется помощь взрослого (педагога) при использовании средств речевого общения, характеризующих проявление толерантности.

Интолерантный уровень. Ребёнок имеет поверхностные и фрагментарные знания нормативно принятых средств речевого общения, характеризующих проявления толерантности. В ситуациях, требующих проявления толерантного отношения, используют речевые средства, выражающие интолерантное отношение к людям.

В нашем исследовании оптимальный уровень сформированности речевого общения как формы проявления толерантности выявлен у 24% детей, допустимый – у 48%, интолерантный – у 28% испытуемых.

Мы предполагаем, что сформированность у детей старшего дошкольного возраста нормативно принятых средств речевого общения зависит от уровня сформированности толерантности в целом. Поэтому формирование толерантности у детей дошкольного возраста должно осуществляться параллельно с формированием норм и правил речевого общения в ситуациях толерантности. Данная работа может быть организована в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования при реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 339 с.
2. Декларация принципов терпимости // Международные нормативные акты ЮНЕСКО, 1995. – 112 с.
3. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Педагогика насилия в образовательном процессе / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 216 с.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ

*В статье рассматриваются научно-методические условия эффективности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Обсуждаются основные направления повышения психолого-педагогической компетентности педагогов. Приведены сведения об опытно-экспериментальной работе, основанной на личностно-центрированном стиле общения взрослого с детьми. Показаны разнообразные формы взаимодействия, направленные на предоставление возможности каждому участнику самостоятельно оценивать свои возможности и трудности в конкретных жизненных ситуациях и находить выход из сложившейся ситуации.*

**Ключевые слова:** жизненные компетенции, научно-методическое обеспечение, психолого-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая компетенция.

Сочетание условий является динамичной совокупностью, охватывающей все стороны процесса формирования жизненных компетенций у детей. Совокупность мер должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не способствуют эффективному решению этой проблемы, поэтому необходимость выявленных психолого-педагогических условий следует из анализа психологической, педагогической и методической литературы. Комплекс условий должен отражать целостность процесса формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

По исследованиям Н.И. Ковалевой, понятие «научно-методическое обеспечение», с точки зрения системы подготовки обучающихся рассматривает: во-первых, как процесс, функции и результат деятельности управленческих структур различного уровня в области образования по оказанию методической поддержки в функционировании и развитии учебно-воспитательного процесса; во-вторых, с позиции личностного подхода в образовании, когда его основное назначение состоит в оказании такой научной, информационной, психологической, методической поддержки педагога и обучающегося как субъектов образовательного процесса, при которой будущий специалист становится на путь профессионально-личностного развития, а педагог имеет возможности для саморазвития и самореализации [1].

Зачастую дети, находясь на разных уровнях актуального развития и в соответствии со своими особенностями развития компетенций. От педагога (междисциплинарной команды специалистов) требуется высокий уровень развития компетентности: наблюдение и активное участие в индивидуальном продвижении каждого ребенка, развитие восприятия, познания, поведения особых детей без социальной изоляции в условиях общего образования.

Формирование жизненных компетенций у детей – это сложный противоречивый процесс, требующий соответствующих усилий как со стороны взрослых (воспитателей, педагогов, специалистов,

родителей), так и самих детей, особенно когда речь идет об обеспечении преемственности.

В этой связи, возникает вопрос о психолого-педагогической поддержке всех субъектов, включенных в него. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов возможно осуществлять по следующим направлениям.

Во-первых, в информационной области – обеспечение педагогов данными об инновационных фактах и явлениях формирования жизненных компетенций у детей:

- информирование воспитателей и педагогов о современных парциальных, вариативных (отечественных и зарубежных) программах и психолого-педагогических технологиях формирования жизненных компетенций у детей;

- обеспечение педагогов необходимой информацией о новинках научно-методической психолого-педагогической литературы на консультациях, семинарах, семинарах-практикумах, участии в научно-практических конференциях.

Во-вторых, в диагностико-прогностической области необходимо выявлять профессиональные затруднения педагогов с целью создания эффективных условий для повышения их профессиональной компетентности.

В-третьих, в области технологии разработки индивидуальных программ на основе психолого-педагогической диагностики детей важно осуществлять подготовку педагогов к разработке индивидуальной и групповой программы формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста; создание условий в учреждении для научно-методического обеспечения и введения нового содержания, их практической реализации.

В нашей опытно-экспериментальной работе осуществлялась психолого-педагогическая подготовка педагогов, основанная на личностно-центрированном стиле общения взрослого с детьми, нацеленного на формирование: 1) доверия к взрослому как к источнику помощи, защиты и поддержки; в результате чего возникает привязанность, отно-

шение ребенка к взрослому как к человеку, который может ввести его в мир, пока недоступный непосредственному восприятию; 2) отношение к взрослому как к авторитету в сфере компетенций и культуры, навыков и способов деятельности.

В профессиональной позиции с целью уточнения и корректировки деятельности педагога, были заложены необходимые нормы поддержки, которые включали в себя:

- любовь к ребенку и, как следствие, безусловное принятие его как личности и индивидуальности; душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать;
- приверженность диалоговым формам общения с детьми, умение с ними говорить по-товарищески, без «сюсюканья» и без панибратства, умение слушать, слышать и услышать;
- уважение достоинства и доверие, вера в предназначение каждого ребенка;
- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы;
- признание права на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли ребенка и его права на собственное волеизъявление (право на «хочу» и «не хочу»);
- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа;
- умение быть ему товарищем, готовность и способность быть на его стороне (выступая в качестве символического защитника и адвоката), готовность ничего не требовать взамен;
- собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и самооценку [2, с. 126–127].

Отношение к сверстникам педагог формирует на основе уважения равных прав всех детей, где обеспечиваются и соблюдаются права каждого ребенка другими детьми и взрослыми. Этому способствует установление определенных норм жизни детского коллектива, основанных на уважении взрослого к ребенку и детей друг к другу. Общая атмосфера доброжелательности создается за счет отношения взрослого к детям и поддерживается через введение добрых традиций коллективной жизни.

Системный и комплексный характер формирования жизненных компетенций обеспечивает социализацию ребенка в рамках возрастных возможностей в дошкольном возрасте, педагог содействует своевременному и полноценному развитию ребенка; в младшем школьном возрасте – такая деятельность характеризуется как направленная, прежде всего на изменение самого обучающегося, где адекватным мотивом является мотив собственного роста, собственного совершенствования и повышения компетентности.

Психолого-педагогическая подготовка педагогов включала в себя социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка, которая заключалась в обучении приемам и методам организации различных видов детской деятельности; выявления особенностей развития и социальной адаптации ребенка; реализации общей стратегии поддержки совместно с родителями и специалистами; разработке программ индивидуальных и групповых по направлениям преемственности формирования жизненных компетенций у детей.

В связи с этим, были определены следующие направления деятельности педагога: 1) комплексное исследование развития компетенций, умений, навыков познавательной деятельности, социальной, коммуникативной сферы, наблюдение за динамикой психического развития, выстраивание психолого-педагогического прогноза; 2) формирование жизненных компетенций с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей ребенка, обеспечение устойчивой мотивации в различных видах деятельности; 3) активное взаимодействие с участниками воспитательного процесса.

Жизненные умения и навыки интенсивно формируются уже в период дошкольного детства, а затем «достраиваются» и совершенствуются в течение всей последующей жизни. Они включают готовность и способность ребенка действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм и выражают: а) содержание, качество и направленность его действий и поступков; б) индивидуальные особенности (оригинальность и уникальность) его действий; в) принятие и освоение культурных норм сообщества, к которому принадлежит ребенок; г) принятие общезначимых (общечеловеческих) культурных образцов деятельности и поведения [3].

Для становления жизненных умений необходимы особые культурные практики ребенка, которые, во-первых, обеспечивают его активную и продуктивную образовательную деятельность до школы, в и вне школы; во-вторых, основаны на текущих и перспективных интересах ребенка, видах самостоятельной деятельности, поведения и опыта, складывающегося с первых дней его жизни.

До школы такие практики вырастают на основе, с одной стороны, взаимодействия с взрослыми, а с другой стороны, и это не менее важно для развития ребенка, на основе его постоянно расширяющихся самостоятельных действий. На основе культурных практик (исследовательских, социально-ориентированных, организационно-коммуникативных, художественных способов действий) ребенка формируются его привычки, пристрастия, интересы и излюбленные занятия, а также в известной мере черты характера и стиль поведения. Это также стихийное и подчас обыденное освое-

ние разного опыта общения и группового взаимодействия с взрослыми, сверстниками и младшими детьми, приобретение собственного нравственного, эмоционального опыта сопереживания, заботы, эмпатии, помощи и т.п.

В подобных практических процессах-пробах младший школьник овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектировании, в соответствии с собственными мотивами, индивидуальной образовательной деятельностью в рамках освоения индивидуальных программ и практической социальной активности [3].

Итак, основная задача педагога заключается в том, чтобы предоставить ребенку возможность конструктивного решения различных ситуаций за счет приобретения опыта и проектирования собственной позиции по отношению к этой ситуации.

Феномен «педагогическая поддержка» (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, 2014) рассматривается как процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Педагогическая поддержка принципиально обозначает предмет деятельности педагога возможность ребенка становиться субъектом ситуации, в которой находятся его интересы. Данный предмет задает определенность компонентов, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребенка в образовательном процессе: 1) исследование педагогом того субъектного потенциала, который имеется у ребенка; 2) стимулирование желания ребенка обнаруживать и анализировать собственные интересы; 3) поддержка ребенка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах; 4) поддержка ребенка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка ребенка в самоопределении); 5) поддержка ребенка в процессе его самореализации на основе самоопределения; 6) организация рефлексивного пространства как условия для самопознания ребенком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы [4, с. 146].

Формирование жизненных компетенций требует взаимодействия специалистов, переход на индивидуальные программы и организацию нового практического опыта обучающихся. В связи с чем, психолого-педагогическая поддержка детям, заключается в следующем:

– первое: должен быть обеспечен комплексный интегративный подход и объединение усилий специалистов;

– второе: необходимо сопровождать, а не направлять развитие, так как только та помощь, кото-

рая актуализирует личностную потребность ребенка, его личностную силу, его личностный выбор может вести к развитию, а не та, в которой усилия, энергия, влияние взрослого помогают изменить его статусное положение;

– третье: любая помощь – это в обязательном порядке содействие, в котором объединены усилия ближайшего окружения ребенка, детский сад, школа и семья;

– четвертое: предполагает построение субъект-субъектных отношений, изучение того, чем живут дети, каковы их ценности, что представляется им значимым в мире, как они воспринимают окружающий мир;

– пятое: необходимо привлечение потенциалов современных центров и служб, социальных партнеров.

Итак, одним из основных механизмов, обеспечивающих максимальный дифференцированный подход в обучении и воспитании детей, становится психолого-педагогическая поддержка ребенка. Ее основные приоритеты заключаются в повышенном внимании к личностному развитию детей в учебно-воспитательном процессе и их социализации.

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 условий, в которых 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», принимают решение относительно возможности совместного содействия и сотрудничества.

Установлению позитивных отношений с родителями, получению статуса непосредственных участников педагогического процесса, позволяют разнообразные формы взаимодействия: просвещение (лекции, индивидуальные и подгрупповые консультации, информационные листы), обмен мыслями и идеями (игротеки, праздники, встречи с интересными людьми, семейные проекты), семинары с элементами тренинга), в процессе которых каждый его участник может самостоятельно оценивать свои возможности и трудности в конкретных жизненных ситуациях и совместно с участниками, находить выход из сложившейся ситуации. 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, научно-методические условия эффективности формирования жизненных компетенций у детей включают в себя методическое обеспечение формирования жизненных компетенций, как совокупность процессов, включающих в себя: научную, методическую, психолого-педагогическую поддержку участников воспитательного процесса и осуществление систематического педагогического влияния на повышение уровня сформированности жизненных компетенций у детей, их готовности к решению новых жизненно значимых задач.

#### Библиографический список

1. Ковалева Н.И. Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса

в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. – 27 с.

2. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

3. Личность в социокультурном измерении: история и современность [сб. материалов конференции «Моделирование социокультурных условий развития личности в мультикультурном пространстве», Москва, 14-16 апреля 2005 г.]. – М.: Индрик, 2007. – 415 с.

4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Свободоспособность как результат развития субъективности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. – Т. 20. № 2. – С. 143–147.

УДК 159.98 ; 37.02

Арпентьева (Минигалиева) Мариям Равильевна

Калужский государственный университет  
mariam\_ira@mail.ru

### МОДУСЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПОНИМАНИЕ

*Дидактическая коммуникация – понимающая коммуникация субъектов по поводу обучения: его различных компонентов и процессов. Продуктивность обучения связана с выбором той или иной модели дидактической коммуникации, в разной мере обращенной на развитие познавательных, ценностно-смысловых и метапознавательных структур, образующих в единстве тип обучения.*

**Ключевые слова:** дидактическая коммуникация, модусы дидактической коммуникации, понимания.

Дидактическая коммуникация – коммуникация субъектов по поводу обучения: его различных компонентов и процессов. Интегративная модель дидактической коммуникации предполагает выделение и описание ее различных компонентов, типичных способов взаимодействия (модусов), которые отражают взаимосвязи понимания человеком окружающего мира и самого себя в процессе разных видов обучения. Продуктивность обучения связана с выбором той или иной модели дидактической коммуникации, в разной мере обращенной на развитие познавательных, ценностно-смысловых и метапознавательных структур, образующих в единстве тип обучения. Данные положения стали основой осуществляемого нами теоретико-эмпирического исследования дидактической коммуникации, его основного этапа. Исследование осуществляется в контексте изучения процессов профессионализации понимания человеком себя и окружающего мира, на примере становления профессионалов системы человек-человек: основная часть выборки включает: учащихся старших гуманитарно-ориентированных классов и колледжей, студентов старших курсов факультетов педагогики, психологии, социальной работы, работающих педагогов, психологов и социальных работников, а также высококвалифицированных специалистов, участвующих в методической и супервизорской работе, тьюторской и наставнической деятельности, процедурах

взаимного обучения (Калужской и Московской области).

В дидактической, направленной на развитие человеком его понимания себя и окружающего мира, коммуникации выделяются три аспекта: а) локутивный (предметно-содержательный, связанный с конкретной сферой профессиональных знаний и навыков); б) иллюкутивный (телеориентированный, связанный с ценностным аспектом взаимодействия) и в) перлокутивный (мутабельный, тесно связанный с психотехнологическим аспектом взаимодействия) аспекты дидактического послания дают субъектам возможность тем или иным образом понять передаваемое им знание. В понимании соотносятся послания обучающего (или тьютора, соученика) с аналогичными подструктурами собственного коммуникативного послания (посланий): предшествовавшего и последующего. Однако, по мере осознаваемого и неосознаваемого накопления знаний и навыков, психотехнологий и ценностей, взросления и профессионального становления человека, происходит закономерное изменение модусов дидактической коммуникации и соответствующих им типов обучения [1; 2; 7]:

1. Научающая дидактическая коммуникация предполагает, что в обучении детей и юношей происходит движение от обучающего к научаемому: в разной мере осознаваемое присвоение знаний и навыков, транслируемых обучающим (учителем) которые понимаются с большей или меньшей пол-



нотой и глубиной, более или менее неосознаваемое присвоение психотехнологий и ценностей деятельности, связанных с присваиваемыми предметно-специфичными знаниями и навыками. Типично неосознаваемое присвоение компонентов учебной деятельности (умения учиться): знаний и навыков об учебной деятельности, ценностей и психотехнологий (характеризующегося относительной пассивностью) научения. На этом уровне понимается кружащий человека мир, его различные компоненты. Это – допрофессиональная стадия становления: происходит «становление учащегося». Параллельно освоению знаний о мире и умений действовать в нем, формируется умение учиться: изменять поведение в ходе обучения. Понимание носит объективный (objective knowing), репродуктивно-констатирующий характер (констатирующих объяснений).

2. Обучающая дидактическая коммуникация предполагает, что обучение взрослых и профессионалов обращено не только на присвоение знаний и навыков, но изменение поведения обучающегося на их основе, осуществление (квази)профессиональной деятельности: на этом уровне осуществляется в разной мере осознаваемая трансляция знаний и навыков, выступающих как опоры организации и осуществления (изменения) деятельности, происходит более или менее осознаваемая трансляция и ретрансляция ценностей, психотехнологий и метазнаний (квази)профессиональной деятельности, обеспечивающих осуществление деятельности (реальные поступки, преобразования поведения субъекта). Типично неосознаваемое освоение компонентов учебной, учебно-профессиональной деятельности (обладающего относительной активностью обучения). На этом уровне понимание себя осуществляется через понимание учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, требования которой позволяют сравнить себя с нею, определив меру соответствия требованиям, «объективную успешность». Это начальный уровень становления профессионализма, на котором перед личностью стоит задача измениться в соответствии с требованиями деятельности, развивается умение учиться, то есть изменять деятельность и самого себя в процессе обучения. Понимание (тип понимания) носит характер объяснений и интерпретаций (subjective knowing), формируется эмпатический модус (interpersonal knowing) понимания в обучении.

3. Самообучающая дидактическая коммуникация предполагает, что в процессе самообучения наблюдается качественная трансформация учебной деятельности: на первый план выходит более или менее осознаваемое, развернутое и глубокое осмысление и трансформация компонентов учебно-профессиональной деятельности, обучение обучению, т.е. изменение учебной, профессиональной

деятельности и жизнедеятельности обучающего себя человека на основе осваиваемых и трансформируемых им в процессе освоения ценностей, психотехнологий и метазнаний, знаний и навыков учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

На этом уровне осуществляется в разной мере осознаваемое и избирательное освоение ценностей, психотехнологий и метазнаний (квази)профессиональной деятельности, обеспечивающих осуществление и качественное развитие деятельности (преобразования деятельности и жизнедеятельности субъекта). Изменение данных «опор» организации и осуществления (изменения) деятельности, связано и дальнейшим избирательными поиском и освоением профессиональных знаний и навыков. Типично осознаваемое освоение и исследование компонентов учебно-профессиональной деятельности (обладающего выраженной активностью обучения). Осуществляется более или менее осознаваемая, развернутая (многокомпонентная) и глубокая реинтеграция личности самообучающегося, той системы деятельностей и связанных с ними отношений, который сформировались в ходе его личностного развития и профессионального становления.

Человек начинает понимать себя как неразрывную и меняющуюся целостность, каждый компонент и процесс которой обладают значимостью – для него самого и мира. Достижение самопонимания – условие более глубокой и развернутой коммуникации с миром. Умение учиться приобретает статус умения изменяться – изменять внешнюю и внутреннюю деятельность. Оно описывается исследователями как важный первый шаг становления человека собой: «становления личностью», «становления профессионалом», в том числе, в терминах экзистенциальной-гуманистической психологии, или «самоэффективности» (self-efficacy), как это описывается в бихевиоральной традиции). На уровне «профессионала» человек свободно выбирает направление своего развития и переходит к творческому переосмыслению профессиональной деятельности. Тип понимания, характерный для данного уровня, – интерпретация, реже – диалогизация опыта переживаний (field of experience) [1; 2].

4. Диалогическая дидактическая коммуникация предполагает взаимное, в разной мере осознаваемое или неосознаваемое обучение людьми друг друга изменять деятельность и жизнедеятельность в процессе трансформирующего смыслов этих деятельности и жизнедеятельности обмена ценностями, психотехнологиями и метазнаниями, знаниями и умениями взаимодействия, которые более не переживаются как неизменные – ни по отношению к деятельности, ни по отношению к стоящей за нею реальности (миру).

Трансформация и осознание трансформации (в процессе взаимно обучающего взаимодействия) ценностей, психотехнологий и метазнаний, знаний и навыков учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, приводит к более или менее развернутой и глубокой трансформации жизнедеятельности субъектов. Обучение обучению, а также связанные с ним изменения жизни, выступают как ведущий аспект развития жизнедеятельности субъектов в целом. Таким образом, взаимное обучение изменяет обучающихся друг друга как личностей, изменяя их жизнь за счет развития осознания (изменения) себя и мира. Человек начинает понимать себя и мир в неразрывном единстве: как неразрывную и меняющуюся целостность, каждый компонент и процесс внутренней и внешней жизни обладают равной значимостью – для человека и мира. Это состояние «потока» (flow), «встречи», «становления партнером», «со-бытия», «полноценного функционирования» описано в экзистенциально-гуманистической психологии, или состоянии «эффективности» – в бихевиоральной [1; 5]. С одной стороны, – как состояние случающееся, возникающее (эмерджентное), но не гарантированное в каждой конкретной ситуации взаимодействия. С другой стороны, – как неизбежный, хотя не всегда осознаваемый компонент любой коммуникации (точнее, сути коммуникации). Умение учиться становится умением пребывать в преобразующем диалоге с миром.

На этом уровне, в диалоге субъектов, данных друг другу как собеседники, в своей целостности, сходстве и отличии («чуждости»), осуществляется в значительной мере осознаваемое, развернутое и глубокое преобразование ценностей, психотехнологий и метазнаний учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Такая трансформация носит двусторонний характер, хотя и не является полностью симметричной. Она определяет неизбежные качественные постоянные преобразования и трансформации деятельности и жизнедеятельности субъекта. Знания и навыки, ценности и метазнания, психотехнологии деятельности – вновь приобретаемые и приобретенные в предшествующей жизнедеятельности, проходят более или менее развернутый во времени, обобщенный и глубокий процесс трансформации, переосмысления. На уровне, суперпрофессионала, человек изменяет деятельность, творит ее формы (и обеспечивающие деятельность компоненты). Взаимное обучение предполагает трансформацию отношений людей, многоэтапный, многокомпонентный, глубокий процесс изменения, реинтеграции отношений людей. Тип понимания – диалогизация (empathic understanding) [6; 7; 8].

Отдельный вид дидактической коммуникации – дидактический анализ или супервизия. В целом она, как правило, может осуществляться в рам-

ках модели обучения, самообучения и взаимного обучения. Иногда – в виде отдельных компонентов – включает модель научения: при введении достаточно новой для субъекта информации, относительно которой презентации (понятия и понятийные структуры, способы их переработки), не сформированы. Однако, именно в супервизорской модели вес метакогнитивных аспектов обучения наиболее существенен [4].

Трансформация дидактической системы включает, таким образом:

1) трансформации компонентов и дидактической системы в целом (изменение типа (ре)презентации знаний и умений, психотехнологий и мета-знаний, изменение ценностей дидактической системы);

2) трансформация умения учиться (переход на новый уровень обучения, трансформация ценностей и психотехнологий обучения);

3) трансформация профессиональной деятельности, изменение ценностей, психотехнологий деятельности, избирательность поиска и приобретения знаний и навыков;

4) трансформации личности и ее отношений с миром, дидактической системы в целом (ценностей, психотехнологий обучаемой деятельности; знаний и метазнаний) (табл. №1).

Что касается метапознавательных (метакогнитивных) структур, то можно отметить ряд важных моментов.

Метакогнитивные процессы в жизни человека формируются и реформируются в течение всей его жизни. Феноменология метакогнитивных процессов затрагивает самые разные сферы жизнедеятельности, наиболее отчетливо проявляясь в межличностном общении и обучении: и там и там как наиболее важная стоит задача понимания, а также – сверки пониманий, задача соотнесения подчас принципиально разных способов осмысления реальности и ее фрагментов. Именно в этом соотнесении, сверке, и состоит, на наш взгляд, сущность метакогнитивных процедур, называются ли они рефлексией или саморефлексией, умением учиться или обучением второго (третьего или даже четвертого) типа, саморегулируемым или развивающим обучением, возникают ли они как феномен глубинного интимно-личностного контакта или задаются обучающей задачей. Собственно понимание возникает не сразу: для субъекта с неразвитыми метакогнитивными процедурами характерна скорее имитация понимания. Обучение и общение строятся на основе воспроизведения имеющихся образов и понятий, характерный «псевдообмен» проявляется в феноменах «зазубривания» учебного материала и присвоения подчас разрозненных представлений о тех феноменах реальности, с которыми субъект встречается впервые, но вынужден будет встретиться далее. В обоих случаях речь идет о принудительном характере присвоения но-

Модусы, процессы и результаты дидактической коммуникации

Научение детей и юношей: движение от обучающего к научаемому			
Обучающий	Научаемый	Процессы	Результаты
Содержание (знания, навыки)	Содержание (знания, навыки)	Трансляция: 1) знаний и навыков, 2) смыслов, моделей деятельности и психотехнологий, метазнаний, 3) ценностей деятельности	Развитие умения учиться, становление обучающимся
Ценности и цели	Ценности и цели		
Психотехнологии и результаты	Психотехнологии и результаты		
Обучение взрослых и профессионалов: ретрансляция ценностей и метазнаний профессии			
Тьютор	Обучающийся	Процессы	Результаты
Ценности и цели (метазнания)	Ценности и цели (метазнания)	Трансляция и трансформация: 1) ценностей и связанных с ними результатов; 2) знаний и навыков, основанных на них психотехнологий; 3) опыта профессионального самообучения и взаимообучения	Развитие умения учиться, становление самообучающимся
Психотехнологии и результаты	Психотехнологии и результаты		
Содержание (знания, навыки)	Содержание (знания, навыки)		
Самообучение личности: освоение знаний, ценностей, психотехнологий учебной деятельности			
Субъект самообучения		Процессы	Результаты
Знания, навыки, ценности и психотехнологии профессиональной деятельности		Освоение опыта профессионального самообучения, трансформация учебной деятельности, присвоение знаний, навыков, метазнаний, ценностей.	Развитие самообучения, становление обучающим других, развитие учебной деятельности, личности
Знания и навыки учебной деятельности			
Ценности и психотехнологии учебной деятельности			
Взаимное обучение: трансформация ценностей, технологий, знаний и умений учебной и профессиональной деятельности			
Взаимообучающиеся субъекты		Процессы	Результаты
Ценности и психотехнологии учебной деятельности		Освоение опыта профессионального взаимообучения, передача и трансформация опыта самообучения	Готовность учиться, взаимное обучение, Развитие профессиональной деятельности, отношений личности
Знания и навыки учебной деятельности			
знания, навыки, ценности и психотехнологии профессиональной деятельности			

вых знаний. Для субъекта, обращенного к анализу структурных взаимосвязей своих и чужих репрезентаций, ведущим модусом познания и общения является интерес: поиск нового и ценностное отношение к нему. Творческое восприятие реальности как поля своей и чужой жизнедеятельности проявляется в стремлении осмыслить учебный материал в его взаимосвязях, в контексте, сформировать собственное, оригинальное представление о себе и окружающем мире. Идея саморазвития в этом случае является ведущей, а в случае общения проявляется как идея взаимообмена и взаимного развития. Для субъекта, живущего в мире изменяющихся процессов, развивающихся стратегий осмысления мира, мир предстает как игра, правила которой могут изменяться по ходу.

Обучение не является только творческим: рутинное, неопределенное и невозможное входит в жизнь человека как данности, структуры представлений содержат, помимо фиксированных содержаний и связей, возможности новых, обе-

спечивающих более или менее оперативную трансформацию представления (содержания) или его смысла (структуры связей) в целом. В этом случае человек ведет с миром диалог, в диалоге как игре возможны и успехи, и неудачи. Ошибки и тупиковые пути – феномены опыта, равноценные правильным решениям и успешным путям.

Что касается возможностей и ограничений различных модусов дидактической коммуникации, в реальности которой все модусы сосуществуют в разных пропорциях (в зависимости от уровня личностного, межличностного и профессионального развития человека, подготовки), то можно отметить непродуктивность модусов научения и обучения в работе с субъектами, достигшими высокого уровня личностного и профессионального развития. Напротив, в дидактической коммуникации с детьми и начинающим и специалистами (студентами) эти модусы продуктивны.

Подводя итоги, отметим, что сформированные на предварительных этапах гипотезы исследова-

ния в целом нашли свое подтверждение. Однако, работа может быть и должна быть продолжена в направлении поиска подходов совершенствования обучения на разных его этапах и сферах предметно-профессиональной деятельности.

1. Дидактическая коммуникация – многокомпонентный, многоуровневый и многоэтапный феномен, особенности которого (модусы, возможности и ограничения) связаны с особенностями личностного, межличностного и профессионального развития субъектов взаимодействия, проявляющихся в особенностях их понимания себя и окружающего мира, ситуаций (задач) учебной и профессиональной деятельности.

2. Основные особенности дидактической коммуникации связаны с ее модусами (направленностью): научение, обучение, самообучение, взаимообучение. Дидактическая коммуникация в различных модусах обладает разными возможностями и ограничениями обучения и развития субъектов взаимодействия, во многом независимо от той предметной сферы или специализации, к которой относится обучающийся специалист.

а) Дидактическая коммуникация в различных модусах направлена на формирование и развитие профессионализма, личности, ее отношений с миром. В разных модусах дидактической коммуникации процессы трансляции, ретрансляции и трансформации знаний, навыков, ценностей, психотехнологий и метазнаний различных предметных областей (компонентов профессиональной деятельности) выражены в разной степени и форме. Наиболее продуктивными можно считать модусы обучения, обращенные к формированию ценностно-смыслового и метапознавательного аспектов изучаемой реальности.

б) Дидактическая коммуникация в различных модусах направлена на формирование и развитие различных типов обучения. В различных модусах дидактической коммуникации процессы трансляции, ретрансляции и трансформации умения учиться (знаний, навыков, ценностей, психотехнологий и метазнаний) выражены в разной степени и форме, развиваясь и обогащаясь по своему содержанию и структуре по мере перехода от пассивного обучения к взаимному обучению в диалоге. Взаимное обучение представляет собой практику передачи метапознавательных и ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности, клас-

сическое традиционное обучение, обращенное на трансляцию знаний сами по себе, продуктивно в той мере, в какой также обращено на передачу, наряду с собственно «знаниевыми», ценностных и метапознавательных аспектов учебно-профессиональной деятельности.

3. Развитие дидактической коммуникации как часть личностного и межличностного развития субъектов коммуникации, связано в первую очередь с развитием ценностей и метапознавательных способностей субъектов. Это отражается в преобразованиях понимания человеком себя и окружающего мира: изменении типов понимания себя, собеседника, ситуаций учебной и профессиональной деятельности, миропонимания в целом.

По мере развития человека как профессионала и субъекта межличностных отношений наблюдается интеграция, расширение и углубление, а также увеличение гибкости в способах обучения и самообучения, развитие понимания в направлении диалогизации типа понимания, включения компонентов разных модусов коммуникации в диалог со значимым другим. Этот диалог перерастает рамки учебного и профессионального взаимодействия, становясь – как показывают, в частности, исследования супервизии и самосупервизии, а также сближающейся с ними психотерапевтически-ориентированной модели обучающего взаимодействия в целом – диалогом жизненных миров.

#### Библиографический список

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бейтсон Г. Экология разума. – М.: Смысл, 2000. – 500 с.
3. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. – 2001. – № 1. – С. 47–52.
4. Минигалиева М.Р. Супервизорское консультирование: фокусы и стратегии взаимопонимания. – Калуга: КГУ, 2012. – 195 с.
5. Чиксентмихайи М. Поток. – М.: «Альпина нон-фикшн», 2012. – 520 с.
6. Rogers C, Lyon H.C., Tausch R. On Becoming an Effective Teacher. – L.: Routledge, 2012. – 288 p.
7. Rogers C.R. Freedom to learn. – Columbus, OH: Merrill, 1969. – 240 p.
8. Rogers C.R. Becoming partners. – N.Y.: Dell, 1972. – 280 p.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТ\*

*Статья посвящена важной в методологическом отношении проблеме. Особенная актуальность данной работы состоит в том, что многими авторами она вообще не осознается как методологическая проблема. В популярном психологическом словаре факт вообще определяется как результат наблюдения или эксперимента, не допускающий неоднозначного толкования. Это противоречит широко известным ситуациям, когда факт оценивается и интерпретируется по-разному. Такой подход не позволяет конструктивно решить проблему. Анализируется подход к проблеме факта, который сложился в философии науки. Подробно описываются исследования А.Л. Никифорова, в которых предложено рассматривать факт как имеющий структуру. Это перспективный подход, но для психологии недостаточный. Утверждается, что для психологии необходим уровневый подход к трактовке факта. Уровневый подход может быть реализован, если проблема факта рассматривается в контексте методологической теории научного исследования. Намечается перспектива дальнейших исследований, направленная на поиски синтеза уровневого строения и структурного анализа.*

**Ключевые слова:** методология, факт, психологическое исследование, когнитивная методология, философия науки, структура, уровень, предтеория.

Нам уже приходилось писать о том, что в современной психологической науке существует явная недооценка роли методологии психологии. Это заключение может показаться ошибочным: налицо интерес к методологии психологии, методологические идеи интенсивно обсуждаются на научных конференциях, издается довольно значительное число книг и статей по методологическим вопросам и проблемам. По нашему мнению, в современной психологической литературе имеет место устойчивая недооценка роли методологических аспектов психологического знания в целом. Попробуем показать это на примере проблемы психологического факта.

Термин «факт» активно используется в современной психологии, что является абсолютно естественным, поскольку психология позиционирует себя как эмпирическая дисциплина. Не подлежит сомнению, что отношение к фактам на разных этапах развития психологии существенно различалось.

Если воспользоваться известной периодизацией М.С. Роговина, то окажется, что факты становятся значимы только на этапе научной психологии: в донаучной психологии говорить о фактах можно лишь условно, в философской психологии фактам не уделялось сколь-нибудь существенного внимания [19].

Научная психология заявила о себе как эмпирическая дисциплина, наука «о фактах». Сыграл свою роль и позитивизм, в котором «факт» был одним из ключевых понятий. На авансцену научной психологии «факт» вышел в тех версиях психологии, которые использовали субъективный метод. Очень скоро обнаружилось, что для получения «настоящего» (то есть соответствующего ожиданиям исследователя) «факта» стихийного самона-

блюдения недостаточно, необходимо выполнение особых процедур, позволяющих зафиксировать именно то, что необходимо. В школе В. Вундта, в Вюрцбургской школе, в Корнелле у Титченера использовались специальные процедуры, позволявшие вычленять те аспекты опыта, которые полагались значимыми в данной школе.

Отметим принципиальное отличие: в направлениях, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводили существенно меньшее внимание.

Это обстоятельство важно для понимания того, почему в некоторых психологических направлениях проблема факта не привлекала пристального внимания исследователей. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, так как опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным.

Если в психологии проблеме факта «не повезло», то на основных ролях она оказалась в философских направлениях, в первую очередь тех, которые продолжали традиции позитивизма. Через логический позитивизм проблема факта в качестве предмета исследования попала в философию науки, где успешно и продуктивно разрабатывалась многими исследователями. В отечественной философии проблема факта оказалась в значительной степени «вытесненной» из исследовательского пространства категориями «явления» и «сущности», соотношением эмпирического и теоретического уровней познания.

Итак, обратимся к психологии и попробуем выяснить, в чем именно состоит проблема факта. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт

\* Работа выполнена при поддержке РГНФ грант 15-06-10716

«в обыденном смысле синоним понятия «истина», т. е. знание, достоверность которого несомненна, в более узком смысле – результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований» [1, с. 538].

Вот здесь и появляются многочисленные вопросы. Является ли действительно факт в психологии столь однозначным, что он не допускает «нескольких истолкований»?

Как быть в тех случаях, когда один факт оценивается различными психологами весьма по-разному? Когда кто-то считает нечто очевидным фактом, но другой имеет по этому поводу совсем иное мнение?

Обратимся к примеру. Давно было известно каждому специалисту, занимавшемуся дрессировкой животных, что они – животные – становятся со временем способными реагировать и на такие раздражители, которые лишь ассоциативно связаны с определенной реакцией организма. По сути, это условный рефлекс. Как нам известно из истории психологии, феномен условного рефлекса открывался неоднократно. Потребовался гений И.П. Павлова (обратившего внимание на то, что слюна начинает выделяться до кормления при виде служащего, который обычно приносит еду), Е.Б. Твитмайера (обратившего внимание на то, что подопытные при исследовании коленного рефлекса начинают реагировать на раздражители, отличающиеся от исходного, – удара молоточком), В.М. Бехтерева («Бехтерев обнаружил, что рефлексоторные движения – например, отдергивание пальца от предметов, грозящих ударом электрического тока, – могут возникать не только под воздействием безусловных раздражителей (например, удара электрического тока), но и под воздействием стимулов, которые сочетаются с исходным, – так, звук зуммера, звучащего во время удара электрического тока, вскоре заставляет испытуемого отдергивать палец» [20, с. 268], чтобы феномен воплотился в научный факт – условный рефлекс (Павлов), особый рефлекс (Твитмайер), сочетательный рефлекс (Бехтерев)...

Актуальность данной проблемы состоит в следующем. Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты – воздух ученого (И.П. Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее «нескольких истолкований», является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. На уровне *эмпирическом* это затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым де-

лая невозможным разработку стандарта для описания факта в психологии. На уровне *теоретическом* недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне *методологическом* отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Возникает вопрос, что препятствует новому пониманию факта? Основное препятствие, на наш взгляд, состоит в том, что психологический факт рассматривается сам по себе, тогда как он должен рассматриваться, трактоваться и интерпретироваться в контексте методологии психологии, то есть в рамках методологической концепции психологического исследования. Будучи включенным в методологическо-психологический контекст, факт проявит реальную сложность своего строения и позволит обратиться к выявлению его детерминации.

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки [3–7]. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии [8–12]. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разра-

ботка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотносенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок [13–16].

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях.

В когнитивной методологии можно выделить по крайней мере три уровня. Подчеркнем, что разные уровни не только связаны с различным содержанием, но и характеризуются различными средствами их разработки. Отметим, что философский уровень в настоящее время проработан в меньшей степени, чем два других. (Чтобы избежать недопониманий, скажем, что в данной статье речь идет только о когнитивной методологии. Других разделов методологии психологии – коммуникативной, методологии психологической практики, социальной методологии (А.В. Юревич) – мы в настоящей статье не касаемся).

Психологическое исследование, спланированное нами, основывается на концепции когнитивной методологии психологии. Она представляет собой второй уровень общей методологии психологии. Когнитивная методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории, факта и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки.

Обратимся к когнитивной методологии. Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компо-

ненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы. Таким образом, инструментом сопоставления и соотношения различных психологических концепций выступает общая когнитивная методология. Мы разделяем следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, т.к. может быть разработана универсальная модель, позволяющая свести, интегрировать в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование подобного рода интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология).

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории, факта и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки.

Обратимся к проблеме психологического факта в контексте концепции общей (интегративной) методологии психологии.

Психологический факт. Казалось бы, здесь все просто: в исследовании добываются эмпирические данные, которые подлежат интерпретации. Обратимся к философии науки, которая в отличие от методологии психологии уделяет этим вопросам достойное внимание. Как предупреждал еще Кант, «разум видит только то, что сам создает по собственному плану» [2, с. 85]. Поэтому полученные эмпирические данные рассматриваются исследователем обычно «сквозь призму» предтеории (см. ниже). Фактически они уже «прединтерпретированы», хотя это обычно и не осознается самим ученым. Этот момент необходимо специально подчеркнуть.

Не имея возможности дать общую характеристику концепции (по причине ограниченности объема настоящей публикации), остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает

данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопроса), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. *factum* – сделанное, совершившееся) – 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется теории или гипотезе» [17, с. 157]. Нас, понятно, будет интересовать факт во втором значении.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [17, с. 157–158]. А.Л. Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [17, с. 158]. В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями. Можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [18, с. 75–76]. «Три компонента факта тес-

нейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [18, с. 78]. А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением... Будем называть это предложение лингвистическим компонентом факта. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» [18, с. 73]. «Вторым компонентом научного факта является перцептивный компонент. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте [18, с. 73]. «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» [18, с. 74].

Представляется важным выделить и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л. Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [9].



Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий.

Итак, предварительный анализ проблемы факта свидетельствует, что психологический конструкт «факт» нуждается в специальной методологической проработке.

#### Библиографический список

1. Еникеев Б.Н. Факт // Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова. – СПб., 2008.
2. Кант И. Сочинения в шести томах. Т. 3. – М.: Мысль, 1964. – 799 с.
3. Мазиллов В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 55–72.
4. Мазиллов В.А. О философии психологии (о некоторых методологических проблемах современной научной психологии) // Проблемы общей и организационной психологии: Сб. науч. трудов / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С. 47–66.
5. Мазиллов В.А. Разработка философии психологии – первоочередная задача российской психологии XXI века // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика. Т. 2. – Ярославль: МАПН, 2000. – С. 211–220.
6. Мазиллов В.А. Обретшая свое имя. Перспективы психологии. Размышления во время юбилея // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – № 4. – С. 144–148.
7. Мазиллов В.А. Методология психологической науки. – Ярославль: МАПН, 2007. – 359 с.
8. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема метода // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова (гл.ред), И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2005. – С. 248–279.
9. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
10. Мазиллов В.А. Методологические проблемы истории психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2. – Вып. 1.
11. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149–155.
12. Мазиллов В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – Т. 2 (психолого-педагогические науки). – С. 186–194.
13. Мазиллов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 28–32.
14. Мазиллов В.А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 61–85.
15. Мазиллов В.А. Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: V Всероссийская научно-практическая конференция / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 57–59.
16. Мазиллов В.А. Методология психологии. – Ярославль: МАПН, 2007. – 356 с.
17. Никифоров А.Л. Факт // Новая философская энциклопедия. Т. 4. – М., 2010. – С. 157–158.
18. Никифоров А.Л. Философия и история науки. – М.: Идея-Пресс, 2008. – 264 с.
19. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010. – 440 с.
20. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. – СПб: Евразия, 2002. – 532 с.

## СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ПЕРЕЖИВАЕМЫХ УГРОЗ\*

*В статье анализируется проблема суверенности психологического пространства личности (ППЛ). Показано, что в зависимости от выраженности отдельных параметров суверенности ППЛ: суверенности физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей, респонденты по-разному ощущают свою безопасность. Установлены связи между типами переживаемых личностью угроз и параметрами ППЛ.*

**Ключевые слова:** психологическое пространство личности, суверенность, депривированность, психологическая безопасность, угроза.

**П**роблема психологического пространства личности целенаправленно изучается в психологии довольно давно. Наиболее детально она изучена в школе Курта Левина. Левин утверждал, что ситуацию, в которой находится личность, нужно изучать не с физической точки зрения, а с точки зрения того, как она представлена субъекту, т.е. изучать субъекта как включенного в психологическую среду [2].

Работы Левина стали одним из источников дальнейшего изучения взаимодействия человека с миром в его разных проявлениях. В частности было предложено понятие психологического пространства личности (ППЛ), которым обозначают «значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни субъекта и защищаемый им доступными физическими и психологическими средствами» [4, с. 77]. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, наиболее значимой характеристикой психологического пространства является прочность границ ППЛ, которая переживается человеком как суверенность собственного Я. Суверенность дает чувство уверенности, доверия к миру, безопасности, позволяет человеку ощущать свою жизнь как аутентичную [5]. Нарушение границ ППЛ, вследствие появления опасности нередко переживается как чувство депривированности, но, как в свое время полагал К. Левин, реакция на опасность может быть разной. «Тревожность», — пишет он, — «это характеристика человека, находящегося в замешательстве, не знающего, что делать. Тот, кто лицом к лицу встречает опасность, а не ждет, пока враг сокрушит его, имеет ясные представления о настоящем и будущем и может наслаждаться жизнью даже тогда, когда эта опасность подстерегает его на каждом шагу» [1, с. 323]. По-видимому, важно учитывать и то, что чувствительность личности к разным видам опасностей и угроз может быть связана с разными переживаниями суверенности психологического пространства.

Психологическая безопасность нередко ассоциируется с отсутствием опасности, или угроз,

и переживается как состояние спокойствия, комфорта, равновесия. Нарушение этого состояния вследствие возникновения объективных или субъективных угроз отражается на психическом благополучии человека и, в частности, ощущается им как ограничение собственной активности, свободы воли, аутентичности и суверенности. Конечно, возможно и обратное, когда типичное для человека состояние тревожности и депривированности специфическим образом окрашивает его представление об окружающем мире, предопределяет характер эмоциональных реакций и тип поведенческих стратегий.

Не имея возможности безошибочно ответить на вопрос о причинно-следственных отношениях между суверенностью психологического пространства личности и переживанием ситуации как опасной или безопасной, мы сформулировали *гипотезу* о связи между типом переживания угрозы и суверенностью психологического пространства личности с учетом определенной метрики пространства, в которую вошли суверенность физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей человека (С.К. Нартова-Бочавер) [4].

В исследовании приняли участие 152 респондента в возрасте от 17 до 26 лет ( $M = 20$ ). Из них 98 девушек и 54 юноши.

В качестве методик использовали:

1. Опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП) С.К. Нартовой-Бочавер — включает 80 утверждений и 6 шкал: суверенность физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей человека [4].

2. Тематический апперцептивный тест Г. Мюррея в его значительной модификации. В данном исследовании в качестве стимульного материала использовали таблицу № 14 с изображением силуэта мужчины на фоне ярко освещенного окна; вся остальная поверхность картины черная. По мнению Е.Т. Соколовой таблица выявляет общий фон настроения, иногда депрессивные и суицидальные тенденции, честолюбивые мечты; направлена на актуализацию личной темы [7]. Респонденты были

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта 13-06-00390).

разделены на три группы: одной группе давали стандартную инструкцию, второй группе говорили о том, что человек находится в опасной ситуации, а третьей группе предъявляли таблицу как безопасную. Респондентов просили составить рассказ по картинке, а затем задавали ряд вопросов: Что угрожает герою рассказа? Что нужно для достижения безопасности? или Что нужно для сохранения состояния безопасности? В конце исследования респондентам предлагалось придумать ассоциации к слову безопасность в форме перечисления признаков. Сравнение трех выделенных групп испытуемых проводилось в другом исследовании [8]. В настоящей работе респонденты были разделены на группы по типу называемых ими угроз.

Для обработки результатов ТАТ была введена следующая кодировка ответов: *тема рассказа*: 1 – семейная; 2 – профессиональная; 3 – личная; 4 – социальная; 5 – интимная; 6 – тема физического комфорта/дискомфорта; 7 – фантастическая тема [3, с. 113–115]; *герой*: 1 – активный, 2 – пассивный; *направленность угрозы*: 1 – внешняя, 2 – внутренняя, 3 – отсутствует; *тип угрозы*: 1 – физическая угроза, угроза жизни; 2 – угрозы, связанные с профессией; 3 – ограничения (свободы, творчества); 4 – социальное одиночество; 5 – угроза сохранения психического благополучия (аутоагрессия, недовольство собой, страхи, угрызения совести, депрессия); 6 – случайность, неожиданность, непредвиденные обстоятельства; 7 – новое, неизвестное; *средства достижения/сохранения безопасности*: 1 – контроль за ситуацией, внимание; 2 – обращение за помощью; 3 – самоанализ, позитивное мышление, понимание; 4 – избегание, выжидание; 5 – отрицание избегания; 6 – знания, информированность; 7 – соблюдение правил, порядок; 8 – самопреодоление, воля, изменение ситуации; 9 – течение времени, ход событий; 10 – физический комфорт, уединение; 11 – позитивное эмоциональное состояние [8].

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0. Был использован U-критерий Манна-Уитни.

Для проверки выдвинутой гипотезы респонденты были разделены на группы по типу называемых ими угроз. В результате отказалось, что часть респондентов оценивает эту ситуацию как безопасную (группа А, угроза отсутствует,  $n = 52$ ), остальные респонденты называли физическую угрозу (группа В,  $n = 49$ ), угрозу социального одиночества (группа С,  $n = 19$ ), угрозу нарушения психического благополучия (группа D,  $n = 32$ ).

С целью проверки выдвинутой гипотезы сравнивались показатели шкал СПП у респондентов группы А и всех остальных групп.

При сравнении показателей методики «Суверенность психологического пространства» группы А и группы В, были обнаружены зна-

чимые различия по следующим шкалам: общая суверенность ( $p=0,01$ ), суверенность территории ( $p=0,04$ ), суверенность мира вещей ( $p=0,01$ ), суверенность привычек ( $p=0,05$ ), суверенность ценностей ( $p=0,047$ ). Оказалось, что люди, сензитивные к физической угрозе, ощущают себя депривированными практически по всем показателям СПП, за исключением показателей суверенности физического тела и социальных связей.

Сравнение показателей СПП у респондентов группы А и группы С, позволило выяснить, что люди, не чувствующие угрозу и люди, остро переживающие состояние социального одиночества как угрозу, различаются по таким показателям как общая суверенность ( $p=0,05$ ), суверенность территории ( $p=0,02$ ) и в тенденции по показателю суверенности ценностей ( $p=0,070$ ). При этом сравнение других групп – группы А и группы D выявило различия по суверенности физического тела ( $p=0,04$ ) и суверенности территории ( $p=0,039$ ), что дает основание считать, что не физическая опасность, а психическое неблагополучие как угроза обусловлена самыми ранними депривациями, связанными с ограничением суверенности в области телесных контактов и с удовлетворением базовых потребностей, а также с ограничением свободы иметь и распоряжаться своей территорией.

Для уточнения полученных результатов проводилось сравнение показателей СПП в группах В, С и D, которое не выявило различий между респондентами этих групп ни по одному показателю суверенности личности.

В целом можно утверждать, что выдвинутая нами гипотеза о том, что ощущение человеком опасности, вызванной наличием той или иной угрозы, тесно связано, а, возможно, даже и обусловлено внутренним дискомфортом, депривированностью и ограничениями свободы проявления Самости, подтвердилась.

Результаты показывают, что между группами респондентов, переживающих чувство безопасности и переживающих чувство опасности, есть значимые различия по шкалам суверенности личности: по суверенности территории, привычек, мира вещей, физического тела, ценностей, причем значения по этим шкалам оказались выше у группы испытуемых, переживающих чувство безопасности (группа А). Это значит, что в целом суверенность психологического пространства личности (т.е. способность человека поддерживать свои границы целостными, не разрушаться под влиянием внешних воздействий, чувство авторства по отношению к своей жизни) в этой группе респондентов выше по сравнению с остальными группами.

Наиболее выраженные различия получены между группами А и В, которые показывают, что у людей, реагирующих на физические угрозы (угрозу нападения, физического насилия, смер-

ти), нарушение суверенности территории и вещей, т.е. границ личного пространства, включающего предметный мир, отражается на нарушении свободы распоряжаться своим временем и отстаивать свои ценности, оставаться приверженным своим вкусам. Страх физической смерти в буквальном смысле слова парализует человека, и он становится неспособным жить своей жизнью, разумно мыслить, творить, развиваться. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер, базовой характеристикой суверенности личности является суверенность тела, которая закладывается в младенчестве благодаря особому, уважительному отношению родителей к ребенку, к его потребностям. Несмотря на предположение о низкой суверенности тела у людей, переживающих физическую угрозу, оно не нашло своего подтверждения в настоящем исследовании, по-видимому вследствие того, что когда они были детьми, ограничения со стороны родителей начали проявляться с того момента, как они стали самостоятельно ходить, а впоследствии распространились на привычки, вкусы, ценности; тогда как в младенчестве бережное и внимательное отношение к ребенку, уход за ним были своевременными и не депривировавшими его желания. Возможно, физическая угроза как характеристика группы В устойчиво проявляется у этих респондентов вследствие тревожности родителей за самостоятельность ребенка и из-за их опасений, вызванных взаимной сепарацией.

Сравнивая респондентов, сензитивных к угрозе социального одиночества (группа С), с респондентами группы А, было обнаружено, что у первых снижены показатели по шкалам общей суверенности, суверенности территории и суверенности ценностей. Различий по шкалам суверенности вещей и суверенности привычек не наблюдалось. Кроме того, по шкале суверенности социальных связей также не было выявлено различий. Интересно отметить в связи с этим, что переживания по поводу нарушения социальных контактов и их потери строго не определяются контролем родителей и других близких людей за выбором сыном или дочерью предпочитаемого круга общения. Скорее всего, страх социального одиночества подкрепляется не только нарушением суверенности личности (суверенности территории и суверенности ценностей), но и другими факторами, в частности, типом привязанности ребенка к родителям, а также непоследовательностью материнского и отцовского поведения.

Особое внимание хотелось бы уделить респондентам, переживающим по поводу своего психического статуса, психического благополучия, что выражается в виде аутоагрессии, недовольства собой, в виде угрызений совести, депрессии и др. (группа D). Показательным для этой группы стало снижение суверенности по шкалам «суверенность

физического тела» и «суверенность территории» по сравнению с группой А. По всей видимости, переживания по поводу своего психического здоровья имеют глубокие корни, связанные с безличным отношением родителей к своему ребенку в самом раннем детстве, с невниманием к его потребностям и состояниям. Обычно, ранний детский опыт компенсируется с большим трудом. Однако в нашем случае он, так или иначе, сглаживается, по крайней мере, в отношении суверенности привычек, социальных связей и ценностей. Следует предположить, что подобная компенсация требует больших энергетических затрат и не может стабильно поддерживать полноценное функционирование личности в разных сферах жизнедеятельности. Как самостоятельная гипотеза исследования это предположение нуждается в специальной проверке и в дополнительном анализе данных.

Подводя общий итог исследования важно отметить, что при сравнении группы А со всеми остальными группами респондентов наибольшую устойчивость показывают различия по показателю суверенности территории. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер территориальность – это основа индивидуальной и группой идентичности; территория не только защищает и упорядочивает жизнь, но и представляет собой средство организации взаимоотношений, дает возможность контролировать свои занятия и социальные контакты [6]. Возможность обрести и сохранить свою территорию, дом, место, организовать личное пространство не только в физическом, но и в психологическом смысле слова, позволяет человеку ощущать себя в безопасности, строить позитивные отношения с миром, находиться в состоянии психического комфорта и благополучия. Проведенные нами более ранние исследования показали, что «дом» является значимым параметром психологического благополучия для респондентов женского пола [9]. В дипломной работе «Представление о личной безопасности у мужчин и женщин с разным типом гендерной идентичности», выполненной А.П. Литавриной в 2013 г. под нашим руководством, также было показано, что для женщин разного возраста представления о безопасности связаны с такими параметрами как «уход в фантазии и мечты», «доверие», «отстраненность от реальности», «радость», «безмятежность и легкость», «чувством комфорта», «любовь», «счастье», «отсутствие угроз», «поддержка мамы» и «дом». У мужчин наиболее явно выделилась ассоциация «осторожность, отказ от риска». Несмотря на половые различия в представлениях о своей безопасности, которые касались значимости параметра «дом», между респондентами не было выявлено различий по более общей категории «территория», что подтверждает наши предположения о важности этого параметра для становления суверенности психологического пространства



личности, развития аутентичности и упрочения чувства психологической безопасности.

Присоединяясь к определению психологической суверенности как способности контролировать свое психологическое пространство, успешно разрешать жизненные задачи, устанавливать чувство авторства по отношению к жизни, отметим, то чувство приватности не только защищает и стабилизирует, но и расширяет потенциал возможностей личности в совладании с жизненными трудностями конструктивным способом, реорганизует их в потенциал личностного роста и развития.

#### Библиографический список

1. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с.
2. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
3. *Леонтьев Д.А.* Тематический апперцептивный тест. – М.: Смысл, 1998. – 247 с.
4. *Нартова-Бочавер С.К.* Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый

метод диагностики личности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 25. – № 5. – С. 77–89.

5. *Нартова-Бочавер С.К.* Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 6. – С. 18–29.

6. *Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю.* Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. – М.: Генезис, 2011. – 320 с.

7. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. – М.: МГУ, 1980. – 173 с.

8. *Харламенкова Н.Е.* Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 133–159.

9. *Харламенкова Н.Е.* Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты // Современная личность: Психологические исследования / под ред. М.И. Воловиковой, Н.Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 141–160.

**Забегалина Светлана Викторовна**

кандидат психологических наук

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

**Белозерова Лилия Алмазовна**

кандидат биологических наук, доцент

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

**Чигарькова Анна Владимировна**

психолог войсковой части, г. Ульяновск

svetlanviktrovna@mail.ru, BLA-30880@yandex.ru, AnyutkaC@rambler.ru

## СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ

В статье поднимается проблема личности и подходы к пониманию ее структуры в отечественной школе психологии. Авторы рассматривают свойства личности, в частности особенности темперамента, характера, обеспечивающие эффективность деятельности в особых условиях – в трудных, экстремальных ситуациях. Особое внимание уделяется проблеме способностей, в том числе адаптивных, прогностических. Для специалистов, осуществляющих свою деятельность в особых условиях характерны сангвинистический и холерический типы темперамента в большей степени, а флегматический и меланхолический в меньшей. Это связано с тем, что они больше готовы к изменяющимся условиям, быстрее адаптируются к ним. В профессиях, где деятельность связана с неожиданно возникающими проблемными ситуациями, пригодность обусловлена сильной нервной системой, такие специалисты допускают меньшее количество аварий, ошибок, так как они в этих ситуациях мобилизуются. Общую структуру личности специалиста, осуществляющего свою деятельность в особых условиях, можно представить в обобщенном виде как совокупность психических процессов (познавательные, эмоциональные, волевые); психических свойств (характер, темперамент, направленность, способности: адаптивные, прогностические, коммуникативные и т.д.); психических состояний (удовлетворенность/неудовлетворенность, активность, подъем, бодрость, угнетение, пассивность); психических образований (знания, навыки, умения, привычки), вступающих во взаимодействие с ситуацией, причем роль последней варьирует в зависимости от ее типа и подготовленности специалиста.

**Ключевые слова:** личность, структура личности, специалист, особые условия, характер, способности, направленность, темперамент.

Наиболее общим признаком соответствия человека работе являются ее эффективность и его удовлетворенность избранной профессией, преобладание благоприятных функциональных состояний в ходе трудовой деятельности (таких, как внутренняя мобилизованность, бодрость, хорошее самочувствие, приятные эмоциональные переживания от контактов с предметной и общественной средой) [7].

Е.А. Климов выделяет пять структурных компонентов пригодности человека к работе:

- 1) гражданские качества (отношение к обществу, моральный облик);
- 2) отношение к труду, к профессии, интересы, склонности к данной области труда;
- 3) дееспособность общая (физическая и умственная). Так для деятельности в особых условиях необходимо иметь способность выдерживать повышенные психические нагрузки;
- 4) единичные, частные, специальные способности. Деятельность в особых условиях предполагает высокое развитие специальных способностей, с тем, чтобы минимизировать риск решений;
- 5) навыки, опыт, выучка. Они будут определять способность адаптироваться к обстановке, прогнозировать ход развития ситуации.

Итак, профессиональная пригодность, обеспечивая эффективное выполнение конкретных профессиональных задач, может определяться как совокупность индивидуальных особенностей

человека, влияющих на успешность освоения какой-либо трудовой деятельности и эффективность ее выполнения, а так же как система наличных, сформированных и взаимосвязанных качеств субъекта деятельности (профессиональных, психологических и др.). В связи с этим возникает необходимость определения структуры личности, обеспечивающей эффективность профессиональной деятельности в особых условиях. Специфика такой деятельности состоит в повышенном уровне психологического и физиологического стресса [4]. Также нужно отметить значимость копинг-ресурсов специалистов в особых условиях, как субъектов в частности в боевой деятельности [12].

В психологической науке категория «личность» относится к числу базовых понятий.

Существует множество определений и пониманий термина «личность». Наиболее известными подходами в отечественной психологии, несмотря на то, что они делают акцент на разные аспекты личностной проблематики, являются следующие. Б.Г. Ананьев понимает личность как субъект труда, познания и общения. И.С. Кон определяет личность как специфическую интеграцию социальных ролей. А.Г. Ковалев считает, что личность — это сознательный индивид, занимающий определенное место в обществе и выполняющий определенную общественную роль.

А.Г. Ковалев выделяет в структуре личности следующие подструктуры: темперамент (структу-

ру природных свойств); направленность (систему потребностей, интересов и идеалов); способности (систему интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств).

Создатель теории отношений В.Н. Мясищев единство личности характеризует направленностью, уровнем развития, структурой личности и динамикой нервно-психической реактивности (темпераментом). Структура личности – это более частная характеристика личности, включающая в себя мотивацию, отношения и тенденции личности.

Один из основоположников отечественной авиационной психологии К.К. Платонов рассматривает личность как динамическую систему, т. е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функций. Он выделяет в структуре личности следующие уровни: социально обусловленные особенности (направленность, моральные качества); биологически обусловленные особенности (темперамент, задатки, инстинкты, простейшие потребности); опыт (объем и качество имеющихся знаний, навыков, умений и привычек); индивидуальные особенности различных психических процессов.

Основатель ленинградской психологической школы Б.Г. Ананьев считает, что в структуру личности входят такие свойства: определенный комплекс коррелируемых свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционно-биохимических); динамика психофизиологических функций и структура органических потребностей, высшая интеграция индивидуальных свойств представлена в темпераменте и задатках; статус и социальные функции-роли; мотивация поведения и ценностные ориентации; структура и динамика отношений. Интеграция личностных свойств представлена в характере человека и его склонностях.

Структура личности, по Б.Г. Ананьеву, формируется в процессе индивидуально-психологического развития, выступающего в трех плоскостях: онтогенетическая эволюция психофизиологических функций; становление деятельности и история развития человека как субъекта труда, познания и общения; жизненный путь человека (история личности).

А.С. Калужный выделяет у Б.Г. Ананьева, два присутствующих одновременно принципа построения структуры личности:

1) субординационный, при котором более сложные и более общие социальные свойства личности подчиняют себе более элементарные и частные социальные и психофизиологические свойства;

2) координационный, при котором взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих ряд степеней свободы для коррелируемых свойств, их относительную автономию [6].

С позиций А.Н. Леонтьева, личность и ее структура определяется и характеризуется иерархическим отношением деятельностей. За содержанием деятельностей следует соотношение мотивов. Главное здесь – соотношение смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов.

Общепринятым на сегодня является мнение, что даже в профессиях, предъявляющих особые требования к специалистам (отсюда как мы можем предположить и сам термин деятельность в особых условиях) – это военнослужащие, летчики, сотрудники полиции и т.д., профессионально-важные качества определяют примерно половину успешного освоения деятельности, становления профессионала. Остальное определяется мотивационно-ценностной сферой специалиста. В связи с этим прогнозировать успешность деятельности в особых условиях можно только с учетом всего комплекса психологических характеристик специалиста – его профессионально-важных, профессионально значимых качеств, его мотивации к труду и т.д.

Ситуация, в которой оказывается человек, влияет на его психологические особенности, на его состояния, процессы, способна в некоторых случаях изменить его психические свойства и формирует психические образования, в некоторых случаях даже без повтора своих существенных характеристик. Таково, в частности, переосмысление своей жизни и своих ценностей, идей в результате трудных, экстремальных ситуаций. Для изучения личности наибольшее значение имеют психические свойства. Рассмотрим наиболее значимые из них более подробно.

Большинство исследователей признают, что темперамент — это биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо, а свойства личности, обусловленные темпераментом, относятся к наиболее устойчивым.

Известный отечественный психолог Б.М. Теплов определяет темперамент как характерную для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, т.е. быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и их силой – с другой. Таким образом, темперамент обладает двумя компонентами: активностью и эмоциональностью [1].

Под влиянием работ И.М. Павлова в отечественной психологии сложилось представление о темпераменте как свойстве личности, обусловленном врожденными характеристиками индивида. Например, Б.Г. Ананьев считал, что основные свойства индивида (как представителя вида *Homo sapiens*) проявляются не только в задатках, но и в темпераменте. Эффективность профессиональной деятельности лиц со слабой нервной системой снижается в условиях напряженной и ответственной деятельности. С экстремальными ситуациями, возникающими в профессиональной деятельности,

эффективнее справляются лица с сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов. Так, по Е.П. Ильину успешность деятельности пожарных определяется склонностью их к риску, которая сильнее выражена у людей с сильной нервной системой и низкой степенью тревожности.

Понятие характера в психологии обозначает совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливающих типичные для нее способы поведения [8].

Главная особенность характера как психического феномена состоит в том, что характер всегда проявляется в деятельности, в отношении специалиста к окружающей его действительности и людям. Характер человека формируется после рождения и может трансформироваться в течение всей его жизни. Формирование характера самым тесным образом связано с мыслями, чувствами и побуждениями. Поэтому по мере того, как формируется определенный уклад жизни человека, формируется и его характер. Следовательно, условия (или образ) жизни, общественные условия и конкретные жизненные обстоятельства играют значительную роль в формировании характера.

Непосредственное формирование характера происходит в различных по своим особенностям и уровню развития группах. В отечественной психологической литературе чаще всего встречаются два подхода. В одном все черты характера связывают с психическими процессами и поэтому выделяют волевые, эмоциональные и интеллектуальные черты.

С позиции другого подхода черты характера рассматриваются в соответствии с направленностью личности. При этом содержание направленности личности проявляется в отношении к окружающим, деятельности, окружающему миру, себе [2].

Черты характера, связанные с отношением к деятельности, находят свое выражение и в устойчивых интересах. При этом поверхностность и неустойчивость интересов нередко сопряжены с большой подражательностью, с недостатком самостоятельности, целности личности человека. Напротив, глубина и содержательность интересов свидетельствуют о целенаправленности, настойчивости личности.

Особенность характера состоит в том, что он проявляется либо в деятельности, либо в межличностных отношениях, в отношении к окружающей действительности и людям. Аналогичные особенности характера не предполагают сходство интересов. Люди со сходной направленностью могут идти к достижению целей совершенно разными путями и использовать для этого свои, особые приемы и способы. Это несходство определяет и специфику характера личности, которая проявляется

в ситуации выбора действий или способов поведения. С такой точки зрения в качестве черты характера можно рассматривать степень выраженности у индивида мотивации достижения — его потребности в достижении успеха. В зависимости от этого для одних людей характерен выбор действий, обеспечивающих успех (проявление инициативы, соревновательной активности, стремление к риску и т. д.), в то время как для других более характерно стремление просто избегать неудач. Другим проявлением характера человека является его отношение к другим людям: его честность, справедливость, общительность, отзывчивость и др.

Общепризнано, что характер является одним из основных вариантов проявления личности, поэтому черты характера вполне могут рассматриваться и как черты личности. К числу таких черт в первую очередь необходимо отнести свойства личности, которые определяют поступки человека в выборе целей деятельности (более или менее трудных). Здесь как определенные характерологические черты могут проявиться рациональность, расчетливость или противоположные им качества. Также, в структуру характера включены черты, которые относятся к действиям, направленным на достижение поставленных целей: настойчивость, целеустремленность, последовательность и др., а также противоположные им (как свидетельство отсутствия характера). В этом плане характер сближается не только с темпераментом, но и с волей человека. И наконец, в состав характера входят сугубо инструментальные черты, непосредственно связанные с темпераментом, например экстраверсия-интроверсия, спокойствие-тревожность, сдержанность-импульсивность, переключаемость-ригидность и др. [9].

Нужно упомянуть направленность личности как сложное свойство, которое включает систему побуждений, определяет активность человека, а также его избирательность в отношении деятельности. При этом в зависимости от сферы проявления различают несколько видов направленности специалистов, осуществляющих свою деятельность в особых условиях: морально-нравственную, служебно-профессиональную, социально-политическую и др. В то же время, действуя в соответствии своей основной жизненной направленностью, каждый специалист руководствуется разными мотивами. Таким образом, направленность личности — это многоплановое свойство, которое включает в себя разные взаимосвязанные компоненты.

Направленности личности это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких психологических формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. При этом все формы направленности личности формируются на основе мотивов ее деятельности.



Успешное выполнение какой-либо деятельности в качестве одного из необходимых условий предполагает таких индивидуальных особенностей как способности. Современные подходы к исследованию способностей можно свести к трем основным типам. В первом случае под способностями понимают совокупность всевозможных психических процессов и состояний. С другой точки зрения под способностями понимают высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Третий тип рассмотрения проблемы заключается в утверждении того, что способности - это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет или обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике [10].

Структура способностей личности специалиста, осуществляющего свою деятельность в особых условиях будет не полной, если не обозначить такой специфический вид способностей как прогностические. Они как бы объединяют его способности к обработке информации, принятию решения на сознательном и «надсознательном» уровнях. На уровне «надсознания» осуществляется интуитивное мышление, когда мыслительные операции протекают вне контроля сознания, в свернутом виде. На уровне сознания проходят основные операции мышления, связанные с обработкой полученной информации [3].

Прогностические способности личности, также как и адаптивные, связаны со способностью к саморегуляции, самоконтролю. Важный показатель совершенства личностной регуляции специалиста, осуществляющего свою деятельность в особых условиях заключается в его способности к установлению нужного соответствия между временными точками жизни: настоящим, прошлым и будущим. Низкие регулярные возможности личности проявляются в полной зависимости от актуального настоящего, не учитываются уроки прошлого, что препятствует предвидению отдельных последствий событий в будущем. Оптимальная личностная регуляция выражается в способности сознательно находить, анализировать, учитывать

различные предпосылки будущего, преодолевать стихийно складывающиеся обстоятельства настоящего (корректировать прогноз в соответствии с ними), не пренебрегать опытом прошлого ради саморазвития, самоактуализации.

### Библиографический список

1. Большая психологическая энциклопедия / А.Б. Альмуханова [и др.]. – М.: Эксмо, 2007. – 542 с.
2. Большой психологический словарь // под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Забегалина С.В. Интуитивное мышление и прогностические способности, выявленные в ходе подготовки к деятельности в особых условиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск: Омская академия МВД России, 2010. – № 2. – С. 11–15.
4. Забегалина С.В., Белозерова Л.А. Психологический и физиологический стресс в экстремальных ситуациях // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 18–21.
5. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
6. Калюжный А.С. Психология личности военнослужащего. – Н. Новгород: НГТУ, 2004. – 38 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
8. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
9. Маклаков А.Г. Военная педагогика и психология. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.
10. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Общая психология. – М.: Высшее образование – Юрайт, 2004. – 484 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
12. Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 188–191.

## ПСИХОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОСТИ «ОБРАЗА – Я»

*Образ «Я» методологически обоснован консолидацией и единением когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, компетентно представляющих содержание личности. В них сосредоточены суждения о себе, адекватности самооценки и эмоционально-поведенческих реакциях человека.*

*Анализ философских, психолого-социологических и психолого-педагогических источников отечественной и зарубежной науки показал специфику становления образа «Я», как целостного отношения личности к себе, опосредованного социо-культурными средовыми условиями. Они характеризуют внутренне неразделимое единство действия и мотива, строение образа, функции становления образа «Я», взаимодействие психологических механизмов, обусловленных позитивной психологической реальностью. Понятие психологического образа, как системообразующее начало, утверждает единство явления и сущности образа, представления о душе и сознании.*

*Специфика сознательной жизни личности состоит в мировоззренческом поиске способности отделить свое «Я» от своего окружения, сформировать свой внутренний мир, субъектность осмысления и понимания воспринимаемого предмета. Человеческое «Я» – это внутреннее содержание личности, возникшее и формирующееся не само из себя, а из характера отношений личности с окружающими, что влияет на сформированность личностных качеств и их отражение в нравственных поступках и поведении. Образ – набор психических качеств, социально связанных с позитивным поведением, компетенцией и способностями, с активностью и эффективностью психических действий. Категория образа содержит реальность, существующую независимо от мысли о реальности, и от степени человеческого ума. Собственным «Я» обладает тот, кто самостоятельно контролирует свои поступки и способен к всесторонней инициативе. Это поддерживается постоянным взаимодействием с социальной средой посредством внутренних механизмов адаптации. Личность должна осознать, что начать все сначала невозможно, а упущенное – не вернуть.*

**Ключевые слова:** образ «Я», категории, сознание, самосознание, компоненты, духовность, нравственность, нравственные качества, особенности возраста.

Психика динамична. Природные свойства, не порождая психических качеств, создают предпосылки для их образования. В ней скрыта возможность новых способов регуляции всей системы, которая обеспечивает взаимодействие в условиях изменчивости, противоречивости, многозначности, несовпадения субъекта с объектом. Это понимание смысла действий других людей, соотнесение действий других со своими действиями, способность оценить последствия для себя и для других. Она является философской и психологической категорией.

С философской точки зрения: образ жизни – это устоявшиеся, типичные для исторически социальных отношений формы индивидуальной жизнедеятельности людей, характеризующих особенности общения, поведения и склада мышления. В философии Канта проблема «Я» приобретает социально-нравственный аспект, он связывает самосознание с нравственным идеалом: самосознание необходимая предпосылка нравственности и моральной ответственности. Для Фихте «Я» – всеобщий субъект деятельности. Гегель утверждал, что открывает свое «Я» не путь интроспекции, а открытие через других, в процессе общения и деятельности, переходя от частного к общему.

В. Вундт понимал «Я» как чувство связи всех индивидуальных психических переживаний, особенно значение ощущений. Так, категория «Я» включает биологическое начало (наличие типологических особенностей нервной деятельности).

По мнению У. Джемса «образ Я» – в себе социальные компоненты – взаимодействие индивида с другими людьми. Это: «материальное «Я» – тело, одежда; «социальное «Я» – признание окружающими; «духовное «Я» – совокупность психических способностей и склонностей. Сначала зависимость «Я-концепции» идет от внешних влияний, а дальше, она самостоятельна в жизни каждого. Вслед за внешним физическим «Я» стабилизируется и внутреннее «Я».

«Образ Я» включает в себя определенный набор компонентов (представление о своем теле, своих психических свойствах, моральных качествах), их конкретное содержание и значимость варьируются в зависимости от социальных и психологических условий и состояний. Человек не просто «узнает», «открывает», но и активно формирует себя.

Карен Хорни пересмотрела роль защитных механизмов, связав их с формированием адекватного «образа «Я», возникающего в раннем детстве. Она считала, что есть несколько «образцов «Я»: «Я» – реальное, «Я» – идеальное, и «Я» – в глазах других людей. В идеале они должны совпадать между собой. Центром данной модели является осознание личностью собственного «Я», которое в процессе воспитания развивается от эгоцентрического мировосприятия до действий во благо другого.

Знаковые особенности в формировании образа жизни человека определяют: осознание себя; формирование психологических свойств и нравственных качеств; совершенствование самосознания;

развитие потребности, интереса и ценностных ориентаций поведения. Это комплекс многообразия ситуаций, феноменов действительности, трансформированных социальным опытом и контактами личности с субъектной деятельностью и общением с людьми. Это социальная ориентация личности, осознание себя частью человеческой общности, выбор будущего гражданского положения и способов его достижения. В итоге возникает категориальное ядро, в котором психологические категории утверждаются, как: «**Образ** (идея, а идея как образ мысли в действии) – **Сознание**». В образе осознается мотив, взаимоотношения, переживания и, тем самым, определяется сущность сознания. Психологическая проблема «Я», считает А.Н. Леонтьев [3], возникает, как только мы задаем вопрос о том, к какой реальности относится всё то, что мы знаем о себе, и всё ли, что мы не знаем о себе, относится к этой реальности.

Несовпадения «Я» и того, что представляет субъект как предмет его собственного знания о себе, психологически очевидны. Согласно А.Н. Леонтьеву, сознание – целостный образ действительности (область человеческого действия), реализующий мотивы и отношения субъектов, характеризующих самопереживание. Сознание есть отношение к самой действительности.

Под психологической готовностью к такому образу жизни понимается нужный и достаточный уровень психического развития на каждом возрастном этапе. Целостный, но с внутренними противоречиями, образ «Я» состоит из:

- когнитивного компонента (установка своих знаний);
- аффективного (оценка себя, своей возможности, представлений о себе, переживание за результаты своей деятельности);
- поведенческого (эмоционально-поведенческая реакция, конкретные содержательные действия образа «Я».

Эмпирическое «Я» – центр эмпирической психической жизни. Оно не совпадает с реальным, творческим «Я», а становится эмпирической объективацией его.

П.Я. Гальперин утвердил теорию планомерно-позапно формирования умственных действий и понятий. Постепенно на первый план выступают другие свойства «Я» – умственные, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и активное отношения с окружающими.

Внутренняя позиция по отношению к сферам социума, выражается в личностной и социальной готовности и имеет под собой основу – ценностно-смысловую готовность, с помощью которой можно положительно войти в социум. Становление образа «Я» в личностно-ориентированной модели образования выступает идеей и его целью.

Наибольшее значение для психического развития личности приобретают идеалы. Их формирование связано с интересом к нравственным качествам людей, их поступкам, взаимоотношениям друг с другом. «Идеальное Я» становится критерием достоинства личности и несет нагрузку представлений о том, каким «Я» хотел бы быть в будущем. Образ проявляется в сенсорной и умственной форме. Образ «Я» характеризует собой то, каким индивид видит себя в настоящем, каким он хотел бы быть в будущем, если бы сумел.

М.И. Лисиной и её учениками был обозначен новый подход к анализу образа себя. Она показывает, что самосознание человека состоит из двух уровней – ядра и периферии, или субъективной и объективной составляющих. В ядерном образовании есть непосредственное переживание себя как субъекта – это начало самосознания, переживания постоянства, тождества самого себя, целостного ощущения себя как источника активности. Периферия – конкретика представлений о себе, своих способностях, возможностях и особенностях.

Отсюда, предметное начало (сравнение с собой или использование в своих интересах) и его личностное («Я» уникальное). Начинается восприятие мира системы ценности принятое в обществе, что формирует «правильное видение мира» – основу нравственного детского мировоззрения. Важно различать знания о мире и смысловых связях с этим миром. Когда знание действительности станет личностно значимым, оно будет ориентиром в ситуации выбора. Нужно формировать систему обобщенных знаний о явлениях общественной жизни, которые являются основой их сознательного отношения к окружающему (Н.В. Мельникова [4]).

Формирование «Я – концепции» складывается под действием механизма взаимного общения. Идет замена компонентов «Я-концепции», происходит соотношение телесных и морально-психологических своего образа «Я». Социальная позиция, реально формируя сознательное отношение к себе как к члену общества, характеризует два варианта своего развития: позиция «Я в обществе» – осознание себя как члена общества; позиция «Я и общество» – осознание себя субъектом общественных отношений результатом фиксации уровня освоения отношений социального общества.

С возникновением нравственных убеждений перестраиваются и исчезают идеалы, замещаемые собирательным образом, воплощенного идеала конкретного человека. Согласно Д.И. Фельдштейна [5], степень овладения социальным опытом, осознания себя в обществе и видения себя в других людях объединяются в позиции «Я» по отношению к обществу.

Наличие в образе «Я» отрицательных характеристик, подкрепленное результатами самонаблю-

дения, порождает адекватную самооценку и ведет к целенаправленной саморегуляции поведения. В соответствии с описанной ролью «Я» выделяются четыре типа регуляции поведения: эгоцентрический; аллоцентрический (направленность на удовлетворение потребностей, защиту интересов и развитие других людей); социоцентрический (предпочтение целей социальных групп, общественных учреждений); альтруистический (отказ от собственных целей и задач ради выполнения чужих).

В.В. Зеньковский утверждает, что раннее детство и второе детство не знают более напряженного интереса к своей личности, чем во взрослом состоянии. А.А. Люблинская обращает внимание на огромный вред, который причиняют дошкольнику некоторые взрослые, давая ему резко отрицательную оценку, которая становится самооценкой ребенка: «Я – неисправимый», «Я – отстающий». Такая самооценка – самый тяжелый педагогический брак. Образы людей, как фактор определяющий образование форм поведения по отношению к другим людям, влияет на отражение и развитие нравственности.

Согласно исследованиям Л.В. Грабаровской [2], образ «Я» от 5 до 7 лет характеризует стержень духовного ядра личности. В дошкольном возрасте последовательно утверждается консолидация в образовании духовного самосознания: самооценки (кто «Я» есть); взаимодействия с образом других (какой «Я» есть); идентификации деятельности («Я» – есть, как другой). Внутри детской личности формируется «инстанция», которая внутренне «требуется» то, что было внешне – извне.

Механизм идентификации помогает овладеть активностью отношений, предметным и опосредствованным восприятием и памятью; развитием речи и логического мышления. Эти изменения совокупляются на этапе социализации, образуя сознательное «Я», что ведет к формированию произвольного поведения. Дошкольники оценивают обстановку согласно усвоенных правил, а не от случая к случаю. Дети учатся отделять себя от окружающего мира, от других объектов, себя от других людей. По мнению А.Н. Кагана, именно к концу дошкольного возраста интегрируется единый образ «Я».

Согласно высказываниям Н.Е. Анкудиновой, старший дошкольник переоценивает свою личность в обществе (Я сам могу водить машину). Виды и формы взаимодействия с социальной средой – источник развития произвольной нравственности, когда поведение взрослого для дошкольника становится моделью (образец по форме и содержанию), которую он строит активными действиями посредством чувственного наблюдения деятельности взрослых в окружающих его условиях.

Л.И. Божович [1], определила основные позиции в новообразовании личности с 1 года до 17 лет. На

первом году – это «мотивирующие представления»: ребенок – субъект деятельности, в которой предмет показывает границы своего «Я» и его отличие от других. Отношения сразу двойственные (изнутри среди других – функция механизма сравнения).

С 3 лет закладывается «система Я» и система – «Я сам», которые постепенно и последовательно усложняясь, динамично определяют личностный рост самосознания. Первое различие ребенка «Я» и «не Я» происходит с развитием его тела. Наблюдая за частями своего тела, ребенок познает принадлежность своих частей тела себе. Синкретизм нерасчлененности «Я» и «не Я» заменяется в отношениях противопоставлением себя миру, окружающим людям. Образуется установление взаимности в социальной разобщенности.

Систематическая работа по созданию образа «Я» у старших дошкольников влияет на их нравственное поведение и становится полноценной основой воспитательной работы. Противоречие «Я» реального и «Я» идеального определяется динамикой достоинства личности. Решающую роль в формировании положительного самоощущения, принятия себя, в самоуважении, самоутверждении, самовыражении и самореализации имеет опыт межличностного взаимодействия, где когнитивной основой становится самопознание. Теперь внешняя детерминация проявляется, как система моральных норм социума, заданных обществом.

Полному раскрытию взаимосвязи с окружающим миром помогает создание модели внутреннего потенциала личности. Об этом свидетельствует модель «Осознание личностью собственного «Я», разработанная О.Ф. Степановой. Стержнем модели стал процесс воспитания от эгоцентрического мировосприятия до действий во благо другого человека. Эти качества возникают за счет социального духовного наследования – овладения человеческим опытом.

Старший дошкольник сопереживает себя в качестве социального индивида, овладевая нравственными достижениями человечества. С.Г. Якобсон, изучая формирование нравственного образа, предполагает, что усвоение общественных норм, ролевых ценностей, нравственных принципов идет представленными словесными требованиями традиций, поведением окружающих людей, качествами личности персонажей из художественных произведений.

Моральные нормы, представленные взрослыми, становятся личностно значимыми для него. У него формируется внутренняя контролирующая «инстанция», «цензура поведения». Решающее значение имеет возраст 5–6 лет. В этот период формируется система жизненной идентичности. В 6 лет отчетливо просматривается будущий взрослый: ребенок формирует свою идентичность не на номинативном уровне, а как единство пережива-



ний и ролевого поведения. Показателями моральной регуляции являются: самосознание, в котором моральное поведение определяется формой расщепления целостного образа «Я» на: «Я – реальное» и «Я — потенциальное»; стремление сохранить положительный образ себя – соблюдение моральных норм и принципов.

Нужно раскрывать значение выполнения нравственных норм как поведения в интересах других людей, и учить их самих находить нравственный смысл ситуации, делая вывод о поступке другого человека по мотиву этого поступка, развивать внимание к переживаниям сверстников и взрослых.

В становлении «Я-концепции» считает И.В. Дубровина, только в подростковом возрасте идет «открытие своего «Я», переживаемое чувствами индивидуальной целостности и неповторимости активного образа жизни. В деятельности старшеклассник попадает в нестандартную ситуацию, где надо эмоционально понять состояния участников ситуации, а он этого еще не умеет, так как его мышление не выполняло функцию эмпатии с уровнем и критериями этического мышления. В исследовании выявлены уровни нравственности этического мышления.

Первый критерий – это признак оценки, определение или классификация субъектом своего нравственного образа в этической ситуации как существующим возможно даже тогда, когда он формирует его для себя в настоящем.

Второй критерий – нравственная мотивация: детерминирование и осмысление потребности; осознание и выбор мотива; недопущение в мышлении мыслей, не соответствующих нравственным принципам.

Третий критерий – нравственный выбор – ключевой в этическом мышлении. Он характеризует самоопределение в мире нравственных ценностей и идеалов, для оценки и самооценки.

Четвертый критерий – акт действия или бездействия: наличие готовности актуализировать образ нравственного поступка; уверенность в нужности

и целесообразности актуализации; стабильность, устойчивость в реализации нравственных поступков. Он характеризует завершающий этап работы этического мышления. Особую значимость, как утверждает Н.Д. Павлова, приобретают дискурсионные воздействия и механизмы контактного общения между личностями. Они способствуют осознанному пониманию образа [5].

В разных психологических концепциях образ «Я» выступает как: «ощущение», «восприятие», «значение», «представление». Интеграция «Я» проистекает из способности человека получить удовлетворение от прожитого, принятия себя со всеми удачами и недостатками в прошлом, как единого проявления своей личности. Такая интеграция порождает мудрость, которая видит свое продолжение в детях и в творчестве. На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как череде нереализованных возможностей и ошибок.

### Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском обществе (психологические исследования). – М.: Просвещение, 1996. – 437 с.
2. *Грбаварская Л.В.* Педагогические условия развития образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 1996. – 177 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. – 228 с.
4. *Мельникова Н.В.* Духовно-нравственное самосознание личности. – Шадринск: «Шадринский Дом Печати», 2014. – 234 с.
5. *Павлова Н.Д.* Механизмы и средства дискурсивного воздействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома, 2013. – Т. 18. – № 3. – С. 59–62.
6. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. – М., 2004. – 672 с.

## ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВЕСТИ КАК ИНДИКАТОР НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ\*

*В работе исследуется структура социальных представлений молодежи о совести с помощью метода П. Вержеса. Выявлены сходства и различия в ядре и периферии социальных представлений школьников и студентов. Ядро социальных представлений школьников и студентов схоже по содержанию и содержит общие для этих групп позитивные ассоциации со словом «совесть», такие как высоконравственные качества человека («честность», «ответственность», «честь»). При этом ядро представлений студентов о совести содержательнее, чем ядро представлений старшеклассников, и социальные представления студентов о совести являются более зрелыми и глубокими. В зону потенциальных изменений социальных представлений о совести и у студентов и у школьников попала ассоциация «отсутствие совести», т.е. в скором времени представление молодежи об отсутствии совести у современных людей может войти в ядерную часть их представлений, что косвенно может свидетельствовать о негативном развитии нравственности населения России.*

**Ключевые слова:** социальные представления, совесть, структура социальных представлений, ядро и периферия социальных представлений, молодежь.

Совесть является ключевым феноменом в вопросах нравственности и играет определяющую роль в нравственном становлении личности, в моральном выборе и взаимоотношениях в социуме. Происходящие в настоящее время экономические, политические и общественные преобразования в российском обществе неизбежно приводят к изменению нравственных представлений всего населения страны. В этом процессе молодежь занимает особое место, поскольку в молодые годы, в период активного овладения знаниями, у человека интенсивно формируются ценностные ориентации, происходят процессы поиска своей идентичности, построения образа мира и поиска своего места в нем. Особая сензитивность молодых людей к окружающим явлениям социальной жизни, происходящим переменам ведет к тому, что в представлениях молодежи наиболее отчетливо отражаются тенденции развития общественного сознания.

Отношение к совести во многом определяет нравственную направленность личности и общества. Современные исследователи подчеркивают важность изучения нравственного состояния населения России [3; 11 и др.]. Феномен совести – сложный объект научного исследования и в психологической науке изучен мало, возможно, по причине того, что проявления совести скрыты как от внешнего наблюдателя, так иногда не осознаются и самим человеком. Однако исследование социальных представлений о совести открывает новые возможности и для изучения самого феномена совести, и для прогнозирования процессов, происходящих в нравственной сфере.

По мнению Ж.-К. Абрика и Г. Вашеро, именно представление определяет построение субъектив-

ной картины мира и поэтому является удобным объектом анализа причин поведения. Социальное представление, по определению Ж.-К. Абрика, – «это решетка декодирования и интерпретации, на основе которой индивиды присваивают значение воспринимаемому, предвосхищают и категоризируют ситуацию интеракции» [5, с. 71]. Тесная связь между представлениями и действиями (поступками) была объектом лабораторных экспериментов французских исследователей Ж.-К. Абрика, Ж. Кодола, К. Фламана и др. Эти эксперименты внесли большой вклад в освещение процессов, связывающих индивидуальное и коллективное, действия и представления [9].

Структурный подход к исследованию социальных представлений [12; 13; 6; 8], т.е. выделение константного ядра, связанного с коллективной памятью и историей группы, и изменчивой периферии, отражающей тенденции развития социальных представлений, является наиболее продуктивным для выявления понимания феномена совести современной молодежью. Существуют разные методы исследования социальных представлений, как, например, выделение дескрипторов [1; 4], качественного и количественного контент-анализа [10]. Для выделения структуры социальных представлений применяется метод Ж.-К. Абрика и используется оценочная шкала, составленная Т.П. Емельяновой на основе рекомендаций Ж.-К. Абрика, в которой предлагается вычислять коэффициент позитивных ответов на предложенные суждения [6; 7].

Мы обратились к методу П. Вержеса, который также применяется для исследования структуры социальных представлений с помощью специальной процедуры подсчета ассоциаций [13]. П. Вержес предложил на основе применения метода сво-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 14-18-03271 «Макропсихологический анализ социальных явлений».

бодных ассоциаций использовать два индикатора для определения структурного статуса элемента представления: частоту встречаемости ассоциации и ранг ее появления в ответах респондентов [8]. Сочетание частоты встречаемости и ранга появления ассоциации определяет ее место в ядре или периферии социальных представлений или в зоне потенциального изменения социальных представлений. Этот метод помогает приблизиться к глубинным, часто замаскированным при дискурсе элементам социальных представлений [8], что особенно важно при исследовании представлений о совести как очень личном феномене и часто подверженным защитным механизмам психики. Данный метод позволяет также построить гипотезу о возможной динамике социальных представлений и направленности процессов, происходящих в нравственной жизни общества, так как, с точки зрения автора метода, ассоциации из зоны потенциального изменения социальных представлений являются возможным источником трансформации представлений в данной группе и в скором времени могут стать ядерной частью социальных представлений.

Цель исследования: выявить динамику социальных представлений молодежи о совести.

Гипотеза: Представления молодых людей о совести содержат как позитивные, так и негативные элементы. Социальные представления студентов о совести более целостные и содержательно наполненные, чем социальные представления школьников.

Выборку составили 100 школьников 9–11 классов общеобразовательных школ (14–16 лет) и 202 студента ВУЗов (17–25 лет), проживающие в Москве и Казани. При выборе этой возрастной категории в качестве испытуемых мы исходили из данных Л.И. Божович о формировании моральных качеств личности в онтогенезе: «В старшем школьном возрасте моральное сознание поднимается на новую ступень, ступень сознательных нравственных убеждений. Но формирование указанного уровня морального сознания не заканчивается в старшем школьном возрасте. Этот процесс часто завершается либо значительно позже, либо вообще никогда не завершается» [2, с. 399], поэтому выборку нашего исследования составляют молодые люди от 14 лет и старше.

Для выявления структуры социальных представлений молодых людей о совести были проанализированы собранные ассоциации со словом совесть. Анализу подлежали 302 анкеты с ассоциациями (202 анкеты студентов и 100 анкет школьников). Респонденты указывали в среднем от 3 до 5 слов-ассоциаций с понятием совесть.

В студенческой выборке в зоне ядра социальных представлений (СП) лидирует ассоциация «честность». Далее с большим отрывом идут ас-

социации «честь», «ответственность», «порядочность», «стыд». В зону потенциальных изменений СП о совести попали ассоциации «мучения», «разум», «мораль», «чистая совесть», «отсутствие совести» (под этой условной ассоциацией мы объединили такие ассоциации как «нет совести», «ее нет», «пустота», «отсутствие», «бездействие совести» и т.п.). Ассоциации, относящиеся к 1-ой периферии – «искренность», «добродетель», «справедливость», «правда», «угрызения совести», «нравственность», «уважение». 2-ая периферия СП – «долг», «воспитание», «спокойствие», «внутренний голос». Получается, что у студентов совесть ассоциируется с высоконравственными качествами человека и это является центральной частью их СП о совести. Однако есть тревожный сигнал – нахождение ассоциации «отсутствие совести» в зоне потенциального изменения СП и возможного скорого попадания ее в ядерную часть СП студентов о совести.

В выборке школьников в ядре представлений лидируют ассоциации «ответственность» и «честность». Далее идут ассоциации «честь» и «правда». В зону потенциальных изменений СП о совести попали ассоциации «уважение», «порядочность», «обязанность», «отсутствие совести». Ассоциации 1-ой периферии – «стыд», «угрызения совести», «долг», «разум». 2-ая периферия СП – «сознание», «добродетель», «понимание», «мучение».

Получается, что в ядре СП школьников о совести также содержатся слова, обозначающие высоконравственные качества человека, только у школьников четыре слова-ассоциации, а у студентов таких ассоциаций шесть, причем общих ассоциаций – три (ответственность, честность, честь). На первое место по частоте встречаемости в ядре социальных представлений у школьников выходит – ответственность, а у студентов – честность. Ассоциация «честность» у школьников занимает 2 место и встречается не намного реже, чем «ответственность», в то время как в выборке студентов «ответственность» занимает 3 место и встречается в 2,4 раза реже, чем «честность». Это может быть связано с особенностями понимания феномена совести школьниками и студентами. Возможно, для школьников совесть в большей степени инстанция, позволяющая соотносить свои действия с требованиями морали общества, и тогда на первый план выходит ответственность перед обществом, близкими людьми, желание не подвести и оправдать их ожидания. Студенты же, как люди более зрелые во всех аспектах, понимают совесть как инстанцию, позволяющую им не изменять самим себе, своим нравственным принципам, быть честными с самим собой и с другими людьми.

Таким образом, ядро социальных представлений школьников и студентов схоже по содержанию и содержит общие для этих групп позитивные ас-

социации со словом «совесть», такие как высоко-нравственные качества человека («честность», «ответственность», «честь»). В ядре представлений школьников, в отличие от ядра представлений студентов, содержится ассоциация «правда», что подразумевает тесную связь между наличием совести у человека и невозможностью обманывать и врать другим людям в представлении старшеклассников. В ядерной части представлений студентов о совести содержатся ассоциации «порядочность» и «стыд». Эти слова-ассоциации означают взаимодействие с окружающим миром определенным образом. Проявление доброго отношения к другим живым существам, порядочность определяется как соответствие человека нормам общества, в котором он живет (порядочность как моральное качество входит в более широкое этическое понятие Добра) и стыд – чувство, возникающее при нарушении моральных норм общества («Стыд – чувство сильного смущения от сознания предосудительности поступка, вины» – словарь С.И. Ожегова).

Проанализировав ассоциации студентов и школьников, можно заключить, что ядро представлений студентов о совести содержательнее, чем ядро представлений старшеклассников, и социальные представления студентов о совести являются более зрелыми и глубокими.

Можно заключить, что в процессе взросления социальные представления о совести у молодежи становятся более зрелыми и глубокими, что, по нашему мнению, является показателем существенного развития нравственного сознания. Следует обратить внимание на то, что в зону потенциальных изменений социальных представлений о совести и у студентов и у школьников попала ассоциация «отсутствие совести», т.е. в скором времени представление молодежи об отсутствии совести у современных людей может войти в ядерную часть их представлений, что косвенно может свидетельствовать о негативном развитии нравственности населения России.

#### Библиографический список

1. *Александрова Н.Л.* Динамика социальных представлений личности об умном человеке // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты. – М.: Наука, 2007. – С. 461–463.

2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. *Воловикова М.И.* Нравственная психология: задачи, методы и современное состояние // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / отв. ред. М.И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 21–39.

4. *Дикевич Л.Л.* Обыденные представления о порядочном человеке: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.

5. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – М.: МГУ, 1987. – 128 с.

6. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.

7. *Мустафина Л.Ш.* Исследование социальных представлений о совести у российской молодежи (на примере учащейся молодежи) // Вестник университета (ГУУ). – 2009. – № 22. – С. 74–76.

8. *Пащенко-де Превиль Е.* Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 48–61.

9. *Фарр Р.* Социальные представления // Социальная психология / под. ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – С. 395–405.

10. *Чигарькова Л.А.* Влияние социокультурного контекста на формирование представлений о совести // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Психологические науки. – 2009. – Вып. 563. – С. 100–114.

11. *Юревич А.В.* Развязно-агрессивный тип личности как проявление нравственного состояния современного российского общества // Психологические проблемы современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 575 с.

12. *Abrie 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.

13. *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.



Пилишвили Татьяна Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов, г. Москва  
pilishvili\_ts@pfur.ru

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АКТИВНОСТИ В ВИРТУАЛЬНОЙ И ПОВСЕДНЕВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ\*

Статья посвящена изучению специфики проявления активности как становления субъектности в условиях современного информационного мира, отличающего эффектом присутствия со свойственным ему свертыванием времени и пространства в Интернете. Продемонстрирована угроза подлинной активности в виртуальной среде при потере авторства собственного Я субъекта и подмене целей активности ее средствами. Анализируются особенности реализации активности в виртуальной реальности на примере социальных сетей, а также в условиях повседневности. Социальные сети рассматриваются в качестве социально-культурных рекурсивных систем, качественно изменяющих характер активности субъекта в Интернете посредством трансформации его деятельности сетью, отличающейся самоповтором и способностью к обратной связи. Описано различное соотношение высокой и низкой активности личности юношеского возраста в информационном мире на уровне содержательно-когнитивного, деятельностно-мотивационного, оценочно-поведенческого и личностно-результативного компонентов. Отражен рост активности в плоскости социальных сетей, связанный с повышением соревновательности и автономии субъекта, а также переходом от результативности к процессуальности деятельности. Показано, что рост активности в плоскости повседневной реальности осуществляется посредством интенсификации управления собственным окружением и изменением характера взаимодействия с другими людьми. Выявлена связь активности и психологического здоровья субъекта, подтверждающая идею продуктивности умеренной активности в социальных сетях с ее высокой рефлексией со стороны личности. Обозначены основные пути потенциального развития активности как становления субъектности в XXI в. через усиление целеполагания. Подчеркивается значимость исходящей из внутренних предпосылок человека активности как имманентной причины самого субъекта.

**Ключевые слова:** активность как становление субъектности, рекурсивные системы, социальные сети, медиакультурные вызовы, субъективное благополучие.

Социальные сети как одна из базовых составляющих развития Интернета на современном этапе представляют собой рекурсивные системы, обладающие свойством самоповтора и принципиально изменяющие характер взаимодействия между людьми в информационном мире посредством интерпретации и обратной связи со стороны сети по отношению к опубликованной пользователем информации. Данный подход к социальным сетям как к качественно отличной социально-культурной рекурсивной среде (а не просто виду СМИ или опосредованному типу общения) рождает серьезный вопрос о степени и характере воздействия на нее со стороны субъекта, что связано с проблематикой свободы в информационном мире в целом.

В данном контексте становится принципиальным вопрос об активности как становлении субъектности, т.е. способности человека быть автором собственного жизненного пути, выступать в качестве причины себя самого в медиакультурной среде при воздействии на него эффекта «presence» [1]. Последний состоит в коммуникативной насыщенности, перемещении в иную реальность, погружении, контактности и выступает в качестве критерия виртуальности. Медиакультурные вызовы заключаются в поощрении со стороны общества реактивного реагирования индивида на интернет-реальность в связи с задаваемыми извне стимулами, а также влиянием эффекта присутствия,

парадоксальным образом делающего виртуальность более реальной, чем сама реальность.

Отмечается, в частности, что «менее социально устроенные в реальной жизни пользователи ... подвержены погружению в виртуальную среду» [4, с. 270], поскольку в условиях медиакультуры «средства жизни очень часто подменяют цели жизни» [5, с. 101]. Подлинная активность субъекта в данном случае состоит в выходе за пределы заданных условий среды для формирования устойчивого целеполагания при актуализации обращенного к самому себе вопроса «для чего, ради чего» осуществляется активность, «какого результата для самого себя я достигну в ходе ее реализации».

На основании выделенных нами ранее структурно-содержательных компонентов активности личности [2, с. 225], а также разработанной целостной модели активности как становления субъектности, включающей в себя наряду со структурно-содержательными, функциональными компонентами процессуально-динамические, а также информационно-управленческие характеристики, было проведено эмпирическое исследование особенностей реализации активности в виртуальной и повседневной реальности.

Для оценки выраженности структурно-содержательных компонентов активности как становления субъектности нами использовались: методика смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев) для оценки проявления активности на уровне содержа-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ МК-1095.2014.6 «Феномен активности личности и особенности ее проявления в современном информационном мире».

тельно-когнитивного, деятельностно-мотивационного, а также личностно-результативного компонентов; методика самодетерминации (Б. Шелдон в адапт. Е.Н. Осина) для оценки проявления активности на уровне содержательно-когнитивного, деятельностно-мотивационного компонентов; методика «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевельковой, П.П. Фесенко) для оценки проявления активности на уровне содержательно-когнитивного, оценочно-поведенческого, личностно-результативного компонентов; методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н.В. Паниной) для оценки проявления активности на уровне деятельностно-мотивационного, личностно-результативного компонентов; методика Стоун-В (стиль объяснения успехов и неудач) (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова) для оценки проявления активности на уровне содержательно-когнитивного, оценочно-поведенческого компонентов; методика «Диагностика стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) для оценки проявления активности на уровне оценочно-поведенческого компонента; методика «Диагностика интерактивной направленности личности» (Н.Е. Щуркова, мод. Н.П. Фетискин) для оценки проявления активности на уровне деятельностно-мотивационного компонента; методика «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни» (в адапт. Н.Е. Водопьяновой) для оценки проявления активности на уровне личностно-результативного компонента; методика «Тип поведенческой активности» (Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк) для оценки проявления активности на уровне оценочно-поведенческого компонента; методика «Оценка уровня притязаний» (В.К. Горбачевский) для оценки проявления активности на уровне деятельностно-мотивационного, компонента, а также разработанная нами совместно с проф. А.В. Ивашенко анкета с целью исследования активности личности в социальной сети.

На представленном в рамках данной публикации этапе в исследовании приняли участие 218 студентов инженерного и филологического факультетов РУДН в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст 19 лет). Предположили, что существуют различия у крайних групп испытуемых с высокой и низкой активностью в повседневной реальности и социальных сетях на уровнях ее структурно-содержательных компонентов. Был осуществлен факторный анализ с вращением Varimax, который позволил выделить следующие факторы у испытуемых с высокой активностью в повседневной реальности и социальных сетях: устойчивый контролируемый оптимизм стабильной деятельности; напряженную и процессуально значимую работу; соревновательную мотивацию; свободу и управление окружением даже в ущерб себе.

Студенты данной подгруппы отличаются устойчивостью, стремлением к осуществлению процессуально значимой деятельности, ориентированы на соревнование, а не взаимные интересы, даже в ущерб собственному здоровью борются за свою независимость, самостоятельность, личное управление собственным окружением. Если говорить о преимуществах данной подгруппы студентов, то следует подчеркнуть, прежде всего, их стабильно позитивный настрой и значимость самого процесса деятельности, которая выполняется с целью достижения самостоятельности.

По-видимому, основным ресурсом данной подгруппы испытуемых становится позитивный настрой в отношении устойчивости выполнения собственной деятельности, важность независимости в принятии решений, обращение к собственным устойчивым жизненным ориентирам. Однако становится очевидной некоторая сверхценность индивидуальной деятельности самой по себе, которая, по-видимому, объясняется нежеланием общаться, находить социальную поддержку, что приводит к переутомлению и низкой удовлетворенности своим здоровьем. На наш взгляд, при организации психологического сопровождения данной подгруппы студентов нужно ориентировать их на более конструктивное взаимодействие с социальным окружением, снижение сверхценности управления другими людьми и конструктивный поиск социальной поддержки.

Факторная структура у испытуемых с низкой активностью в реальности и социальных сетях включает в себя устойчивый контролируемый оптимизм; низкую соревновательность в управлении деятельностью и негативными эмоциями; напряженность по поводу положительных взаимоотношений; значимость результата и изменения деятельности. Студенты данной подгруппы отличаются оптимизмом, стремлением к осуществлению конкретных результатов деятельности, ориентированы на взаимодействие с другими людьми, а не собственные интересы, избегают соревнования, в большей мере озабочены позитивными отношениями с окружением. Отмечая преимущества данной подгруппы студентов, следует подчеркнуть, прежде всего, их ориентирование на взаимодействие с другими, значимость результативности этого взаимодействия и стремление к поиску новых возможностей. По-видимому, основным ресурсом данной подгруппы испытуемых становится позитивный настрой в отношении собственного социального окружения, важность взаимодействия в принятии решений, умение принимать и давать социальную поддержку.

Однако настораживает некоторая напряженность и, по-видимому, сверхценность результатов деятельности, которая должна регулярно сменяться другой деятельностью, значимой с точки зрения

ее результатов. На наш взгляд, подобная гонка за результатами, новыми впечатлениями приводит к общему снижению авторской позиции в жизни, ориентированию на некие навязанные окружением цели и направления деятельности и снижению активности как становления субъектности.

При организации психологического сопровождения данной подгруппы студентов нужно ориентировать их на более конструктивный поиск собственных ресурсов, повышение значимости процессуальности деятельности, поиск причин активности или ее торможения в конкретных случаях, усиление жизнестойкости как способности к ответам на вызовы жизни, осознание собственных границ активности и возможности сознательного управления, а не рефлекторного реагирования на происходящие события.

Факторная структура у испытуемых с высокой активностью в повседневной реальности и низкой активностью в социальных сетях демонстрирует следующие особенности. Студенты данной подгруппы отличаются устойчивостью, стремлением к осуществлению результативно значимой деятельности, ориентированы на соревнование, а не взаимные интересы, проявляют независимость, самостоятельность, высоко удовлетворены собственным здоровьем и стремятся скорее к позитивному взаимодействию с социальным окружением, а не к управлению им. Если говорить о преимуществах данной подгруппы студентов, то следует упомянуть, прежде всего, их стабильно оптимистичный настрой и значимость результатов деятельности, которая выполняется с целью достижения независимости и позитивных отношений с социальным окружением.

По-видимому, основным ресурсом данной подгруппы испытуемых становится позитивный настрой в отношении результативности деятельности, важность независимости в принятии решений, обращение к собственным устойчивым жизненным ориентирам при понимании важности социального окружения как ресурса преодоления стресса. Становится понятным, что данный тип активности личности, вероятно, достаточно конструктивен, поскольку связан с четким пониманием значимости как результатов собственной деятельности, так и социального окружения. По-видимому, указанная подгруппа студентов способна к самостоятельному выбору тех конкретных видов деятельности, которые способствуют генеральной жизненной стратегии. По нашему мнению, при организации психологического сопровождения данной подгруппы студентов нужно ориентировать их на интенсификацию конструктивного взаимодействия, осознанное повышение активности в медиакультурном пространстве для достижения конкретных целей в рамках деятельности в повседневной реальности.

Факторная структура у испытуемых с низкой активностью в повседневной реальности и вы-

сокой активностью в социальных сетях выявляет следующую специфику. Студенты данной подгруппы отличаются глобальностью в оптимистичной оценке происходящих событий, стремлением к управлению окружением и профессиональной деятельностью, ориентированы на независимость, а не взаимные интересы, при этом чаще, чем другие подгруппы студентов, испытывают негативные эмоции, напряженность, низко заинтересованы в самих результатах выполняемой деятельности. Отмечая преимущества данной подгруппы студентов, необходимо подчеркнуть, прежде всего, их стремление к независимости, однако, несмотря на глобальную оптимистичность в оценках происходящего, чаще возникают негативные эмоции и чувство напряженности, связанные со здоровьем и карьерой.

Вероятно, основным ресурсом данной подгруппы испытуемых становится высокая автономия личности, важность независимости в принятии решений, стабильность в оценках происходящего. Однако становится очевидной некоторая неадекватность этих оценок, поскольку параллельно с общей оптимистичностью возникают негативные эмоции и напряженность в сфере повседневной реальности. Кроме того, при слабом ориентировании на сменяющуюся деятельность и ее результативность могут появляться чувство неудовлетворенности по поводу требующих завершенности форм активности (профессиональной, например). На наш взгляд, при организации психологического сопровождения данной подгруппы студентов нужно ориентировать их на более конструктивное взаимодействие с социальным окружением, прежде всего, в повседневности, снижение напряженности и негативных эмоций, а также больший контроль оптимистичной направленности с опорой на реальность и более адекватную оценку происходящих событий.

Как отмечалось ранее, «юношеские представления о проявлении активности в современных коммуникационных системах варьируются от практически невозможного в ситуации виртуального общения до приемлемого и даже желательного» [3, с. 273]. Не выявлено различий в оптимизме в связи с тем, насколько активным является человек в повседневной реальности и интернет-среде. Это, по-видимому, связано с тем, что сам по себе конструкт «оптимизм» не является основой для формирования высокого уровня активности личности, он может свидетельствовать как о готовности действовать, так и о защитной рационализации при уходе от источника стресса. Полученные нами данные согласуются с выявленными ранее особенностями связи активности - оптимизма. С другой стороны, обнаруженные особенности подтверждают наши предположения о том, что активность может носить конфронтационный характер, сопряженный с агрессивными тенденциями личности.

Высокая активность в социальных сетях и повседневной реальности связана с constitutive мотивацией, готовностью к принятию вызовов, автономностью и ценностью свободы, даже в ущерб собственному психическому состоянию. Высокая активность в социальных сетях обеспечивает сдвиг от результативности деятельности к большей ее процессуальности, но сопрягается с напряженностью. При низкой активности в повседневной реальности наблюдается переживание напряженности по поводу эмоциональных отношений с другими людьми. Таким образом, можно сделать вывод о том, что рост активности в плоскости социальных сетей связан с повышением соревновательности и автономии субъекта, а также переходом от результативности к процессуальности деятельности (движение по пути автономности-процессуальности).

Рост активности в плоскости повседневной реальности осуществляется посредством роста управления собственным окружением и изменением характера взаимодействия с другими людьми, которое является оптимальным в случае высокой активности, прежде всего, в повседневной реальности. Интересно, что при высокой активности как в интернет-пространстве, так и в повседневной реальности возникает сдвиг в сторону все большего контролирования окружения даже в ущерб самому себе (движение по пути взаимодействия-управления).

Итак, движение от низкого к высокому уровню активности в повседневной реальности осуществляется, прежде всего, через переход ко все более интенсивному контролированию собственного окружения и выходу активности из сферы только деятельности в плоскость непосредственного общения с другими людьми. При высокой активности как в Интернете, так и в повседневной реальности возникает переход ко все большему контролированию деятельности и окружения при низкой удовлетворенности собственным здоровьем. Это означает, что требуется некий оптимальный уровень активности в социальных сетях и повседневности, который рефлексирован личностью и исходит из внутренних предпосылок субъекта. Вслед за Г. Олпортом, считающим, что человеку свойственно определенное стремление к установлению напряжения и его сохранению, мы полагаем, что запредельная активность, приводящая к завышенному уровню напряженности и, следовательно, контроля, становится признаком ухудшения здоровья. Впрочем, последнее может быть связано и со стремлением субъекта к снижению напряжения, как, например, в подгруппе студентов с низкой активностью в социальных сетях и повседневной реальности.

В целом, целесообразно принять тот факт, что рост активности в реальности неким образом свя-

зывается не со стремлением к гомеостазу, редукции напряжения, а, напротив, с его ростом до определенного оптимального уровня. Таким образом, исследование активности личности в современном информационном мире неизбежно сталкивается с проблемой поддержания психологического здоровья личности, нахождения некоего оптимума активного присутствия и сохранения границ в социокультурном пространстве как в повседневности, так и в Интернете.

Результаты проявления активности у студентов РУДН также показывают, что часто испытуемые, оставаясь в целом достаточно пассивными, ожидают от окружения позитивного взаимодействия, что приводит скорее к пассивно- созерцательному мировоззрению, чем к активному совладанию с изменениями среды. Нам представляется особенно важным процесс перехода от внешне-результативной, мотивированной заданными извне средствами деятельности через сдвиг мотива на цель к внутренне-опосредованной и подлинно личностной реализации собственного «Я» в условиях, часто противоречащих и ограничивающих деятельность субъекта, который, однако, вопреки имеющимся сложностям, оказывается способным на преодоление себя и внешних обстоятельств, т.е. собственно самодетерминацию, что и делает его подлинно свободным. Данный процесс, на наш взгляд, не происходит стихийно, а требует определенной психокоррекционной тренинговой и индивидуальной работы, разработка которой представляет самостоятельный научно-исследовательский, а также учебно-методический интерес.

#### Библиографический список

1. *Зинченко Ю.П.* Технологии виртуальной реальности в системе постнеклассической психологии // Мир психологии. 2013. – № 1. – С. 31–42.
2. *Медведская Т.С.* Психологические детерминанты стратегии разрешения проблемы как составляющей оценочно-поведенческого компонента активности личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 2. – Т. 17. – С. 225–228.
3. *Пилишвили Т.С.* Особенности юношеских представлений об активности личности в современных коммуникационных условиях // Акмеология. – 2012. – № 3. – С. 269–273.
4. *Сордия Г.М.* Взаимосвязь личностных характеристик пользователя с его активностью в Интернете // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 267–271.
5. *Щеглов Д.С.* Трансформация бытия человека в медиакультурном пространстве // Омский научный вестник. – 2013. – № 3 (119). – С. 100–103.



## ФЕНОМЕН СТРАСТИ (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея»)

Понятие страсти имеет разные смыслы и значения. Страсть означает и страдание, и сильно переживаемые естественные душевные и телесные человеческие желания, и устойчивое стремление человека к какому-либо поступку-греху. Все эти оттенки страсти являются важными в понимании природы человека, его поступков и деяний. Страсти выражают глубинные мотивационные характеристики личности, непосредственно характеризующие её духовное состояние. Однако этот духовно-нравственный аспект проблемы еще недостаточно изучен в современной психологии. Эпические поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея» относятся к культурному наследию мировой литературы. В этих произведениях содержатся истоки психологических знаний о личности, ее внутреннем мире, мотивациях поведения. Они отражают архетипические образы и универсальные закономерности человеческого бытия, которые во многом объясняют и поведение современных людей.

В статье на основе текстологического изучения поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея» проанализированы особенности духовно-душевных и плотских страстей. Предметом исследования выступили такие страсти как гордость, тщеславие, гнев, любодееание и сребролюбие. Интерпретация духовно-нравственных проявлений страстей героев осуществлялась с помощью герменевтического, феноменологического и сравнительного методов в контексте современной психологии и христианской традиции. Текстологический анализ эпических поэм Гомера позволил описать феноменологию основных духовно-душевных и плотских страстей, а также изучить их последствия для человека, его здоровья, поведения и бытия.

**Ключевые слова:** гнев, гордость, любодееание, сребролюбие, страсть, тщеславие.

Сегодня человек живет в чрезвычайно сложном мире, в котором сосуществуют рядом абсолютно разные представления о жизни, ценностях и смыслах бытия. С одной стороны, отчетливо наблюдается такая тенденция как стремление к высшим идеалам, духовному возрождению и святости. С другой стороны, все более явно проявляются лживость, раздражительность, гневливость, уныние, а также насилие, жестокость, агрессивность. В обыденном сознании такого человека, как правило, отсутствуют четкие критерии нравственности и безнравственности, добра и зла, что приводит к вседозволенности в поведении, к ориентации исключительно на собственные желания, потребности и страсти [11; 12]. Более того, страсть воспринимается человеком исключительно как естественное человеческое желание, как устойчивое стремление к какому-либо предмету или поступку, а не как греховный навык [3; 7; 10; 11]. Однако страсть выражает глубинные мотивационные характеристики человека и характеризует его духовное состояние и поведение [2; 6; 8; 9]. Духовно-нравственный аспект страсти еще недостаточно изучен в современной психологии. Именно поэтому он и стал предметом настоящего исследования.

В данной работе исследование феномена страсти проводится на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея», которые составляют сокровище мировой литературы [2]. В этих поэмах содержатся истоки психологических знаний о важных сторонах жизнедеятельности человека. Современные исследования творчества Гомера показывают, что он одним из первых описал психологию героя, архетипические модели поведения человека в экстремальных ситуациях, прообразы механиз-

мов психологической защиты, пути и способы преодоления печали и страдания, самосознание человека, особенности его воли, мотивации поведения и психологии телесности [4; 5; 6; 8; 13; 14].

Герои поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея» – Ахиллес, Агамемнон, Менелай, Одиссей, Гектор – сложные и яркие натуры. Их страсти-влечения во многом обуславливают большинство их поступков и действий.

Герои редко оценивают свои страсти адекватно, в лучшем случае, они могут их признать. Но они никогда не воспринимают их как отрицательную привычку. Для них страсть – происки зловредной богини – Аты (греч. Atē – вред, бедствие), или Обиды. Ата ослепляет разум и сердце человека, запутывает его в преступление и подвергает бедствиям, проистекающим от его безрассудных поступков. Ата рыщет с невероятной быстротой по земле и направляет людей ко всему дурному [2]. Герои обычно считают, что именно Ата портила им жизнь, лишала свободы воли, выбора и действий. А потому у героев нет никакого самоосуждения, желания контролировать, искоренять страсти, заменяя их добродетелями. Гомеровские герои зависят как от духовно-душевных, так и от плотских страстей.

### Духовно-душевные страсти

**Гордость.** Гордость – это самая опасная страсть, которая уничтожает все добродетели человека. Эту страсть ставят во главе всех пороков, так как она оказывает глубокое и всепроникающее воздействие на все стороны духовной и душевной жизни человека [3]. Библейская история рассказывает, что падение архангела Денницы произошло

из-за его гордости. Эта страсть проявляется в виде честолюбия, властолюбия, славолубия, ощущении превосходства над другими людьми, самообольщении. Гордыня – ведущая страсть гомеровских героев. Она занимает главное место в сознании персонажей. В текстах поэм однокоренные слова «горд» упоминаются 192 раза, а «слава» – 518 раз. Гордость пронизывает всю натуру героев, все их существо, окрашивая собою все другие эмоции, переживания и состояния. Даже гнев и надежда у них гордые! Слава утешает сердце, питает гордость, укрепляет мужество и силу, стремление к ней становится мощным мотивом поведения героев. Для них она является воплощением идеала, ради которого они и готовы на подвиги. Гордость может быть насколько чудовищной, что заполнит собой все внутреннее пространство личности. Более того, любое поражение, неудача, удар по честолюбию и гордости вызывают внутреннее смирение, ощущение дискомфорта и сильные эмоции.

#### Гомер:

«С боя уходит храбрейший, и мне знаменитую славу Зевс посылает; направьте, трояне, коней звукогоних Прямо на гордых данаев, стяжайте высокую славу!»  
Так восклицая, возжег он и силу и мужество в каждом  
[2, Элиада: XI 280–291].

**Тщеславие.** Тщеславие – это влечение к положительному мнению окружающих людей, желание славы и похвалы. Тщеславие имеет много вариантов. Можно тщеславиться своей храбростью, умом, физическими данными, как это часто свойственно героям Гомера.

#### Гомер:

Стыд, аргивяне! отродье презренное, дивные видом!  
Где похвалы, как храбрейшими сами себя величали,  
Те, что на Лемне, тщеславные, громко вы произносили?  
[2, Илиада: XIX 91, 129].

Или сын Приама Полидор тщеславился быстротой ног:

Старцев любимейший сын; быстротою всех побеждал он,  
И, с неразумия детского, ног быстротою тщеславясь,  
Рыскал он между передних, пока погубил свою душу  
[2, Илиада: VIII 228–235].

Поэтому в тех случаях, когда человек не получает от окружающих соответствующего внимания и оценки, естественно возникает состояние удрученности, обиды, гнева.

**Гнев.** Эта страсть является одной из самых распространенных среди героев.

#### Гомер:

О, да погибнет вражда от богов и от смертных, и с нею  
Гнев ненавистный, который и мудрых в неистовство вводит.  
Он в зарождении сладостней тихо струящегося меда,  
Скоро в груди человека, как пламенный дым, возрастает!  
[2, Элиада: XVIII 109–110].

В своем первоначальном значении гнев является энергией, ревностью, рвением, приводящим душевные силы человека к напряжению в его стремлении к Богу. Гнев с христианской точки зрения дозволителен, когда он помогает чело-

веку бороться со своими пороками и страстями. Сам Иисус Христос выгоняет торговцев из храма: *Приближалась Пасха Иудейская, и Иисус пришел в Иерусалим и нашел, что в храме продавали волов, овец и голубей, и сидели меновищники денег. И сделал бич из веревок, выгнал из храма всех, также и овец и волов; и деньги у меновищников рассыпал, столы опрокинул. И сказал продающим голубей: возьмите это отсюда и дома Отца Моего не делайте домом торговли* [Ин 2: 13–16].

Во всех остальных случаях гнев рассматривается как греховная душевная страсть, приносящая зло другому человеку. Гнев связан, как правило, с жестокостью, оскорблением, насилием по отношению к другому человеку и поэтому он вызывает самые сильные негативные и социальные, и религиозные оценки. Персонажи Гомера испытывают гнев, сильное возбуждение духа по разным причинам, в частности, в борьбе за славу, власть, богатство и женщин.

Гнев против ближнего порицается в Священном Писании. *Всякое раздражение, и ярость, и гнев, и крик, и злодеяние со всякою злобою да будут удалены от вас* [Еф 4: 31], говорит ап. Павел. В состоянии гнева человек не способен различать добро и зло, окружающий мир воспринимается искаженно и враждебно. Эта страсть обладает самым разрушительным воздействием на личность человека.

### Плотские страсти

**Любодеяние** относится к плотским страстям. Как и потребность в еде, сексуальное влечение дается человеку для жизни, в частности для продолжения рода. Потребность в сексуальном удовлетворении является одной из самых сильных. Но эта естественная потребность приобретает у героев Эллады гипертрофированное выражение, превращаясь в любодеяние.

Хорошо известно, что не само по себе греховно сексуальное влечение. Сексуальное влечение становится греховным, когда человек преступает духовные заповеди. Речь может идти как о конкретных поступках, так и о душевном состоянии человека. Если в Ветхом Завете было сказано: *Не прелюбодействуй* [Исх 20, 14], то в Новом Завете Господь заповедует: *А Я говорю вам, что всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в сердце своем* [Мф 5: 28].

Обычно различают блуд и прелюбодеяние. Блуд означает удовлетворение похоти между мужчиной и женщиной, свободных от брака, а прелюбодеяние является оскорблением брачного союза. У гомеровских героев не было ветхозаветных и новозаветных заповедей. Сексуальная мощь всегда рассматривалась как проявление силы у языческих народов. Герои античных мифов, как правило, имеют многочисленные сексуальные связи и отношения, которые возвышают их в собственных глазах.

**Сребролюбие** определяет влечение к обогащению, любостязанию, к накоплению. В отличие от чревоугодия и любодоедания эта страсть несвойственна нашей естественной природе, хотя и относится к плотским проявлениям человека. Любостязатель и сребролюбец являются ненасытными в своих стремлениях к обогащению. Эта страсть может проявляться в стремлении обладать всеми богатствами, стремлении к роскоши и комфорту, старинным и редким вещам.

Гомер описывает богатства героев «Илиады» и «Одиссеи», создавая образы редких и красивых вещей, которыми люди наслаждаются. У греков было особенно развито эстетическое чувство. Но и богатство само по себе рождало чувство удовлетворенности собой, уверенность в себе, ощущение счастья. Герои любят хвалиться своим богатством, так как оно является для них материальным символом славы. В самом богатстве нет греха, если оно нажито справедливо. Греки считали, что военный трофей – справедливая добыча. Одиссей с упованием рассказывает о своем богатстве [2, Одиссея: XIV 230–234]. Герои любят делать богатые подарки друг другу в знак уважения. Так, Менелай одаривает сына Одиссея Телемаха [2, Одиссея: IV 615–619].

Можно быть очень богатым человеком и в то же самое время не быть сребролюбцем. Но в поэмах «Илиада» и «Одиссея» описаны и другие случаи, когда персонажи проявляют именно страсть к богатству. Сребролюбие и зависть к чужой собственности делают человека безумным и становятся причиной его многих бед и несчастий. На это указывают библейские строки: *Но если в вашем сердце вы имеете горькую зависть и сварливость, то не хвалитесь и не лгите на истину. Это не есть мудрость, нисходящая свыше, но земная, бесовская, ибо где зависть и сварливость, там неустройство и все худое* [Иак 3: 14–16]. Боевые товарищи Одиссея позавидовали дарам, которые ему преподнес бог Эол. Во время его сна они развязали «мех с заключенными в нем буреносными ветрами» в надежде найти скрытые сокровища и, тем самым, обрели всех на длительные страдания и странствия.

#### Гомер:

Спутники тою порой завели разговор; полагали  
Все, что с собою имел серебра я и золота много,  
Мне на прощание данных царем благородным Эолом.  
Глядя друг на друга, так рассуждали они меж собою:  
«Боги! Как всюду его одного уважают и любят  
Люди, какую бы землю и чье бы жилище ни вздумал  
Он посетить. Уж и в Трое он много сокровищ от разных  
Собрал добыч; мы одно претерпели, один совершили  
Путь с ним – а в дом свой должны возвратиться с пустыми руками»

[2, Одиссея: X 34–49].

Вслед за губительными страстями и пагубными желаниями (зависть, сребролюбие) неминуемо следует расплата в виде вполне ощутимых реальных физических страданий. Отплыв из-под

Трои Одиссей со своими товарищами достиг земли мифического народа киконян. Греки захватили и разрушили местный город Исмар, истребили его жителей, взяли в плен женщин. Однако киконяне, оставшиеся в живых, напали на греков. С каждого корабля Одиссей потерял по шести отважных гребцов. Это была цена жадности и безумия его спутников [2, Одиссея: IX 39–61].

Итак, текстологический анализ эпических поэм Гомера позволил описать феноменологию конкретных духовно-душевных и плотских страстей, а также раскрыть их духовно-нравственные проявления. Страсть представляет собой сложное состояние, сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета. Ведущей характеристикой страсти выступают эгоцентрические тенденции – направленность исключительно на себя, на свой интерес, свое желание. Страсти отражают духовно-нравственное состояние человека. Поступки человека, обусловленные греховными страстями, имеют серьезные последствия для его личности, здоровья и часто носят судьбоносный характер.

#### Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Изд-во Моск. Патриархии, 1988. – 1008 с.
2. Гомер. Илиада и Одиссея / перевод И. Гнедича. – М.: Художественная литература, 1967. – 767 с.
3. Иерофей (Влахос). Митрополит. Православная психотерапия. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2004. – 368 с.
4. Котенева А.В. Феномен психологической защиты в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 31–34.
5. Котенева А.В. Феномен телесности в поэме Гомера «Одиссея» и в христианской традиции // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 8 (86). – С. 94–96.
6. Котенева А.В. Печаль и горе: пути и способы их преодоления (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 152–155.
7. Котенева А.В. Защитные механизмы личности и эмоциональная сфера // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 9 (65). – С. 270–276.
8. Лосев А.Ф. Гомер. – М.: Молодая гвардия, 2006. – 416 с.
9. Новиков Д.В. Религиозно-аскетическое понятие «страсть»: психологический и клинический

аспекты // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 3. – С. 146–160.

10. Флоренская Т.В. Святоотеческое учение о страстях и психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 104–114.

11. Чельишев П.В. Преподобный Симеон новый богослов о духовном преображении человека. Акафист. – М.: Изд-во «Храм св. великомученика Димитрия Солунского», 2004. – 256 с.

12. Чельишев П.В. Обыденное сознание как фактор жизни. – М.: Изд-во «Московский гос. горный

ун-т», 2006. – 18 с.

13. Чельишев П.В. Человек античной мифологии: природа героя и личный выбор судьбы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 213–216.

14. Чельишев П.В. Столкновение красоты и добра в античном мифе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9-2 (47). – С. 186–188.

УДК 159.9

**Разина Татьяна Валерьевна**

кандидат психологических наук, доцент

Ярославский филиал Московского психолого-социального университета  
razinat@mail.ru

## ТИПОЛОГИЯ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В работе представлены теоретические критерии для построения типологии мотивации научной деятельности (МНД) в рамках метасистемного подхода. Структурный план дает три измерения («светило», «директор», «маятник»). Функциональный и генетический план – два измерения (локальная целевая временная перспектива и глобальная метациелевая временная перспектива). Метасистемный план дает три измерения (личностный, предметно-деятельностный и социально-исторический). Таким образом, пересечение данных измерений образует восемнадцать теоретически возможных мотивационных типов.*

**Ключевые слова:** мотивация научной деятельности, тип, типология, метасистемный подход.

Первые попытки классифицировать, выделить некие устойчивые типы личности ученого мы встречаем, как это ни парадоксально, не в трудах психологов, а в работах ученых совершенно иных направлений. Например В. Освальд [8] подразделял учёных на «классиков» и «романтиков». А. Пуанкаре классифицировал ученых на «аналитиков» (логиков) и «геометров» (интуитивистов) [3]. Понятно, что такие классификации хоть и базировались на огромном личном опыте ученого, но при этом носили умозрительный характер. Л.Д. Ландау также составил классификацию известных ученых-физиков по пятибалльной логарифмической шкале [1]. Как мы видим, классификации А. Пуанкаре и В. Освальда существенно отличаются от классификации Л.Д. Ландау. Если первые – качественные, то вторая – количественная, однако, все они основаны на индивидуальных наблюдениях авторов. Столь глубокое и неугасающее внимание к данной теме со стороны видных ученых заставляет задуматься о том, что некие типы научных работников безусловно существуют, однако умозрительный путь для их выявления, не является оптимальным и позволяет выделить неограниченное количество самых разнообразных типов по самым разнообразным основаниям.

Впоследствии, и психолог Г. Селье [4] выделяет крайне «узнаваемые» типы ученых, свойственные не только для зарубежных лабораторий, но и для отечественных научно-исследовательских институтов, хотя данная типология также носит эмпирический и во многом умозрительный характер. Сам

автор весьма иронически относился к этим описаниям, отмечая их «утрированный» характер [4, с. 35]. В.А. Ядов [5], выделяет три мотивационных типа ученых. Первый тип – подлинные энтузиасты, учёные классического типа, для которых сам процесс познания представляет самоценность и способ самореализации. Второй тип – профессиональные и компетентные работники, которые трезво смотрят на жизнь, науку, ее функции. Третий тип – честолюбивые, инициативные и достаточно прагматичные ученые, которые обеспокоены достижением высокого положения в официальной структуре и зачастую готовы добиваться его любыми методами. Как мы видим, данная типология также имеет эмпирический характер и при этом довольно абстрактна, что затрудняет ее прикладное применение.

Л.Г. Зубова в результате обобщения и систематизации полученных анкетных данных, использования факторного анализа, описывает семь типов мотивов научных работников: «1-й тип – главенствуют интерес к работе и желание творческой самореализации, при отсутствии интереса к заработку («самореализация»); 2-й тип – ориентация на интересную работу в сочетании с интересом к хорошему заработку («работа и заработок»); 3-й тип – приоритет других интересов и запросов при понимании важности работы («другие интересы»); 4-й тип – интерес к хорошему заработку сочетается осознанием полезности собственного труда для общества («заработок и полезность»); 5-й тип – ориентация на хороший заработок в соче-



тании с интересами продвижения по работе («заработок и продвижение»); 6-й тип – отношение к работе как вынужденной, неприятной необходимости («неприятная обязанность»); 7-й тип – мотивация смешанного типа («смешанная мотивация»)» [2, с. 22]. Приведенная типология интуитивно «узнаваема», она может являться хорошим инструментом при работе с персоналом научных учреждений, тем не менее, к числу ее недостатков опять же относится эмпирический характер.

За рубежом осуществляются попытки создания психологических типологий МНД, не просто обобщающих, но и объясняющих принципы объединения мотивов, как например, в исследованиях М. Hrachovskaya & Н.-J. vanSchuppen [7]. В качестве основания для выделения типов мотивации выступала типология культур по признакам: индивидуализм – коллективизм, маскулинность – феминность, «короткая» или «дальняя» дистанция властных структур и общества, низкое или высокое избегание неопределенности. В соответствии были выделены мотивирующие потребности: потребность в достижениях (включает общую потребность в достижениях и потребность в индивидуальных достижениях), потребность в социальной конгруэнтности (включает потребность в социальной гармонии и потребность в социальных достижениях), потребность во власти или безопасности, потребность в автономии (включает потребность в равенстве или потребность в свободе). Мы, со своей стороны, считаем, что все многообразие культур и мотивации нельзя описать через четыре типа, как предлагают авторы [7], которые, заметим, работали только с европейскими странами и с США.

S.M. Glynn с коллегами [6] с помощью процедур эксплораторного и конфирматорного факторного анализа выделили пять типов мотивов научной деятельности студентов: внутренняя мотивация (получение удовольствия от научной деятельности), карьерная мотивация (желание построить более успешную карьеру), самодетерминация (как способность студентами контролировать свою научную деятельность), самооффективность (вера студентов в то, что они могут достигнуть успехов в науке), мотивация уровнем (желание получить более высокий уровень научной подготовки). Однако, данные типы, рассматриваются только в отношении мотивации научной деятельности студентов, а не состоявшихся научных работников.

Создавать типологию научных мотивов необходимо теоретическим путем, тем самым априорно рассмотрев и рассчитав все возможные типы мотивации, вне зависимости от того имеют ли они свою эмпирическую представленность на данный момент времени в данной среде или не имеют и исключив дублирование. **Целью данной работы** является разработка теоретических оснований для типологии МНД на основе метасистемного под-

хода. Реализация завершающего этапа разработки концепции МНД – интегративного плана, предполагает синтез всей полученной при реализации других планов (онтологического, структурного, функционального, генетического) информации и его итог – некий продукт данной интеграции. Каждый из перечисленных планов в ходе его детальной разработки дает нам некий перечень закономерностей. Но согласно методологии метасистемного подхода любая группа закономерностей или отдельная закономерность не может быть аналитически представлена. Закономерности, как и планы не существуют изолированно друг от друга, они находятся в постоянном взаимодействии, в результате на стыке метасистемного, структурного, генетического, функционального планов и формируется личность, как высшая интегративная целостность, в том числе и в ее мотивационном аспекте. Тем не менее, личность и мотивация не могут быть едиными, их вариабельность и многогранность проявляется в типах. Соответственно сами типы теоретически выступают как следствие интеграции предыдущих четырех планов. Выделенные таким образом типы уже не являются результатами эмпирических обобщений и предстают не как феноменологическая реальность, а как теоретическая заданность.

Рассмотрим каждый план и его основные закономерности, которые и легли в основу созданной нами типологии МНД.

**Первое основание** для типологии лежит в рамках структурного плана концепции МНД. Центральным уровнем в системе МНД является субсистемный, поскольку он в наибольшей степени сензитивен к содержанию и структуре научной деятельности, имеет закономерную и сложную (многомерную), иерархическую организацию и отражает особенности, содержание и характер системы МНД в целом. Посредством субсистемного уровня реализован принцип вариативности и потенциальной неограниченности содержания системы МНД. Субсистемный уровень образован 10 мотивационными субсистемами, из которых 3 (внутренняя, ценностная, познавательная) являются специфически научными, а 6 субсистем неспецифически научными (безопасности, достижений, конкуренции, внешняя, антимотивации, рефлексивная). Одна мотивационная субсистема (косвенная) вообще не является научной в строгом смысле и направлена на достижение ненаучных целей, но средствами научной деятельности. Объединяясь в рамках субсистемного уровня со специфическими мотивационными субсистемами, неспецифические мотивационные субсистемы приобретают качественную определенность, и становятся также направлены на научную деятельность, на достижение ее предельной цели (получение принципиально новой, истинной информации). Однако локусы приложения

данной энергии внутри самой научной деятельности могут быть различными. Во-первых – это содержание самой науки (внутренний, познавательный, ценностный), во-вторых это научная карьера (достижения, безопасность, внешняя, конкуренции, антимотивации, рефлексивная) и в третьих – это пребывание около науки (косвенная). При этом необходимо помнить, что метатецель – получение новых научных знаний – продолжает присутствовать во всех трех случаях. В каждом конкретном случае в структуре МНД доминирует та или иная группа мотивационных субсистем. В итоге структурный план дает нам три качественно отличных измерения:

*«Светило»* – доминируют специфически научные мотивы к которым могут присоединяться один-два неспецифических научных. Ученый направлен на решение «чистых» научных проблем, наука интереса как процесс и как познавательный результат, актуальны ценности науки и научного познания. Он сочетает в себе истинную увлеченность наукой с желанием придать ей качественно новый уровень. В силу этого значительные усилия могут тратиться на создание собственных научных школ, коллективные исследования, которые бы позволили сохранять и приумножать научные достижения.

*«Директор»* – доминируют неспецифические научные мотивы, но поскольку они уже (объединившись в системе МНД со специфически научными мотивами) приобрели специфичность, то данный тип не разделяет становление собственной карьеры и становление, развитие института науки. Результатом научного труда таких людей являются созданные ими научные институты, лаборатории, вузы и т.п. Сами они, как правило, достигают по праву высоких административных постов в науке и действуют там весьма эффективно как организаторы, издатели и т.п.

*«Маятник»* – доминирует косвенный мотив, но к нему могут присоединяться и другие, обеспечив тем самым «колебания» в деятельности от науки к другой сфере и обратно. Такие сотрудники оказываются в науке, зачастую случайно, но остаются в силу вторичных выгод, решают за счет науки другие, ненаучные цели и задачи. Мотивационная энергия делится между собственно наукой и неким другим увлечением, пропорции в данном случае могут быть как в пользу науки, так и в пользу иной деятельности. Если большая часть энергии распределяется в пользу научной деятельности то такие сотрудники, бывают искренне увлечены наукой и могут достигать высоких результатов, но иногда могут с такой же страстью предаваться другой деятельности.

Таким образом, первое основание типологии дает нам три измерения, которые еще не являются типами в строгом смысле этого слова, поскольку пока соединяют в себе только структурно-содержа-

тельные и отчасти функциональные характеристики научной мотивации.

**Второе основание** для типологии дает нам функциональный план концепции МНД, это временное измерение, временная перспектива которую предполагает МНД. Система МНД может быть представлена не только как синхроническая, но и как диахроническая, т.е. обладает временной системностью. Временная система МНД образована тремя временными уровнями: микровременным (на котором осуществляется ситуативная детерминация), мезовременным, на котором осуществляется целевая детерминация) и макровременным (на котором осуществляется метасистемная детерминация). Каждый из этих уровней предполагает свою временную перспективу, свой мотивационный потенциал, распределение усилий, степень глобальности поставленных целей. Микровременная системность, как базовая, в осуществлении научной деятельности, может проявляться лишь в период ее освоения, когда научная деятельность еще не стала трудовой, а соответственно не может быть включена как вариант временного основания. В ходе осуществления научной деятельности у ее субъекта (за исключением генетически ранних этапов) как правило, преобладает тот или иной довольно устойчивый вариант временной детерминации. Таким образом, функциональный и генетический план совместно дает нам временное основание и два его варианта: глобальная и локальная временная перспектива.

*Локальная, целевая временная перспектива* хороша для ученых-исполнителей. Они фиксируют относительно близкие цели, эффективно строят стратегии их достижения, более или менее успешно распределяют мотивационный потенциал. Они не анализируют отдаленные последствия выполнения данной цели и не задаются предварительно вопросом, что будет по ее достижению. Такие люди ставят перед собой реальные, хотя и несколько приземленные цели.

*Глобальная метатецельная временная перспектива* хороша для ученых-лидеров. Они живут не только ближайшим будущим, но способны видеть дальше и планировать, распределять свои усилия далеко вперед, не упуская при этом текущие и ближние цели и задачи. Такие ученые ставят перед собой глобальные, иногда заведомо недостижимые цели.

**Третьим основанием** для типологии выступает онтологический план и преобладание в структуре МНД одной из трех метасистем.

*Личностная метасистема* предполагает направленность всех усилий ученого на самого себя, ставит на первое место именно личный успех, личный рост, личный комфорт и т.п. Все, что ученый делает в науке – он делает для себя, собственного развития, повышения статуса. Характерными чер-

тами личности являются эгоизм, жажда славы, конкурентность, соперничество, корысть, нарциссизм.

*Предметно-деятельностная метасистема* обуславливает направленность всех усилий на развитие и совершенствование самой науки, ее методов, совокупности знаний, осуществление открытий, изобретений, разработок и т.п.

*Социально-историческая метасистема* предполагает мотивационную направленность на общество и его благополучие, на глобальные исторические процессы. Это может быть микроуровень – т.е. ближайшее к ученому окружение (семья, друзья) и здесь социально-историческая направленность может очень тесно перекликаться с личностной. Это может быть мезоуровень – более широкий социальный и научный круг (научная организация, научная школа и т.п.). Макроуровень направляет деятельность ученого на благо человечества в целом.

Таким образом, мы получаем восемнадцать теоретически возможных типов мотивации ученых. Для некоторых из этих типов довольно легко подобрать реальные прототипы из истории или современности. Для других это сделать сложнее, поскольку они на данный момент времени в текущих социально-исторических условиях вообще не имеют своих прототипов и существуют только теоретически, однако представленная типология позволяет нам предсказать их существование. Научная деятельность вне зависимости от эпохи, социально-политического устройства, методов ее осуществления обладает определенными инвариантами, которые значительно перевешивают вариативность вносимую различными внешними обстоятельствами. Основу данной инвариантности составляют, по-видимому, наиболее глубинные, пласты психики, личности и деятельности, т.е. мотивационно-потребностная, ценностная сферы. Соответственно, есть все основания считать, что в своих основных закономерностях МНД будет инвариантна как в историческом измерении, так и в плане различных вариаций научной деятельно-

сти относительно ее характера (прикладной, фундаментальной, опытно-конструкторской и т.п.). Вариативность может проявляться в том, что некие типы будут встречаться чаще, а другие – реже. Таким образом, метасистемный подход и реализация в его русле интегративного плана исследования позволяет дать новую интерпретацию самого понятия тип, как интегративный эффект от взаимодействия разных групп закономерностей и создать теоретическую типологию МНД.

#### Библиографический список

1. Бессараб М.Я. Так говорил Ландау. – М.: Физматлит, 2003. – 128 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ega-math.narod.ru/Landau/Dau2003.htm>.
2. Зубова Л.Г. Ценности и мотивация научного труда / ЦИСН. – М., 1998. – 116 с.
3. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1990. – 736 с.
4. Селье Г. От мечты к открытию: как стать учёным. – М.: Прогресс, 1987.
5. Ядов В.А. Социальные проблемы и факторы интенсификации научной деятельности // Социальные проблемы и факторы интенсификации научной деятельности: Сб. науч. трудов / под ред. В.А. Ядова и Д.Д. Райковой. – М.: Наука, 1992. – С. 4–5.
6. Glynn S.M., Brickman P. Armstrong N., Taasoobshirazi G. Science Motivation Questionnaire II: Validation With Science Majors and Nonscience Majors // Journal of research in science teaching. – 2011 – Vol. 48. – № 10. – Pp. 1159–1176.
7. Hrakhouskaya M., van Schuppen H-J. Development of a conceptual framework of motivators for professionals in a multicultural organization with a hybrid R&D structure: How to avoid carrot management. Spring 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456091/ATTACHMENT01\(27.07.2014\)](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456091/ATTACHMENT01(27.07.2014))
8. Ostwald W. Grosse Manner, Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaftm. b. H., 1910, s. 371.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ И ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ ЭПИЛЕПСИЯ И ПСИХОГЕННЫЕ НЕЭПИЛЕПТИЧЕСКИЕ ПРИСТУПЫ

*Данная статья – это первый шаг в изучении психологических особенностей, переживаний родителей и их детей, которые имеют диагноз эпилепсия или психогенные неэпилептические приступы. Краткий экскурс в историю заболевания и обозначение психологических проблем, с которыми сталкиваются сами больные и их семьи, позволят обозначить новый вектор исследований. Отдельный интерес для нас представляет этиология психогенных неэпилептических приступов, диагностика этого заболевания и выявление психотравмирующих ситуаций в семьях, где есть дети с данным диагнозом.*

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение семьи, эпилепсия, психогенные неэпилептические приступы.

Детско-родительские отношения играют значимую роль в становлении личности ребенка. Стратегии воспитания, психологическая зрелость родителей, внутрисемейные взаимоотношения становятся особенно важными для развития ребенка, когда речь идет о взаимодействии с ребенком, имеющим сложные заболевания, при которых есть органические повреждения и физические ограничения. В рамках нашей работы мы рассматриваем семьи, в которых есть дети с диагнозом эпилепсия или психогенные неэпилептические приступы. Это заболевание имеет сложный патогенез и трудную симптоматику. Течение болезни зачастую сопровождается страхом ожидания в связи с возможным наступлением эпилептического приступа. В связи с этим можно говорить о возрастающей тревоге у родителей и у самих детей, обусловленной страхами за здоровье больного, его качество жизни, социальную адаптацию.

Современный подход к лечению детей с диагнозом эпилепсия предполагает комплексный подход: работы невролога, психиатра, социального работника, а также психолога. Однако на практике в нашей стране чаще всего лечение эпилепсии ограничивается сопровождением врача невролога-эпилептолога. Лечение данного специалиста, безусловно, является основополагающим при данном диагнозе, но не позволяет сформировать семьям, где есть дети с эпилепсией, более полную картину заболевания, прояснить важные условия для социальной адаптации их детей.

Рассмотрим подробнее клинические проявления болезни, а также психологические проблемы, которые есть у больных с диагнозом эпилепсия или психогенные неэпилептические приступы.

Этот теоретический экскурс рассматривается как первый шаг в изучении данной проблематики и направлен на то, чтобы обнаружить основные темы переживаний, которые мы можем встречать у родителей детей со сложными заболеваниями.

### Краткий экскурс в историю заболевания. Клинические проявления болезни (эпилепсия и психогенные неэпилептические приступы)

Эпилепсия – это расстройство мозга, которое характеризуется стойкой предрасположенностью

к генерации эпилептических припадков, а также нейробиологическими, познавательными, психологическими и социальными проявлениями этого состояния [1].

Показатели распространенности этого заболевания в России варьируется от 1 до 6 человек на 1 тыс. населения. Ведущая роль в формировании данного заболевания у детей принадлежит наследственной предрасположенности, приобретенным и врожденным факторам [2].

18,8% заболеваний эпилепсией связаны с болезнью матери в период беременности (травмы, тяжелые инфекции), а также осложнениями во время родов (асфиксия новорожденного, патологические роды). Фактором риска может являться черепно-мозговая травма новорожденного, однако, уровень заболевания постравматической эпилепсией невысок – 1-2 на 100 тысяч населения [2].

Выделяются следующие психические расстройства: нарушение когнитивных функций, слабоумие; расстройства поведения; невротические расстройства; эпилептические психозы; астенический синдром; расстройства, связанные с медикаментозной терапией [3, с. 48].

Эпилепсия оказывает влияние на физическое и психическое здоровье человека, вызывает снижение качества жизни пациента в целом.

Психические нарушения часто вызваны эпилептической активностью в функционально значимых структурах мозга и отчасти побочными эффектами противоэпилептических препаратов [2].

– Когнитивные нарушения могут быть вызваны вовлечением нейронов в эпилептическую активность.

– Депрессия, которая может быть вызвана неоправданной политерапией, являться следствием социальных ограничений.

– Эпилептические психозы. Чаще всего возникают у больных с фокально-височно-долевой эпилепсией и характеризуются длительными изменениями сознания, проявляются тревогой, страхом, гневом, агрессией [2].

Таким образом, для лечения психических нарушений при эпилепсии важно включать следующие аспекты в курс лечения:



- оптимизировать лечение путем перехода на монотерапию;
- выявить травмирующие факторы, причины стресса;
- осуществлять психологическую коррекцию пациента и его семьи;
- применить психофармакологическую терапию [1; 2].

Исследуя такое заболевание, как эпилепсия, часто можно встретить схожее по симптоматике заболевание – психогенные неэпилептические приступы (Psychogenic Non-Epileptic Seizures). Такой диагноз, как свидетельствует западная статистика, имеют один из пяти пациентов, направленных на диагностику с предварительным диагнозом эпилепсии [8].

Это большая группа заболеваний и синдромов, характеризующаяся относительно внезапно возникающим нарушением сознания и/или разнообразными двигательными, эмоционально-психическими, вегетативными проявлениями. В широком смысле понятие «неэпилептические пароксизмальные расстройства» включает любые внезапно возникающие симптомы, для обозначения которых не правомочно применение термина «эпилепсия» [2]. Наиболее надежная диагностика делается при помощи ЭЭГ видео-мониторинга.

Большинство пациентов (около 80%) с неэпилептическими приступами принимали противоэпилептические препараты в течение нескольких лет, прежде чем им поставили правильный диагноз [8].

Несмотря на многочисленные исследования на текущий момент не хватает междисциплинарного подхода к изучению психогенных неэпилептических приступов и описания личного опыта пациентов.

В рамках классификации болезней в психиатрии психогенные неэпилептические приступы чаще всего относят к диссоциативным конверсионным расстройствам (F44, МКБ 10), под которыми рассматриваются трансформированные в симптом неприятные аффекты, порожденные конфликтной ситуацией или иными проблемами, с которыми больной не может справиться. Диссоциативное (конверсионное) расстройство выражается в частичной или полной дезинтеграцией памяти на прошлое и потерей контроля над двигательной сферой. Расстройства носят «психогенный» характер и часто возникают и прекращаются внезапно [4].

Особый интерес для нас в изучении психогенных неэпилептических приступов вызывает тема влияния семейных стратегий воспитания, индивидуальных особенностей родителей на формирование данного заболевания. В рамках исследования мы можем обозначить следующую гипотезу: у родителей, чьи дети имеют диагноз психогенные неэпилептические приступы, более высокий уровень тревоги и проявляется истерическая акцентуация, нежели у родителей здоровых детей или же детей с диагнозом эпилепсия.

### **Психологические проблемы семьи, в которой есть ребенок с диагнозом эпилепсия или психогенные неэпилептические приступы**

Вышеописанные клинические проявления данных заболеваний являются, как правило, объектом изучения в неврологии и психиатрии.

Однако изучение психологических проблем, которые испытывают семьи с больными детьми не менее значимо и актуально. Это обусловлено большим спектром проблем, возникающих в связи с течением болезни.

Можно предположить, что социальная адаптация играет важную роль в развитии и становлении пациента с диагнозом эпилепсия. Хорошая интеграция в обществе, как правило, обеспечивается родителями. Но далеко не каждый родитель способен самостоятельно поспособствовать социализации своего ребенка.

Опираясь на практический опыт работы с семьями, где есть дети с диагнозом эпилепсия или психогенные неэпилептические приступы, и ранее проведенные исследования, можно обозначить следующие психологические особенности, которые есть внутри семейной системы, где есть дети с диагнозом эпилепсия или психогенные неэпилептические приступы:

#### **1. Нарушения в эмоциональной сфере.**

1.1. Чувства и переживания. Установление диагноза эпилепсия ребенку – это серьезная нагрузка для родных и особенно для матерей, что обусловлено страхом перед клиническими проявлениями, а также переживанием печали, вины, беспомощности [7].

1.2. Защитные стратегии. Непринятие жизненных условий и, как следствие, уход родителей (эмоциональный или физический). Семьи, где есть больной ребенок, распадаются чаще. Также в качестве способов психологической защиты один из родителей (как правило, отцы) погружается в работу, хобби или же алкоголизацию, что является дополнительной причиной стресса [5].

#### **1.3. Трудности психологической адаптации.**

Проводилось исследование, в котором участвовало 120 матерей, чьи дети имели диагноз эпилепсия. Целью было определить влияние клинико-психологических проявлений заболевания у детей, страдающих эпилепсией на психическую адаптацию матерей [7]. Сформировалось три подгруппы:

- подгруппа стабильной психической адаптации (29% матерей), которые не предъявляют жалобы на психическое и соматическое здоровье;
- подгруппа высокого риска развития психической дезадаптации (43% матерей), где признаки тревожной личности имели место быть, но не достигали уровня расстройства личности по МКБ-10;
- подгруппа психической дезадаптации (28% матерей), у которых выявлено невротическое расстройство и пролонгированная депрессивная реакция [7].

## 2. Нарушение внутрисемейного баланса.

2.1. Здесь речь может идти о проблемах со здоровыми детьми в семье, которым уделяют мало времени из-за того, что родители проявляют большую заботу по отношению к больному ребенку.

2.2. Отдельным фактором для рассмотрения психологических особенностей протекания эпилепсии и психогенных неэпилептических приступов стоит выделить следующую модель внутрисемейного взаимодействия: мать и больной ребенок часто могут образовывать закрытую подсистему, основанную на необходимости постоянной заботы, лечения, что способствует формированию симбиотической связи между ними. В то время, как другие члены семьи могут чувствовать себя обделенными, что способствует нарушению внутрисемейной коммуникации [5].

Выделяя психологические проблемы семьи, важно подробнее остановиться на тех трудностях, с которыми сталкивается сам пациент. Мы можем предположить, что на формирование ряда психологических проблем у больных могут влиять не только особенности течения болезни, но и психологические проблемы, которые появились в их семьях, в следствие диагноза пациента.

Многие исследователи в последние годы большое внимание уделяют вопросам качества жизни больных эпилепсией, которое по определению ВОЗ является состоянием полного физического и социального благополучия. И включает в себя три основных аспекта:

- физическое здоровье (самочувствие, количество приступов, ежедневная активность и др.);
- психологическое здоровье (уровень самооценки, депрессия, уровень тревожности и др.);
- социальное здоровье (взаимоотношения с семьей, друзьями; общение и др.) [5].

Современные исследования показывают, что у 25–40% больных с неврологическими нарушениями течение болезни осложняется выраженной депрессией. Есть данные современных авторов, которые указывают на то, что депрессия при эпилепсии наблюдается в 7 раз чаще, чем в общей популяции, а у больных с диагнозом парциальной эпилепсии частота их выше в 17 раз [9, с. 109].

45% пациентов имеют депрессивное расстройство. Эти данные приводятся Московским научно-исследовательским институтом психиатрии Минздрава, на основании проведенного исследования, в котором принимали участие 150 больных с различными формами эпилепсии, находящиеся в ремиссии [6].

## Выводы

Описание психологических переживаний и проблем, которые есть в связи с течением болезни, формирует большой спектр исследовательских задач, решение которых в дальнейшем могли бы помочь обозначить комплексный подход к вопросам психологической адаптации больного и его семьи, а также

способствовать созданию более четкой инструкции по взаимодействию с такими пациентами.

Мы можем также предполагать, что исследования, направленные на изучение представлений родителей об этиологии заболевания их детей повысит информирование родителей о возможных трудностях в адаптации, с которыми могут столкнуться они сами, их родственники и пациент. Это является важным условием для повышения качества жизни, так как в российском обществе на текущий момент нет культуры психологического сопровождения при заболеваниях, что формирует недостаточное внимание к вопросам своего психологического здоровья.

## Библиографический список

1. *Гузева В.И.* Эпилепсия и неэпилептические параксизмальные состояния у детей / Медицинское информационное агентство. – М., 2007. – 568 с.
2. *Зенков Л.Р.* Эпилепсия. Диагноз и лечение / Медицинское информационное агентство. – М., 2012. – 176 с.
3. *Калинин В.В., Железнова Е.В., Соколова Л.В.* Применение топамакса при лечении резистентной парциальной эпилепсии // Журнал неврологии и психиатрии. – 2003. – № 9. – С. 21–26.
4. *Милевский М.М.* Классификация болезней в психиатрии и наркологии. – М.: Триада-Х, 2009. – 184 с.
5. *Попов Ю.В., Яковлева Ю.А., Семенова С.В.* Комплексная оценка социальной адаптации детей и подростков больных эпилепсией с психическими расстройствами и их реабилитация / Санкт-Петербургский психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева. – СПб., 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://klex.ru/cev> (дата обращения: 08.11.2014).
6. *Рогачева Т.А., Мельникова Т.С.* Депрессивные расстройства у больных эпилепсией в период ремиссии / Московский научно-исследовательский институт психиатрии Минздрава России // Журнал неврологии и психиатрии. – 2012. – № 11. – 90 с.
7. *Семакина Н.В., Михайлов В.А., Багаев В.И.* Влияние клинко-психопатологических проявлений эпилепсии на психическую адаптацию матерей больных детей / Общероссийский благотворительный общественный фонд «Содружество» // Вестник эпилептологии. – М., 2014. – С. 21–26.
8. *Benbadis S. Heriaud L.* Psychogenic (Non-Epileptic) Seizures. A Guide for Patients & Families. Florida, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hsc.usf.edu/COM/epilepsy/PNESbrochure.pdf> (дата обращения: 08.11.2014).
9. *Robertson M.M., Trimble M.R.* The treatment of depression in patients with epilepsy. A double-blind trial. J. Affect. disord. 1985. – С. 127–136 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ehealthforum.com/blogs/colored\\_stone/mood-disorders-and-their-treatment-in-patients-with-epilepsy-b11755.html](http://ehealthforum.com/blogs/colored_stone/mood-disorders-and-their-treatment-in-patients-with-epilepsy-b11755.html) (дата обращения: 08.11.2014).

Волгуснова Екатерина Андреевна

кандидат психологических наук

Шадринский государственный педагогический институт

misis.volgusnova@yandex.ru

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ И НЕУВЕРЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье раскрывается взаимосвязь отрицательных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста и учащихся начальной школы, а именно показателей тревожности и неуверенности в теоретико-эмпирическом исследовании. Дана сравнительная характеристика определений, причин и форм проявления тревожности и неуверенности в психолого-педагогической литературе. Для выявления уровней проявления тревожности применялся тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), а для изучения уровней неуверенности обратились к тесту «Дом-Дерево-Человек». Объекты тревожности и неуверенности были зафиксированы при ответе на вопросы «Что тебя тревожит?» и «В чем ты неуверенный?». Рассмотрены многоуровневость показателей тревожности и неуверенности, вариативность их объектов у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Встречается в данном исследовании такая закономерность развития отрицательных эмоциональных состояний, как гетерохронность проявления уровней и объектов тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников. Кроме того, имела место синхронность показателей тревожности и неуверенности у испытуемых 4–10 лет. В эмпирическом исследовании обнаружены специфические тенденции проявления тревожности и неуверенности, а именно половой диморфизм и возрастные особенности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Зафиксировано одиннадцать групп объектов тревожности.

**Ключевые слова:** дошкольники, младшие школьники, уровни тревожности и неуверенности, объекты тревожности и неуверенности.

В современных социально-экономических условиях увеличилось число тревожных и неуверенных детей дошкольного и младшего школьного возраста, отличающихся повышенным беспокойством, нервозностью, эмоциональной неустойчивостью.

В психолого-педагогической литературе есть сведения об истоках, причинах, формах проявления тревожности и неуверенности (Ф. Зимбардо [4], А.М. Прихожан [6], Т. Репина [7], Т. Смолева [7], Е.М. Гаспарова [2], Д. Лешли [5], Н.Д. Левитов [8], З. Фрейд [9] и другие), в то же время не встречаются данные об их взаимосвязи. Между тем, наличие этих данных может помочь определить общие стратегические шаги психокоррекционной работы с тревожными и неуверенными детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Анализ литературы по тревожности и неуверенности позволил выделить сходство и различие в определениях, причинах и формах проявления тревожности и неуверенности.

Рассматриваются определения данных понятий, мы обнаружили различия. Так, тревожность – это внутреннее опасение, переживание и нарушение покоя, вызываемое возможными и вероятными неприятностями [8, с. 84]. Неуверенность же рассматривается как черта характера, выражающаяся в болезненном опасении привлечь к себе внимание окружающих, без мотивного чувства стыда [2, с. 74].

Кроме того, обнаруживаются сходства указанных понятий в том, что тревожность – это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия или результат возникновения фрустрации или её формирование [6, с. 35]; а неуверенность – это «лёгкий испуг» или состояние «стеснения в присутствии других людей» [4, с. 49].

Различие в причинах возникновения тревожности – ощущение опасности, которое возникает, когда дети боятся потерять любовь родителей, объект привязанности, страх перед авариями, неприятными явлениями погоды, боязнь темноты; а неуверенности это, прежде всего, негативное общение с людьми, привычка к самоунижению из-за своей неадекватности, психические расстройства [1; 6].

Сходство природы тревожности и неуверенности выражается в том, что это отрицательные эмоциональные состояния, причинами которых являются: биологические (конституциональные) – слабость нервной системы, соматические черты ребёнка, микросоциальные факторы – отсутствие отца в семье, недостатки в развитии навыков общения, тревожно – мнительный или авторитарный тип воспитания в семье [1; 6].

Выделяют также разные формы проявления неуверенности – внешние: избегание контакта глаз, повторяющиеся движения, скованная поза; физиологические: учащение пульса, покраснение лица, слабость, звон в ушах, дрожание рук [6; 7].

Одинаковыми формами проявления неуверенности и тревожности выступают: склонность к внутреннему способу выражения эмоций, скованность в новой ситуации, беспокойство, избегание общения [1; 6].

Различия тревожности и неуверенности выражаются в том, тревожность связана с ожиданием возможных и вероятных больших неприятностей, а неуверенность с низкой самооценкой [3; 6; 9].

В данном исследовании использовались *диагностические методики*: «Дом – Дерево – Человек» Дж. Бука; тест тревожности, разработанный Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен, интервью для определения объектов детской тревожности и неуве-

ренности: «Что тебя тревожит?», «В чем ты неуверенный?»

К исследованию было привлечено 123 ребёнка от 4 до 10 лет, из них 17 детей из старшей и 18 из подготовительной групп, 33 ребёнка из первого класса, 31 ребёнок из второго класса, 24 ребёнка из третьего класса. Экспериментальную базу составили ДКОУ № 14 и МКОУ гимназия № 9 г. Шадринска Курганской области.

Обработка экспериментальных данных позволила выявить уровни тревожности и неуверенности. Критерием выявления тревожности является число эмоциональных негативных выборов к общему числу рисунков, критериями определения неуверенности – количество показателей в соответствующих симптомокомплексах.

Обработка результатов, полученных на основе использования теста тревожности, позволила выделить *два уровня тревожности у детей разных возрастных групп*.

*Высокий уровень тревожности* примечателен тем, что дети, показавшие этот уровень, постоянно испытывают состояние безотчётного страха, не определённые ощущения угрозы и готовы воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Такие дети постоянно находятся в подавленном настроении, насторожены, у них затруднены контакты с окружающими. Высокотревожные дети имеют повышенное внимание к своим действиям, поступкам, не могут оценить свои способности и часто выбирают лёгкие стереотипные задания и ситуации, большое внимание обращают на оценку своей работы, а не на качество. Комплементы не воспринимают, имеют мотив избегания неудач, пессимистичны.

*Второй, промежуточный уровень* отличается от другого уровня тем, что дети, которые его демонстрируют, обладают оптимальным уровнем тревожности. Такой уровень тревожности позволяет дошкольникам и младшим школьникам осуществлять контроль над своим поведением, своими эмоциями, мобилизует все их усилия в деятельности на достижение успехов. Дети легко устанавливают контакты с окружающими. Любая новая сложная ситуация не вызывает у них страх, а мобилизует их волевые механизмы, позволяющие серьёзно и ответственно подойти к решению возникших проблем.

Диагностика показала, что испытуемые дошкольного и младшего школьного возраста обладают средним и высоким уровнями тревожности и неуверенности.

Сравнение уровней неуверенности и тревожности свидетельствует об их синхронизированности, коэффициент корреляции их показателей по Пирсону высок и равен 0,9. Данные обстоятельства можно объяснить сходством механизма их природы.

Исследование показало, что уровни тревожности и неуверенности предопределяют полифоничность их объектов.

*Обработка полученных данных на вопрос «Что тебя тревожит» позволила выявить одиннадцать групп ответов:*

- Первая группа – один дома:
  - «одному дома страшно» (Рома, 5 лет);
  - «плохо, когда никого дома нет» (Света, 7 лет);
- вторая группа – наказание:
  - «кричат, когда на рыбалке в сапоги набираю» (Андрей, 9 лет);
  - «наказывает мама ... обидно» (Виталий, 5 лет);
- третья группа – отвержение сверстниками:
  - «они не берут меня в свою игру» (Нагаша, 8 лет);
  - «от меня убегают» (Вероника, 7 лет);
- четвёртая группа – агрессивное нападение:
  - «неприятно, когда бьют, да ещё и камнями» (Жанна, 7 лет);
  - «я даю всегда сдачи, если меня бьют и обзывают» (Олег, 6 лет);
- пятая группа – один на улице:
  - «одна вышла гулять и потерялась» (Света, 7 лет);
  - «темно, одному страшно идти в школу» (Анастасия, 8 лет);
- шестая группа – физическое наказание:
  - «мама бьёт ремнём» (Дарья, 8 лет);
  - «они бьют, если я плохо учусь» (Илья 9 лет);
- седьмая группа – болезнь:
  - «боюсь, когда голова болит и живот» (Виктория, 9 лет);
  - «боюсь, когда грязь на болячку попадает» (Алексей, 5 лет);
- восьмая группа – неуспеваемость:
  - «болит живот, когда оценку плохую ставят» (Екатерина, 9 лет);
  - «плохая оценка, не отпускают гулять» (Диана, 9 лет);
- девятая группа – несчастный случай:
  - «упадёшь, ногу сломаешь» (Юлия, 9 лет);
- десятая группа – замкнутое пространство:
  - «не могу дышать, сидя в шкафу» (Ирина, 9 лет);
- одиннадцатая группа – страшные сны:
  - «во сне за мной бежит чудовище... Я мокрый и кричу» (Павел, 5 лет).

Объекты тревожности и неуверенности у детей дошкольного и младшего школьного возраста почти не совпадают. Детей тревожат ситуации: «Игра со старшими детьми», «Укладывание спать», «Игнорирование», «Изоляция от сверстников», «Еда в одиночестве», «Выговор», «Объект агрессии», «Агрессивное поведение», «Собирание игрушек», неуспеваемость, наказание, отвержение сверстниками, агрессивное нападение, один дома, болезнь, один на улице.

При восприятии других жизненных ситуаций («Игра с младшими детьми», «Ребёнок и мать с младенцем», «Одевание», «Умывание», «Ребёнок



с родителями», замкнутое пространство, страшные сны и несчастные случаи) не наблюдается повышенной тревожности у испытуемых 4–10 лет.

*Анализ полученных данных выделить девять групп ответов на вопрос «В чем ты неуверенный?»:*

Первая группа – подготовка к урокам:

– «я не знаю, как готовиться к урокам по математике; правильно делаю или нет» (Ирина, 7 лет);

– «не могу решить, с чего начать: или с чтения, или с английского» (Александр, 9 лет);

вторая группа – одежда:

– «неприятно, когда одежда не подходит и все замечают» (Инна, 7 лет);

– «иногда подружки смеются над моей одеждой. Они говорят она немодная» (Даша, 8 лет);

третья группа – сдача экзаменов:

– «я не уверена в том, что сдам экзамен в музыкальной школе. Мне, наверное, не сыграть» (Вика, 7 лет);

четвёртая группа – незнакомое место:

– «мне трудно, когда я в незнакомом месте» (Алина, 7 лет);

– «живот болит, когда меня куда-нибудь посылают» (Елизавета, 6 лет);

пятая группа – незнакомые люди:

– «я всегда прячусь в комнате, когда приходят тётти или дяди, а я их не знаю» (Лера, 7 лет);

– «я не могу говорить с теми, кого я не знаю. Вдруг они не хорошие» (Антон, 9 лет);

шестая группа – присутствие старших:

– «я начинаю краснеть, когда меня спрашивают мамыны подружки» (Ксения, 9 лет);

– «мне трудно быть таким же весёлым со взрослыми, как с друзьями» (Татьяна, 8 лет);

седьмая группа – совершение отрицательных поступков:

– «делаю плохое перед взрослыми» (Екатерина, 5 лет);

восьмая группа – один на улице:

– «я боюсь заблудиться, а мама говорит: меня одного там украдут» (Андрей, 6 лет);

– «одной на улице нельзя: плохие дяди ходят» (Анна, 7 лет);

девятая группа – обзывания:

– «девочки обзываются, называют меня дурачком. Может я так плохо учусь?» (Максим, 7 лет);

– «мне говорят, я на курицу похожа, такая же рыжая. Я рыжая, значит, правда?» (Наталья, 6 лет).

Неуверенность вызывают такие объекты как обзывания, присутствие старших, незнакомые люди, незнакомое место, подготовка к урокам, один на улице, одежда, совершение отрицательных поступков, присутствие старших.

Мы выяснили, что дети дошкольного и младшего школьного возраста неуверенные в себе, так как они рисуют большие деревья, маленького человека, дома без дверей, ступеньки, ведущие в глухую

стену, закрытые окна, это говорит о том, что им трудно раскрыться перед другими, особенно взрослыми, они чувствуют, что полностью зависимы от родителей. Рисуя дерево, дети часто изображают острую вершину дерева: это указывает на то, что: ребёнок защищается от опасности, воспринимаемой им как личный выпад; имеет желание действовать на других, быть старше.

Таковы, на наш взгляд, качественные особенности в рисунках дошкольников и младших школьников.

*Уровни и объекты проявления тревожности и неуверенности детерминируются возрастными и половыми различиями испытуемых*, самый высокий процент показателя тревожности обнаружен у детей 7–8 лет – 78,8%, а самый низкий у испытуемых 8–9 лет – 22,5%. Высокий уровень неуверенности демонстрируют дети второго класса – 64,5%, самый низкий у детей 9–10 лет – 37,5%.

На наш взгляд, это говорит о том, что большинство детей четырёх – шести лет и восьми – девяти лет имеют более благоприятные перспективы эмоционального развития, чем дети семи – восьми и девяти – десяти лет; уровень тревожности и неуверенности с возрастом может меняться.

Выяснилось, что *на тревожность и неуверенность сказывается половой диморфизм*. Суммарный анализ свидетельствует о том, что во всех возрастных группах девочки превосходят мальчиков в проявлении тревожности (от 3% до 29% в возрасте 9–10 лет) и неуверенности (от 6% до 12% у детей 7–10 лет).

*Объекты тревожности и неуверенности также определяются половыми различиями*. Неуверенность вызывают у мальчиков незнакомое место, один на улице, подготовка к урокам, а неуверенность у девочек – присутствие старших, незнакомое место, одежда, обзывание.

Как для мальчиков, так и для девочек объектами тревоги чаще всего становятся неуспеваемость, наказание, отвержение сверстниками, болезнь. Девочек тревожат также агрессивное нападение и оставаться одной дома.

Сравнивая полученные данные, мы обнаружили *гетерохронность уровней и объектов неуверенности и тревожности обусловленную возрастом и полом*.

Значимые различия по критерию Фишера наблюдаются в показателях тревожности у девочек и мальчиков в возрасте 7 лет ( $\varphi^* = 5,08$  при  $p > 0,01$ ). В других возрастных группах значимые различия у девочек и мальчиков отсутствуют. Схожая тенденция обнаружена в различиях по  $\varphi^*$ -критерию в показателях неуверенности у девочек и мальчиков 8–9 лет ( $\varphi^* = 3,32$  при  $p > 0,01$ ). В других возрастных группах значимые различия не были обнаружены.

Сравнительный анализ объектов тревожности и неуверенности свидетельствует о гетерохроно-

сти по критерию Фишера. В объектах тревожности значимые различия наблюдаются в ситуациях: наказание ( $\varphi^* = 2,16$  при  $p > 0,01$ ), отвержение сверстниками ( $\varphi^* = 2,29$  при  $p > 0,01$ ) у детей 5–7 лет; один на улице ( $\varphi^* = 2,00$  при  $p > 0,01$ ) у учащихся 8–10 лет; неуспеваемость ( $\varphi^* = 1,82$  при  $p > 0,01$ ) у школьников 7–9 лет; реакция на ситуацию болезнь (у детей 5–7 лет  $\varphi^* = 2,86$  при  $p > 0,01$ ; 7–9 лет  $\varphi^* = 2,04$  при  $p > 0,01$ ; в 8–9 лет  $\varphi^* = 1,96$  при  $p > 0,01$ ) во всех возрастных группах значимо различна. Показатели таких объектов тревожности как: «агрессивное нападение», «физическое наказание», «несчастный случай», «замкнутое пространство», «страшные сны» не имеют статистически значимых различий по критерию Фишера у опрошенных всех возрастных групп.

Значимые различия в объектах неуверенности присутствуют при восприятии ситуации «незнакомые люди» у детей 4–5 лет ( $\varphi^* = 3,38$  при  $p > 0,01$ ) и в возрасте 5–7 лет (критерий  $\varphi^* = 3,71$  при  $p > 0,01$ ); «присутствие старших» у детей 5–7 лет ( $\varphi^* = 3,94$  при  $p > 0,01$ ) и у респондентов 7–9 лет ( $\varphi^* = 3,58$  при  $p > 0,01$ ), «обзывание» у детей 5–7 лет ( $\varphi^* = 2,73$  при  $p > 0,01$ ) и у 7–9 летних ( $\varphi^* = 5,39$  при  $p > 0,01$ ).

Менее значимые различия в объектах неуверенности были обнаружены у детей дошкольного и младшего школьного возраста в ситуациях: подготовка к урокам, одежда, сдача экзаменов, совершение отрицательных поступков.

*Результаты выполненного нами теоретико-прикладного исследования тревожности и неуверенности у дошкольников и у младших школьников привели к следующим допущениям:* сходство и различия уровней и объектов неуверенности и тревожности позволяет прогнозировать стратегические направления коррекции неуверенного и тревожно-

го поведения; использования в ходе коррекционной работы техник проигрывание альтернативных ролей, парадоксальной интенции, заданий на релаксацию, дискредитации объектов неуверенности и тревожности с различием в системе детерминант.

#### Библиографический список

1. *Гарбузова В.И.* Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: АО «Сфера», 1994. – 160 с.
2. *Гаспарова Е.М.* Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 3. – С. 71–78.
3. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
4. *Зимбардо Ф.* Застенчивый ребенок. – М.: Астрель, 2005. – 252 с.
5. *Лешли Д.* Работать с маленькими детьми. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
6. *Прихожан А.М.* Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 32–55.
7. *Репина Т., Смолева Т.* Неуверенный ребенок // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 3. – С. 62–63.
8. *Спирина А. В.* Культура телевосприятия как средство нивелирования у дошкольников тревожности возникшей под влиянием просмотра ими телепередач со сценами насилия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 83–87.
9. *Фрейд З.* Психология бессознательного – СПб.: Питер, 2012. – 400 с.

## КУЛЬТУРА ТЕЛЕВОСПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЧУВСТВА СТРАХА У ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОЗНИКШЕГО ПОД ВЛИЯНИЕМ ВОСПРИЯТИЯ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ С ЭЛЕМЕНТАМИ НАСИЛИЯ

В статье содержатся данные о соотношении у детей дошкольного возраста показателей чувства страха, вызванного просмотром телепередач с элементами насилия, и показателей культуры телевосприятия. Приводятся показатели, свидетельствующие о том, что между средним уровнем культуры телевосприятия и высокими уровнями чувства страха, существуют тесные значимые обратные корреляционные связи: чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровень чувства страха и наоборот. Описываются результаты эмпирической работы по формированию культуры телевосприятия. Приводятся данные контрольного эксперимента, которые свидетельствуют о результативности коррекционно-профилактической работы по формированию культуры телевосприятия как средства нивелирования чувства страха у детей дошкольного возраста, возникшего под влиянием восприятия сцен насилия на телеэкране.

**Ключевые слова:** чувство страха, телепередачи с элементами насилия, культура телевосприятия.

**В** настоящее время общественность и многие ученые мира обеспокоены негативным влиянием сцен насилия на экране на детскую психику. В частности многие исследования свидетельствуют об увеличении от года к году детей с высокими уровнями чувства страха.

Чувство страха является предметом исследования, как зарубежных (Г. Рибо [9], З. Фрейд, В. Штерн [18] и др.), так и отечественных ученых (А.И. Захаров [3], А.А. Фортунатов [15], А.И. Чистякова [17] и др.). Ими выявлены виды, причины и формы проявления чувства страха.

**Страх** — эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой им опасности; аффективно заостренное восприятие угрозы для жизни, самочувствия и благополучия человека (А.И. Захаров [3]); эмоция, возникающая в результате воображаемой опасности, угрожающей жизни организма, личности, защищаемым ею ценностям (БСЭ); аффективное состояние, связанное с ощущением опасности (З. Фрейд).

Многих ученых интересуют **разновидности чувства страха**. Так, например, В. Штерн [18] различает детские страхи, обусловленные опытом (один раз обжегшийся ребенок боится огня) и страхи инстинктивного характера (боязнь темноты, грозы, воды). З. Фрейд подразделяет страхи перед каким-либо конкретным объектом и фобии. А.И. Захаров [3] условно делит страхи на *ситуационные* и *личностно-обусловленные*, *возрастные* и *невротические*, *реальные* и *воображаемые*, *острые* и *хронические*. Еще две разновидности страхов выделяют А. Голик и В. Мамцева [11] — это *фантастические*, в содержании страхов фигурируют фантастические образы из прочитанных сказок, фильмов ужасов и *ночные страхи*, которые возникают преимущественно у детей дошкольного

и младшего школьного возраста им могут предшествовать реальные переживания в дневное время — *психотравмирующие ситуации*, испуг, например, при просмотре фильмов ужасов.

**Причины** чувства страха могут быть самыми различными: тяжелые переживания, испытанные ребенком; отрицательный опыт (был укушен собакой, напуган в темноте (Г. Рибо [9]); запугивание оборотнями, домовыми, людоедами, мифическими существами, мышами, чертями, страшными животными и насекомыми (А.И. Чистякова [17]); неправильное поведение взрослых, которые непроизвольно заражают ребенка страхом, демонстрация тревожности родителями, разговоры при ребенке о смерти, болезнях (А.И. Захаров [3]).

Установлено, что чувство страха негативно воздействует на физическое состояние и психику ребенка: приводит к разного рода заболеваниям (заикание, энурез и др.), искажает общение, эмоционально-волевую сферу, затрудняет интеллектуальную деятельность в напряженных ситуациях, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в собственных силах, способствует становлению отрицательного социального статуса личности (А.И. Захаров, А.Л. Фортунатов и др.).

Причины, формы проявления и последствия переживания чувства страха в литературе описаны относительно подробно. Однако такая причина возникновения чувства страха у детей дошкольного возраста как восприятие сцен насилия на экране изучена недостаточно. Несмотря на то, что в настоящее время имеются исследования, свидетельствующие об увеличении количества сцен насилия в российском телевидении (М.И. Жабский [2], К.А. Тарасов [12]), а дошкольники, как известно, уделяют большое количество времени просмотру телепередач.

По мнению многих ученых (А. Бандура, Р. Бэрон [1], Е.А. Захарова [4], А.В. Мудрик [6] и др.),

сцены насилия негативно сказываются на зрителях (негативно влияют на нравственное и эстетическое развитие детей, способствуют виктимизации, стимулируют агрессивные проявления, влияют на отношение к насилию, как к приемлемому способу решения проблем).

В связи со сказанным возникает вопрос о преодолении чувства страха у дошкольников, вызванного просмотром телепередач с элементами насилия. В психолого-педагогической литературе можно найти данные о коррекции чувства страха средствами игротерапии (М.И. Чистякова [17] и др.), смехотерапии (О.М. Попова [8] и др.), арттерапии (И.Ю. Ильина [5] и др.), сказкотерапии (М.В. Осорина [7] и др.). Слабее других изучен вопрос о культуре телевосприятия как средстве нивелирования отрицательных эмоциональных состояний, которые возникают у дошкольников под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия.

**Культура телевосприятия** (медиакультура, экранная культура, аудиовизуальная культура) подразумевает культуру телезрителя, который умеет оценивать нравственное содержание телепередач, самостоятельно выбирать нужную ему экранную информацию и разумно ею пользоваться (Е.А. Захарова [4]); воспринимать эту информацию, осмысливать и эстетически оценивать последнюю, а также предполагает развитие знаний о прошлом и настоящем экранных искусств (Ю.Н. Усов [13]); может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа (А.В. Федоров [14]).

В своем исследовании мы попытались выявить возможности снижения у дошкольников высокого уровня чувства страха, возникшего под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия посредством формирования у них культуры телевосприятия.

Испытуемыми выступили 225 детей пяти – семи лет из прогимназии № 17 и ДОУ № 9 г. Шадринска и их родители. В исследовании использовались методика «Страхи» А.И. Захарова, проективная методика «Что страшное снится, чего боишься днем», беседа с детьми, интервьюирование родителей, изучались продукты детской деятельности (**рисунок страшного фильма**).

В ходе исследования мы выясняли, какие **объекты страха из телепередач** пугают детей дошкольного возраста. Из детских ответов мы узнали, что они боятся, когда **жуки залезают под кожу персонажам** («Мумия», «Матрица»); герои телефильмов **встречаются с инопланетными существами** (Секретные материалы», «Эволюция»), со **скелетами**, ходячими **мертвецами** («Звонок», «Обитель зла»), со злым **Невидимкой** («Неви-

димка»), с **привидениями** («Другие»), с **акулой** с большими зубами («Челюсти»), с **драконом** («Гигант дракон»), с **Бабой Ягой** («Кошечей Бессмертный»); когда Конан **дерется** с гигантской змеей («Конан-разрушитель»), «**Хищнику отрубают руку**» («Хищник»), «**Робокопу режут голову**» («Робокоп»); когда «Маньяк **убивал** мальчиков, ... гонялся в маске и с ножом» (фильмы ужасов «Маска», «Крик»); «За девушкой **гналось** чудовище», «Годзилла **ел и топтал** людей» («Годзилла»); действующие лица **превращались** в волков («Вампир в Нью-Йорке»), в скелеты («Индиана Джонс и последний крестовый поход»).

Диагностика показала, что **58,3%** дошкольников имеют **высокий уровень**, 30% обследуемых – средний уровень и 11,7% испытуемых – низкий уровень **чувства страха**. 4% исследуемых продемонстрировали высокий уровень, 40% детей – средний уровень и 56% дошкольников – низкий уровень **культуры телевосприятия**.

Сравнение показателей культуры телевосприятия и показателей чувства страха свидетельствует о том, что между средним уровнем культуры телевосприятия и высокими уровнями чувства страха ( $\varphi = -0,51$  при  $p \leq 0,01$ ), существуют тесные значимые обратные корреляционные связи: **чем выше уровень культуры телевосприятия, тем ниже уровень чувства страха** и наоборот. В связи со сказанным мы предположили, что формирование культуры телевосприятия будет эффективным средством коррекции чувства страха у дошкольников, которое возникло под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия.

Исходя из сказанного, на этапе формирующего эксперимента разрабатывалась и реализовывалась на практике профилактико-коррекционная программа нивелирования у детей дошкольного возраста чувства страха, возникшего под влиянием просмотра телевизионных передач с элементами насилия и формирования культуры телевосприятия.

В формирующем эксперименте участвовало 125 детей 5–7 лет из прогимназии №17 и ДОУ №9 г. Шадринска, их родители и воспитатели.

Профилактика и коррекция отклонений в эмоциональном развитии дошкольников, возникших под влиянием просмотра ими телепередач с элементами насилия, осуществлялась за счет сочетания методов психогимнастики, релаксационных упражнений, элементов аутотренинга, игротерапии, арттерапии, тестотерапии, музыкотерапии, смехотерапии, рефлексии, драматизации, **заданий, предполагающих формирование культуры телевосприятия**.

Дети выполнили 40 занятий, каждое из которых состояло из вводной, основной и заключительных частей и проводилось в течение 25–30 минут, три раза в неделю. Вводная часть занятия имела целью снятие напряжения, установление благоприятной



эмоциональной обстановки в группе, нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у дошкольников и состояла из двух упражнений, часть из которых была заимствована из работ Е.А. Захаровой [4], О.М. Поповой [8] и др., а часть разработана автором [10].

Основная часть занятия предполагала преодоление детьми отрицательного влияния на них телевизионных передач с элементами насилия в процессе формирования у них культуры телевосприятия, которые были распределены на 6 циклов. Коррекция чувства страха, вызванного просмотром телепередач с элементами и формирование культуры телевосприятия, осуществлялась благодаря выполнению системы заданий, предполагающих обучение детей овладению структурными компонентами культуры телевосприятия.

Заключительная часть профилактико-коррекционного занятия состояла из двух релаксационных упражнений и заданий на рефлекссию («Ласковое солнышко», «Ароматы цветочной поляны» и др.).

В ходе формирующего эксперимента был выявлен ряд закономерностей психокоррекционной деятельности.

Первая закономерность – **стадиальность**, проявившаяся в конструировании комических историй, в которых действующими лицами являются персонажи-агрессоры. Было установлено, что соответственно первой стадии дети придумывают несмешные истории; соответственно второй – истории с комическими деталями во внешности персонажей «Зеленый нос у Мумии», «Вампиру раскрасили лицо»; соответственно третьей – продуцируют истории с комическим сюжетом «Дракула шел, шел и поскользнулся на банане и упал в мусорку».

Вторая закономерность психокоррекционного процесса – **вариативность творческих решений** испытуемыми, обнаружилась в сочинении детьми различных сценариев фильмов, смешных рассказов, в переконструировании знакомых фильмов, в различиях вылепленных из теста персонажей-агрессоров, в разнообразии иллюстраций к страшным фильмам, раскадровке (рисунок фильма по клеткам-кадрам), драматизациях.

Третья закономерность психокоррекционной деятельности – **неравномерность**, которая нашла выражение в особенностях восприятия детьми телевизионных передач, в уровнях выполнения творческих заданий (многие дошкольники проявили наивный реализм и фрагментарность в восприятии телепередач, в дифференцировке телепередач с вымышленным сюжетом и телепередач с документальным содержанием, в различных тенденциях воспроизведения содержания мультфильмов).

В ходе формирования культуры телевосприятия и коррекции чувства страха нами были выявлены еще **особенности** поведения детей, продемонстри-

ровавших разные уровни данного отрицательного эмоционального состояния, проявившиеся в ходе выполнения заданий профилактико-коррекционной программы.

Дети с высоким уровнем чувства страха во время выполнения творческих заданий чувствуют себя неуверенно (боятся вспомнить и рассказать о страшных их фрагментах с элементами насилия из телепередач; предпринимая попытку нарисовать или вылепить страшные их события или персонажей-агрессоров, не заканчивают импровизации, ломают поделки или мнут рисунки, не показывая их экспериментатору); отказываются участвовать в играх-драматизациях, если в них задействованы агрессивные сверстники; в переделывании «страшных» фильмов и сочинении новых импровизаций используют доброжелательные копипинг-стратегии, ищут опоры в родственниках (в импровизациях фигурируют мамы, папы, сестры, братья).

Отслеживание поведения дошкольников во время исследования позволило заметить неодинаковую эффективность воздействия методов коррекции на испытуемых с разными уровнями чувства страха. В коррекции высокого уровня чувства страха наиболее эффективными приемами являются арттерапия и индивидуальные беседы. Кроме этого было установлено, что у дошкольников с высоким уровнем чувства страха вызывают трудности коллективные игры, которые требуют проявления инициативы и самостоятельности.

Работая с дошкольниками, мы убедились, что эффективность формирования у них культуры телевосприятия и нивелирования высокого уровня чувства страха, возникшего под влиянием просмотра ими телепередач с элементами насилия, обуславливают *фрагментарность детского восприятия; наивный реализм; трудность установления пространственно-временных связей; предпочтение персонажей-агрессоров и телепередач с элементами насилия; идентификация детьми с понравившимися им героями и копирование их поведения; особенности отношения детей к сценам насилия на телеэкране (негативное – позитивное); недостаточный объем эстетических представлений, небольшой объем знаний о теле- и киноискусстве, о нравственных категориях; отсутствие знаний о противостоянии насилию в жизни и на телеэкране; и самое главное индифферентное отношение родителей к просмотру детьми телепередач с элементами насилия и т.д.*

В ходе исследования было установлено, что эффективность психокоррекционной работы достигалась благодаря таким **условиям** как: *дискредитация поведения персонажей-агрессоров, стимулирование чувства эмпатии к жертвам насилия из телепередач; переориентировка предпочтений дошкольников на добрые, познавательные телепередачи; обсуждение просмотренных детьми*

телепередач, обучение оцениванию эстетического и нравственного содержания телепередач.

Статистическая обработка данных позволила выявить, что после формирующего эксперимента изменились показатели уровней культуры телевосприятия у детей в экспериментальной группе. В частности, высокий уровень культуры телевосприятия достоверно увеличился с 4% до 48%, а процент испытуемых с низким уровнем снизился с 56% до 24% испытуемых.

Кроме этого изменились также показатели чувства страха у испытуемых. Сопоставление результатов до и после формирующих воздействий показало, что после профилактико-коррекционной работы в экспериментальной группе число детей с высоким уровнем чувства страха **уменьшилось на 28%**, и позволило зафиксировать значимые различия по  $\varphi^*$ -критерию показателей высокого уровня чувства страха ( $\varphi^*=2,13$  при  $p \leq 0,01$ ) у испытуемых до и после формирующего эксперимента.

Заканчивая обсуждение результатов коррекционно-профилактической работы, мы убедились в том, что у детей дошкольного возраста можно снизить высокий уровень чувства страха, возникший под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия, и повысить уровень культуры телевосприятия посредством парциальной комплексной, профилактико-коррекционной программы нивелирования негативных эмоциональных состояний, возникших под влиянием просмотра телевизионных передач со сценами насилия и формирования культуры телевосприятия.

#### Библиографический список

1. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
2. Жабский М.И. Свобода и ответственность в телевидении // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 63–66.
3. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Захарова Е.А. Развивающий экран // Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками / под ред. А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М.: Просвещение, 1991. – С. 24–49.
5. Ильина И.Ю. Аффективное поведение и его коррекция в младшем дошкольном возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 168 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2004. – 306 с.
7. Осорина М.В. Черная простыня летит по городу или зачем детирассказывают страшные истории // Знание – сила. – 1986. – № 10. – С. 43–45.
8. Попова О.М. Чувство комического как средство коррекции отрицательных эмоциональных состояний. – Шадринск: ШГПИ, 2003. – 170 с.
9. Рибо Т. Творческое воображение. – М., 1901. – 323 с.
10. Спирина А.В. Влияние восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 259 с.
11. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под общей ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2001. – 326 с.
12. Тарасов К.А. «Агрессивная кинодиета» ТВ и студенчество // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 66–76.
13. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 73–74.
14. Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры // Прикладная психология. – 2002. – № 2. – С. 84–89.
15. Фортунатов А.А. Страх и его преодоление: Автореф. канд. дис. – М., 1942. – 23 с.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
17. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
18. Штерн В. Психология раннего детства. – М.: Москва, 1922. – 280 с.

Шамухаметова Елена Сафиулловна

кандидат психологических наук, доцент  
Шадринский государственный педагогический институт  
shalesaf@mail.ruОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ЭМПАТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Период младшего школьного возраста является значимым для психического развития детей, так как в это время происходит изменение самосознания, переоценка ценностей, закладываются основы школьной дружбы, перестраивается мотивационная сфера каждого ребенка, большую значимость начинают приобретать чувства сопереживания и эмпатии, развиваются и совершенствуются умения взаимодействовать в коллективе.

Эмпатия является неотъемлемой частью общения и выполняет ряд функций, которые способствуют более эффективному познанию людьми друг друга и уменьшают эффект искажения восприятия другого. В процессе общения младшие школьники начинают приобретать начальные эмпатические чувства, путем «прочувствования» партнера по общению.

В статье освещается теоретический анализ проблемы нравственных (эмпатических) чувств и переживаний младшего школьника, возникающих в процессе межличностного взаимодействия и описано эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей эмпатического взаимодействия младших школьников.

**Ключевые слова:** эмпатия, нравственные чувства, младший школьник, особенности эмпатического взаимодействия.

Младший школьный возраст является важным этапом в развитии личности ребенка. Нравственные чувства данного возраста развиваются внутри учебной деятельности. Те чувства, которые появились у дошкольников, в младшем школьном возрасте продолжают совершенствоваться в повседневных взаимоотношениях с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил.

Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру. Учитель разными средствами учит ребенка чувствам прекрасного, комического и др., и ребенок через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явление открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств. Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства [2].

Эмпатические чувства являются особенно важной личностной характеристикой младшего школьника. Они отражают область нравственного развития ребенка и тесно связаны с характером его взаимоотношений с людьми, с особенностями вхождения в школьный коллектив. В младшем школьном возрасте развивается такое чувство, как сопереживание другому. Механизмом возникновения сопереживания является эмпатия.

Сопереживание, по С.И. Ожегову – это переживание вместе с другим человеком его душевного состояния [3].

В психологическом словаре С.Ю. Головина сопереживание трактуется как уподобление эмоцио-

нального состояния субъекта состоянию другого субъекта или социальной группы, при этом в индивидуальном сознании субъекта отражается отношение другого человека (социальной группы) с происходящим с ним событием [1].

У детей чувства в большой мере определяют их отношение к миру. Дети младшего школьного возраста склонны к анимизму – склонности приписывать животным, растениям и неживым предметам способность чувствовать, как человек. Знакомясь с человеческими переживаниями и действиями, ребенок склонен приписывать их всему окружающему его миру [2].

Сопереживание успешного ребенка неуспешному создает особую атмосферу солидарности. Все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее. Такова картина развития способности к сопереживанию у детей в ситуациях обыденной жизни.

В школе ребенок находится в новых психологических условиях существования. Во-первых, это исключительно реальные отношения, которые строятся по поводу учебной деятельности. Во-вторых, эти отношения учебной деятельности вольно или невольно ставят ребенка в ситуацию, когда он вынужден сравнивать себя с другими – с их успехами в учебной деятельности, с их прилежанием и поведением. Он попадает в отношения соревнования. В-третьих, учебная деятельность по своему психологическому содержанию нацеливает ребенка учиться – учить себя, т.е. смысл учебной деятельности в развитии своих умений, способностей, качеств. В связи с этим способность к сопереживанию получает свое дальнейшее развитие в новых условиях.

На уроке все дети выполняют общее задание учителя. Каждый должен уметь, не мешая другим, сосредоточиться на выполнении задания. Лишь на

этапе контроля все дети обращают свое внимание друг на друга.

Неуспешность одноклассника одни дети встречают равнодушно, другие – со злорадством. Успешность одноклассника может натолкнуть на равнодушие одних и зависть других детей. Очень мало сопереживающих, сорадующихся. Но это не значит, что ребенок не способен к сопереживанию из-за своего эгоизма, он просто не обучен сопереживанию в новых для него условиях [2].

Эмпатические чувства являются особенно важной личностной характеристикой младшего школьника. Они отражают область нравственного развития ребенка и тесно связаны с характером его взаимоотношений с людьми, с особенностями вхождения в школьный коллектив. К моменту поступления в школу у ребенка уже сформировались основные нравственные установки, знания об этических правилах, социальных запретах и разрешениях, которые формулируются суждениями «это – хорошо, а это – плохо», «это – можно, а это – нельзя».

К сожалению, в нравственном воспитании сначала формируется система запретов, поэтому ребенок часто знает, как не надо поступать, но не знает, как надо, и его нравственное поведение складывается путем проб и ошибок.

Развитие эмпатических чувств младших школьников происходит в процессе коммуникативного взаимодействия со сверстниками. В ходе общения ребенок познает сверстника, при этом осуществляется несколько процессов: эмоциональная оценка собеседника, попытка понять строй его поступков, причину изменения его поведения и построение стратегии собственного поведения. Межличностные отношения младших школьников обладают важнейшей специфической чертой – они строятся на эмоциональной основе, т.е. на основе определенных чувств, рождающихся у школьников по отношению друг к другу. Совершенствование эмпатического взаимодействия младших школьников происходит за счет развивающихся межличностных отношений [4].

В контексте коммуникативной стороны общения функция эмпатии заключается в предоставлении особого, основанного на вчувствовании, способа получения, обработки и проверки достоверности информации. Эмпатия может влиять на сбор и анализ информации двумя способами: 1) мотивируя индивида на получение какой-либо информации для усиления собственной вовлеченности в процесс общения; 2) действуя в качестве обратной связи на уже собственную информацию.

В интерактивной стороне общения эмпатия выступает как регулятор взаимодействия посредством оценки и прогноза наиболее адекватных способов поведения в соответствии с эмоциональным состоянием участников. Эмпатия также несет функцию корректировки выбранных способов взаимодей-

ствия на основе эмпатийной обратной связи. Такая корректировка осуществляется в сторону наиболее комфортных и наиболее дистрессирующих способов поведения.

Огромное значение для развития эмпатического взаимодействия младших школьников приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими людьми. Потребность в положительных эмоциях – первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из основных мотивов его поведения.

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников.

Для решения поставленных задач мы использовали ряд методик. Для выявления уровня эмпатии мы применили экспресс-диагностику эмпатии И.М. Юсупова, шкалу эмоционального отклика А. Меграбиана и Н. Эпштейна, диагностику уровня эмпатии В.В. Бойко. Для выявления особенностей межличностного взаимодействия был использован тест опросник Т. Лири. Для оценки способов поведения и социальной ориентации индивида в межличностном взаимодействии применили опросник межличностных отношений В. Шутца, адаптированный А.А. Рукавишниковым. Для выявления уровня принятия другого человека использовали «Шкалу принятия других» Фейя.

Результаты экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова показали, что шкала эмпатия с родителями обладает большой значимостью для испытуемых, так как она составляет 70,2% от суммы набранных баллов. Менее значимой является шкала эмпатии с животными 62,4%. Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми 58,8%. Эмпатия со стариками занимает четвертое место среди всех шкал. Ее сумма 54,3%. Шкала эмпатии с героями художественных произведений составляет 44,4%. Наименее значимой для испытуемых оказалась шкала эмпатии с детьми, так как она составляет 38,8% от суммы набранных баллов.

Результаты по данной методике показывают, что наиболее высокий уровень эмпатии дети проявляют по отношению к родителям, что закономерно так как в младшем школьном возрасте привязанность к родителям достаточно велика, дети испытывают чувства привязанности и любви.

Самой незначительной по уровню проявления эмпатии оказалась шкала эмпатии с детьми – 38,8%. Это можно объяснить тем, что в младшем школьном возрасте еще только начинает складываться структура детских отношений и чувства эмпатии и сопереживания по отношению к сверстнику носят избирательный характер.

Результаты методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна подтвер-



дили результаты предыдущей диагностики и показали, что преобладающим является низкий уровень эмпатии (88% от количества испытуемых). Это связано с тем, что у младших школьников происходит развитие разного рода переживаний, которые дети еще не осознают. Они не всегда понимают, что можно не только сочувствовать, но и сопереживать сверстнику и радоваться за него, т.е. проявлять сорадость.

Диагностика уровня эмпатии по В.В. Бойко также подтвердила результаты предыдущих методик исследования эмпатии. Более того, преобладающей является шкала идентификации в эмпатии. Она составляет 22% испытуемых, и объясняется тем, что младшие школьники обладают способностью отождествлять себя с другим человеком и откликаться на его проблемы.

Для выявления особенностей межличностного взаимодействия нами были использованы тест – опросник Т. Лири и опросник межличностных отношений В. Шутца (ОМО). Результаты методики показывают, что большинство испытуемых – дружелюбно-доминирующие (30% испытуемых от общей выборки). Они обладают способностью проявлять понимание по отношению к сверстникам, имеют общие с ними интересы, и создавать благоприятную атмосферу взаимодействия, тем самым, притягивая к себе сверстников. Агрессивно доминирующие испытуемые составляют 26% от выборки. Для них характерно стремление управлять сверстниками, проявлять лидерские качества, без учета мнения других. Количество агрессивно подчиняющихся и дружелюбно подчиняющихся испытуемых составляет по 22% от выборки.

Исследование межличностных отношений по методике В. Шутца показало, что для испытуемых являются значимыми и межличностная потребность в аффекте и потребность включения.

Результаты опросника «Шкала принятия других» Фейя показали, что большая часть испытуемых 58% обладают средним показателем принятия других с тенденцией к высокому. Это объясняется тем, что младшие школьники стремятся к положительному взаимодействию со сверстниками и хотят быть не только лояльными, но и приятными другим детям.

Для выявления особенностей межличностного эмпатического взаимодействия нами была использована корреляция Пирсона. Мы соотнесли данные методики эмоционального отклика А. Меграбиана и Н. Эпштейна с результатами теста опросника Т. Лири по шкалам (агрессивное доминирование, агрессивное подчинение, дружелюбное подчинение, дружелюбное доминирование), а результаты диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко с результатами опросника межличностных отношений В. Шутца по шкалам (потребность в контроле,

потребность включения, межличностная потребность в аффекте). Мы выяснили, что корреляция между уровнем эмпатии и дружелюбным подчинением, уровнем эмпатии и дружелюбным доминированием, уровнем эмпатии и потребностью в контроле, уровнем эмпатии и межличностной потребностью в аффекте попали в зону значимости.

Таким образом, мы выявили особенности эмпатического взаимодействия в младшем школьном возрасте:

- самый высокий уровень эмпатии дети проявляют по отношению к родителям; самый незначительный уровень эмпатии дети проявляют по отношению к детям, так как у младших школьников еще только начинает складываться структура детских отношений и чувства эмпатии и сопереживания по отношению к сверстнику носят избирательный характер;

- высокий показатель идентификации в эмпатии, что объясняется наличием умения у младших школьников отождествлять себя с другим человеком и откликаться на его проблемы;

- наличие относительно богатого собственного опыта и склонности наблюдать и анализировать поступки других людей помогают младшим школьникам понимать душевное состояние другого человека, и реализовывать возникшие чувства в действии;

- межличностная потребность в аффекте, потребность в контроле и потребность включения являются значимыми для младших школьников, так как способствуют установлению и сохранению благоприятных взаимоотношений со сверстниками их взаимодействию и сотрудничеству;

- высокий уровень межличностного взаимодействия выявлен только у одной трети испытуемых, которые характеризуются умением принимать и понимать мнения других, добиваться исполнения своих желаний, не ущемляя интересов окружающих.

Можно сделать вывод, что большое значение для развития эмпатического взаимодействия младших школьников имеют мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими людьми, а также процесс коммуникативного взаимодействия со сверстниками.

### Библиографический список

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: «Академия», 2000. – 456 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В ПЕРИОД ОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Целью нашего комплексного исследования явилось определение факторов, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение личности. Проблема профессионального самоопределения личности является актуальной достаточно длительное время. Выбор профессии – это процесс состоящий из ряда этапов, каждому из которых соответствуют свои определения, социальная ситуация, своя среда и атмосфера, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии. Профессиональное самоопределение охватывает весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности, и пиком этого процесса является акт принятия решения о дальнейшей профессии. Зачастую личности сложно оценить свои склонности и интересы, осознать имеющиеся возможности и способности, поэтому необходимо правильно, осознанно подходить к решению данного вопроса.

В данной статье рассматриваются особенности формирования осознанности профессионального выбора и выявление индивидуально-психологических характеристик личности одиннадцатиклассников и абитуриентов, определяющих его процессуальные характеристики. Проведено статистическое сравнение профессиональных установок личности и профессиональной осознанности выбора в двух независимых группах испытуемых – одиннадцатиклассники и абитуриенты, выявлены особенности структурной организации профессиональных установок и профессиональной осознанности в исследуемых группах.

Все полученные сведения являются ценными и значимыми при профориентационной работе. Они показывают, насколько осознанно ученики старших классов подходят к выбору своей будущей профессии, насколько при этом ими учитываются свои склонности и интересы, насколько информированы люди о мире профессий, насколько они подготовлены к выбору своего профессионального пути и какие изменения происходят в структурной организации компонентов профессионального самоопределения личности в процессе ее профессионализации.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение; профессиональная осознанность; профессиональные установки.

Для человека работа все в большей и большей степени становится средством коммуникации и самореализации, источником самоактуализации и самоутверждения. Поэтому современному человеку не нужна «любая работа лишь бы получать деньги» [4, с. 9], а нужна такая, которая позволит решать перечисленные выше задачи, способствуя гармоничному развитию и личностному росту человека, приобретению необходимого личностного статуса. Именно поэтому человек все более и более дифференцировано подходит к выбору будущей профессии, а сама проблема профессионализации приобретает для него особую личностную значимость.

Наиболее актуальной сейчас является проблема осознанности профессионального самоопределения личности. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Весьма ценной является мысль Е.А. Климова о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [1, с. 40].

Под профессиональной осознанностью мы понимаем черту, которая включает в себя три компонента:

- я знаю, кем я хочу быть;
- я достаточно информирован о будущей профессии (знаю требования, необходимые ПВК);
- я знаю свои способности, склонности, интересы и то, насколько они соответствуют моему выбору профессии.

Наше эмпирическое исследование состояло из нескольких частей, в каждой из которых изучались отдельные психологические составляющие профессионального самоопределения личности. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что в процессе профессионального самоопределения личности происходит изменение её отдельных психологических составляющих, оказывающих влияние на последующий выбор профессионального пути.

Проведение данного этапа исследования основано на предположении о том, что в процессе перехода от общего к профессиональному образованию меняются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности, что проявляется на уровне выраженности отдельных характеристик, а также на уровне их структурной организации. Нами была проведена диагностика профессиональных установок и степени профессиональной осознанности в двух независимых группах испытуемых: одиннадцатиклассники и абитуриенты. Для этого использовался опросник профессиональных установок И.М. Кондакова и авторская методика диагностики степени профессиональной осознанности, апробированная в процессе изучения курса «Психодиагностика».

В исследовании приняли участие 163 человека: 126 человек – одиннадцатиклассники в возрасте 16–17 лет (69 девушек, 57 юношей); 37 человек – абитуриенты в возрасте 17–18 лет (31 девушка, 5 юношей).

Полученные диагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием непараметрического критерия U Манна-Уитни. Результаты проведенного исследования продемонстрировали наличие статистически достоверного роста в степени общей профессиональной осознанности при переходе от общего к профессиональному образованию.

В момент начала учебного года часть одиннадцатиклассников давно определилась с профессиональным выбором и целенаправленно готовится к поступлению в высшее учебное заведение. Другая же и большая часть выпускников затрудняется сделать окончательный выбор в силу неумения четко определить свои склонности и предпочтения, сопоставить имеющиеся интересы со своими способностями, недостаточной информированностью о мире профессий, а также зависимостью от мнения других и страхом перед самостоятельным выбором. Возможно, одиннадцатиклассники пока не осознают всю ответственность и серьезность стоящей перед ними проблемы; у них нет достаточных профессиональных знаний; не до конца сформировано самосознание, самооценка, мировоззрение. Всё это оттягивает принятие решения на неопределенный срок.

Другим статистически достоверным изменением является снижение рациональности профессионального выбора при переходе от общего к профессиональному образованию. Рассматривая данный фактор, можно сказать, что лицам с ярко выраженной установкой рациональности профессионального выбора присущи такие черты, как основательность, рассудочность, готовность действовать по плану, обстоятельные размышления и неимпульсивность. Абитуриенты находятся в ситуации непосредственного выбора, здесь и сейчас: обстоятельно продумать свое решение, рассмотреть возможные альтернативы, оценить соответствие своего личного мотивационного потенциала и потенциала выбираемой профессии, личных потребностей и возможностей будущей профессии им необходимо было сделать ранее. Свой выбор профессии они осуществляют, опираясь уже на предварительно прорефлексированные данные. По сути, абитуриенты на этапе поступления в высшее учебное заведение попадают в ситуацию вторичного выбора профессии, соотнося свои желания и возможности.

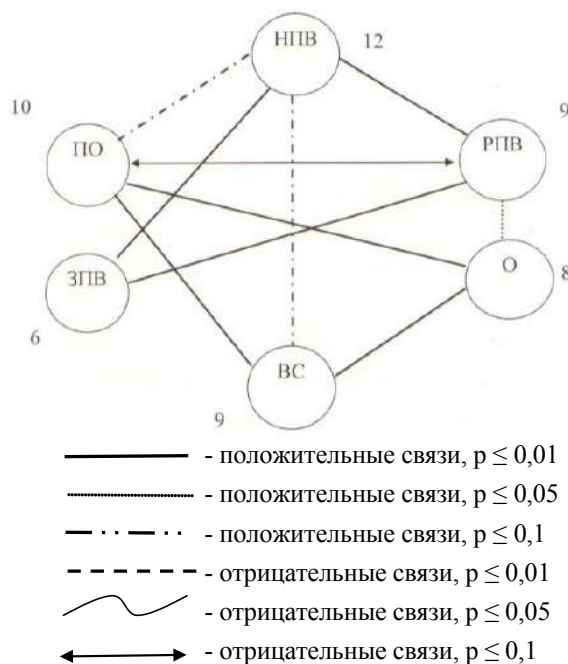
Таким образом, во время перехода от общего обучения к моменту осуществления непосредственного профессионального выбора наблюдается снижение рационализма выбора профессии

и увеличение профессиональной осознанности личности школьника. Можно наблюдать, что в последнее время готовность выпускников к самостоятельному, осознанному выбору в целом снижается. Основной проблемой становится избегание выраженных проблем, в частности, отрицание ценности профессионального самоопределения. В этой связи особую актуальность принимает проблема психологического повышения уровня готовности к зрелому, осознанному, самостоятельному, социально ориентированному профессиональному самоопределению.

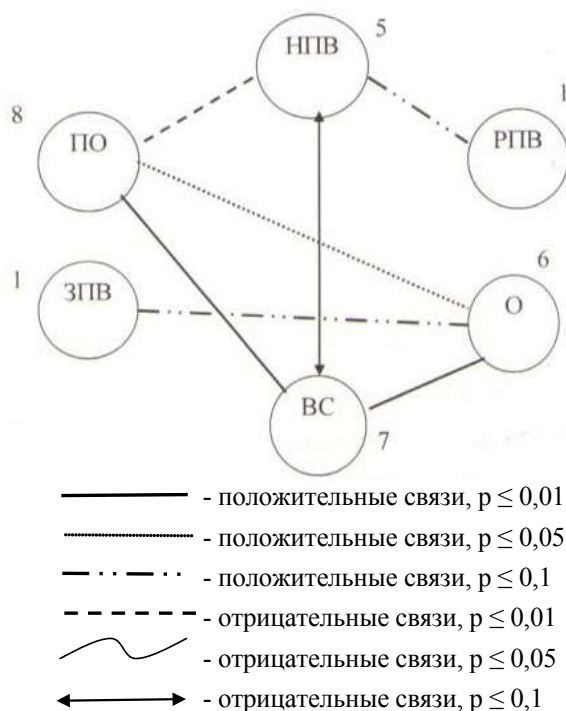
Задачей второй части исследования являлось изучение структурной организации профессиональных установок отдельно для каждой группы испытуемых. Диагностические данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием метода корреляционного анализа и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Структурограммы, построенные на основании полученных матриц интеркорреляций для обеих групп испытуемых, представлены на рисунках 1–2.

Результаты проведенного нами исследования продемонстрировали наличие значимых общих и специфических положительных и отрицательных связей между профессиональными установками в обеих исследуемых группах. Скорее всего, данные связи обусловлены не этапом профессионального выбора, а отражают содержание заложенных в них конструктов. Каждая связь нами была подробно изучена и рассмотрена.

На основании построенных нами структурограмм мы видим, что большее количество связей между профессиональными установками обнаруживается в группе одиннадцатиклассников, что



**Рис. 1.** Структурограмма профессиональных установок в группе одиннадцатиклассников<sup>1</sup>



**Рис. 2.** Структурограмма профессиональных установок в группе абитуриентов<sup>1</sup>

может объясняться их неподготовленностью к профессиональному выбору, зависимостью от мнения других людей, малой профессиональной информированностью и низкой степенью осознанности профессионального самоопределения. При выборе профессии они сталкиваются с трудностями, не могут четко осознать свои склонности и интересы, оценить имеющиеся знания, умения и навыки. Абитуриенты лучше осознают свои способности и желания, но многие из них имеют нечеткие представления о требованиях и особенностях той или иной профессии, поэтому не могут принять окончательный выбор в пользу одной специальности, подают документы на различные направления, которые могут быть полностью противоположны друг другу.

По итогам корреляционного анализа также были вычислены индексы когерентности, дивергентности и организованности исследуемых структур (индекс когерентности структур (ИКС), индекс дивергентности структур (ИДС), индекс общей организованности (ИОС)) (таблица 1).

При анализе степени организованности структур профессиональных установок, мерой кото-

Таблица 1

**Мера организованности коррелограмм  
в группе одиннадцатиклассников  
и абитуриентов**

Группа	ИКС	ИДС	ИОС
Одиннадцатиклассники	20	7	27
Абитуриенты	10	4	14

рой является индекс организованности системы (ИОС), заметно ее снижение при переходе от общего к профессиональному обучению в период осуществления непосредственного выбора профессии, принятия окончательного решения. Выбор профессии человеком связан с преодолением неопределенности на личностно-мотивационном уровне. Наиболее сложным является сам акт принятия решения о выборе профессии, установление личностного смысла профессиональной деятельности. Здесь большую роль играют оценочные интеллектуальные суждения о деятельности, установки, эмоциональные отношения. Принятие решения в таких условиях часто выливается в борьбу мотивов, наступает кризисная ситуация, вследствие чего имеющиеся структуры личности распадаются или подвергаются изменениям, что подтверждает выявленную нами закономерность.

Абитуриенты находятся в ситуации непосредственного выбора, который в дальнейшем определит их профессиональное становление и развитие. Они понимают всю ответственность ситуации, которая по своей сути является критической для них. Но зачастую они сами не воспринимают ее как переломную и напряженную, однако, внутренние противоречивые переживания, изменение мотивационных составляющих дают основание ее таковой считать. Э.Ф. Зеер, описывая критическую фазу профессионального развития, выделял такие особенности, как неудовлетворенность личности, усиление психической неудовлетворенности, поиск путей, вариантов изменения ситуации [2; 3]. «Если человеку не удастся справиться с кризисами как естественным сопровождением профессионального роста, то могут возникать разнообразные профессионально обусловленные деформации, т.е. искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативных отношений к себе или другим людям» [3, с. 195]. Не все из абитуриентов обладают необходимыми ресурсами, имеют четкие представления о том, кем они хотят быть в профессиональном плане, какие возможности данное призвание может принести и где они смогут применить полученные знания, умения и навыки, их выбор ситуативен, в силу чего индекс организованности их профессиональных установок ниже, чем у учеников 11-го класса. Одиннадцатиклассники не находятся в острой ситуации выбора, некоторые из них откладывают решение на потом, «в дальний ящик». Другие же продолжают оценивать достоинства и недостатки привлекаемой профессии, находятся в ситуации поиска, рассматривают различные варианты, ориентируются на различные мотивы выбора профессии, что делает структуру их профессиональных установок более организованной и взаимосвязанной. Степень организованности структуры профессиональных установок со-



гласована с их эффективностью и значимостью для личности. В такой ситуации профессиональные установки имеют больший вес, более высокую когерентность и действенность, оказывают большее влияние и образуют одну организованную структуру в группе одиннадцатиклассников.

Для описания качественного своеобразия структур наряду с анализом структурных индексов важно проанализировать содержание базовых для данной структуры качеств, профессиональных установок, тех элементов структуры, которые имеют максимальное число связей с другими элементами, т.е. обладают наибольшим структурным весом. Базовые качества играют наибольшую роль при структурировании всей системы качеств. Все остальные качества объединены вокруг них.

Для каждой профессиональной установки были посчитаны весовые коэффициенты.

Так в группе одиннадцатиклассников базовым качеством выступает нерешительность профессионального выбора. Они чувствуют трудность с началом новой профессиональной деятельности, трудность в самостоятельном принятии важного решения. В данном возрасте еще только происходит становление самосознания, мировоззрения и самооценки, которые лучше позволяют понимать и познавать себя, свои потребности и желания, составлять адекватное мнение о своих способностях и возможностях, которые напрямую связаны с профессиональным становлением личности, со степенью его профессиональной осознанности. Профессиональная осознанность, в свою очередь, также является одним из основных качеств в структуре профессиональных установок у учеников старшего класса. Несмотря на трудности с принятием нового социального статуса, с необходимостью профессионального самоопределения они стремятся подойти к данной задаче более продуманно, осознанно и всесторонне, оценить все плюсы и минусы интересных для них профессий, рассмотреть все имеющиеся варианты.

В группе абитуриентов в качестве базовых качеств структуры выступают такие профессиональные установки, как профессиональная осознанность и высокая самооценка. Абитуриенту к моменту подачи документа необходимо иметь четкие представления о том, какая профессия им наиболее подходит по своим особенностям, знаниями о какой специальности он хочет овладеть, и какими ресурсами и способностями он для это располагает, что и составляет такое понятие как профессиональная осознанность. Высокая самооценка же способствует более уверенному решению данной задачи.

Заключительным этапом анализа, направленным на поиск качественного своеобразия структур личностных характеристик, является этап сравнения полученных кореллограмм по их гомогенно-

Таблица 2

**Коэффициент, отражающий степень гомогенности-гетерогенности структур профессиональных установок**

Значение хи-квадрат	Уровень значимости
100,54	0,001

сти-гетерогенности. Для этого применялся критерий хи-квадрат, который показывает, что различия между структурами профессиональных установок обусловлены не только их количественными, но и качественными перестройками. Результаты применения данного метода представлены в таблице 2.

Статистически достоверный показатель критерия хи-квадрат свидетельствует о том, что структуры профессиональных установок одиннадцатиклассников и абитуриентов являются различными, качественно гетерогенными. Это еще раз подтверждает нашу гипотезу о том, что в процессе перехода от общего к профессиональному образованию изменяются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности, что проявляется на уровне выраженности отдельных характеристик, а также на уровне их структурной организации.

По итогу проведения данной части исследовательской работы были сделаны следующие **выводы**:

1. В процессе перехода от общего к профессиональному образованию изменяются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности, что проявляется на уровне выраженности отдельных характеристик, а также на уровне их структурной организации.

2. Происходит увеличение степени общей профессиональной осознанности и снижение рационализма профессионального выбора при переходе от общего к профессиональному образованию.

3. Готовность выпускников к самостоятельному, осознанному выбору в целом снижается. Основной проблемой становится избегание выраженных проблем, в частности, отрицание ценности профессионального самоопределения.

4. Важным базовым качеством в структурной организации профессиональных установок, как одиннадцатиклассников, так и абитуриентов, выступает профессиональная осознанность, стремление найти и реализовать свой профессиональный путь.

### Примечания

<sup>1</sup> Обозначения наименования шкал сформулированы на основе конструкторов используемых методик. Числа, указанные рядом с элементами структурограммы, обозначают их структурный вес.

Обозначения в рисунках 1 и 2: Опросник профессиональных установок И.М. Кондакова: НПВ – нерешительность профессионального выбора,

РПВ – рационализм профессионального выбора, О – оптимизм в отношении профессионального будущего, ВС – высокая самооценка, ЗПВ – зависимость профессионального выбора. Авторская методика диагностики степени профессиональной осознанности: ПО – профессиональная осознанность.

#### Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 35–44.

3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.

4. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322 с.

УДК 159.922

Юркина Мария Сергеевна

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
msyurkina@mail.ru, asmirnov1970@bk.ru

### РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ДЛЯ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ\*

Данная статья посвящена описанию проблематики оценки уровня адаптированности студентов к ВУЗу. В частности, необходимость разработки методики для диагностики данного параметра обусловлена отсутствием инструментария для комплексного исследования этого процесса с минимальными временными затратами. Поэтому целью данной работы является описание этапов создания методики для экспресс-диагностики обозначенного параметра. В работе обосновывается актуальность разработки авторского инструментария. Шкалы данной методики соответствуют компонентам вузовской адаптации: социальный, дидактический и профессиональный. Описаны результаты процедуры психометрической проверки данного инструментария по каждому этапу создания методики. Данная статья включает в себя полнотекстовую методику, ключи, нормы. В работе описывается сфера применения авторской разработки, в частности описанный инструментарий может применяться в учреждениях высшего профессионального образования с целью выявления группы риска на начальных этапах процесса адаптации студентов к ВУЗу. Вышеуказанное мероприятие необходимо для дальнейшего психологического сопровождения данной категории учащихся с целью минимизации риска дезадаптации. Полезно для формирования процедур упреждающей профилактики и коррекции отклонений. То есть, это знание дает возможность управлять процессом адаптации студента в вузе, способствовать быстрому и эффективному его вхождению в новую среду на стадии начала обучения; влиять на усвоение профессиональных знаний, формирование навыков и умений; помогать в дидактических трудностях. Разработанная методика зарегистрирована в Роспатенте как программа для ЭВМ и в составе базы данных.

**Ключевые слова:** студенты, диагностика, адаптация к ВУЗу, социальная адаптация, профессиональная адаптация, дидактическая адаптация.

**И**зучение процесса адаптации студентов к ВУЗу позволяет влиять на данный процесс, т.е. способствовать быстрому и эффективному его вхождению в новую среду на стадии начала обучения; способствовать усвоению профессиональных знаний, формированию навыков и умений; помогать в дидактических трудностях [7].

От данного процесса зависит насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую среду, а значит, он обуславливает профессиональное и личностное развитие первокурсников, что в свою очередь детерминирует и будущее развитие страны [2]. Именно поэтому данная тематика является одной из наиболее актуальных и значимых.

Для выявления группы риска студентов, необходим диагностический инструментарий, позволяющий с минимальными затратами провести замер показателей, характеризующих параметры вузовской адаптации первокурсников. На данный момент не существует метода, позволяющего одновременно диагностировать три показателя вузовской адаптации в совокупности [4]. Существуют различные методики, направленные на диагностику аспектов этих показателей, но их необходимо применять в комплексе, то есть использовать батарею методик, что ведет к большим временным затратам, как для студентов – заполнение, так и для психологов – обработка этих результатов. Поэтому одним из направлений нашей работы является разработка и проведение процедуры психометриче-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014 К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.

ской проверки диагностического инструментария для определения уровня адаптированности студентов к ВУЗу.

Вузовская адаптация включает в себя три компонента: социальный, дидактический и профессиональный [6], соответственно этим компонентам мы выделили шкалы в нашей методике.

Первоначально мы создали список вопросов, направленных на оценку четырех компонентов: поведенческие реакции, действия, поступки; мотивационные компоненты; эмоциональные проявления; оценочные проявления. Каждая шкала включала 70 вопросов, как прямых, так и обратных. Использовалась многоступенчатая шкала ответов (1 – абсолютно не согласен; 2 – скорее не согласен, чем согласен; 3 – затрудняюсь ответить; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 5 – абсолютно согласен).

Первым этапом проверки является анализ пунктов теста: определение индекса «трудности» и коэффициента дискриминативности.

В исследовании приняли участие 100 студентов 1-го курса ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет.

Для вычисления индекса «трудности» для многоступенчатой шкалы использовалась формула (1).

$$I_{mp} = \frac{a \times N}{n}, \quad (1)$$

где  $a$  – максимальный балл по шкале ответов,  $N$  – сумма баллов всех испытуемых по данному заданию,  $n$  – общее количество испытуемых.

Диапазон приемлемых значений: [0,16; 0,84] [1; 5].

Далее вычислялся индекс дискриминативности. Коэффициент является значимым при  $r > 0,2$  [1; 5].

В соответствии с данными критериями были отобраны вопросы по каждой из шкал, представленные соответственно в таблицах 1–3.

Надежность шкал теста мы проверяли с использованием двух показателей: по однородности и ретестовой надежности [1; 5].

Для оценки первого параметра использовался коэффициент «Альфа» ( $R_t$ ), предложенный Л. Кронбахом и считающийся по формуле (2).

$$R_t = \frac{n(\sigma_x^2 - \sum \sigma_{xi}^2)}{(n-1)\sigma_x^2} \quad (2)$$

где  $\sum \sigma_{xi}^2$  – сумма дисперсий балльных оценок по каждому заданию;  $\sigma_x^2$  – дисперсия суммарных показателей теста;  $n$  – число заданий в тесте [1; 5].

По шкале социальной адаптации  $R_t = 0,21$ , по шкале дидактической  $R_t = -0,94$ , по шкале профессиональной адаптации  $R_t = -0,81$ .

Определение ретестовой надежности проводилось путем повторного тестирования 30 испытуемых через 6 недель. Мы использовали коэф-

Таблица 1

## Результаты анализа пунктов по шкале социальная адаптация

Вопрос	Индекс трудности	Дискриминативность
Я целеустремленный человек	0,67	0,26
Меня считают общительным человеком	0,63	0,20
Как правило, я обычно легко нахожу общий язык с окружающими	0,64	0,35
Мне тяжело первому начать разговор с незнакомым человеком	0,66	0,26
Я часто чувствую себя обиженным	0,66	0,21
Обычно я открыто выражаю свои чувства	0,64	0,22
В жизни человека важнее возможность общения, чем материальные ценности	0,65	0,22
Мне бы хотелось выделяться среди других людей	0,65	0,27
Я чувствую себя одиноким среди людей	0,64	0,23
Мне бы хотелось иметь более широкий круг общения	0,65	0,29
Я живу с надеждами на лучшее	0,68	0,29

Таблица 2

## Результаты анализа пунктов по шкале дидактическая адаптация

Вопрос	Индекс трудности	Дискриминативность
Мне тяжело сконцентрироваться в стрессовой ситуации	0,63	0,24
Мне тяжело выучить большой объем материала	0,66	0,20
Я не откажусь от предстоящей вечеринки, даже если на следующий день у меня важные занятия	0,64	0,20
Я придерживаюсь мнения: «не ошибается лишь тот, кто ничего не делает»	0,63	0,25
Я считаю, что в наше время необязательно иметь высшее образование	0,61	0,20
Мне бы хотелось создать что-то новое в изучаемой области	0,67	0,23
Я не могу заставить себя приехать в университет ради одной пары	0,63	0,23
С некоторыми преподавателями сложно избежать конфликтов	0,69	0,26

Результаты анализа пунктов по шкале профессиональная адаптация

Вопрос	Индекс трудности	Дискриминативность
Мне нравится общаться с людьми моей профессии	0,64	0,25
В работе я быстро достигаю намеченных целей	0,61	0,23
Мне бы хотелось получить дополнительное образование, не имеющего прямого отношения к моей будущей специальности	0,64	0,24
Мне важно иметь интересную работу	0,65	0,26
До поступления в ВУЗ я давно интересовался этой профессией, много читал о ней	0,58	0,21
Мне важно постоянно повышать свою профессиональную квалификацию	0,62	0,24
Мне нравится, когда незнакомые люди просят меня рассказать о моей профессии	0,67	0,20
Я получаю высшее образование не для того чтоб стать профессионалом в данной области, а для того чтоб изменить свое положение в обществе	0,66	0,21
Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой	0,63	0,21
Моя профессия не противоречит моим жизненным принципам	0,69	0,23
Чтобы получить хорошую должность нужно иметь «знакомства и связи», нежели быть хорошим специалистом	0,73	0,22
Часто мне говорят, что я не смогу самореализоваться в выбранной профессии	0,62	0,24
Мне важно, чтобы будущая профессия не была трудоемкой	0,68	0,21
В жизни важно иметь не только семью, друзей, но и самореализоваться профессионально	0,67	0,27

фициент линейной корреляции Пирсона. Между результатами шкалы социальной адаптации он равен 0,98 ( $p < 0,01$ ), шкалы дидактическая адаптация 0,96 ( $p < 0,01$ ), шкалы профессиональной адаптации 0,98 ( $p < 0,01$ ).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что степень надежности разработанных шкал теста удовлетворяет психодиагностическим требованиям.

Дальнейшим этапом была проверка по показателям валидности.

Для оценки критериальной валидности использовался объективный критерий – социально-демографическая характеристика (пол).

В исследовании приняли участие 80 студентов 1-го курса ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет. Выборка была разделена по половому признаку на две равновесные группы, было использовано определение достоверности и значимости различий полученных результатов (табл. 4).

Далее мы проверяли конструктивную валидность, используя метод сопоставления исследуемого теста с методикой, конструктивное содержание которой известно. В исследовании приняли участие

40 студентов 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет. Нами использовался Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ), разработанный Сениным И.Г. Для сопоставления мы взяли три шкалы из опросника:

1. Название шкалы: Сфера общественной жизни

Описание шкалы: Высокий показатель по этой шкале говорит о значимости для человека проблем жизни общества. Такие люди, как правило, быстро вовлекаются в общественно-политическую жизнь, считая, что самое главное для человека – это его общественно-политические убеждения.

Эта шкала сопоставлялась со шкалой социальной адаптации.

2. Название шкалы: Сфера обучения

Описание шкалы: Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Такие люди считают, как правило, что самое главное в жизни – это учиться и получать новые знания.

Эта шкала сопоставлялась со шкалой дидактической адаптации.

Таблица 4

Различия в уровне адаптированности между девушками (Д) и юношами (Юн)

Шкала	Среднее		Т-Студента	p
	Д	Юн		
Социальная адаптация	37	33	2,66	$p < 0,05$
Дидактическая адаптация	28	23	5,1	$p < 0,001$
Профессиональная адаптация	41	48	5,43	$p < 0,001$



3. Название шкалы: Сфера профессиональной жизни.

Описание шкалы: Высокий балл по данному показателю говорит о значимости для человека сферы его профессиональной деятельности. Такие люди отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

Эта шкала сопоставлялась со шкалой профессиональная адаптация.

По результатам математической обработки были получены положительные коэффициенты корреляции по трем шкалам. В частности:

– по шкале социальная адаптация коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,81 при  $p < 0,01$ ;

– по шкале дидактическая адаптация 0,8 при  $p < 0,01$ ;

– по шкале профессиональная адаптация 0,35 при  $p < 0,01$ ,

Таким образом, все три шкалы прошли проверку по параметру конструктивная валидность (критическое значение коэффициента корреляции при объеме выборки 40 человек и на уровне значимости 5% = 0,30), однако, по шкале профессиональная адаптация коэффициент корреляции близок к критическому, это может свидетельствовать о не полном соответствии измеряемого критерия нашей шкалы и шкалы из другой методики.

Следующим этапом нашей работы было проведение нормирования. Использовался перевод сырых баллов в шкалу стенов Р. Кеттелла. В исследовании приняли участие 100 студентов 1-го курса ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до

22 лет. Данные представлены по шкалам соответственно в таблицах 5–7.

Исходя из показателей шкалы стенов, проводится интерпретация полученных данных. Целесообразно исходить из дифференциации на три основные категории. Результаты методики, равные или больше, чем 7 стенов, свидетельствуют о высоком уровне адаптированности по данной шкале. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня. Показатели, меньшие 4 стенов, – показатель низкого уровня.

На завершающем этапе разработки были составлены нормы. Объем выборки 100 студентов 1-го курса четырех факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова: факультета психологии, факультета биологии и экологии, экономического и юридического факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 22 лет. Теоретически допустимый разброс суммарных баллов по шкале социальной адаптации от 20 до 50, дидактической адаптации от 15 до 35, профессиональной адаптации от 25 до 65. По шкале социальная адаптация эмпирический минимальный балл равен 25, максимальный – 55, по шкале дидактической адаптации – минимальный 15, максимальный – 38, по шкале профессиональной адаптации – минимальный балл 32, максимальный – 66.

Далее была проведена проверка на нормальность распределения. По критерию Колмогорова-Смирнова для шкалы социальной адаптации  $d_{эмп.} = 0,058$ ,  $d_{кр.} = 0,136$  ( $p < 0,05$ ), для шкалы дидактической адаптации  $d_{эмп.} = 0,059$ ,  $d_{кр.} = 0,136$  ( $p < 0,05$ ), для шкалы профессиональной адаптации  $d_{эмп.} = 0,052$ ,  $d_{кр.} = 0,136$  ( $p < 0,05$ ). Поскольку  $d_{эмп.}$  не превышает  $d_{кр.}$  распределение не отличается от нормального.

В случае нормального распределения признака мы можем говорить о том, что в интервал

Таблица 5

Перевод тестовых баллов в стенов по шкале социальная адаптация

Стенов	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	11	25	26	28	31	34	37	40	42	45	48
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	24	25	27	30	33	36	39	41	44	47	55

Таблица 6

Перевод тестовых баллов в стенов по шкале дидактическая адаптация

Стенов	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	8	15	16	18	21	24	27	29	33	35	39
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	14	15	17	20	23	26	28	32	34	38	40

Таблица 7

Перевод тестовых баллов в стенов по шкале профессиональная адаптация

Стенов	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	14	29	33	37	40	43	46	50	53	57	63
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	28	32	36	39	42	45	49	52	56	62	70

$2/3S - X + 2/3S$  ( $S$  – стандартное отклонение) укладывается 50% популяции, что составляет средние значения по данному признаку. Для шкалы социальной адаптации  $2/3$  от  $S=8,08$  равно 5,4, Тогда  $42,2-5,4=36,8$ ;  $42,2+5,4=47,6$ . Величины нижнего и верхнего квартилей равны 37 и 48. Для шкалы дидактической адаптации  $2/3$  от  $S=4,2$  равно 2,8. Тогда  $28,4-2,8=25,6$ ;  $28,4+2,8=31,2$ . Величины нижнего и верхнего квартилей равны 26 и 31. Для шкалы профессиональная адаптация  $2/3$  от  $S=8,2$  равно 5,5. Тогда  $52-5,5=46,5$ ;  $52+5,5=57,5$ . Величины нижнего и верхнего квартилей равны 47 и 58.

Следовательно, мы можем считать, что низкие значения по шкале социальной адаптации находятся в диапазоне 25-37, средние – 37-48, высокие – 48-55, низкие значения по шкале дидактической адаптации находятся в диапазоне 15-26, средние – 26-31, высокие – 31-40, низкие значения по шкале профессиональная адаптация находятся в диапазоне 32-47, средние – 47-58, высокие – 58-70.

Таким образом, нами была разработана методика для более быстрой диагностики уровня адаптированности студентов первого курса к ВУЗу.

#### Текст методики

##### Инструкция.

Внимательно прочтите каждое из приведённых далее суждений. На специальном бланке напротив номера утверждения поставьте цифру, соответствующую варианту Вашего ответа. Над утверждениями долго не задумывайтесь. Старайтесь быть максимально правдивы, так как, стараясь представить себя в лучшем свете, Вы, на самом деле, ухудшаете результаты теста. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Никаких дополнительных надписей делать не следует. Варианты ответов:

- 1 – АБСОЛЮТНО НЕ СОГЛАСЕН
- 2 – СКОРЕЕ НЕ СОГЛАСЕН, ЧЕМ СОГЛАСЕН
- 3 – ЗАТРУДНЯЮСЬ ОТВЕТИТЬ
- 4 – СКОРЕЕ СОГЛАСЕН, ЧЕМ НЕ СОГЛАСЕН
- 5 – АБСОЛЮТНО СОГЛАСЕН

##### Текст суждений:

1. Мне нравится общаться с людьми моей профессии
2. Мне тяжело сконцентрироваться в стрессовой ситуации
3. Я целеустремленный человек
4. Меня считают общительным человеком
5. Как правило, я обычно легко нахожу общий язык с окружающими
6. В работе я быстро достигаю намеченных целей
7. Мне бы хотелось получить дополнительное образование, не имеющего прямого отношения к моей будущей специальности
8. Мне тяжело первому начать разговор с незнакомым человеком
9. Мне важно иметь интересную работу

10. Я часто чувствую себя обиженным
11. Мне тяжело выучить большой объем материала
12. Обычно я открыто выражаю свои чувства
13. До поступления в ВУЗ я давно интересовался этой профессией, много читал о ней
14. Мне важно постоянно повышать свою профессиональную квалификацию
15. Мне нравится, когда незнакомые люди просят меня рассказать о моей профессии
16. Я получаю высшее образование не для того чтоб стать профессионалом в данной области, а для того чтоб изменить свое положение в обществе
17. Я не откажусь от предстоящей вечеринки, даже если на следующий день у меня важные занятия
18. В жизни человека важнее возможность общения, чем материальные ценности
19. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей работой
20. Я придерживаюсь мнения: «не ошибается лишь тот, кто ничего не делает»
21. Я считаю, что в наше время необязательно иметь высшее образование
22. Мне бы хотелось выделяться среди других людей
23. Я чувствую себя одиноким среди людей
24. Мне бы хотелось иметь более широкий круг общения
25. Моя профессия не противоречит моим жизненным принципам
26. Мне бы хотелось создать что-то новое в изучаемой области
27. Чтобы получить хорошую должность нужно иметь «знакомства и связи», нежели быть хорошим специалистом
28. Я не могу заставить себя приехать в университет ради одной пары
29. Я живу с надеждами на лучшее
30. С некоторыми преподавателями сложно избежать конфликтов
31. Часто мне говорят, что я не смогу самореализоваться в выбранной профессии
32. Мне важно, чтобы будущая профессия не была трудоемкой
33. В жизни важно иметь не только семью, друзей, но и самореализоваться профессионально.

#### Ключ

Социальная адаптация	
прямые вопросы	обратные вопросы
3,4,5,12,18,22,24,29	8,10,23
Дидактическая адаптация	
прямые вопросы	обратные вопросы
2,20,26	11,17,21,28,30
Профессиональная адаптация	
прямые вопросы	обратные вопросы
1,6,9,13,14,15,19,25,33	7,16,27,31,32

Данная методика может быть использована психологами высших учебных заведений с целью выявить группу риска среди студентов по параметру «адаптация к ВУЗу» с минимальными временными затратами, как со стороны испытуемых, так и со стороны специалистов.

Авторы имеют свидетельство о государственной регистрации в Роспатенте программы ЭВМ № 2013611408 «Адаптометр – программный комплекс для диагностики уровня адаптированности учащихся и автоматической интерпретации результатов» от 9 января 2013 г. и свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2014620069 «Авторские методики диагностики адаптивности» от 9 января 2014 г.

#### Библиографический список

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 1999. – 518 с.

2. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 135 с.

3. Живаев Н.Г. Социально-психологические закономерности взаимосвязи адаптации студентов с образом вуза: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 294 с.

4. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. – Ярославль, 2003. – 161 с.

5. Орел В.Е., Сенин И.Г. Основы психодиагностики. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г.Демидова, 2002. – 99 с.

6. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Психология вузовской адаптации. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 115 с.

7. Степанова О.П. Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 192 с.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.95 ; 159.922.8

Луева Мария Викторовна

Московский педагогический государственный университет

lmv1987@mail.ru

## ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*В статье исследуется проблема влияния возрастных особенностей подростка на выбор стратегий совладающего поведения. Рассматриваются представления о стратегиях совладающего поведения, изучаются их различные классификации.*

*В исследовании, проведенном автором, ставится проблема взаимосвязи переживаний, испытываемых человеком, и стратегий совладающего поведения. Как постоянная переменная, влияющая на развитие связей между переживаниями и стратегиями совладающего поведения, рассматривается возраст.*

*В ходе анализа полученных данных с использованием современных методов математической статистики, делается вывод о влиянии возрастных особенностей лишь на отдельные стратегии совладающего поведения. Влияние лишь на отдельные стратегии совладающего поведения показано и тревожности. При этом сами стратегии рассматриваются как единое целое, формирующие образ совладающего поведения.*

**Ключевые слова:** возраст, копинг-стратегии, образовательный процесс, подросток, тревожность, совладающее поведение, возрастные особенности.

Возраст – уникальная единица определяющая уровень развития личности человека. Исследуя особенности поведения людей в разных условиях, мы обращаем особое внимание на возрастные рамки, в которых находится конкретный человек. Возраст дает представления об особенностях личности на конкретном этапе развития. В ходе исследования мы также учитываем индивидуальные особенности каждого человека, проявляющиеся по-разному. Учитываем их возрастные новообразования и те изменения, которые происходят с личностью в определенных возрастных границах. В данной статье мы рассмотрим влияние возрастных особенностей подростка на специфику использования стратегий совладающего поведения в условиях образовательного процесса.

Тема совладающего поведения на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных проблем изучаемых современной наукой. Подобный интерес объясняется спецификой появляющихся в этот период развития возрастных новообразований и дальнейшего их влияния на жизнь человека. Подростковый возраст, – это тот этап, на котором эмоции преобладают над волей и разумом индивида. Подросток стремится решить проблему, руководствуясь импульсивными, сиюминутными, основанными на потребностях желаниями. Часто такое поведение становится не приемлемым для общества и создает для ребенка дополнительные трудности. Особенно это прослеживается при общении подростка с родителями, учителями и сверстниками. Пребывание подростка долгое время в одной социальной среде, создает атмосферу, которая оказывает непосредственное влияние на его психическое развитие. Примером постоянства социальной среды, может являться школа и образовательный процесс, протекающий в ней.

Образовательный процесс представляет собой сложную многогранную структуру, в ходе которой происходит развитие человека. М.В. Рыжаков пишет: «Образование – сложная, открытая нелинейная система (среда)» [6, с. 392]. Основным элементом образования становится общее среднее образование. Цель – передача знаний подрастающему поколению, формирование житейских навыков в рамках досуговой и внеурочной деятельности.

Под житейскими навыками понимаются не только знания о ведении быта и особенностях жизни других людей, но и уникальный опыт взаимодействия с другими людьми, который перенимает подросток, большую часть своего времени, находясь в школе. Взаимодействие представляет собой многогранный процесс общения людей друг с другом. В ходе которого каждый человек устанавливает определенные связи с другими людьми, используя различные стратегии поведения.

В современной психологии стратегии совладания представляют собой «основанные на осознаемых усилиях конкретные действия для регуляции человеком эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам». На данный момент известно множество различных стратегий совладающего поведения. В тоже время стратегии совладающего поведения не однозначны. Они могут носить в себе как конструктивный, так и дезадаптивный тип поведения. Так как в жизни человека при решении конкретной проблемы используется несколько стратегий одновременно или стилей.

Использование конструктивных или дезадаптивных стратегий условно и чаще всего зависит от внутреннего ресурса человеческой личности, мотивов и потенциала. Именно от ресурсов человека зависит эффективность используемых стратегий.



Так, человек, у которого не стабильная мотивация, слабое желание и нет внутренних ресурсов, наиболее часто будет использовать дезадаптивную стратегию поведения. Различными авторами выделяются разные классификации стратегий совладания. Наиболее известная классификация принадлежит Р. Лазарусу, содержащая в себе восемь наиболее известных стратегий совладания (бегство, дистанцирование, конфронтация, планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, положительная переоценка, принятие ответственности, самоконтроль). В этой классификации Р. Лазарус объединил схожие по признакам стратегии в общие восемь типов. Существует еще множество различных классификаций. Одними из наиболее известных, являются классификация Л.И. Анцыферовой, Дж. Амирхана. Так, Дж. Амирхан разбил выделенные им стратегии на три группы: «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки» и «избегание». На наш взгляд каждая из этих групп соединяет в себе множество других стратегий совладающего поведения выделенных учеными, делая их более компактными.

Чем старше становится человек, тем более зрелой становится его личность. Это обуславливается теми изменениями, кризисами, которые переживает личность индивида. Влияние возраста на характер и частоту использования определенной стратегии поведения определяется теми же новообразованиями и личностными особенностями, которые возникают под влиянием возраста. Уникальность подросткового возраста заключается в его спонтанности и огромном количестве изменений, происходящих с человеком в этот момент. Н.М. Лыкова отмечает: «Подростковый возраст – переходный период развития от детства к зрелости, который характеризуется большими биологическими, психологическими и социально-ролевыми изменениями, чем любая другая стадия жизни» [5, с. 3].

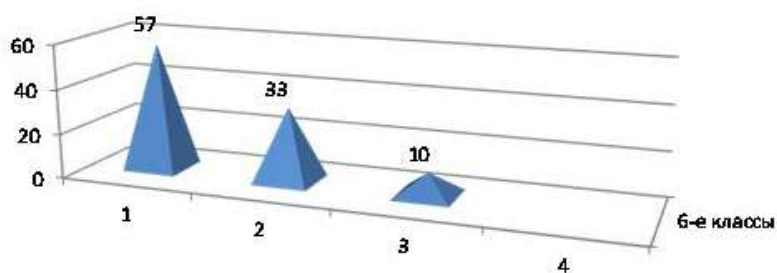
Подростковый возраст представляет собой период, в котором человек обретает самостоятельность и вступает в настоящую жизнь. Значимость возраста, специфика психических изменений, протекающих в этот период, создают необходимость в более подробном его изучении. На данный мо-

мент существует множество исследований, посвященных подростковому возрасту, среди них наиболее известными являются работы А. Фрейда, Э. Эриксона, Ст. Холла, Ж. Пиаже, Р. Селмана, Дж. Баркера. В отечественной психологии наиболее известны работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Г.А. Цукерман, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой. Исследователи сходятся в представлениях о том, что, подростковый возраст это период, когда происходит столкновение биологического и социального. Этот период позволяет внутренним противоречиям человека вырваться наружу и подчинить себе поведение индивида, снизить его самоконтроль. Так, ведущую роль в жизни человека и построении его отношений с обществом, играет поведение, его умение вести себя определенным образом в различных ситуациях, осуществлять самоконтроль. В то же время низкий уровень самоконтроля, высокая тревога, противоречия, раздражающие личность, не позволяют человеку корректировать и менять свое поведение во благо другим. Изменения в поведении подростка происходят хаотично, подчиняясь влиянию внешней среды.

Исследуя влияние возраста на характер используемых стратегий совладающего поведения в младшем подростковом возрасте, нами были использованы следующие методики: индикатор копинг-стратегий Д. Амирхана, тест школьной тревожности Р. Филипса. Выбор данных методик обусловлен целями и задачами исследования, а также следующими критериями:

- выделить взаимосвязь между уровнем общей тревожности и отдельными стратегиями поведения, используемыми подростком;
- выделить возраст, как постоянную переменную определяющую взаимосвязь между остальными факторами;
- установить влияние возраста на развитие стратегий совладающего поведения.

Настоящее исследование проводилось с сентября по ноябрь 2014 года, в котором приняли участие ученики шестых классов, из школ Северо-Восточного округа города Москвы. Всего было исследовано 50 учащихся, в каждом классе было опрошено



**Рис. 1.** Частота используемых стратегий совладающего поведения в 6-х классах:  
1 – стратегия «разрешения проблемы»; 2 – стратегия «поиск социальной поддержки»;  
3 – стратегия «избегания проблем»

Корреляционная матрица влияния уровня тревожности, возраста и стратегий совладающего поведения

		Возраст	Уровень тревожности	Стратегия разрешения проблем	Стратегия избегания	Стратегия «поиск социальной поддержки»
Возраст	Коэффициент корреляции	1,000	0,110	-0,156	-0,203	0,044
	Уровень значимости		0,448	0,278	0,157	0,763
	Численность выборки	50	50	50	50	50
Уровень тревожности	Коэффициент корреляции	0,110	1,000	- 0,117	- 0,250	- 0,360*
	Уровень значимости	0,448		0,418	0,079	0,10
	Численность выборки	50	50	50	50	50
Стратегия разрешения проблем	Коэффициент корреляции	- 0,156	- 0,117	1,000	0,409**	0,502**
	Уровень значимости	0,278	0,418		0,003	0,000
	Численность выборки	50	50	50	50	50
Стратегия избегания	Коэффициент корреляции	- 0,203	- 0,250	0,409**	1,000	0,454**
	Уровень значимости	0,157	0,79	0,003		0,001
	Численность выборки	50	50	50	50	50
Стратегия «поиск социальной поддержки»	Коэффициент корреляции	0,044	- 0,360*	0,502**	0,454**	1,000
	Уровень значимости	0,763	0,010	0,000	0,001	
	Численность выборки	50	50	50	50	50

\* Корреляция значима на уровне 0,05.

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01.

по 25 человек, из них 12 мальчиков и 13 девочек. В исследование приняли участие дети в возрасте 12–13 лет с согласия родителей.

Для упрощения при обработке и систематизации материала, а также получения достоверных результатов, были использованы методы математической статистики и статистические программы (SPSS Statistics).

В начале исследования учащимся было предложено пройти методику «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, которая позволила выделить уровень адаптации используемой стратегии поведения и частоту ее использования подростком. Представим частоту и процентную значимость используемых стратегий поведения в рамках каждого класса на графике (рис. 1).

В результате проведенной диагностики было выявлено, что наиболее часто используемой стратегией поведения является «разрешение проблем» (57%), наименее значимой для детей является «избегание проблем» (10%).

Исследуя влияние уровня тревожности на особенности выбора стратегий поведения под-

ростками, выявлено что 28% детей имеют низкий уровень тревожности, 38% – средний, 44% – высокий. Изучив особенности стратегий совладающего поведения младшего подростка в образовательной среде, предположим существование связей между уровнем тревожности и выбранными стратегиями совладающего поведения.

Рассмотрим существование данных связей на примере 6-х классов. Для установления взаимосвязи найдем коэффициент ранговой корреляции Спирмена, используя методы компьютеризации данных. Выбор данного коэффициента обусловлен линейной связью между переменными и наличием случайных выбросов, влияющих на коэффициент корреляции. Это является одной из причин невозможности использования коэффициента корреляции Пирсона. Находим коэффициент корреляции Спирмена по следующей формуле:

$$P = 1 - \frac{6 \times \sum (D^2)}{n \times (n^2 - 1)}$$

Представим результаты в форме корреляционной матрицы, отражающей связи между уровнем

общей тревожности, стратегиями совладающего поведения и возрастом (табл. 1).

Анализируя данные, представленные в таблице, заметим, что связи между возрастом, уровнем тревожности и стратегиями совладающего поведения, прослеживаются частично. На основании представленных данных мы видим, что уровень тревожности влияет на стратегию «поиск социальной поддержки». В тоже время методом корреляционного анализа не было выявлено влияния возраста на другие составляющие. Таким образом, на основе полученных результатов можно предположить, что возраст человека, не влияет на повышение или понижение уровня тревожности и изменения в поведении человека. А также не является определяющим фактором в развитии стратегий совладающего поведения.

Предположим, что возраст – переменная, влияющая на изменения всех остальных переменных и определяющая характер их взаимосвязи. Анализируя представленную в таблице 1 корреляционную матрицу, заметим, что между первым фактором и другими связи прослеживаются не везде, о чем раньше было сказано. Так, предположение о влиянии возраста на построение связей между другими факторами является ложным.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что возраст человека не влияет на его эмоциональную сферу и избираемые им стратегии разрешения конфликта. В то же время

можно предположить о влиянии возрастных особенностей, их изменений на определенных этапах жизненного пути на выбор стратегий совладающего поведения. Так же было отмечено влияние отдельных характеристик личности, таких как тревожность, по отношению к определенным стратегиям совладающего поведения, что может обусловлено воздействием других факторов, в данной статье не исследуемых.

#### Библиографический список

1. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Изд-во «Речь», 2001. – 507 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.
3. Лыкова Н.М. Совладающее поведение младших подростков. – М.: МГОУ, 2004 – 88 с.
4. Современное образование как открытая система / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – М.: Изд-во «ЮНИТИ-ДАНА», 2012. – 576 с.
5. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.А. Журавлёва, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.
6. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

**Галияхметова Альбина Тагировна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Айтуганова Жанна Илевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань,

alta261@rambler.ru, karinajhanna@mail.ru

## ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ

*В статье представлены результаты исследования деятельности вузов по решению актуальной проблемы – повышения качества образования, на основе активного использования в контрольно-аналитической деятельности компьютерных средств.*

*Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование системы интеграции традиционных и дистанционных форм контроля, ориентированной на эффективное управление качеством образования в вузе. Были использованы такие методы, как анализ существующих форм контроля, их классификация, моделирование, эксперимент и др. Процесс создания интегративной системы традиционной и дистанционной контрольно-оценочной деятельности в образовательной организации представлен как целенаправленное и последовательное осуществление действий совокупного субъекта на конструирование и практическую реализацию новой модели контрольно-аналитической деятельности. Обеспечение компьютерной визуализации объектов образовательного учреждения и создание возможности интерактивного диалога руководителей подразделений вузов с педагогами, студентами предполагает возможность организации диалогового режима контроля по всем направлениям деятельности образовательной организации. Оперативный сбор информации на основе единой критериально-аналитической базы об образовательном учреждении по взаимосвязанным блокам и оперативная передача ее руководству вуза в дистанционной форме позволяет реально создать механизмы эффективного управления качеством образования на уровне вуза или его подразделений.*

**Ключевые слова:** интеграция, интеграция традиционных и дистанционных форм контроля, качество образования, управление качеством образования.

**В** настоящее время модернизация системы образования невозможна без системных изменений в управленческой деятельности и повышения эффективности контрольно-оценочной деятельности в высших учебных заведениях. Проводимая в настоящее время контрольная деятельность в образовательных организациях недостаточно эффективна. Реализуемые традиционные формы контроля не обеспечивают полноты, объективности и системности информации о всех ключевых параметрах и направлениях деятельности вузов [1]. Наличие данных причин и низкая скорость получения информации об образовательных организациях не позволяют органам управления вузов сформировать и реализовать механизмы эффективного управления качеством образования.

Существующая традиционная система контрольно-оценочной деятельности в вузах не решает задачи стимулирования деятельности руководителей и научно-педагогических работников [2].

Важной причиной такого положения является существующая практика проведения контроля в высших учебных заведениях без активного использования информационно-коммуникационных средств, организация традиционных форм контроля без сочетания с дистанционными.

При сложившейся практике контроля не используются внутренние механизмы стимулиро-

вания деятельности руководителей и педагогических коллективов образовательных учреждений, внутренняя активность личности, ее потребности и способности к саморазвитию, самосовершенствованию, технология самосовершенствования.

Одним из важных условий повышения эффективности контрольно-оценочной деятельности в высших учебных заведениях становится реализация компьютерно-сетевых форм контроля совместно с традиционными (интеграция традиционных и дистанционных форм контроля). Интеграция – это процесс и результат становления целостности, сопровождаемый уплотнением связей между ее составляющими. Под интеграцией традиционных и дистанционных форм контроля мы понимаем процесс и результат объединения данных систем в некоторую целостность, сопровождаемую уплотнением связей между данными формами.

Основной целью интеграции традиционных и дистанционных форм контроля в вузах является повышение эффективности контрольно-оценочной деятельности и формирование механизмов эффективного управления качеством образования на основе рационализации процессов сбора, обработки и передачи контрольной информации в органы управления и создание четко структурированной системы объективной информации о деятельности структурных подразделений и их сотрудников и ее оперативное обновление посредством традицион-



ных и современных информационно-коммуникационных (дистанционных) средств.

Для интеграции традиционной и дистанционной контрольно-аналитической деятельности необходимо формировать (создавать) объединения форм контроля (комплексы). Исследование показало эффективность следующего комплекса форм контрольно-оценочной деятельности:

а) непрерывная комплексная диагностика (мониторинг) и передача в органы управления вузом на дистанционной основе (с помощью информационно-коммуникационных средств и сетей) ключевых параметров жизнедеятельности подразделений (т.е. организация комплексного дистанционного мониторинга основных сведений о их деятельности);

б) анализ данных комплексного дистанционного мониторинга органом управления вузом, выявление «западающих» элементов в деятельности структурных подразделений и их сотрудников с целью выбора подразделения для глубокого его изучения (с выходом на место работы);

в) повышение эффективности традиционного контроля структурного подразделения (сокращение времени контроля, количества членов комиссии, рационализация процесса контрольно-аналитической деятельности) за счет:

- предварительного получения органом управления вузом от контролируемого структурного подразделения информации-отчета о своей деятельности (форма информации – отчета направляется в подразделение органом управления вуза по электронной сети; используются различные формы информации, в том числе, мультимедийные);

- анализа органом управления вуза полученной от подразделения информации – отчета и определения направлений деятельности, требующих дополнительного контроля подразделения в традиционной выездной форме (вследствие недостаточного отражения данных направлений деятельности в сетевой информации или слабого аргументирования причинно-следственных связей);

- выезда комиссии органа управления вуза в подразделение с целью более глубокого изучения отдельных сторон его жизнедеятельности и выявления причин конкретных достижений и неудач;

г) итоговый анализ данных комплексного контроля (на основе информации традиционного и дистанционного контроля);

д) разработка программы эффективного управления качеством образования в структурном подразделении;

е) разработка комплексной программы эффективного управления и самоуправления качеством образования в контролируемом подразделении.

Основными организационно-педагогическими условиями интеграции традиционных и дистанционных форм контроля, ориентированной на

формирование и реализацию механизмов эффективного управления качеством образования в вузе, являются:

- наличие современных информационно-коммуникационных средств в органе управления вуза и структурных подразделениях [3];

- высокий уровень систематизации контрольно-оценочной информации в вузе;

- достижение устойчивой положительной мотивации специалистов органов управления вуза и руководителей структурных подразделений к изучению средств информационно-коммуникационных технологий и их использованию в процессе контрольно-аналитической деятельности;

- технологическая подготовка работников вуза к управлению образованием и подразделений к работе в условиях инновационной системы контроля;

- актуализация технологии самосовершенствования личности.

Новая система контрольно-оценочной деятельности в вузе позволяет не только реализовать все механизмы данной деятельности, но и механизмы управления качеством образования:

- содержательно-целевые;

- функционально-технологические;

- процессуальные;

- социально-психологические.

«Под механизмом управления качеством образования мы понимаем совокупность внутренних и внешних компонентов образовательного процесса и связей между ними, выполняющих функцию «средства управления» («средства воздействия») с целью повышения качества образования» [4, с. 12].

Интеграция традиционных и дистанционных форм контроля в высшем учебном заведении позволяет:

- а) комплексно во взаимосвязи с предыдущим периодом работы и во взаимосвязи со средневузовскими показателями определять задачи, содержание, технологии педагогической и управленческой деятельности в подразделениях (содержательно-целевые механизмы);

- б) позволяет «настраивать» внутренние (формы, методы работы) и внешние (кадровые, материально-финансовые, информационные, научно-методические) ресурсы на цели и ключевые задачи структурных подразделений (процессные механизмы);

- в) обеспечивает оперативное регулирование учебно-познавательной деятельности студентов, педагогической деятельности научно-педагогических работников, управленческой деятельности руководителей вуза с учетом особенностей внутренней и внешней среды (функционально-технологические механизмы);

- г) обеспечивает активное включение всех руководителей и научно-педагогических работников образовательных организаций в инновационную систему контрольно-оценочной деятельности ор-

гана управления вуза на основе реализации внутренних механизмов стимулирования, осознания всех потребностей (социально-психологические механизмы).

В процессе исследования нам удалось обосновать ее концептуальные положения. Интеграция традиционных и дистанционных форм контроля в вузе является важным условием управления качеством образования в вузе, основанная на компьютерно-сетевых технологиях. Качество образования – это совокупность свойств образования, потенциально отвечающих требованиям заказчиков на образование (студентов, родителей, работодателей). Под управлением качеством образования мы понимаем процесс и результат обеспечения качества образования, необходимого заказчику.

Инновационная система контроля позволяет создать механизмы устойчивого и непрерывного развития вуза и эффективного управления качеством образования в вузе (т.е. с наименьшими затратами временных и кадровых ресурсов).

Разработанные модели интеграции традиционных и компьютерно-сетевых форм контроля были экспериментально проверены и широко апробиро-

ваны в практической деятельности ряда высших учебных заведений Республики Татарстан. Данная апробация позволила сделать вывод об эффективности экспериментальных моделей. Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии данных моделей на основные параметры, характеризующие эффективность и качество деятельности высших учебных заведений.

Таким образом, интеграция традиционных и дистанционных форм контроля является важным условием эффективного управления качеством образования в высшем учебном заведении.

#### Библиографический список

1. *Агранович М.Л.* Международные индикаторы образования. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – С. 57–68.
2. *Воробьев И.А.* Контроль качества образования в вузах. – СПб.: КАРО, 2009 – 245 с.
3. *Дзюбенко А.А.* Новые информационные технологии в образовании. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – 126 с.
4. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 423–436.

**Кабалин Владимир Львович**  
кандидат военных наук  
**Инюшева Елена Александровна**  
кандидат военных наук  
**Селихина Наталья Викторовна**  
кандидат военных наук  
Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург  
kabalin1971@mail.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*В статье рассматривается процесс организации контроля формирования профессиональной компетентности в отечественном военном образовании на современном этапе. Обобщены его особенности. Предложены подходы оценивания уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста. Предложены основные направления совершенствования процесса подготовки военных специалистов. В статье выделен важный этап модернизации высшего образования, который во многом определяет перспективы подготовки специалистов. Этот этап – принятие федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, которые повышают роль компетентностного подхода в образовании. Также говорится о том, что процессы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста находятся в стадии разработки и моделирования. В статье выявлена необходимость разработки и внедрения новой методики организации контроля формирования профессиональной компетентности по видам профессиональной деятельности, которая повысит эффективность оценивания профессиональной компетентности военных специалистов в военной образовательной организации и обеспечит оптимальное распределение их на первичные офицерские должности. Это даст выпускнику возможность понять свои сильные и слабые стороны, и, следовательно, более уверенно осознавать свои желания и возможности к моменту распределения, ускорить тем самым процесс адаптации на первичной офицерской должности, а заказчику наиболее оптимально осуществить замещение первичных офицерских должностей.*

**Ключевые слова:** компетентность, офицерская должность, подход в образовании, контроль, специалист, эффективность, военное образование, профессионал.

Современный этап реформирования системы военного образования Российской Федерации характеризуется поиском и внедрением путей, позволяющих обеспечивать радикальное повышение профессионализма военных специалистов. Эффективное решение задач, стоящих перед Вооружёнными Силами, во многом определяется качеством подготовки офицерских кадров в военных вузах, а базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность. Одним из путей повышения уровня профессиональной компетентности офицера является организация контроля формирования профессиональной компетентности будущих офицеров.

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам профессиональной компетентности, позволяет сделать вывод о том, что задача организации контроля формирования профессиональной компетентности является малоизученной. Разрабатываемая в исследовании военно-научная задача носит междисциплинарный характер, что требует интеграции не только положений методологии научного познания, философии, логики, педагогики и психологии, но и квалитрии, как методологической основы количественного оценивания и анализа качества объекта. Вопросы совершенствования процесса подготовки военных специалистов неоднократно рассматривались в ходе научных исследований.

Среди основных направлений исследования данной проблематики, можно выделить следующие:

- исследования по вопросам улучшения подготовки будущего специалиста (А.К. Громцева, М.Д. Касьяненко, В.А. Козаков, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.К. Луценко, А.М. Седов, А.В. Барабанщиков, В.Я. Макашов, М.А. Вознюк, А.В. Долматов, В.Г. Михайловский, Р.В. Маркитан, Е.Э. Смирнова, А.И. Субетто и др.);
- исследования в области формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как гражданского, так и военного профиля (Н.А. Банько, В.П. Гавришук, Н.М. Груздев, Т.А. Ткаченко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.М. Маркова, Ю.Н. Петров, А.Н. Печников, Ю.Т. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.);
- труды ученых, посвященные исследованию качества образования (В.П. Беспалько, И.В. Ефремов, С.Ю. Трапицын, В.С. Черепанов и др.);
- исследования в области квалитрии (М.А. Вознюк, Г.Б. Петухов, А.И. Худяков, А.И. Субетто, Н.Б. Кунтурова и др.);
- теоретические основы организации контрольно-оценочного этапа учебной деятельности (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Л.М. Фридман, Н.Ф. Талызина и др.);
- положения об организации и проведении мониторинга учебной деятельности (С.Д. Бешелев, А.Н. Майоров др.).

Поскольку эффективное решение задач, стоящих перед Вооружёнными Силами, во многом определяется качеством подготовки офицерских кадров в военных вузах, при этом практически нет обоснованных подходов к созданию системы организации контроля формирования профессиональной компетентности будущих офицеров в процессе обучения, то проблема организации контроля формирования профессиональной компетентности будущих офицеров, является актуальным направлением научных исследований.

Анализ процесса организации контроля формирования профессиональной компетентности в отечественном военном образовании на современном этапе выявляет следующие его особенности:

1) существует потребность в конкурентоспособных, высокопрофессионально-компетентных военных специалистах, при этом регистрируется неравномерность уровня их профессиональной подготовки;

2) необходимость повышения эффективности управления профессиональной подготовкой конкурентоспособных специалистов в вузе и недостаточная разработанность программно-методического обеспечения данного процесса;

3) военно-педагогическая наука находится в состоянии дальнейшего совершенствования понятийного аппарата, не прекращающейся дискуссии по уточнению понятий «компетенции», «компетентность», «профессиональная компетентность», предлагаются различные подходы к их классификации и иерархии;

4) имеются базовые достижения в изучении профессиональной компетентности военных специалистов, её структуры, содержания, организации, которые могут быть применены для организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов в современных условиях;

5) с позиции системного подхода профессиональная компетентность военного специалиста представляет собой не статическое, а динамическое интегративное качество личности, контроль формирования, которого, требует новых технологий организации данного процесса.

В связи с этим возникает ряд противоречий:

Между потребностями войск в специалистах нового типа с новым качеством профессиональной подготовки и отсутствием методологических и теоретико-технологических основ для измерения этого качества.

Между потребностями войск в формировании профессиональной компетентности военных специалистов и отсутствием научно-обоснованных подходов к проблеме поиска критериев и показателей профессиональной компетентности, их измерения и оценки.

Необходимостью достижения минимального рассогласования между современными требовани-

ями к офицерским кадрам, готовностью к решению профессиональных задач по видам деятельности и личностными качествами военных специалистов;

Наличием большого количества разнородных, несистематизированных критериев, показателей оценивания качества военно-профессиональной подготовки офицерских кадров, затрудненность их количественной оценки, хаотичность и разрозненность исходных данных.

Для разрешения указанных противоречий необходимо внести изменения в организацию контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов.

Данные изменения должны быть направлены на создание более плотного и качественного взаимодействия между вузом и организациями Министерства обороны, в которые назначаются выпускники для прохождения службы.

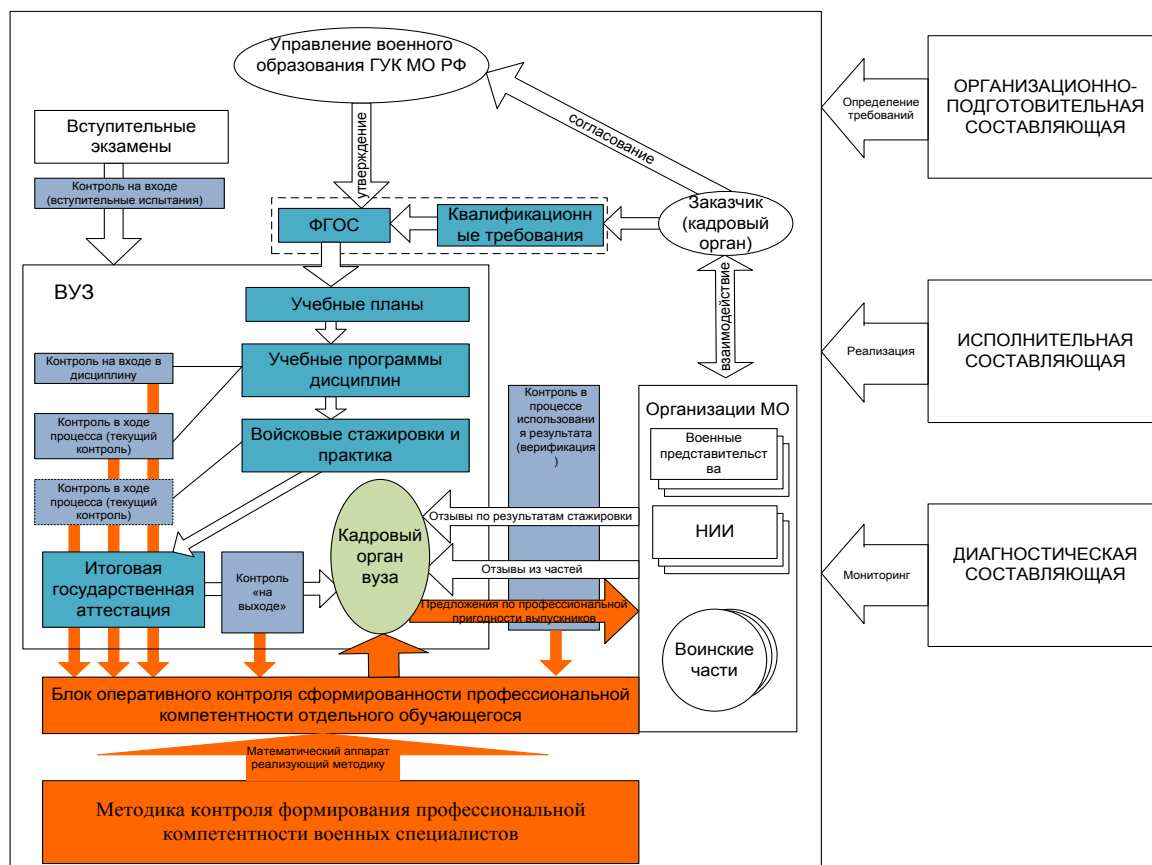
Принятие федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения повышает роль компетентностного подхода в образовании. Это важный этап модернизации высшего образования, который во многом определяет перспективы подготовки специалистов. При этом процессы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста находятся в стадии разработки и моделирования.

При исследовании процесса организации контроля формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в вузе обнаружена некоторая однобокость самого процесса. Отсутствует технология формирования и диагностирования уровня профессиональной готовности будущих специалистов в учебном процессе, существует большое количество разнородных, несистематизированных критериев, показателей оценивания качества военно-профессиональной подготовки офицерских кадров при этом затруднена их количественная оценка, регистрируется хаотичность и разрозненность исходных данных.

Исходя из этого, возникает необходимость разработки и внедрения новой методики организации контроля формирования профессиональной компетентности по видам профессиональной деятельности, которая повысит эффективность оценивания профессиональной компетентности военных специалистов в военной образовательной организации и обеспечит оптимальное распределение их на первичные офицерские должности. Это даст выпускнику возможность понять свои сильные и слабые стороны, и, следовательно, более уверенно осознавать свои желания и возможности к моменту распределения, ускорить тем самым процесс адаптации на первичной офицерской должности, а заказчику наиболее оптимально осуществить замещение первичных офицерских должностей.

В связи с этим может быть предложена модель организации контроля формирования профессио-





**Рис. 1.** Модель организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов в образовательной организации

нальной компетентности военных специалистов, представленная на рисунке 1.

В основе модели организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов лежит новый методический подход, позволяющий оценить уровень профессиональной компетентности выпускника по видам профессиональной деятельности [4; 5].

Проведенный анализ позволил обобщенно выделить три составляющих влияющих на формирование профессиональной компетентности выпускника вуза: организационно-подготовительная, исполнительная, диагностическая.

Организационно-подготовительная составляющая включает:

- определение требований, предъявляемых к военному специалисту: требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимые для выполнения определенных видов профессиональной деятельности по уровням (общепрофессиональные, профессиональные, специальные) на основе федеральных государственных образовательных стандартов и квалификационных требований;
- разработка учебных планов и программ, программ войсковой стажировки;
- определение технологий (формы и методы) формирования профессиональной компетентности;

– разработки системы мониторинга образовательного процесса и сформированности компетентности обучающихся: вступительные экзамены, контроль на входе в дисциплину, контроль в ходе учебного процесса (текущий и промежуточный), итоговая государственная аттестация.

Исполнительная составляющая ориентирована на реализацию учебных планов и программ в ходе образовательного процесса, т.е. осуществление педагогической деятельности по формированию компетентности обучающихся, на реализацию принципов, педагогических условий, использование технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, которые обеспечат достижение намеченной цели.

Мероприятия контроля реализуются в форме:

- вступительных экзаменов (входной контроль);
- контроль на входе в дисциплины;
- контроль в ходе образовательного процесса (текущий и промежуточный);
- итоговая аттестация (выходной контроль).

Диагностическая составляющая, включает проведение мониторинга динамики формирования профессиональной компетентности обучающихся на основе анализа отзывов полученных на выпускников из войск. Основной формой диагностической составляющей является контроль в процессе

использования результата образовательного процесса.

В ходе разработки модели организации контроля формирования профессиональной компетентности военных специалистов, предложено внедрить в процесс контроля блок оперативного контроля сформированности профессиональной компетентности обучающихся.

Данный блок подразумевает применение программного модуля визуализации уровня сформированности профессиональной компетентности обучающегося, последовательную регистрацию результатов освоения образовательной программы обучающимися в процессе всех видов контроля.

Регистрация данных результатов призвана обеспечить более плотную обратную связь внешнюю обратную связь (контроль преподавателя) и внутреннюю (самоконтроль обучающегося). Данная информация предназначена для управления процессом формирования профессиональной компетентности будущего специалиста с учетом особенностей профессиональной деятельности по специальности.

Педагог получает возможность использовать данную информацию для коррекции подготовки специалиста в течение учебного процесса, в соответствии с требованиями к его профессиональной компетентности. А обучающийся получает возможность оценить уровень сформированности той или иной группы профессиональных компетенций, свою предрасположенность к решению специальных задач по видам деятельности, и при желании скорректировать усилия по освоению образовательной программы. Каждый обучающийся сможет повысить качество своих профессиональных навыков и умений, с учетом предполагаемого вида профессиональной деятельности. Данная информация призвана скорректировать усилия в работе обучающегося, ориентирует его к требованиям вуза, способствует выработке рационального режима самостоятельной работы [3].

Эффективность учебного процесса, как правило, характеризуется приращением результатов за контрольный промежуток времени. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности, но и объема учебного труда обучающихся.

В основу процесса оценивания уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста может быть положен методический аппарат по оцениванию профессиональной компетентности по видам деятельности [1; 2]

Таким образом, реализация данной модели в системе подготовки офицерских кадров позво-

лит выявить причины несоответствия результатов подготовки офицерских кадров существующей потребности войск в специалистах. Излагаемая концепция, а также методика измерения профессиональной компетентности обучающихся, как уровня прогнозируемого потенциала военного специалиста, реализованная на основе данной модели, могут быть использованы в практике управленческой деятельности вуза для выявления перспектив развития обучающихся, адекватности используемых методов и способов формирования курсантской группы, совершенствования стиля и методов управления ей.

Реализация данной модели в процессе кадрового распределения выпускников призвана обеспечить максимальное соответствие уровня готовности выпускника к тому или иному виду профессиональной деятельности по специальности, что обеспечит повышение качества решения специальных задач специалистами Вооруженных Сил на местах.

#### Библиографический список

1. Кунтурова Н.Б. Квалиметрия профессиональной компетентности в системе непрерывной подготовки и распределения офицерских кадров Космических войск. – СПб.: ВКА им. А.Ф. Можайского, 2009. – 368 с.
2. Кунтурова Н.Б., Селихина Н.В. Методика оценки профессиональной компетентности обучающихся в ВВУЗе // Сб. трудов по материалам науч.-практ. конф. с международным участием, посвященной 60-летию образования научно-исследовательского центра (ФП) ВС РФ. – СПб.: ВИФК, 2014.
3. Кунтурова Н.Б., Панков А.В., Селихина Н.В. Мониторинг образовательных результатов, как инструмент контроля формирования профессиональной компетентности будущих офицеров // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2014. – № 9. – С. 64–67.
4. Кунтурова Н.Б. Особенности оценивания профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе их обучения в вузе // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета: Информатика. Телекоммуникации. Управление. – 2009. – Т. 5. – № 86. – С. 194–198.
5. Панков А.В., Селихина Н.В. Метод оценивания профессиональной компетентности выпускника ВУЗа // Сб. трудов междунар. науч.-практ. конф. «Перспективы развития науки и образования». – Тамбов, 2014. – С. 116–119.

Ажиев Магомед Вахаевич

кандидат педагогических наук  
Чеченский государственный университет  
psihology2001@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

*В статье рассматривается связь педагогического мастерства преподавателя и успешности адаптации студентов к условиям образовательного процесса; раскрывается сущность и содержание понятий «адаптация» и «педагогическое мастерство». Педагогическое мастерство преподавателя вуза рассматривается как сложная система, состоящая из множества взаимосвязанных компонентов, среди которых важное место занимают личностные качества педагога, наличие у него специальных педагогических способностей, высокого уровня организационной культуры и, главное, глубоких профессиональных знаний.*

*В статье представлена характеристика целого комплекса противоречий, существующих в образовательном процессе вуза, устранение которых позволило бы сделать процесс адаптации к обучению в вузе студентов-первокурсников менее стрессогенным. Охарактеризованы основные отличительные черты управления учебным процессом, способствующие восстановлению продуктивных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Представлены результаты анкетирования, проведенного автором со студентами Чеченского государственного университета. На вопрос анкеты: «Какие качества преподавателя вы считаете наиболее значимыми?», большинство респондентов наряду с профессиональными знаниями назвали такие качества как справедливость, доброта. Гуманистический стиль педагогического общения невозможен без наличия таких качеств личности как гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, адаптация к обучению в вузе, педагогическое мастерство преподавателя, специальные педагогические способности, адаптивные возможности.

В жизни каждого человека вне зависимости от его желания даже в самые спокойные времена возникают внешние обстоятельства, способные изменить привычную окружающую среду, налаженную систему взаимоотношений, что создает предпосылки для изменения привычного образа жизни в целом либо в одном из значимых для человека жизненных пространств. Такие обстоятельства для первокурсника – первый год обучения в вузе, когда помимо сложного процесса усвоения большого объема профессиональных знаний молодой человек включается в не менее сложный процесс адаптации к непривычным стрессогенным для него условиям образовательного процесса [7, с. 160].

Адаптация (от лат. *Adaptare* – приспособлять) – в широком смысле, процесс и результат приспособления к изменяющимся внешним и внутренним условиям [6, с. 11].

Анализ проблемы адаптации студентов первых курсов в вузах к процессу высшего профессионального образования показывает наличие целого комплекса противоречий:

- объективная необходимость обеспечения оптимальных условий для адаптации студентов первых курсов вступает в противоречие с недостаточной подготовленностью образовательных учреждений в теоретическом и практическом плане реализовывать педагогическую деятельность в данном направлении, учитывая при этом индивидуальные возможности студентов;

- слабые адаптивные возможности студентов первых курсов и недостаточная разработанность методик педагогического взаимодействия, способных обеспечить успешность их адаптации к условиям обучения в педагогическом вузе;

- сложившиеся традиционные формы организации образовательного процесса в средней школе и совершенно новые формы организации учебного процесса в вузе.

Указанные противоречия ждут своего разрешения, способствовать которому в полной мере могли бы педагогическое мастерство преподавателей, использование ими оптимальных форм организации и проведения занятий в системе высшего образования.

В настоящее время образование вынуждено жить в условиях перемен, затрагивающих все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и сферу образования. Тем более неправильно было бы отказаться от использования новейших технологий в образовательном процессе, к числу которых относятся мультимедийные средства обучения, информационные технологии и т.д.

Очевидно, что современное образование выходит на качественно новый уровень, становится одним из важнейших приоритетов в жизни молодых людей, а содержание образования, выступая одним из факторов социально-экономического прогресса общества, должно соответствовать его быстро меняющимся запросам, ориентируясь на создание условий для развития личности, стремящейся к самоопределению и самореализации в личностной и профессиональной сфере.

Курс образования должен придерживаться подготовки нового типа работника, адекватного запросу мирового сообщества по своей общей и профессиональной культуре, с высоким уровнем умственного развития, профессиональной квалификации и профессиональной компетентности» [1, с. 376]. Только тогда оно может быть привлекатель-

ным, когда будет соответствовать современным достижениям науки, техники, использовать инновационные технологии в образовательном процессе.

В этой связи именно актуальное грамотное выстраивание педагогического процесса, самоорганизующаяся система в структуре личности могут считаться проявлением педагогического мастерства, которое, прежде всего, связано с личностью педагога; с целым комплексом качеств, способствующих обеспечению высокого уровня самоорганизации в процессе профессиональной деятельности, помогающим ему обеспечить на высоком творческом уровне учебно-воспитательный процесс. Важнейшими из этих качеств являются гражданственность и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность, трудолюбие и работоспособность [3, с. 13].

Что же такое педагогическое мастерство? Сначала приведём определение термина, предложенное С.И. Ожеговым и звучащее так: «Мастерство – это высокое искусство в какой-либо области». По утверждению А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям сухость, строгость и даже придирчивость, но плохого знания дела не простят никогда. Выше всего они ценят в педагоге уверенное и чёткое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие, ясную мысль, знание воспитательного процесса, постоянная готовность к труду. «Я на опыте пришёл к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации» [9, с. 332].

К пониманию педагогического мастерства в педагогической науке существуют различные подходы. Одни учёные считают это связанным с природными способностями чувствовать состояние души обучаемого в сочетании с глубокими профессиональными знаниями в области преподаваемой дисциплины и на этой основе умение наладить обратную связь. Другие учёные считают, что это сплав глубоких знаний и интуиций, научного подхода в преподавательской деятельности, способности к научному анализу, воображения и фантазии. Приведём примеры авторских определений некоторых учёных, так например А.И. Щербаков считает: «Педагогическое мастерство – это синтез научных знаний, навыков, методического искусства и личных качеств педагога». Л.А. Байкова: «Педагогическое мастерство – высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания развития ребёнка».

Наиболее прогрессивным понимание педагогического мастерства видится нам с позиций личностно-деятельностного подхода. Так, рассматривая педагогическое мастерство как комплекс свойств личности, Н.Н. Тарасевич считал, что пе-

дагогическое мастерство – это комплекс профессионально значимых качеств личности, позволяющий достичь высокого уровня самоорганизации в процессе профессиональной деятельности. К ним он относил:

- гуманистическую направленность педагогической деятельности;
- профессиональные знания;
- педагогические способности;
- педагогическую технику;
- организационно-педагогическую культуру, которая должна быть сформирована таким образом, чтобы иметь регламентированные способы взаимоотношений субъектов образовательного процесса с внешней средой и внутриорганизационные связи между ее составляющими [4, с. 68].

При этом основой педагогического и фундаментом развития профессионального мастерства, дающими ему глубину, основательность, осмысленность действий, однозначно, являются профессиональные знания. Это знания, формирующие общую культуру личности педагога, относящиеся к социальной, философской, психолого-педагогической, специальной и дополнительным сферам знаний. Профессиональные знания преподавателя должны формироваться одновременно на всех уровнях (методологическом, методическом, технологическом, творческом и информационно-содержательном), становясь базой мышления и педагогического сознания. Без глубоких профессиональных знаний не может быть организован эффективный педагогический процесс. Отсутствие глубоких знаний у преподавателя способно не только лишить студентов необходимого знания, но и создать условия для их дезадаптации к образовательному процессу и стойкой потере ими мотивации к обучению.

Важное значение имеет гуманистическая направленность педагогической деятельности. Каждый педагог должен быть гуманистом, признавать в своей педагогической деятельности человека как высшую ценность, осознавать значимость личности каждого студента, учащегося, строить свои взаимоотношения со студентами на основе доверия и уважения. Использование гуманистического стиля общения в педагогическом процессе является показателем профессионального мастерства педагога.

При проведении нами анкетирования со студентами Чеченского государственного университета, на вопрос анкеты – какие качества преподавателя вы считаете наиболее значимыми, большинство респондентов наряду с профессиональными знаниями назвали такие качества как справедливость, доброта. Гуманистический стиль педагогического общения невозможен без наличия таких качеств личности как гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность.



Однако, педагогическое мастерство невозможно без наличия у педагога специальных педагогических способностей.

К педагогическим способностям относят: дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, организаторские, научно-познавательные или академические способности, творческие, эмоционально-ценностные и т.д.

Дидактические способности позволяют успешно осуществлять отбор содержания и методов обучения, доступно излагать учебный материал. Используя коммуникативные способности, педагог устанавливает целесообразное общение и контакт со студентами. Перцептивные способности помогают понять внутреннее духовное состояние обучаемого, оценить его возрастные и индивидуальные способности, не нанося психологической травмы. Эмоциональные способности помогают педагогу управлять своими эмоциями, владеть собой. Экспрессивные способности позволяют преподавателю выбрать наилучшую эмоционально-волевою форму изложения материала. Организаторские способности позволяют обеспечить порядок и дисциплину в аудитории, слаженную работу во время учебных занятий. Научно-познавательные, или академические способности связаны с усвоением новых знаний, приобретением умений, навыков, желанием трудиться творчески, экспериментировать, систематически изучать литературу и передовой опыт.

Большое значение для адаптации студентов имеет искусство педагога управлять учебным процессом. Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное, систематическое взаимодействие преподавателя и коллектива студентов, каждого отдельного студента для достижения заданных результатов обучения. Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом, по мнению некоторых авторов [10, с. 232], заключаются в следующем:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;

- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);

- динамичность и способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое, что во многом зависит от проявления воли и настойчивости обучаемых, от уровня положительной мотивации и значимости для них желаемых достижений [8, с. 180];

- надежность, т.е. способность, системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;

- устойчивость – способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Таким образом, успешность адаптации студента к процессу обучения в вузе зависит от множества факторов, среди которых педагогическое мастерство преподавателя и его неповторимый педагогический стиль деятельности, обязательное обладание педагогом специальными педагогическими способностями, но ведущим фактором в этом процессе остается высокая мотивация студента к достижению позитивных изменений в структуре его личности и осознание им важности учебных достижений.

### Библиографический список

1. *Даутмерзаева Л.М.* Образование как система и процесс в историческом аспекте // Материалы II Ежегодной итоговой конференции ППС ЧГУ 2013 г. – Грозный, 2013. – С. 375–381.
2. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М.: Флинта, 1998. – 232 с.
3. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. *Масаева З.В.* Формирование организационно-педагогической культуры в сфере образования // Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения: Материалы международной науч.-практ. конф. г. Уфа, республика Башкортостан. – Уфа, 2014. – С. 66–69.
5. Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др. – М., 2002. – С. 64–69.
6. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 11.
7. *Сердюкова Е.Ф.* Психологическая поддержка студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 160–164.
8. *Сердюкова Е.Ф.* Психологические особенности трансформации адаптивного стиля поведения человека в преобразующий стиль // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – Т. 72. – № 2. – С. 180.
9. *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И.* Педагогика. – М., 2001. – 512 с.
10. *Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2003 – 544 с.

## РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЮ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ

*В статье рассматриваются подходы к пониманию сущности, места, содержания и организации военно-патриотического воспитания в условиях военного вуза, сделан анализ таких подходов и отображен мониторинг отношения общественного мнения к массовой патриотической работе в различных условиях государственного строительства современной России. По результатам изучения философской и психолого-педагогической литературы вынесено определение военно-патриотического воспитания в современной интерпретации. Рассмотрены нормативно-правовые акты Российской Федерации и Министерства обороны Российской Федерации, определяющие государственную политику в области военно-патриотического воспитания военнослужащих и допризывной молодежи. Определены задачи военно-патриотического воспитания и перспективные пути решения этих задач в военно-учебном заведении. Проанализирован опыт осуществления военно-патриотического воспитания в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко в постперестроечный период. Рассмотрены вопросы формирования предметно-эстетической среды военно-патриотического воспитания в военном вузе и роль военно-исторического центра в этой работе. Представлены результаты социологических опросов курсантов различных периодов обучения по вопросу их отношения к военной службе и обучению в военном вузе с точки зрения достижения результатов в военно-патриотическом воспитании и формирования гражданской идентичности. На основе изученных материалов и проведенного анализа, сделаны выводы о соответствии нормативно-правовой базы военно-патриотического воспитания современным вызовам и о необходимости преемственности для достижения продуктивных результатов в этой работе.*

**Ключевые слова:** воспитание, военно-патриотическое воспитание, гражданская идентичность, государственное-патриотическое образование.

Демократизация социальных отношений в обществе, меняющиеся социально-экономические реалии, преобразования в государственном устройстве и общественном сознании ставят педагогические коллективы любого образовательного учреждения перед необходимостью поиска эффективных способов воспитания профессионально компетентных, социально ответственных, готовых плодотворно трудиться в интересах страны выпускников. Особенно важным это становится, когда речь о подготовке высококвалифицированных специалистов для оборонных отраслей промышленности, армии и флота. В этих условиях возникла необходимость осмысления наметившихся тенденций, накопленного опыта воспитания у будущих офицеров высоких морально-волевых качеств, гражданственности, патриотизма.

Рефлексия научных публикаций и конкретно-го опыта, с одной стороны, предполагает анализ и мысленное преобразование этих продуктов под определенным углом зрения, в результате чего становится понятнее позиции, используемые педагогические методы и приемы, с другой стороны, помогает найти пути дальнейшего развития. Поэтому так важен ретроспективный взгляд на содержание и организацию военно-патриотического воспитания курсантов, которое является одним из структурных компонентов формирования у них гражданской идентичности.

Изучение философской и психолого-педагогической литературы (А.А. Аронов, Н.К. Беспятова, Т.С. Буторина, А.Н. Вырщиков, Н.Н. Дубинина,

Л.В. Кузнецова, О.А. Лотарева, Н.Т. Овчинникова и др.) свидетельствует, во-первых, о том, что военно-патриотическое воспитание в них рассматривается в контексте патриотического. При этом, патриотизм трактуется как любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения своего народа, готовность подчинить свои личные интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать ее [5, с. 194].

В силу этого патриотическое воспитание рассматривается как целенаправленная систематическая деятельность, ориентированная на формирование и развитие у молодых людей патриотического сознания и гражданственности, готовности к выполнению долга по защите интересов страны. Последняя часть имеет непосредственное отношение к военно-патриотическому аспекту такого воспитания.

Во-вторых, анализ работ отечественных авторов позволяет говорить о том, что отношение общественного мнения к массовой патриотической работе в девяностые двухтысячные годы менялось от негативного к индифферентному и к возрождению понимания роли и значимости данного направления в подготовке подрастающего поколения к активной жизни, их продуктивной социализации.

Таким образом, в современной интерпретации военно-патриотическое воспитание молодежи в широком смысле этого слова стало пониматься как комплекс нормативно-правовых, программно-методических, информационно-организационных мер, предполагающих совместные действия государства, общества, их социальных и воспитатель-

ных институтов по целенаправленному формированию у них готовности служить своей стране, своему народу, выполнять свой гражданский долг, свои обязанности по защите интересов Родины.

Военно-патриотическое воспитание в узком смысле слова – это специально организованная педагогическая деятельность по формированию и развитию у молодых людей патриотизма, гражданственности, способности и готовности к выполнению своих конституционных обязанностей в условиях мирного и военного времени, в повседневных и экстремальных ситуациях, требующих сознательного выполнения действий, принятия решений, осуществление выбора с опорой на социокультурные традиции, нравственные и социальные, общечеловеческие и национальные ценности.

Достижение этой цели в соответствии с приказом Министра обороны Российской Федерации от 23 марта 2011 года «Об утверждении Ведомственной программы по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» предусматривает решение нескольких взаимосвязанных задач:

- вооружение будущих офицеров знаниями о тех аспектах культуры, гражданской и военной истории, которые обеспечивают понимание ценностей, ориентирующих на служение людям, интересам страны, верность долгу;
- включение обучающихся в военных вузах в деятельность по сохранению, обогащению, пропаганде боевых традиций, исторических событий, освещающих героическое прошлое и настоящее страны, его народа, Вооруженных сил;
- обеспечение участия курсантов в организации мероприятий военной и военно-прикладной направленности, привлечение их к работе военно-исторических и поисковых клубов, общественных объединений и организаций.

Как следует из научных работ, наиболее перспективными путями в военно-учебном заведении решения сформулированных выше задач, признаются:

- общественно-государственная подготовка, вопросы которой в военном вузе рассматриваются в дисциплинах, преподаваемых на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин, кафедре повседневной деятельности и управления войсками, кафедре общей тактики и оперативного искусства;
  - организация внеаудиторной воспитательной работы в рамках военного вуза и за его пределами.
- Учитывая эти обстоятельства, проанализируем опыт осуществления военно-патриотического воспитания в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко в постперестроечный период.

Основные усилия по первому направлению во все эти годы были сосредоточены вокруг вопросов государственного и военного строительства, истории и традиций службы в российской армии и на флоте, правовых основ прохождения военной службы по призыву и контракту, основных положений международного гуманитарного права, соблюдения прав человека в Вооруженных Силах Российской Федерации, особенностей реализации религиозных потребностей верующими военно-служащими.

Таким образом, обучающиеся в военном вузе в ходе преподавания обязательных дисциплин и изучения элективных курсов знакомятся с системой национальных интересов, с традициями института армии, основными событиями военной истории страны, днями воинской славы России, кодексом поведения военнослужащего, воинским этикетом, мировоззренческими и духовными основами сознательного служения Отечеству, нравственными и правовыми аспектами воинской дисциплины.

Достижению такого результата способствует комплекс форм и методов, среди которых учебные занятия, тематические беседы, встречи с ветеранами, специалистами, выпускниками разных лет. Особое внимание уделяется обсуждению различных проблем прошлого и настоящего Вооруженных Сил тех стран, чьи представители обучаются в академии.

В то же время за последние четверть века в преподавании гуманитарных дисциплин, в содержании, формах и методах организации государственно-патриотической подготовки будущих офицеров наблюдаются три тенденции:

- *формализации* (четкое следование методическим рекомендациям Министерства обороны, применение традиционных средств и методов обучения);
- *дополнительности* (внесение тем и разделов, связанных с историей и традициями конкретного вида (рода) войск, вкладом отдельных военнослужащих, Героев Советского Союза, Героев России в отстаивании интересов страны. Наряду с этим, начинают широко внедряться проектные методы, нацеливающие обучающихся на самостоятельный поиск информации, ее обработку, интерпретацию, включение в контекст проблем военной истории и патриотического образования);
- *оптимизации* (дифференция содержания учебной дисциплины по блокам: отношение к профессии, культуре, государству и обществу, отношение к прошлому и настоящему Вооруженных Сил и страны, использование интерактивных образовательных технологий с упором на диалоговые формы обучения).

Второй из названных путей, связанный с организацией внеаудиторной деятельности по во-

енно-патриотическому воспитанию курсантов как элемента формирования их гражданской идентичности, так же претерпевал изменения за эти годы от пассивных форм просвещения к развитию социальной активности обучающихся. Это находило свое проявление во введении в воспитательный процесс новых технологий организации воспитательной деятельности, в установлении сложных связей между социальными партнерами в использовании интегративного подхода. При этом акценты делались на понимание будущими военными специалистами сущности патриотизма как гражданского долга, социальной ответственности, социальной значимости военной службы и служения Отечеству, на формирование эмоционально ценностного отношения к историческим фактам и явлениям, умение критически осмысливать их, устанавливать причинно-следственные связи.

Как свидетельствует наш многолетний опыт, развитие таких базисных качеств у курсантов как долг, честь, достоинство, смелость, ответственность, терпение напрямую зависит от переживания молодыми людьми системы жизненных смыслов, что достигается в реализации технологии праздника, которая достаточно интересно отражена в работах В.С. Безруковой. Она, опираясь на бытовые культуру и традиции, христианское обоснование практики его реализации в историческом пространстве, указывает на такие особенности построения такого воспитательного мероприятия, как наличие смысла, идей, строгое соответствие времени и месту, традициям и обрядам, ритуалам и технологии [1].

В соответствии с этим праздники становятся воспитывающими и одухотворяющими, если они строятся в такой последовательности:

а) подготовка (предпразднество), которая предусматривает нахождение главной идеи, отбор материала, связанного с прошлым и настоящим, осмысление опыта других, написание сценария, подбор атрибутов;

б) проведение (празднество) – реализация сценария, создание соответствующей эмоционально-психологической атмосферы веселья, торжества через включение участников действия в этот процесс;

в) послесловие (попразднество) – подведение итогов, рефлексия результатов, определение путей дальнейшей работы в этом направлении [1, с. 370].

Таковыми праздниками в академии в разные годы стали: «За Веру и Отечество», «Честь имею», «Служу России», «Долг, Честь, Отечество», «Присяге верны» и другие.

В решении задач военно-патриотического воспитания курсантов во внеаудиторной деятельности играют значительную роль, как доказал в своей диссертации В.В. Чернов [6], ситуации-события, в которых актуализируются их потребности в преодолении, доминировании, обеспечивается эмоцио-

нальная сопричастность к государственно-патриотическому служению, осуществляется предъявление образцов военно-профессионального служения.

Способствует созданию и продуктивному применению названных ситуаций функционирование инновационного воспитательного института, возникшего еще в девяностые годы в академии, как военно-исторический и культурный центр (ВИКЦ). С самого первого дня его существования на этом воспитательном пространстве располагались офицерское собрание, клуб, шесть исторических залов музея, помещения творческих студий (живописи, театральная, музыкальная, художественно-прикладная, хореографическая и другие) [3].

В рамках обозначенного центра каждым структурным элементом реализуются разнообразные программы, которые включают четыре системных направления:

– *образовательное*, позволяющее не только передавать некоторый объем знаний, но и расширять их рамки, которое, следовательно, носит развивающий характер. Материалы центра служат ценным раздаточным средством, с одной стороны, стимулируют выполнение самостоятельных заданий – с другой, с третьей – помогают внедрению в практику обучения проблемных, модульных, контекстных технологий;

– *воспитательное*, центральным звеном которого является обеспечение социально-профессионального становления личности будущего выпускника военного вуза, ориентирование в построении им профессиональной карьеры и имиджа офицера, командира;

– *культурно-досуговое*, назначение которого в создании условий для релаксации курсантов, их реабилитации в определенных ситуациях, самореализации, приобретения навыков организации и участия в социальном взаимодействии;

– *психолого-педагогическое*, которое выполняет функцию регулирования взаимоотношений, поддержания оптимистического настроя, инициирования социально-профессиональной активности курсантов, формирования субъектной позиции.

Идеи этих направлений реализуются комплексом педагогических форм, методов, средств: сюжетно-ролевыми играми, дискуссиями, проектами, импровизацией.

Несколькими годами позже военно-исторический культурный центр дополнился православным Храмом Святого Георгия Победоносца, на базе которого каждый обучающийся имел возможность познакомиться с основами православной культуры, с вечными ценностями: добра, морального долга, нравственных обязанностей, научиться рефлексировать свое поведение [4].

Важнейшей составляющей военно-патриотического воспитания в современных условиях становится создание особой предметно-эстетической



среды учебного заведения: оформление аудиторий, специализированных кабинетов, коридоров, прилегающих территорий, насыщенных информацией об истории войск радиационной, химической и биологической защиты Вооруженных Сил Российской Федерации, мемориальной стелой с именами всех погибших на службе в военное и мирное время, доской почета, картой России с указанием мест, где проходят службу выпускники.

К этому следует добавить планомерное вовлечение курсантов в социально-значимую деятельность с целью формирования и развития у них активной гражданской позиции через организацию воспитательных социальных акций («Спешим делать добро», «Подвиг солдата бессмертен»), разработку и реализацию социальных проектов («Этих дней не смолкнет слава», «Патриотами становятся», «Диалог поколений», «По тропинкам великих побед» и другие).

Опросы последних лет показали положительную динамику в деле военно-патриотического воспитания курсантов по ряду показателей. В частности, с результатами анкеты «По вехам истории» успешно справились 78% курсантов второго курса обучения и 86% – третьего курса, удовлетворенность сделанным выбором отметили 53,8% первокурсников и 93,6% обучающихся после прохождения войсковой стажировки. По данным мониторинга позитивное отношение к стране, национальным традициям и ценностям, государственно-патриотическим символам высказали преобладающее большинство опрошенных.

Таким образом, сделаем несколько выводов. Во-первых, принятие государственной программы патриотического воспитания граждан Российской

Федерации и определение стратегических целей ее реализации в военных вузах способствовали активизации работы по военно-патриотическому воспитанию курсантов.

Во-вторых, накопленный в девяностые годы в военных вузах опыт по организации такого воспитания, его преемственное использование позволяют достичь продуктивных результатов в этой работе, что помогает решать задачи ориентации курсантов на служение, исполнение молодыми людьми своих конституционных обязанностей, обеспечение их гражданской идентичности.

#### Библиографический список

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 381 с.
2. Вдовин А.В. Проблема индивидуализации воинского обучения и воспитания в системе высшего и дополнительного профессионального образования и пути ее решения // Военная мысль. – 2013. – № 1. – С. 67–74.
3. Волков Н.Т. Личностно ориентированное обучение курсантов высшего военно-учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 23 с.
4. Гожиков В.Я. Организационно-педагогические условия государственно-патриотического воспитания будущего офицера: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2001. – 19 с.
5. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 362 с.
6. Чернов В.В. Формирование профессиональной направленности личности курсанта в воспитательном пространстве военного вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2002. – 19 с.

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В МАЛИ

*Этнокультурные ценности проявляются не только на бытовом уровне, но и в профессиональной сфере. Они являются очень значимыми в формировании профессиональной культуры будущего педагога. В статье рассматриваются ценностный аспект педагогической деятельности, важность учета этнокультурного контекста в формировании профессиональной культуры будущих педагогов в республике Мали. Автор определяет такие понятия как «контекст», «этнокультурный контекст», «этнокультурные ценности». Он подробно описывает сущность и содержание такой этнокультурной педагогической ценности как Сананкуйили – «шуточное родство», ее роль в сохранении социальной сплоченности на разных этапах исторического становления малийского народа. Здесь также раскрыты сущность и содержание ценностей «Диатигийя» или легендарного гостеприимства, семьи, ответственной солидарности, должного уважения к старшим, пожилым людям и инвалидам, описаны различные сферы их проявления и их значение для укрепления социальных отношений.*

*Автор делает вывод, что включение этнокультурного аспекта в образовательный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов поможет приобщить молодежь к национальным культурным ценностям и тем самым сохранять культурную идентичность.*

**Ключевые слова:** этнокультурный контекст, профессиональная культура, формирование, этнокультурные ценности, будущий педагог.

Безусловным является тот факт, что этнокультурные ценности являются значимыми и проявляются не только на бытовом уровне, но и в профессиональной сфере. Именно этнокультурные ценности и становятся базой для формирования личностной аксиосферы, определяющей профессионально-значимые ценности будущего учителя.

Обращаясь к проблеме педагогических ценностей, В.А. Сластенин характеризует их как «нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, то есть формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений» [6].

Ценностный аспект педагогической деятельности является доминирующим, так как педагог является носителем и, главное, организатором реализации культурных ценностей. Педагогические ценности, закрепленные в сознании личности, образуют систему профессионально-ценностных ориентаций, определяющих отношение к окружающему миру и моделирующих содержание и характер выполняемой профессиональной деятельности.

**Контекст:** (от лат. contextus – соединение – связь), – это набор характеристик, которые уточняют условия существования данного феномена, подлежащего изучению, т. е. локализируют события или процессы в пространстве и времени. Контекст – это совокупность причин, обстоятельств, влияющих на существование и развитие каких-либо явлений, ситуаций и т.п. В аспекте задач нашего

исследования, **Этнокультурный контекст** – это многомерное явление, в содержании которого прослеживается взаимодействие культуры и личности. Он предполагает учет культурных ценностей (традиций, обычаев, идеалов и т.п.), присущих определенному этносу в рассмотрении или изучении какого-либо явления или процесса. Контекст в профессиональном образовании закладывается системой профессиональных ценностей. В рамках нашего исследования аксиологической базой профессионального образования педагогов в Мали мы обосновываем этнокультурные ценности малийцев.

**Этнокультурные ценности** рассматриваются как совокупность жизненных установок, ориентиров, идеалов, смыслов, культурных традиций, предпочтительных черт характера представителей данного этноса, которые сами этнофоры считают наиболее характерными и важными для самосохранения и развития своего народа, для дальнейшего будущего человечества в целом и для реализации предназначения своего народа в мировой истории. «Современное состояние культуры позволяет выделить следующую проблему: исчезновение многих элементов традиционной культуры в условиях массового общества, распространения массовой культуры приводит к образованию в сознании людей своеобразного вакуума» [1, с. 106].

Этнокультурные ценности, как совокупность ценностей материальной и духовной жизни этноса, обуславливают процесс становления и социализации личности, ее восхождения, как к индивидуальности, так и к единству со своим народом.

Наряду с так называемыми универсальными ценностями, касающимися моральных качеств (честность, добросовестность, трудолюбие, терпение, справедливость и т.д.), малийский народ располагает некими своеобразными культурными

ценностями, традиционно выделившимися в быту, праздничной культуре и образовании, необходимыми для его существования и развития. Поэтому важная задача образовательных учреждений заключается в том, чтобы основывать учебно-воспитательный процесс, профессиональную подготовку будущих педагогов в вузе на следующих этнокультурных ценностях.

**«Шуточное родство или Сананкуйя».** Шуточное родство или «Сананкуйя» в языке бамбана (самый распространенный в стране) является одной из важных этнокультурных ценностей, присущей малийскому обществу и переданной нашими предками со Средних Веков в процессе формирования Великой малийской империи.

Согласно некоторым исследованиям великий император Сундята Кейтани только установил этику фиктивного родства, но узаконил его в пользу малийской империи в 1235 году после победы объединившихся народов над князем Сумангуру Канте на поляне Кирины возле деревни Кангаба. В 1236 году в Курукан Фуге состоялась большая ассамблея, на которой все вожди провинций Манде поклялись в верности императору. В результате обсуждений была принята хартия из 44 уставов, так называемая Хартия Курукан Фуги, ставшая конституцией малийской империи. Некоторые исследователи не стесняются назвать эту хартию самой первой декларацией прав человека. Поскольку не все люди могли быть дворянами, марабутами или гриотами, то именно хартия определила место каждого патронима (родового имени) в мандингском обществе. Итак, патронимы Кейта, Конате, Кулибали, Джара и т.д. являются всегда дворянами, а Куяте, Думбия, Диабате и т.д. остаются гриотами. Смысл хартии заключился в том, чтобы сблизить народы, поставив одних на службу другим.

Первоначально слово «Сананкуйя» обозначало священный договор между двумя князьями о союзе, основанном на клятве с целью скрепления примирения. Но союз, следовательно, обязывает договаривающиеся стороны и их потомков, сохраняет идею фиктивного родства, которое проявляется в форме юмора, шуток, любезных насмешек. Этот традиционный метод является «системой управления многообразием, которое выходит за пределы кланов, этнических групп, каст и возрастов. Он гарантирует достоинство другого в любых обстоятельствах, потому что его золотое правило – никогда не навредить».

У каждого джаму (фамилия) есть не только родственники, но и сананку, т.е. «шуточные родственники». В качестве примеров можно назвать союзы между фамилиями Диарра и Траоре; Кейта и Кулибали, Туре-Сиссе и Диаби, Бачили и Сумаре и т.д. «Шуточное родство» может иметь межэтнический характер – уникальное явление в мире (напр. между Мандинго-Фульбе, Баманан-Фульбе,

Сонрай-Догон, Догон-Бозо, Минианка-Сенуфо и т.д.), а также связывать этнические группы с кастами (напр., Фульбе-Кузнецы) или касты между собой («Нуму» – Кузнецы, «Джели» – Гриоты, «Гаранге» – Сапожники и т.п.).

Но помимо этого игрового, шутливого аспекта, эти отношения «подшучивания» играют важную роль в предотвращении конфликтов и способствуют, таким образом, укреплению норм социального регулирования.

**Диатигийя или ценность гостеприимства** (от бамбараского слова «Jatigi» – попечитель) является многовековой традицией, распространяющей концепцию о госте, особенно, о незнакомце как о человеке, которому следует дать почувствовать себя, как дома и необходимо защитить.

Посетитель незнакомец считается священным гостем и следовательно оказывать ему гостеприимство считается обязанностью. Такой смысл обозначает пословица малинке: «Когда незнакомец приходит к нам домой, единственное, на что он может жаловаться, это то, что он обжег себе руку во время еды». Это чувство гостеприимства, толерантности и защиты незнакомца считается культурным фундаментом малийского народа. С незапамятных времен наши предки всегда принимали радушно, без задних мыслей, незнакомцев.

Народная мудрость гласит: «*mògòmiyasebòakònkòròkanaife, otigikafusaiyé*», что означает «тот, кто утруждает навешать тебя, лучше тебя» и следовательно заслуживает особого обращения.

Путешественник или незнакомец не нуждается в том, чтобы загружаться бесполезными грузами: в каждой деревне, где он останавливается, он становится гостем главы и следовательно бесплатно получает помощь от других (пища, ночлег, защита, и т.д.). Он может пробыть там столько времени, сколько понадобится, и может, в некоторых случаях, стать членом сообщества.

Диатигийя обеспечивает иностранцам приятное пребывание и делает общение очень дружественным. Многие посетители имеют незабываемые воспоминания от пребывания в Мали.

**Ответственная солидарность** рассматривается в качестве основы взаимных обязательств между членами сообщества, которые дают право на бескорыстную помощь, защиту или обязанность совместно работать, разделять горе или радости с общиной и т.д.

Старики, больные, инвалиды, вдовы и сироты не оставляются на произвол судьбы (вплоть до нищенского существования, как это нередко сегодня происходит в некоторых обществах). Малийская солидарность представляет собой высшую человеческую ценность, потому что община заботится обо всех и предоставляет каждому необходимую помощь. Особенно данная солидарность проявля-

ется, когда члены сообщества сталкиваются с одним из трех событий, которые соответствуют трем основным стадиям изменения состояния личности и ее преобразования (взросления): рождение ребенка, свадебные торжества, строительство жилья и похороны. Друзья, соседи, знакомые участвуют в расходах, облегчают заботы, и таким образом, способствуют укреплению социальных и дружеских связей между членами сообщества. Сегодня данная ценность поддерживается на государственном уровне, так как октябрь был объявлен месяцем солидарности и борьбы против социальной изоляции. В этот период государственные и частные организации раздают нуждающимся семьям продукты питания и денежные пособия.

**Ценность должного уважения к старикам и инвалидам** всегда представляла собой очень важную традиционную ценность в малийском обществе. Оно основано на иерархии возрастов, которая определяет, по возрастным ступенькам место, которое каждый должен занимать в группе. Каждый находится на своем уровне и должен проявлять уважение к тем, которые занимают ранги повыше. Например, принято, чтобы незнакомые люди, по любезности, поздоровались при встрече. А также недопустимо, чтобы во время какой-либо церемонии или ритуала молодой человек сидел, в то время, как пожилые люди стоят, или, чтобы молодой человек пассивно смотрел, как пожилые люди носят слишком тяжелые грузы, не оказав им помощь.

Мы обязаны уважать и ценить инвалидов и больных, которых природа лишала возможности наслаждаться движением и трудом, а также беженцев и иностранцев, которых непредвиденные обстоятельства жизни (происшествия) оторвали от своей родины, работы, надеясь, что нам ответят тем же, в случае суровых испытаний.

Возраст имеет огромное значение во всех социальных структурах страны: семейной, общинной, а также организационно-управленческой (бюрократия, бизнес). В этих структурах старейшина, по возрасту и социальному положению, которые ему присвоены, обладает большим авторитетом. Он является лидером клана. Он отвечает за организацию жизни клана и принимает все решения (управление земельными участками, распределение богатства, соблюдение общественного порядка и справедливости и т.д.). Как хранитель традиций и обладатель мудростью предков, старейшина является уважаемым и священным лицом и обладает способностью проклинать и благословлять, а также играет роль советника и является объектом подражания для молодежи.

**Ценность семьи.** Одной из особенностей малийской семьи является ее размер. Ее реальный размер выходит за рамки самой молекулярной семьи, постепенно распространяется на различные компоненты, начиная от близких до дальних членов

родового клана. Малийская концепция семьи основана на братской солидарности и включает в себя помимо отца, матери и детей, братьев, сестер, дядей, тетю, двоюродных братьев и сестер, а также бабушек и дедушек. Все они чувствуют себя солидарными друг с другом, как братья и сестры.

Семья является «пуповиной», которая связывает человека с другими. Это означает, что можно наблюдать характер полученного воспитания через поведение детей. Как ценность, семья передает близость, которая характеризуется чувством обмена, подчинение родительской власти, сдержанностью, а также открытостью, проявляющейся в услужливости, вежливости и гостеприимстве.

Семья является социально-экономической базой группы в землепользовании. Этот тип социально-политической и экономической организации развивал ряд основных ценностей, которые являются общими для ряда африканских стран. Среди них можно перечислить чувство солидарности и чести, чувство общинных и личных отношений, чувство диалога и т.д. Эти ценности занимают достойное место и, вероятно, будут интегрированы в процесс развития. Все члены семьи считают, что произошли от общего предка. Родственные связи существуют не только по природе, но по культуре. Живые люди ощущают себя в процессе ежедневного общения с предками. Семья абсолютна, чтобы линия жизни не прерывалась. Кроме того, семья имеет коллективный характер и нравственное воспитание детей становится коллективной ответственностью клана. Старейшина следит за тем, чтобы потребности всех членов были удовлетворены.

В заключение следует отметить, что в связи с глубокими политическими и социально-экономическими изменениями, обусловленными глобализацией, понимаемой как процесс вестернизации культурных ценностей, многие африканские страны, в том числе и Мали, осознали необходимость внедрять этнокультурный компонент в программу профессиональной подготовки будущих педагогов и далее в учебный план школы. Это способствует формированию их профессиональной культуры, приобщению молодежи к основным ценностям национальной культуры и тем самым сохранению культурной идентичности.

#### Библиографический список

1. Алдошина М.И. Этнокультурные ценности и формирование эстетической культуры студентов // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 105–109.
2. Bwalwel, omi Jean-Pierre. Family and Negro African option of society [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ayaas.net/contribution/bwalwel.php](http://www.ayaas.net/contribution/bwalwel.php).
3. Konate Doulaye. Endogenous foundations of a culture of peace in Mali. – Bamako, 1977. – P. 105.



4. Mungala A.S. The traditional education in Africa and its core values. – Gent, 1982. – P. 511.

5. Niane Djibril Tamsir. Sundjata: an epic of old Mali. Paris. 1960. Publishing house «Presences

Africaines». 1<sup>st</sup> edit., P.150.

6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

УДК 355; 378

**Кульков Геннадий Викторович**

кандидат педагогических наук

Череповецкий военный инженерный институт радиоэлектроники  
gekulkov@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА САМООБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ

Главным достижением осуществляющейся модернизации образования в России является предоставление возможностей для самообразования. Анализ развития российского образования позволяет выделить тенденцию, связанную с её ориентацией на реальные нужды и запросы обучающихся, что является убедительным свидетельством жизнеспособности и притягательности одной из ведущих идей – идеи вариативности образования. В этой связи военная реформа на современном этапе потребовала пересмотра стратегий образования в высшей военной школе и обусловила новое понимание образовательной деятельности курсанта как процесса и результата собственной работы и ответственности. Факт неизбежности образования на протяжении всей жизни как вызов времени актуализирует педагогическую проблему в военных вузах – организацию специальных условий самообразования курсантов.

**Ключевые слова:** обеспечение, педагогическое обеспечение, самообразование, самоорганизация, военный вуз, профессиональные ориентиры, самостоятельность.

Изменяющаяся социально-экономическая обстановка в России и мире, преобразование обществ, обуславливают необходимость подготовки специалиста высокого класса, который отличается профессиональной мобильностью, способностью к творческой самореализации, умением быстро пополнять и обновлять знания, обрабатывать нарастающий поток информации. В военном вузе закладывается база необходимых знаний для реализации профессиональной деятельности, которая в дальнейшем должна совершенствоваться, пополняться самостоятельно военными специалистами. В таких условиях формирование готовности к самообразованию в обучении становится особо актуальной при подготовке будущих офицеров, так как это позволит им самостоятельно компенсировать недостаточность знаний, необходимых для профессионального роста.

Поступательные реформы в системе высшего военного образования, предпринимаемые в рамках модернизации вооруженных сил России, характеризуются масштабностью и разноплановостью. Так, наряду с общим сокращением в структурах Вооруженных Сил России, сокращается и набор курсантов в высшие военные заведения. Если раньше на первый курс принималось около 15–17 тысяч молодых людей, то сегодня цифра не превышает 7,5 тысяч. Весьма показательно, что сокращение происходит на фоне деполитизации вооруженных сил, где упраздняются политработники и ставка делается на психологов, священников, комитеты солдатских матерей и общественные палаты [2].

Готовность к решению различного рода задач требует от курсанта наличия у него стремления к самосовершенствованию, проявлению самостоятельных действий в меняющейся обстановке, спо-

собности к систематическому самостоятельному освоению материалов обучения. Поэтому успех самообразования напрямую зависит от следующих факторов осознания курсантами необходимости приобретения дополнительных знаний: умения планировать и предусматривать последовательные шаги в поиске ответов на возникающие вопросы; умения осуществлять отбор из ранее усвоенных знаний, актуализировать их и соотносить с решаемой проблемой; желания найти ответы на возникшие вопросы, необходимости познания нового; создание условий для реализации потребности в самообразовании.

Военные вузы, согласно указанным тенденциям, корректируют стратегию подготовки курсантов и все более ориентируются на гражданский формат высшего образования. Совершенствуя учебно-воспитательный процесс и функционально сближаясь с гражданскими вузами и университетами, военные вузы в числе ключевых своих задач рассматривают реорганизацию казарменного распорядка жизнедеятельности курсантов. Курсантам предоставляется все больше возможностей для самоорганизации и самообразования. Но в силу инерции традиционного уклада подготовки курсантов в военном вузе, к должной самоорганизации, а соответственно, и к самообразованию, курсанты оказываются неготовыми.

Самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры и т.п. В основе самообразования – интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала. Самообразование – одно из средств самовоспитания» [3].

Становится очевидным, что педагогическая система военного образования нуждается сегодня в таком педагогическом обеспечении, которое имело бы обслуживающее назначение и усиливало адаптивно-социальные функции процесса самообразования курсантов. Учитывая масштаб и специфику проблемы, логично предположить, что основной идеей такого обеспечения должно стать развитие индивидуально-личностного потенциала курсантов военных вузов как субъектов образовательной и социальной практики. Ссылаясь на современные исследования по вопросам военного образования (А.В. Белошицкий, В.Я. Булыгин и др.), указанную идею вполне можно рассматривать источником разрешения трудностей, вставших перед современным военным вузом.

Проектируя составляющие педагогического обеспечения процесса самообразования курсантов, важно понимать, что процесс образования курсантов определяется, прежде всего, их личностными целями, профессиональными ориентирами и перспективами. Не военный вуз, а сами курсанты задают содержание самообразования, его цели и методы. Вуз может только придать этому процессу более или менее организованный характер и добиться той или иной степени влияния процесса самообразования курсантов на их общее профессиональное развитие.

Особое внимание следует уделять специфическим характеристикам образовательной среды военного вуза. Это: дисциплинарный режим процесса образования; половая гомогенность учебных коллективов; строго утилитарный уклад материально-эстетического наполнения образовательной среды, вторичность и отчужденность целей образования перед целями профессиональной военной подготовки. Указанные характеристики подчеркивают обособленность курсантов военных вузов как группы, выделенной из общей массы студенчества, и усиливают необходимость обеспечения процесса их самообразования целостной системой методов, имеющих сервисное назначение [1; 4].

Технологическая сторона педагогического обеспечения процесса самообразования курсантов должна предполагать единство двух аспектов технологии: аспекта локальных дидактических ситуаций и аспекта развивающей среды образования, где суть педагогическое обеспечение, собственно, и сводится к сервисно-педагогической помощи курсантам в решении их индивидуальных проблем как самообразующихся субъектов. Реализовать сервисные функции педагогического обеспечения процесса самообразования можно посредством таких методов, как метод консультирования; метод беседы; убеждения; метод поощрения и порицания; метод состязательности; метод модерации; метод тренинга; метод кейс-стади. Также необходима обеспеченность процесса самообразования

курсантов консультативно-психологической службой; оснащенность образовательной среды вуза единым информационно-образовательным порталом; материальная поддержка лиц, курирующих самообразовательную деятельность курсантов; коррекция вузовской программы воспитания в части, отражающей сервисную помощь курсантам как субъектам самообразовательной деятельности.

В Череповецком военном инженерном институте радиоэлектроники было проведено исследование технологии формирования готовности курсантов к самообразованию, в связи с которым возникла необходимость разработки критериев и показателей для оценки уровня сформированности этой готовности. В экспериментальной работе приняли участие 117 человек – курсанты 1–3 курсов. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 92 человека (два взвода по 22 человека в каждом и два взвода по 24 человека), в контрольную группу (КГ) – 25 человек (один взвод). Подготовительный этап эксперимента, включающий в себя педагогическое наблюдение, проведение бесед, анкетирования выявил реальное состояние потребностей и интересов курсантов.

Изучение результатов письменных опросов позволило определить образ курсанта с точки зрения его отношения к самообразованию, понимания того, что база высшего образования в первую очередь строится на самостоятельном учении. Исследование показало, что к стремлению познания самого себя и своих творческих способностей направлены 34,6% курсантов. Самостоятельно достигают поставленных целей 46,4% курсантов, при этом 39,6% необходима помощь, а 14% при появлении трудностей прекращают начатое дело.

Следует констатировать, что для большинства курсантов трудно даётся приобретение главного навыка самостоятельной учебной деятельности – поиск информации, чтение, усвоение нового знания. При подготовке к занятиям лекциями пользуются 79,6%, учебником – 54,7%, материалами сети «Интернет» – 40,3% опрошенных. Только 36,4% курсантов при подготовке к занятиям изучают все вопросы. Это означает, что данная категория стремится к получению полного, не отрывочного знания. Научную периодику читают – 13,6%, а монографии и вовсе 3,3% курсантов.

Не является приоритетным для курсантов и чтение как способ получения информации. Самостоятельно читают рекомендованную литературу – 31,7%, при этом 49,4% курсантов считают лучшим усвоением материала – семинар, 19,7% – лекцию.

Посещают самостоятельно библиотеку для дополнительной подготовки один раз в неделю 23,4%, два раза в неделю 19,7% опрошенных. Ежедневно в читальном зале проводят по 1–2 часа – 2% курсантов, а не посещают библиотеку вообще 44% – почти половина респондентов.

В целом, учитывая специфику обучения в военном вузе, ежедневно (4 часа) самостоятельной подготовки уделяют 92% опрошенных. Тем не менее высокий уровень навыка самообразования готовы показать только 20%, что составляет пятую часть анкетированных. Остальным необходимо предоставление лекционного материала в полном объёме, проведение семинарских занятий и др. Каждый второй из опрошенных курсантов желает, чтобы лекционный материал преподносился в виде ответов на предстоящий по курсу зачёт или экзамен.

Таким образом, можно сделать вывод, что только 20–30% курсантов имеют навыки в овладении знаниями. Четвёртая часть респондентов не проявляет желания в добросовестном обучении. Остальные испытывают трудности с самостоятельностью, адаптацией к учебному процессу, познавательной и творческой активностью.

Изучение результатов опросов привело нас к тому, что именно на самостоятельной работе, являющейся основой самообразования, возможно расширить и углубить знания курсантов. В достаточной степени не владея рациональными приёмами самостоятельной работы, не все курсанты могут самостоятельно организовать свою самообразовательную деятельность. Так, полученные данные помогут определить, сущность педагогического обеспечения, какие критерии и показатели необходимо использовать для формирования готовности курсантов военного вуза к самообразованию в ходе их самостоятельной работы.

Наконец, рассматривая сущность педагогического обеспечения процесса самообразования

курсантов, нельзя не принять в расчёт концепцию юногогика, в которой утверждается необходимость целенаправленного воздействия на молодых людей для их адекватного социального, психического и физического развития. В рамках этой концепции, ключевым направлением педагогического обеспечения процессов социализации молодежи М.И. Рожков видит инкультуризацию молодого человека, понимая под ней выработку у индивида способности к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе [4]. Результатом педагогического обеспечения, согласно сказанному, может и должно стать продвижение курсантов от начального усвоения методов самопознания, самообучения и самовоспитания к последовательному применению их в целях профессионального развития и постепенному доведению их до степени навыка.

#### Библиографический список

1. *Велошицкий А.В.* Проблема субъекта и субъектности специалиста в военном образовании: теоретико-методологический аспект // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 187–198.
2. *Булыгин В.Я.* Государственный образовательный стандарт: плюсы и минусы // Военная мысль. – 2007. – № 9. – С. 48–51.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 252 с.
4. *Рожков М.Я.* Педагогическое обеспечение работы с молодежью – Юногогика. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

Кутякова Нинель Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент

Петрова Людмила Андреевна

кандидат педагогических наук

Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

ninel.kutyakova@mail.ru, plandr50@mail.ru

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ В ЛЕТНЕМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Статья посвящена вопросам компетентностного подхода к подготовке вожатого по обеспечению качества прохождения педагогической практики в летнем оздоровительно-образовательном учреждении. Рассмотрены виды компетенций, знания, умения и навыки, осваиваемые студентами в ходе летней производственной практики. Акцентируется внимание на комплексном подходе деятельности в летнем оздоровительном лагере, раскрываются составляющие его компоненты.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетенция педагога, компетентностная модель современного педагога, педагогическая практика в оздоровительно-образовательном учреждении.

В современном социуме большое значение имеет организация системы летнего отдыха детей и подростков. Одной из наиболее распространенных форм организации летнего отдыха детей, подростков и юношества являются детские оздоровительные образовательные лагеря.

Детский оздоровительный лагерь является внешкольным учреждением для детей в возрасте от 6 до 14 лет и предназначен для организации их отдыха и оздоровления. Согласно ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (от 24.07.1998г. № 124-ФЗ с изменениями и дополнениями от 02.12.2013 г. № 328-ФЗ) отдых детей и их оздоровление предполагает совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала, профилактику заболеваний, занятие физической культурой, спортом и туризмом, формирование навыков здорового образа жизни, соблюдение режима питания и жизнедеятельности.

В настоящее время создано большое количество разнообразных детских лагерей, отражающих содержание и специфику различных направлений воспитания: летние лагеря (загородные или городские пришкольные с дневным пребыванием), лагеря выходного дня, санаторные (для ослабленных и больных детей), спортивные, военно-спортивные, туристские, профильные (юных техников, юных натуралистов, геологов и др.), лагеря труда и отдыха, религиозные, клубные, загородные центры и др.

Вожатый – педагог, работающий с детским объединением, осуществляет педагогическую (воспитательную) и оздоровительную работу с детьми отряда в соответствии с планом работы лагеря. Вожатый как ключевая фигура в педагогическом коллективе лагеря организует жизнедеятельность детей. Отрядный вожатый для ребят становится за смену настоящим другом, с которым делятся радостью, к нему идут со своими проблемами. Задача человека, работающего с детьми и подростками, узнать, понять, подобрать ключик к сердцу каждо-

го независимо от возраста. В отсутствие родителей за жизнь и здоровье детей ответственность несут воспитатели и вожатые отряда.

Стратегическими целями современного образования стали развитие компетентностей педагогических кадров для различных категорий детей, отличающихся социальным, культурным, этническим происхождением, способностями, индивидуальными особенностями и конкретными потребностями. Реализация этих целей предполагает совершенно иной тип педагога и гораздо более высокий уровень эффективности его профессиональной деятельности. В настоящее время зарекомендовал себя переход обучения со знаниевой на компетентностную парадигму [2; 10; 12].

Какие же профессиональные компетенции должны быть сформированы у современного педагога? Большинство авторов (В.Н. Введенский, С.С. Татарченкова, А.В. Хуторской, Н.С. Чагина, С.Е.Шишов, И.В. Шонтукова и др.) придают большое значение коммуникативным, личностно-смысловым, информационным, регулятивным, интеллектуально-познавательным, диагностическим, аналитическим, прогностическим, технологическим, проектно-исследовательским, оценочно-мониторинговым компетенциям [2; 4; 9; 10; 11; 13].

Педагог (вожатый), прежде всего, должен освоить поле проектирования программ оздоровления, развития и воспитания детей. Конструирование педагогического процесса должно быть направлено на реализацию важнейших компетенций, таких как: общекультурные, коммуникативные, ценностно-смысловые, познавательно-исследовательские, информационно-технологические, социально-трудовые, аналитико-прогностические компетенции.

На наш взгляд, в рамках профессиональной подготовки педагога в качестве вожатого к работе с детьми в летнем оздоровительно-образовательном учреждении наибольший интерес представляет компетентностная модель, предложенная И.В. Шонтуковой [13]. В состав коммуникативной



компетентности педагога входят общение и взаимодействие не только с детьми, но и с партнерами по совместной профессиональной деятельности и обмену с ними информацией, способность действовать с учетом позиции другого, уметь согласовывать свои действия, следовать морально-этическим и психологическим принципам общения, сотрудничества.

Общекультурная компетентность предполагает наличие общечеловеческих и национальных ценностей, знание духовно-нравственных традиций. Вожатый должен быть ориентированным на новое видение целей и оценку результатов своей педагогической деятельности.

Личностно-смысловая компетентность включают личностное и профессиональное самоопределение, ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, адекватно оценивать свои способности и возможности.

Регулятивно-рефлексивная компетентность предполагает обеспечение такой деятельности воспитанников, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, рефлексия, оценку, коррекцию.

Технологическая компетентность напрямую связана с проектированием программ оздоровления и воспитания, освоением и эффективным использованием современных интерактивных форм и методов воспитания.

Информационная компетентность включает умения и навыки вожатого по отношению к информации: выделять главное, структурировать, использовать информационные технологии в педагогическом процессе.

Педагогу (вожатому) необходимо наличие аналитической компетентности для того, чтобы ориентироваться в многообразии учебно-методических комплектов, предлагаемых разными издательствами, уметь выбирать тот инструмент для работы, который позволит наиболее эффективно достигать воспитательно-развивающие цели.

Прогностическая компетентность даст возможность прогнозировать результаты оздоровления, познания, воспитания детей. При использовании диагностических и методических материалов отобрать те, которые приведут к наиболее эффективным результатам.

За последние несколько лет в педагогической и методической литературе в компетентностную модель педагога включается оценочная и мониторинговая компетентности. «Портфолио» вожатого можно представить как эффективную технологию оценки результатов выполнения образовательной программы педагогической практики. Кроме того, вожатый должен оценить достижения каждого воспитанника и отследить динамику его результатов за время пребывания в детском оздоровительно-образовательном учреждении, проводить монито-

ринг качества освоения воспитательных и итоговых результатов.

Ключевые профессионально-педагогические компетенции получают концентрированное взаимосвязанное воплощение как компоненты метапредметного содержания образования, в частности о развитии и воспитании детей, подростков и юношей, общекультурные знания достаточные для самообразования и самостоятельного решения возникающих проблем, способы познавательно-ориентированной деятельности наличие у субъекта знаний, средств выполнения ориентировочных и исполнительских действий для решения соответствующих задач.

В результате прохождения производственной практики обучающийся должен приобрести соответствующие [6] практические умения, навыки, универсальные и профессиональные компетенции:

- готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;
- способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды;
- способность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывая риски и опасности социальной среды и образовательного пространства.

В результате прохождения летней подпрактики студент должен:

- знать:
  - особенности организационно-педагогической работы в детских оздоровительно-образовательных лагерях;
  - основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики;
  - основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;
  - специфику работы и функциональные обязанности отрядного воспитателя (вожатого);
  - документы и законодательные акты, регламентирующие деятельность детских оздоровительно-образовательных лагерей;
  - современные досуговые и здоровьесберегающие технологии воспитания детей;
  - сущность и специфику воспитательной работы в летнее время с детьми и подростками;
  - содержание, формы и методы воспитательной работы с детьми и подростками в летнее время;

*уметь:*

- определять цели и ставить задачи воспитательной работы с детьми подростками в детских оздоровительно-образовательных лагерях;
  - планировать оздоровительную и воспитательную работу на лагерную смену и на каждый день с учетом интересов и индивидуальных особенностей детей и подростков;
  - строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половых возрастных и индивидуальных особенностей;
  - общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;
  - анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;
  - соблюдать требования по охране жизни и здоровья детей;
- владеть:*
- здоровьесберегающими, спортивно-оздоровительными, досуговыми технологиями и технологией КТД;
  - методами оказания первой помощи в экстремальных ситуациях; умело ориентироваться в экстремальных ситуациях;
  - диагностическими методами, необходимыми для анализа педагогического процесса в оздоровительно-образовательных учреждениях, его планирования и прогнозирования;
  - умением аргументировано выдвигать конкретные воспитательные задачи и организовывать досуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников и педагогического коллектива;
  - педагогическим тактом и педагогической культурой по отношению к воспитанникам и коллегам.

В контексте реализации профессиональных компетенций в практике организации летнего отдыха детей особую значимость приобретает комплексный подход к проектированию лагерной смены. Комплексный подход включает следующие компоненты: оздоровительный компонент, ориентированный на здоровьесберегающие технологии (мониторинг состояния здоровья участников, выстраивание рационального режима отдыха, питания, физических нагрузок, соблюдение правил личной гигиены, воздержание от вредных привычек); образовательный компонент; развивающий компонент [3; 6].

В отечественной психолого-педагогической науке и практике накоплено большое количество разнообразного учебно-методического материала по вопросам организации отдыха детей. Определены основные направления и формы воспитательной работы в летнем оздоровительном лагере [1; 5; 6; 7; 8]:

- физическое развитие и оздоровление (физкультура, спортивные соревнования, физический

труд, подвижные игры, туризм, медицинские мероприятия, питание);

- эмоциональное развитие (конкурсы, соревнования, различные «огоньки», «костры», творчество, праздники);
- социальное развитие (работа в малых группах и самоуправление, ролевые игры, социальные игры, тренинги, реализация соцпроектов);
- интеллектуальное развитие (экскурсии, интеллектуально-познавательные игры, встречи с интересными людьми, викторины, дискуссии, творчество);
- нравственное развитие (дискуссии, диспуты, ролевые игры, общественно полезные акции).

Характерным показателем качества педагогической деятельности студента (вожатого) в летнем оздоровительном лагере является – общее оздоровление детей и приобретение ими положительных эмоций; расширение кругозора, практических умений в различных видах деятельности; самореализация, саморазвитие и самосовершенствование детей и подростков в процессе участия в жизни лагеря.

Воспитательные результаты условно можно разделить на три уровня:

- первый уровень результатов – приобретение социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни (общественные нормы, устройство общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.д.);
- второй уровень результатов – формирование ценностного отношения к социальной реальности получение воспитанниками опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом;
- третий уровень результатов – получение опыта самостоятельного общественного действия.

Современное образование предполагает развитие личности педагога, которая обладает ключевыми профессиональными компетенциями и способна к ответственному поведению, самореализации в социуме.

#### Библиографический список

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Основы вожатского мастерства. – М.: ЦГЛ, 2005. – 160 с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Воспитательная работа в условиях организованного летнего отдыха детей: / авт.-сост.: Н.К. Кутякова, Л.А. Петрова, О.В. Брекина. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. – 148 с.
4. Компетентность в образовании: Опыт преподавания: Сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

5. Кулаченко М.П. Учебник для вожатого. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 198 с.

6. Кутякова Н.К., Петрова Л.А. Методические основы деятельности вожатого в условиях детского оздоровительного лагеря // Педагогические технологии в современном образовании. Ч. I: Материалы II Международной науч.-практ. конф. / гл. ред. А.В. Степанова. – Чебоксары: Образовательный центр «INCEPTUM», 2014. – С. 449–453.

7. Лобачева С.И. Организация досуговых, творческих и игровых мероприятий в летнем лагере. 1–11 классы. – М.: ВАКО, 2007. – 208 с.

8. Лето открытий. Авторские программы отрядной деятельности. Конкурсы. Фестивали. Проекты. Военно-спортивные игры / авторы-сост. Н.В. Сачкова, В.А. Ивлиева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.

9. Татарченкова С.С. Урок как педагогический феномен. – СПб.: «КАРО», 2005. – 443 с.

10. Чагина Н.С. Педагогическое обеспечение процесса формирования социально-педагогической компетентности вожатого // Вестник университета РАО. – 2008. – № 2. – С. 106–108.

11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 79 с.

12. Штейнмец А.Э. Учебно-профессиональные задачи для педагогической практики студентов // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 76–84.

13. Шонтукова И.В. Формирование новых профессиональных компетентностей у преподавателя в свете введения ФГОС // Педагогика. – 2014. – № 6. – С. 80–84.

УДК 377

Лепав Роман Олегович

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского  
roman-lepaev@yandex.ru

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*В статье рассматриваются критерии и показатели эффективности процесса формирования лидерской позиции у студентов средних профессиональных учебных заведений, а также уровни ее сформированности. Автор формулирует собственное определение лидерства и лидерской позиции. Характеризует процесс формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования как целенаправленную воспитательную деятельность, солидаризируясь с концепцией, разработанной и развитой в работах Н.М. Таланчука. Опираясь на системно-функциональный подход, автор выделяет содержание и методы воспитательной работы, направленные на формирование лидерской позиции. Построенная модель представляет совокупность целевого, организационно-содержательного, системно-функционального и оценочно-результативного блоков. В статье акцентируется внимание на оценочно-результативном блоке модели. В этом блоке представлены критерии, показатели и уровни сформированности лидерской позиции студентов средних профессиональных учебных заведений.*

**Ключевые слова:** лидерство, лидерская позиция, системно-функциональный подход, критерии сформированности лидерской позиции; показатели сформированности лидерской позиции; уровни сформированности лидерской позиции.

Происходящие в России перемены в социально-экономической жизни затронули все стороны жизни, включая систему образования. На современном этапе сильно возросла роль среднего профессионального образования. Обществом выдвинут социальный заказ на подготовку учреждениями среднего профессионального образования молодых специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда. В число этих требований, помимо профессиональных навыков, все прочнее входят инициативность, активная гражданская позиция, умение быстро адаптироваться к новым условиям, способность эффективно работать в коллективе и выполнять функции руководителя. К сожалению, учреждения среднего профессионального образования не всегда способны подготовить молодых специалистов согласно выдвинутым требованиям.

Анализ проводимой теоретической и практической педагогической работы отечественных и зару-

бежных исследователей показал, что проблема подготовки развитых, конкурентоспособных кадров в учреждениях среднего профессионального образования кроется в осуществлении воспитательной работы и учебно-производственной практики при полном или частичном отсутствии применения новейших достижений современной профессиональной педагогики, педагогических инноваций, а также учета социального заказа общества.

В процессе подготовки специалистов в заведении среднего профессионального образования необходимо построение благоприятных условий для подготовки выпускников к профессиональному самоопределению и самостоятельной трудовой деятельности. Совокупность различных видов деятельности при эффективном управлении призвана обеспечить удовлетворение потребностей студентов в приобретении всего многообразия знаний, умений и навыков, которые будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности [6,

с. 81]. Следовательно, усилия руководства и педагогического состава учебного заведения следует направить на обеспечение развития самоуправленческих начал в коллективной жизнедеятельности, формировании у студентов организаторского мастерства, коммуникативных умений и навыков, лидерской позиции.

Психолого-педагогическим аспектам лидерства посвятили свои исследования такие ученые, как С.А. Багрецов, А.А. Ершов, Б.Д. Парыгин и другие. Произведя анализ научных исследований по данной проблематике, было установлено, что лидерство определяется как:

- степень ведущего влияния личности члена группы на группу в целом в направлении оптимизации решения общегрупповой задачи (Багрецов) [1, с. 38];
- ведущее положение одного из членов группы, который обладает необходимыми организаторскими способностями, занимает центральное положение в структуре межличностных отношений и способствует своим примером, организацией и управлением группой достижению групповых целей наилучшим образом (Ершов) [2, с. 54];
- один из процессов организации и управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом (Парыгин) [5, с. 122].

Базируясь на данных определениях лидерства, лидерская позиция определяется как активная позиция индивида, направленная на оптимизацию решения общегрупповой задачи.

Процесс формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования осуществляется путем целенаправленной воспитательной деятельности педагогического состава учебного заведения на основе системно-функционального подхода. Данный подход основан на концепции воспитательной деятельности, разработанной и развитой в работах Н.М. Таланчука. Основываясь на этой концепции, была разработана системно-функциональная теория

и технология воспитательной деятельности педагогического состава профтехучилищ, неоднократно обсуждавшаяся в Академии педагогических наук СССР, проверявшаяся экспериментально, принятая к внедрению многими образовательными учреждениями Российской Федерации [3, с. 11].

Опираясь на системно-функциональный подход к воспитательной деятельности, мы выделили содержание и методы воспитательной работы педагогов среднего профессионального учебного заведения, направленной на формирование лидерской позиции. Построенная модель воспитательной деятельности, направленной на формирование лидерской позиции студентов, является совокупностью целевого, организационно-содержательного, системно-функционального и оценочно-результативного блоков.

Ядром модели выступает системно-функциональный блок, однако мы обратимся к оценочно-результативному блоку (таблица 1), позволяющему определить эффективность процесса формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования. В этом блоке представлены критерии, показатели и уровни сформированности лидерской позиции студентов.

Понятие «критерий» характеризуется как средство, которым измеряются уровни, степени проявления определенного явления, а также как мерило оценки суждений [4, с. 92]. Также критерий понимается как признак, позволяющий судить об отличии состояния одного явления от другого. Критерий более широк, чем показатель, который является составной частью критерия и отражает его содержание. Отсюда следует, что критерий отражает наиболее общую черту, по которой происходит сравнение происходящих педагогических явлений, свойств, процессов. Степень проявления критериев, качественная сформированность выражается в конкретных показателях.

Сформированность лидерской позиции по когнитивному критерию можно отследить по показателю осознания студентами лидерства, его значения: наличие знаний о сущности лидерства;

Таблица 1

**Оценочно-результативный блок модели формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования**

Интегративные критерии		Показатели сформированности лидерской позиции	
Когнитивный		Понимание лидерства, его значения	
Волевой		Способность преодолевать трудности, ответственность, организованность	
Эмоциональный		Уважение к другим, честность	
Поведенческий		Лидерские качества, способность к руководству, активная жизненная позиция	
Нравственный		Коллективизм, сознательность	
Уровни сформированности лидерской позиции:			
Низкий «исходный»		Средний «базовый»	Высокий «развитый»
Результат: сформированность лидерской позиции выпускника среднего профессионального учебного заведения			



осознание важности работы над собой; высокий уровень мотивации в процессе реализации своего лидерского потенциала.

По волевому критерию сформированность лидерской позиции видна по таким показателям, как: способность преодолевать трудности, ответственность, организованность. Иными словами, наличие таких качеств личности студента, как способность корректировать свое поведение усилием воли, согласно сложившейся ситуации, исходя из интересов выполнения групповой задачи – свидетельствует о наличии сформированного лидерского поведения.

Эмоциональный критерий сформированности лидерской позиции можно отследить по критериям: уважение к другим, честность. Многолетний опыт исследований лидерства позволил установить, что на позицию лидера выдвигается участник группы, который помимо высокой внутренней мотивации и организационных навыков умеет завоевывать уважение и доверие других членов группы. Следовательно, эмоциональный фон в коллективе, который формируется лидером, должен быть позитивным, чему способствует проявление к последователям со стороны лидера уважения, понимания, честного отношения в процессе межличностного взаимодействия.

Согласно поведенческому критерию, о сформированности лидерской позиции говорят следующие показатели: лидерские качества, способность к руководству, активная жизненная позиция. Как уже установлено, лидер группы, характеризующейся успешным выполнением своих функций, в условиях определенной ситуации или в течении длительного времени проявляет навыки: успешной коммуникации с другими членами группы, что позволяет ему организовать эффективное выполнение задачи; поиска новых решений проблем, встающих перед группой; продуктивной работы по распределению отдельных заданий членам группы для достижения общей цели; активной деятельности вместе с группой, для демонстрации позитивного примера.

Сформированность лидерской позиции студентов по нравственному критерию можно отследить по таким критериям, как сознательность, коллективизм. Здесь играют большую роль личностные качества лидера, имеющие нравственно-этическую направленность. При их наличии лидер ориентирован не на собственные интересы (карьерный рост, влияние и др.), а на интересы группы. При управленческой деятельности он делает осознанный выбор в пользу ответственности за свои решения перед членами коллектива.

С помощью вышеописанных критериев и соответствующих им показателей можно определить уровень сформированности лидерской позиции студентов, который может быть низким (исходным), средним (базовым) или высоким (развитым).

Низкий уровень сформированности лидерской позиции характерен для студентов, не занимавшихся развитием своего лидерского потенциала. То есть это индивиды с низкой самооценкой, низкими коммуникативными и организационными навыками, пассивной жизненной позицией.

Средний уровень сформированности лидерской позиции наблюдается у студентов, которые принимали меры по развитию своих лидерских способностей; кто выполнял организационную и управленческую работу или был активным участником какой-либо группы, перед которой стояли определенные задачи (был назначен старостой группы, ответственным за какое-либо мероприятие, имел опыт участия в спортивной команде и прочее). Личностям таких студентов присущи наличие определенных коммуникативных и организационных навыков, адекватная оценка своих способностей, средний уровень мотивации.

Высоким уровнем сформированности лидерской позиции обладают студенты, занимающиеся реализацией своего лидерского потенциала: посещающие занятия и мастер-классы личностного роста, занимающиеся организационной и управленческой деятельностью, занимающиеся саморазвитием. Их характеризует активная жизненная позиция, гражданская позиция; высокий уровень мотивации к учебе, труду и саморазвитию; высокий уровень коммуникативных и организаторских навыков; высокая самооценка; развитое чувство ответственности и коллективизма.

Результатом процесса формирования лидерской позиции выступает ее сформированность на определенном уровне.

Таким образом, процесс формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования осуществляется путем целенаправленной воспитательной деятельности на основе системно-функционального подхода. Опираясь на данный подход, мы выделили содержание и методы воспитательной работы, направленной на формирование лидерской позиции. Построенная модель воспитательной деятельности, направленной на формирование лидерской позиции студентов, является совокупностью целевого, организационно-содержательного, системно-функционального и оценочно-результативного блоков. Для диагностики эффективности процесса формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования в результативно-оценочном блоке представлены критерии (когнитивный, волевой, эмоциональный, поведенческий, нравственный), соответствующие им показатели (понимание лидерства, его значения; способность преодолевать трудности, ответственность, организованность; уважение к другим, честность; лидерские качества, способность к руководству, активная жизненная

позиция; коллективизм, сознательность) и уровни (низкий - «исходный», средний - «базовый», высокий - «развитый») сформированности лидерской позиции студентов. Результат процесса формирования лидерской позиции - сформированность лидерской позиции выпускника среднего профессионального учебного заведения.

#### Библиографический список

1. Багрецов С.А., Оганян К.М., Львов В.М. Диагностика социально-психологических групп с внешним статусом. - СПб.: Лань, 1999. - 640 с.
2. Ершов А.А. Маркетинг. - М.: ПРИОР, 2007. - 271 с.

3. Корчагин В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука: Дисс. ... д-ра пед. наук. - Казань, 2005. - 345 с.

4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 172 с.

5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - 352 с.

6. Рахимбаева И.Э. Становление субъектности студентов в образовательном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - 2011. - Т. 11. - Вып. 1. - С. 80-83.

УДК 378

**Сутягина Татьяна Владимировна**

кандидат педагогических наук

Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова  
st980@mail.ru

### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Самостоятельность как свойство личности развивается постепенно, опыт самостоятельной деятельности начинает формироваться с дошкольного возраста, затем в школе, но реальная возможность проявить свою самостоятельность появляется у человека в студенческом возрасте.*

*В статье рассматриваются особенности студенческого возраста, периода адаптации и принятия нового социального статуса молодым человеком. Проблемы, с которыми сталкивается студент и задачи, которые ставит перед ним высшее учебное заведение. Освоение новых видов деятельности, форм взаимодействия и методик работы. Определяется специфика начального этапа обучения в вузе и его потенциалы применительно к задачам формирования социального опыта у студентов. Описывается модель процесса формирования опыта самостоятельной деятельности. Дается обоснование предложенной модели, характеризуются ее структурные элементы. Выделены условия эффективности организации процесса формирования опыта самостоятельной деятельности.*

**Ключевые слова:** студент, начальный этап обучения в вузе, модель формирования опыта самостоятельной деятельности.

**В** периодизации общего психического развития, временные границы от 17 до 22 лет, характеризуются как студенческий возраст. Студенческий возраст - это период становления нового уровня самосознания, выработки собственного мировоззрения, поиска смысла жизни. Данный этап в развитии человека это период поиска своей укорененности в мире, выработка собственных взглядов, определение своей самобытности и уникальности, это начало становления собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни.

Поступая в вуз, молодой человек попадает в новую социальную ситуацию, которая активизирует процесс адаптации и, как следствие процесс накопления нового, востребованного в этих условиях социального опыта. Новые условия деятельности студентов в вузе - это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны. На начальном этапе обучения складывается

студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию. На основании этого можно утверждать, что студенческий возраст сензитивен для формирования опыта самостоятельной деятельности, а наиболее эффективно данный процесс будет осуществляться именно на начальном этапе обучения в вузе.

Высшее учебное заведение призвано предоставить студентам возможность продуктивного решения центральных задач возраста, грамотно ввести их в смыслы, назначение, ценности, содержание будущей профессии, способствовать их трансформации из объекта социальных воздействий в субъект образования и деятельности.

Внимание при решении данной проблемы сконцентрировано на поиске оптимальных путей организации самостоятельной деятельности студентов в учебной сфере. Это является, безусловно, неотъемлемой частью целостного процесса формирования опыта самостоятельной деятельности, однако,

внеаудиторная деятельность, а также инициативная научно-исследовательская работа студентов обладают рядом неиспользованных потенциалов применительно к данным целям. Их дополнительный и вариативный характер позволяют в большей мере учесть индивидуальные особенности и потребности взрослеющей личности.

Специфические особенности начального этапа обучения в вузе позволили определить его потенциалы применительно к задачам формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов, к которым нами относятся:

- образовательный – предполагающий широкие возможности для обучения студентов субъективно новым формам, методам, приемам самостоятельной активности в различных сферах жизнедеятельности;
- ценностно-мотивационный – связанный с высокой степенью востребованности нового опыта самостоятельной, который является основой социальной успешности в ситуации студенческой жизни;
- праксеологический – определяющий наличие разнопланового социального пространства для опробования, освоения и развития новых моделей самостоятельной деятельности – от учебы до организации быта;
- коммуникативный – вызванный расширением социальных контактов студента первокурсника с педагогами, кураторами, студентами-старшекурсниками который выступают трансляторами объективированного опыта самостоятельной деятельности.

Теоретический анализ проблемы формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе привел к разработке модели исследуемого процесса.

Основанием данной модели является поставленная цель создания условий для приобретения студентом на начальном этапе обучения в вузе опыта саморегулируемой, самоуправляемой и самоконтролируемой деятельности, выступающей основой для становления субъектности личности в социальной и профессиональной сферах.

Разработанная модель формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе включает в себя целевой, содержательный, процессуальный блоки.

Целевой блок содержит цель процесса формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов. Содержательный блок определяет внутреннюю структуру и содержание процесса. В него включены сферы формирования опыта самостоятельной деятельности студента на начальном этапе обучения в вузе: учебная деятельность; социально-ориентированная деятельность; творческая деятельность; научно-исследовательская деятельность.

Процессуальный блок включает основные требования к исследуемому процессу и внутреннюю логику его организации, а также формы, методы, приемы, средства формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Формирование опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе, являясь частью целостного процесса воспитания, подчиняется ряду *принципов*. Не отвергая значимости многих принципов, выделенных педагогами, к наиболее важным для исследуемого нами процесса мы относим *принципы субъектности, целостности, рефлексии* (Н.Е. Щуркова), *социальной адекватности, гуманистической ориентации* (М.И. Рожков).

Этапами формирования опыта самостоятельной деятельности будут являться:

- освоение операционного компонента самостоятельной деятельности и формирование опыта самостоятельного решения конкретных задач;
- освоение технологического компонента деятельности и формирование опыта самостоятельной реализации ее целостного алгоритма;
- освоение целевого компонента и формирование опыта самостоятельного целеполагания.

К основным методам формирования опыта самостоятельной деятельности мы можем отнести: информационные, поисковые, дискуссионные методы убеждения, внушение, упражнение, воспитывающие ситуации, социальные пробы, рефлексия; практическая деятельность реализуется в следующих формах: лекция, групповая беседа, практикум, задания для самостоятельной подготовки, лабораторные работы, рефераты, обязательные и инициативные научно-исследовательские работы, социальные проекты и акции, концерты, праздники и др.

На основании проведенного теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы были выявлены условия эффективности процесса формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе:

- включение студентов в разнообразную по содержанию и уровню сложности деятельность, позволяющую приобретать опыт самостоятельности;
- обеспечение динамики позиции субъекта формирования опыта самостоятельной деятельности студента от контролирующей к поддерживающей и консультирующей;
- стимулирование мотивообразования студента по отношению к самостоятельной деятельности в рамках вуза.

Таким образом, предложенная модель формирования опыта самостоятельной деятельности способствует накоплению позитивного социального опыта у студента на начальном этапе обучения

в вузе, когда коренным образом меняется социальная ситуация личности, возрастают и меняются по содержанию требования к ней. На настоящий момент проблема формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов становится предметом инновационной педагогической практики ряда вузов.

#### Библиографический список

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Педагогика и психология высшей школы. –

Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

3. Подымов Н.А. Психологические основы профессионально-личностного развития и воспитания специалиста // Педагогика профессионального образования. – М., 2004.

4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание учащихся: теория и методика. – Ярославль: ЯГПУ им К.Д. Ушинского, 2002. – 282 с.

5. Сутягина Т.В. Формирование социального опыта у студентов на начальном этапе обучения в вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2007. – 22 с.

УДК 355 ; 378

**Яхеева Валерия Феликсовна**

Череповецкий военный инженерный институт радиоэлектроники  
gekulkov@yandex.ru

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ КУРСАНТОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*В статье анализируются различные мнения о роли педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей взаимодействия в процессе обучения в военном вузе. Педагогическое стимулирование к преодолению трудностей во взаимодействии в сообществе военного вуза понимается как процесс создания мотивообразующих условий развития личности с помощью эмоционально-насыщенных средств – стимулов, целенаправленно вызывающих у курсанта потребность в достижении высоких результатов совместной деятельности и общения путем самостоятельного разрешения возникающих у них проблем.*

*В качестве центральной технологии, используемой в работе, избрано педагогическое стимулирование, как особый вид воспитательной деятельности, основанный на влиянии на смысловую, мотивационную сферу личности курсанта.*

**Ключевые слова:** педагогическое стимулирование, трудность, взаимодействие, педагогическое стимулирование к преодолению трудностей, деятельность, субъекты педагогического стимулирования.

Основными задачами педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии в сообществе военного вуза являются: создание мотивообразующих условий в отношении обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности, стимулирование принятия курсантом норм и правил воинского уклада жизни, ролевой и статусной иерархии воинского сообщества, стимулирование саморазвития у курсанта конкретных навыков организации повседневной жизнедеятельности, учения и эффективного общения с окружающими; стимулирование участников проблемного взаимодействия выбирать модель сотрудничества как предпочтительную при возникновении трудностей; стимулирование курсанта к принятию адекватной роли во взаимодействии и адекватному восприятию роли партнера; развитие умений управлять и подчиняться в требующих этого ситуациях, построению эффективных поведенческих моделей, основанных на соблюдении принятых в образовательной среде военного вуза норм и ценностей; развитие умений понимать иной нормативно-ценностный уклад и адаптироваться к нему во взаимодействии [1].

На базе Череповецкого военного инженерного института радиоэлектроники было проведено ис-

следование. Экспериментальная группа состояла из курсантов – 96 человек, набор 2007. В качестве контрольной взята группа набора 2006 года из 87 курсантов. В отношении них не применялись специально внедряемые нами методы, формы, способы педагогического стимулирования к преодолению трудностей во взаимодействии. На основе модели педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии в сообществе военного вуза была разработана программа, которая включала в себя несколько направлений деятельности.

*Первое направление* – подготовка будущих субъектов педагогического стимулирования, которая реализовывалась в форме профессионального тренинга. В нем приняли участие 22 преподавателя, начальник курса, 2 заместителя начальника курса. Профессиональный тренинг решал ряд задач. Информационный блок задач решался в формах профессиональных семинаров, которые строились в диалоговом режиме, включающем элементы информирования педагогов со стороны организаторов семинара и совместного обсуждения заявленных проблем. Поведенческий блок задач решался в процессе подготовки педагогов и был связан с созданием условий для развития собственных навыков эффективного взаимодействия с курсантами, реа-



лизировался в форме групповых тренинговых занятий и проходил с использованием упражнений, ролевых игр практических заданий, работы в группах. *Технологический блок задач.* В рамках данного блока педагог практически осваивает методы, приемы, средства работы по педагогическому стимулированию курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии в сообществе военного вуза.

*Второе направление* работы было связано с модернизацией технологий преподавания ряда учебных дисциплин с целью внедрения активных, основанных на взаимодействии форм и методов работы. Задачи информирования курсантов об основах эффективного взаимодействия решалась не только в контексте учебных занятий, но и посредством проведения нескольких встреч, посвященных этой проблеме во внеучебное время. Серия этих встреч проводилась в формах с доминирующим информационным компонентом (лекция, рассказ, беседа) и с доминирующим деятельностным компонентом (тренинговое занятие).

*Другим направлением* педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии было внедрение системы педагогической оценки эффективности взаимодействия курсантов.

Эта оценка реализовывалась в трех формах: качественная характеристика взаимодействия курсантов на еженедельных встречах учебной группы, организованных куратором из числа преподавателей и заместителем начальника курса; оценка эффективности взаимодействия курсантов в дневнике самонаблюдения заместителем начальника курса и во время индивидуальной работы с курсантом; учет характера взаимодействия курсанта в сообществе военного вуза при назначении на должности младшего командного состава (при этом важен не только учет эффективности взаимодействия командирами при принятии решения, но и аргументированное информирование курсантов об этом) [2; 4].

Совместная внеаудиторная деятельность является также пространством для формирования опыта взаимодействия у курсантов. К видам такой деятельности относятся познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность; художественное творчество; трудовая деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность и другие. Решая задачи педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии во внеаудиторной деятельности, мы предпочитали групповые формы работы индивидуальным; формировали группы таким образом, чтобы курсант мог взаимодействовать в непривычной, нестандартной для него роли; привлекали старшекурсников для организации взаимодействия, его сопровождения и контроля; организовывали рефлексивную обработку полученного опыта, качественного оце-

нивали уровень умений взаимодействия у курсантов [4].

Со старших курсов курсанты начинают выполнять некоторые функции наставничества относительно первокурсников. Эти курсанты специально готовятся для работы на младших курсах. Базой для такой подготовки служат знания и компетенции, приобретенные ими в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

В организации подготовки курсантов к взаимодействию с представителями внешних социальных институтов, используется метод проектирования будущей деятельности. Совместно с заместителями начальника курса, преподавателями-кураторами, курсантами старшекурсниками был организован проектный семинар, в ходе которого разрабатывалась методика проведения различных дел в образовательных учреждениях, например, мероприятий военно-патриотической направленности, посвященных Дням воинской славы, или учебных занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» и других [1; 4].

В течение всей опытно-экспериментальной работы прилагались усилия для организации рефлексии опыта взаимодействия курсантами. Специальные формы организации рефлексии включили в себя дневник самонаблюдения, еженедельные встречи учебной группы под руководством заместителя начальника курса, рефлексивные составляющие в каждой из обучающих программ, групповой и индивидуальный анализ результатов совместной деятельности. В основу диагностики было включенное и невключенное педагогическое наблюдение. Для того чтобы сделать его результаты максимально объективными были привлечены независимые эксперты, разработаны матрицы наблюдения. Эти данные дополнялись сведениями из дневников самонаблюдения, которые вели курсанты экспериментальной группы. Кроме того, использовались формализованные опросы и стандартизированные методики (тесты): диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева), диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Шуркова в модификации Н.П. Фетишкина); по практико-действенному критерию – экспертная диагностика взаимодействия в малых группах (А.С. Чернышов и С.В. Сарычев).

Все методики предполагали оценку по трем уровням проявления признака: высокий, средний и низкий. Это позволило объединить данные и получить сопоставимые результаты эксперимента. В целом количество курсантов экспериментальной группы с высоким уровнем взаимодействия возросло на 18,75%, со средним уровнем – на 8,3%, с низким уровнем снизилось на 27,1%.

В итоге результаты, полученные с помощью сравнения первичных и вторичных данных диаг-

ностики экспериментальной и контрольной групп, продемонстрировали, что курсанты экспериментальной группы значительно больше готовы к преодолению трудностей во взаимодействии в сообществе военного вуза и в целом демонстрируют более высокий уровень взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Актуальные проблемы современного детства: Сб. науч. тр. Вып. 2 / под общ. ред. Е.М. Ры-

бинского. – М.: НИИ детства РФ, 1993. – 120 с.

2. Куприянов Б.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова, О.В. Миновская. – М.: Академия, 2004. – 240 с.

3. Мардахаев Л.В. Формирование активной жизненной позиции у молодых офицеров: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 17 с.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

УДК 159.9 : 370

**Быкова Елена Анатольевна**

кандидат психологических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический институт

psy-sha@mail.ru

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ПСИХОЛОГА У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*В статье рассматривается проблема формирования профессионально-важных качеств у студентов – будущих психологов. Педагогический процесс вуза – основа общего и профессионального развития будущих специалистов. Главная задача – повышение профессиональной компетентности, развитие профессионально-важных качеств и формирование образа будущей профессии.*

*Формирование профессиональной пригодности специалиста психологического профиля требует развития комплекса определённых качеств личности: устойчивой профессиональной направленности; глубоких, общетеоретических и профессиональных знаний, навыков, умений; адекватного уровня развития профессионально значимых психических процессов, обеспечивающих высокую надёжность и точность деятельности; эмоциональной устойчивости, т.е. способность к сохранению или повышению работоспособности в экстремальных условиях деятельности.*

*Однако к началу обучения в ВУЗе образ психолога-профессионала в сознании студентов сформирован не достаточно ясно и требует переосмысления и рефлексии.*

*В статье приводятся результаты исследования представлений студентов о качествах психолога и соответствия собственных качеств образу идеального психолога. Показаны особенности изменения представлений студентов об идеальном психологе, о собственных качествах личности, необходимых для работы по профессии психолога.*

**Ключевые слова:** профессионально важные качества личности, профессия психолога, профессиональное становление.

Годы учёбы в вузе – это важный этап становления личности специалиста. У студентов – будущих психологов формируется готовность к развитию культуры восприятия другого человека как объекта профессиональной деятельности и культуры самовосприятия и самовыражения, как субъекта в ходе осуществления профессиональной деятельности.

В современной отечественной психологии вопросы профессионализации личности студента рассматривались в контексте:

- специфики студенческого возраста как важного этапа личностного развития (Б.Г. Ананьев, Т.В. Кудрявцев, М.Д. Дворяшина, Н.М. Пейсахов);
- выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, А.Т. Ростунов);
- определения роли и места способностей, интересов, мотивов и индивидуально-личностных особенностей в формировании профессионально важных качеств специалиста, а также оптимизации профессиональной подготовки и условий осуществ-

ления успешной профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов);

– формирования и специфики значимых профессиональных качеств психолога (А.В. Зеер, А.А. Деркач, А.К. Маркова, Н.А. Аминов, М.В. Молоканов).

Постановка проблемы студенчества как особой социально-психологической, психофизиологической категории является научным приоритетом ленинградской психологической школы (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.Н. Грановская, Е.И. Степанова, В.Т. Лисовский, В.А. Якунин).

Педагогический процесс вуза – основа общего и профессионального развития будущих специалистов. Главная линия его развития – повышение самостоятельности студентов и постепенное их превращение из объекта педагогических воздействий в активный субъект научно-познавательной и практически-производственной деятельности.

В связи с этим, под профессиональным развитием Р.В. Габдреев понимает «не только формирование определённой системы профессиональных

знаний, умений и навыков..., а гармонически развитой личности, включённой в систему... общественных отношений» [1, с. 64]. Этот процесс, отмечает автор, требует определённой активности самого обучающегося. И так же, как в процессе развития личности, индивидуальный путь профессионального развития осуществляется как многократный переход от одной стадии её развития к другой.

Проблема формирования профессионально значимых качеств личности на этапе подготовки в ВУЗе в настоящее время находится под пристальным вниманием исследователей различных отраслей науки.

Э.Ф. Зеер приходит к выводу, что профессиональное становление – это формирование личности, адекватное требованиям профессиональной деятельности и представляет собой «динамический и непрерывный процесс прогрессивного развития личности в системе взаимосвязанных профессионально значимых видов деятельности» [2, с. 42]. По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально важные качества являются индивидуальными качествами субъекта деятельности, влияющими на эффективность деятельности и успешность её освоения. Действительно, профессиональная деятельность и оказывает значительное влияние на отдельные черты личности [7, с. 34–35]. А.К. Маркова утверждает, что «вид профессии может определять личность человека» [5, с. 25].

Н.С. Пряжников выделяет нежелательные личностные качества для студентов-психологов: лень, безынициативность, а также установка на то, что преподаватели «должны» развлекать студента на своих занятиях [6].

Исследуя представления студентов о профессионально важных качествах личности психолога и соответствия собственных качеств образу идеального психолога, мы пытались выяснить, как изменяется представление о психологе на протяжении обучения в ВУЗе при накоплении специальных профессиональных знаний и умений, а также, как изменяется представление студентов о собственных профессионально значимых качествах, необходимых для работы психолога.

В исследовании приняло участие 200 студентов 1–5 курсов факультета коррекционной педагогики

психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

Выявление представлений студентов о профессионально важных качествах квалифицированного психолога и соответствие ему собственных черт личности проводилось с помощью модифицированной методики Ч. Осгуда «Личностный дифференциал».

В результате анализа выделенных студентами доминирующих качеств квалифицированного психолога, можно построить профиль личности психолога в представлении студентов, по курсам обучения. Наибольший рейтинг, независимо от курса обучения, получила группа качеств эмоционально-нравственной сферы личности (табл. 1). Студенты с 1 по 4 курсы приоритет отдают качествам данной группы: «Добросовестный», «Честный» и «Справедливый», что, вероятно, выступает свидетельством важности в психологической деятельности соблюдения этических принципов. В выборке ответов студентов пятого курса отмечено снижение процента выборов всех качеств, что может свидетельствовать о более требовательном отношении к личности психолога у старшекурсников. Он, по мнению студентов, не должен обладать рядом резко выраженных черт. Идеальным вариантом было бы их гармоничное сочетание.

Во всех возрастных группах испытуемых наименьший процент выборов получили качества волевой сферы личности: «упрямый», «уступчивый», «расслабленный», «напряжённый», «невозмутимый».

Среди коммуникативных особенностей личности психолога были выделены качества: «дружелюбный» и «общительный». Причём, наблюдается снижение количества выборов данных качеств от 1 к 5 курсу, что может быть обусловлено тем, что студентов старших курсов гораздо больше привлекает способность психолога активно взаимодействовать со средой, проявляя качество «самостоятельность» и «решительность», нежели умение общаться и устанавливать контакты.

Анализ данных при оценке биполярных качеств, названных студентами как безразличные для психолога – профессионала и оцененными в 0 баллов, позволяет сделать вывод, что наибольшее количество выборов получили пары черт

Таблица 1

Динамика оценки доминирующих качеств в личности психолога у студентов по курсам обучения, %

Качество личности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Итого
качества, отражающие активность личности	53,56	46,78	28,18	50,36	28,54	41,48
качества волевой сферы личности	24,47	20,42	12,92	18,33	12,92	17,81
коммуникативные качества	54,36	37,5	39,96	49,5	35,5	43,36
качества эмоционально-нравственной сферы	58,85	46,25	37,92	55,62	40	47,73

«Упрямый – уступчивый» – 37(19,27%), «Расслабленный – Напряжённый» – 52 (27,08%), «Невозмутимый – раздражительный» 41 (21,35%). По данным качествам наблюдается возрастание количества выборов от второго к пятому курсу. Это свидетельствует о том, что у студентов в процессе обучения формируется идеальный образ психолога с определённым набором личностных качеств, в котором названные биполярные черты личности студентами от курса к курсу всё больше отмечаются, как не нужные в профессиональной деятельности психолога.

На втором этапе испытуемые оценивали степень выраженности перечисленных качеств у себя на данный момент. Затем оценивались черты, в отношении которых существует полное соответствие между «реальным» и «идеальным» образами личности. В результате были выделены черты личности, которые, по мнению студентов, развиты у них в такой степени, в какой это необходимо у профессионального, квалифицированного психолога.

Итак, большинство студентов обнаруживают соответствие между «Я – реальным» и идеальным образом психолога по чертам, относящихся к эмоционально – нравственной сфере личности (табл. 2). На 1 курсе наибольший процент совпадений обнаружилось по качеству «отзывчивый», на 2 и 3 курсе к нему добавляется качество «честный», а на 4 и 5 курсах – «добросовестный». Можно сделать вывод, что эти личностные образования, необходимые для работы профессионального психолога, студенты рассматривают как уже достаточно развитые.

При оценке у себя качеств, отражающих активность личности, приоритет студенты отдают качествам «Энергичный» и «Самостоятельный». Замечено увеличение количества их совпадений с образом идеального психолога у студентов к 4 и 5 курсам. Следовательно, возрастает значимость этих качеств для старшекурсников. Студенты младших курсов отмечают у себя достаточно высокий по сравнению со старшими курсами уровень развития таких качеств как: «Отзывчивый» и «Дружелюбный». Это может объясняться желанием соответствовать стереотипному образу психолога студентами 1 курса, в котором качествам коммуникативной сферы отводится большое внимание.

Наименьший процент совпадений получили качества волевой сферы личности.

Повышение процента совпадений по большинству качеств у студентов к 5 курсу может свидетельствовать о том, что к концу обучения в ВУЗе студенты становятся более требовательными к развитию собственной личности, так как требования, предъявляемые профессией и обществом к личности специалиста, осознаются студентами на этой ступени развития более чётко. Это приводит к активной работе студентов, направленной на развитие качеств личности, необходимых с их точки зрения для будущей профессиональной деятельности. Кроме того, к 5 курсу увеличивается количество студентов, работающих по специальности.

Таким образом, на протяжении обучения в ВУЗе изменяется представление студентов о профессионально значимых качествах психолога, а также изменяется представление о себе, как соответствующем образу профессионала.

Значительную роль в этом процессе играет рефлексивный компонент сознания, в результате развития которого будущий специалист учится давать оценку себе и всем тому, что связано со своей будущей профессией. Правильно оценивая собственную личность, соотнося свои качества с требованиями, которые предъявляет профессия к личности специалиста, студент приобретает возможность развиваться как в личностном, так и в профессиональном плане [3].

М.Е. Литвак утверждает, что студенты младших курсов имеют неточное представление о работе психолога-практика, отождествляя его профессионально важные качества (ПВК) с качествами деятельности психолога вообще. Преувеличивается уровень значимости профессиональных качеств: важными считается большинство предъявленных качеств и имеют слабое представление о качествах психолога в исследовательской сфере. Практически все качества признаются одинаково необходимыми.

При переходе от курса к курсу происходит сопоставление ПВК с представлениями о себе, с ощущениями ценности собственной личности, своего «Я» для других. Наблюдается тенденция большей устойчивости к традиционным трудностям и эмоциональной устойчивости. Происходит его внутренняя работа над собой как личностью:

Таблица 2

**Динамика совпадений по реальным качествам личности студентов с образом идеального психолога, %**

<b>Качество личности</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>	<b>5 курс</b>	<b>Итого</b>
качества, отражающие активность личности	20,98	22,5	19,97	20,71	30,71	22,97
качества волевой сферы личности	14,06	11,67	10,42	14,17	12,5	12,56
коммуникативные качества	35,62	32	25,5	34,5	19,75	29,47
качества эмоционально-нравственной сферы	39,28	27,11	20	37,5	35	31,78



наблюдается внутренняя конфликтность представлений о себе. Повышается ответственность за собственные жизненные достижения.

Вместе с тем, роль самооценки повышается: придается большое значение таким качествам, как самоценность, самопринятие, то есть у студентов появляется уважение к себе, к своему внутреннему миру, снижается желание изменить себя в соответствии с идеальными представлениями. Все это способствует большей открытости и развитию коммуникативных способностей. Снижается уровень эмпатии и интернальности. Получает реализацию существенный для многих студентов мотив поступления на факультет психологии – стремление к самопознанию.

На 4–5 курсах уточняются представления о профессионально-важных качествах практического психолога [4].

Таким образом, от курса к курсу у всех студентов происходит переоценка личной значимости различных сторон будущей профессиональной деятельности (в связи с расширением знаний о ней). Отмечается возрастающая адекватность представлений студентов с представлениями экспертов о профессионально важных качествах психолога. Профиль личностных качеств психолога у студентов от курса к курсу постоянно преобразуется, за-

ставляя их работать над развитием собственных качеств личности, которые к концу обучения становятся более адекватными и приближаются к нормативному эталону.

#### Библиографический список

1. Габдреев Р.В. Психологические механизмы овладения профессиональной деятельностью. – Набережные Челны, 2000. – 143 с.
2. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
3. Золотовская Л.А. Рефлексивная активность как элемент модели выпускника современного военного ВУЗа // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 96–97.
4. Литвак М.Е. Профессия – психолог. – Ростов н/Д, 1999. – С. 226–229.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
6. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 408 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ «МНОГОСЛОЙНЫХ» ЗАДАЧ

Одной из задач образования в современном обществе является формирование у бакалавров способностей и личностных качеств, которые позволяют действовать нестандартно, получать навыки приобретения и обновления знаний, проведения научных исследований. Творческий подход к выполнению работы, способность быстро ориентироваться в постоянно меняющейся окружающей среде – это основные требования к выпускникам вузов. Вузы решают проблемы подготовки специалистов-исследователей, поэтому развитие креативности студентов, т.е. способности к творчеству, играет важную роль в обучении. Решение различных творческих задач на занятиях позволяет развивать творческие способности студентов. В данной статье приводятся различные подходы к понятию «творческая задача» и их типология, на основе анализа литературы по проблеме развития креативности, творчества при обучении математике, выделены средства, при использовании которых происходит развитие креативности будущих бакалавров математических направлений вуза. Особое внимание уделяется анализу развития креативности студентов при решении многослойной задачи. Кроме того, приводится пример «многослойной» задачи на тему «Исследование нелинейных непрерывных динамических систем, заданных одним дифференциальным уравнением», решение которой направлено на развитие креативности студентов по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика». Решение многослойной задачи дает возможность студентам находить несколько путей решения задачи (каждый слой задачи исследуется разными способами), обобщать (подвести итог и вывести закономерность в исследовании нелинейных непрерывных динамических систем). Также следует отметить, что студенты при исследовании каждого слоя задачи используют различные информационные и коммуникационные технологии для построения фазового портрета каждого дифференциального уравнения, применение которых позволяет реализовать на занятиях принципы наглядности и вариативности.

**Ключевые слова:** «многослойная» задача, креативность, нелинейные непрерывные динамические системы.

Согласно требованиям федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования бакалавр и магистр должен обладать набором знаний, умений и личностных качеств, среди которых можно выделить способность к творчеству (креативность).

Творческой называется задача, способ решения которой объективно неизвестен. Я.А. Пономарев, занимаясь изучением творчества, отмечает отличительное свойство творческих задач, которое состоит в том, что для их решения недостаточно осознаваемого опыта, а неосознаваемый опыт может содержать в себе путь решения задачи [3]. В.Ф. Спиридонов под творческой задачей понимает не сложную или нестандартную задачу, а ту для которой неизвестно решение [7]. Решение творческих задач позволяет развивать креативные качества студентов в связи с тем, что путь ее решения неизвестен. В результате работы над творческой задачей студенты делают попытку самостоятельного исследования, попытку творческого решения задачи, им приходится найти несколько способов решения. В этой ситуации будущим бакалаврам математических направлений необходимо проявить умение выдвигать идеи, проверять их на практике, тем самым творчески подходить к решению задачи.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов выделяют четыре психологических требования к творческим задачам: латентность (наличие противоречия между желанием решить задачу и отсутствием знаний для

этого), неоднозначность и «размытость» условия, многовариантность и многоуровневость решения, полипредметность содержания задачи (включение в условие задачи разнообразных тем) [4].

Можно классифицировать задачи творческого характера следующим образом:

1) Малые творческие задачи или задачи на смекалку (переформулирование задач или выхода за пределы условия задачи).

2) Задачи на классификацию и обобщение (А.В. Ястребов).

3) Наводящие задачи (чувствительность к подсказке, задача решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной). Разработанный А.Н. Леонтьевым, метод «подсказок» заключается в следующем: прежде чем дать творческое задание необходимо сначала рассмотреть более простое задание, схема решения которого является опорой для решения творческого. Метод «подсказок» следует использовать для того, чтобы не произошло угасание интереса к изучению новой темы.

4) «Многослойные» задачи (испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения, где творческий человек попытается выявить более общую закономерность) (Д.Б. Богоявленская).

5) Многоэтапные математико-информационные задания (специально составленная последовательность задач, упражнений, проблем и дидактических

ситуаций, которые соединяют друг с другом различные виды творческой математической деятельности (В.С. Секованов). В основе многоэтапных математико-информационных заданий лежат многоэтапные математические задания, разработанные М. Клякля и являющиеся эффективным средством формирования творческой математической деятельности учащихся [2]. Многоэтапные задания – специально составленная последовательность задач, проблем и дидактических ситуаций, которые объединяют друг с другом различные виды творческой математической деятельности в сложных математико-дидактических ситуациях. Они играют роль лаборатории математического творчества [8].

Для развития креативности студентов при изучении курса «Элементы нелинейной динамики» можно использовать «многослойные» задачи. Приведем пример такой задачи, которую следует дать на занятии по исследованию нелинейных непрерывных динамических систем, заданных одним дифференциальным уравнением.

Целью решения «многослойной» задачи является проведение самостоятельного творческого исследования и попытка выявить общую закономерность в исследовании нелинейных непрерывных динамических систем, заданных одним дифференциальным уравнением.

*Общая формулировка задачи:* Исследовать рост численности популяции.

Предварительный этап, цель которого состоит в постановке задачи и описании схемы исследования линейных и нелинейных динамических систем, заданных одним дифференциальным уравнением, в зависимости от значений параметров, подробно описаны в статье [1].

Первый «слой»: студенты разбиваются на пары и исследуют динамические системы:

1 пара	2 пара	3 пара	4 пара	5 пара
$x' = x^2$	$x' = \frac{1}{x^2}$	$x' = \sqrt{x}$	$x' = \sqrt[3]{x^2}$	$x' = \frac{1}{\sqrt{x}}$

Один из студентов пары отчитывается по своему заданию коротко и по существу (дается по 3–4 минуты).

Второй «слой»: исследуют динамические системы:

1 пара	2 пара	3 пара	4 пара	5 пара
$x' = x^3$	$x' = \frac{1}{x^3}$	$x' = \sqrt[3]{x}$	$x' = \sqrt[4]{x^5}$	$x' = \frac{1}{\sqrt[3]{x}}$

Другой студент пары отчитывается по своему заданию коротко и по существу (дается по 3–4 минуты).

Третий «слой»: Для того чтобы добиться адекватности модели, студенты могут предложить изменить уравнение и ввести новый параметр  $\alpha$  (рассмотрим случай, когда  $\alpha$  – рациональное число) и задать уравнение  $x' = \alpha x^\alpha$ . На данном этапе они проводят самостоятельное исследование, по которому отчитываются индивидуально.

После нахождения решения, очевидным становится то, что переходом к нелинейной непрерывной динамической системе мы не добились изменения степени реалистичности.

На начальном этапе изучения непрерывных динамических систем студенты становятся активными участниками процесса изучения, проявляют себя как творческую личность. У них повышается мотивация успеха, развивается беглость, гибкость, оригинальность мышления, интуиция, являющиеся креативными качествами личности.

Студенты находят несколько путей исследования поведения траекторий в окрестности неподвижных точек, задают для одной и той же динамической системы различными способами оператор эволюции, используют различные информационные и коммуникационные технологии при построении фазового портрета, тем самым реализуется принцип наглядности и вариативности [5; 6].

В результате попытки спрогнозировать рост численности населения они убедились, что необходимо найти другой способ задания динамической системы. Тем самым у них закладывается основа попытки преодолеть стереотип мышления о возможности прогнозирования некоторого явления.

### Библиографический список

1. Бабенко А.С. Преодоление стереотипов мышления с помощью изучения непрерывных динамических систем // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – № 2. – С. 238–240.
2. Клякля М. Формирование творческой математической деятельности учащихся в классах с углубленным изучением математики в школах Польши: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 285 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
4. Рекомендации по диагностике практического интеллекта / подг. И.Н. Семеновым, С.Ю. Степановым. – Фрунзе: КЖПИ, 1985. – 29 с.
5. Секованов В.С. Реализация принципа вариативности поиска решения математических задач с использованием компьютерных средств // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 1. – С. 36–38.
6. Секованов В.С. Реализация принципа наглядности при обучении математике с помощью новых информационных технологий / В.С. Секованов, А.С. Цветков, О.П. Мясникова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2002. – № 2. – С. 72–78.
7. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.
8. Теоретические основы обучения математике в средней школе: психология математического образования / авт.-сост. В.А. Гусев. – М.: Дрофа, 2010. – 473 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЖИВОПИСИ С УЧЁТОМ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

*Статья посвящена исследованию и обоснованию педагогических условий, обеспечивающих структурную целостность развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности в условиях перехода на Федеральные государственные требования. Обозначено противоречие, сложившееся в реальном педагогическом пространстве, дано определение понятиям «творческие способности в изобразительной деятельности», «педагогические условия». Определены условия, способствующие эффективному осуществлению процесса развития творческих способностей младших школьников. Дается общий состав психолого-педагогических факторов, участвующих в развитии творческих способностей младших школьников средствами живописи, предложены педагогические средства и методы стимулирования развития творческих способностей, а также выявлены познавательные эмоционально-волевые процессы, развивающие творческие способности. В статье рассматриваются компоненты, характеризующие развитие творческих способностей младших школьников средствами живописи. Составлена классификация уровней творческого развития младших школьников и определена последовательность усвоения знаний и умений при работе красками (акварель, гуашь).*

**Ключевые слова:** педагогические условия развития, творческие способности, изобразительная деятельность, средства и методы развития творческих способностей, средства живописи.

С введением федеральных государственных требований (ФГТ) в художественных школах возникает необходимость в новых подходах к преподаванию живописи, способных успешно решать современные задачи художественного образования, эстетического воспитания и творческого развития младших школьников средствами живописи. ФГТ учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся и направлены на выявление одаренных детей в области изобразительного искусства в раннем детском возрасте. ФГТ предусматривают создание условий для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития детей; приобретение учащимися знаний, умений и навыков по выполнению живописных работ и накопление опыта творческой деятельности; овладение детьми духовными и культурными ценностями народов мира.

Анализ практики показывает, что часть педагогов испытывает определенные трудности в создании педагогических условий развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности с учётом ФГТ. Сказывается малое количество учебных пособий, отсутствие необходимых методических рекомендаций.

Таким образом, в реальном педагогическом пространстве существует противоречие между объективной потребностью в специалистах, обладающих профессиональной компетентностью в области преподавания изобразительного искусства (живописи) с учётом ФГТ, и недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ педагогической деятельности, обеспечивающей эффективное развитие творческих способностей младших школьников средствами

живописи в новых условиях работы детских художественных школ.

С учетом этого противоречия нами был сделан выбор темы настоящего исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития творческих способностей младших школьников в процессе обучения живописи с учётом ФГТ?

Цель исследования. Выявление, теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий развития творческих способностей младших школьников средствами живописи.

Гипотеза исследования. Развитие творческих способностей младших школьников средствами живописи будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- проведена диагностика уровней творческого развития учащегося;
- обеспечено включение младших школьников в занятия изобразительной деятельностью, создана атмосфера свободной творческой реализации;
- реализованы личностно-ориентированный и средо-ориентированный подходы к учащимся с учетом уровня развития их творческих способностей;
- разработана и внедрена экспериментальная программа, отвечающая концепции исследования.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ ДОД «ДХШ г. Канаш» и МБОУ ДОД «ЧДХШИ г. Чебоксары». В исследовании принимали участие 27 учащихся (экспериментальный класс) МБОУ ДОД «ДХШ г. Канаш», 29 учащихся (контрольный класс) МБОУ ДОД «ЧДХШИ г. Чебоксары». На подготовительном этапе исследования анкетным опросом были охвачены 23 пре-



подавателя художественных школ, 59 родителей. Исследования проводилось в 3 этапа: констатирующий, поисковый и формирующий эксперименты.

Понятие «педагогические условия» определяется как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающих успешность достижения поставленной задачи [6, с. 128]. Педагогические условия – это взаимодействующий комплекс мер, в которых протекает образовательный процесс и которые оказывают существенное влияние на его реализацию и результаты.

Творческие способности – это интегративное свойство личности, проявляющееся в деятельности. В его состав входят интеллектуальные, личностные, мотивационные аспекты. Они дают качественную характеристику ее проявлениям, чему способствуют эмоциональные и волевые особенности человека. Творческие способности в изобразительной деятельности – это яркое проявление совокупности следующих свойств: нестереотипное художественно-творческое воображение и мышление, способность порождать оригинальные идеи; свойства зрительной памяти; эмоциональное отношение к изображаемому явлению; волевые свойства личности.

Развитие творческих способностей без прямого воздействия на детей взрослого, а значит без обучения – невозможно. «В каждом занятии обучающего характера должна быть отдушина для творчества, а в каждом творческом занятии – элементы обучения [10, с. 84]. Решение изобразительной задачи происходит с помощью педагога, но постепенно помощь взрослого уменьшается и возрастает самостоятельность ребенка. Поэтому все методы обучения направлены на постепенное изменение характера деятельности: от подачи и усвоения школьниками «готовой» информации с помощью информационно-рецептивного метода к организации репродуктивной деятельности разного уровня, направленной на вариативное применение знаний

и умений, а затем все более эвристической, поисковой деятельности в решении задач. Развитие творческих способностей в изобразительной деятельности можно представить как задачу по совершенствованию отдельных способностей и свойств личности в их функциональном единстве и созданию системы устойчивых связей между ними, определяемой самой деятельностью.

Состояние развития творческих способностей младших школьников характеризуют следующие компоненты: эстетическая потребность, интерес, наблюдательность, способность к новаторству, вдохновение,

Перечисленные компоненты объясняют психологию изобразительного творчества детей, в том числе при работе красками. Ребенок, не получивший минимум знаний и умений, искусственно задерживается на интуитивном уровне. Реализация творческих способностей младших школьников невозможна без серьезного освоения художественных навыков, средств, способов и приемов, используемых в практической деятельности для решения поставленных задач.

В соответствии с первым условием гипотезы нами была проведена диагностика творческих способностей в изобразительной деятельности как проявления совокупности следующих свойств, отраженных в таблице 1.

Также в соответствии с первым условием гипотезы была составлена классификация уровней творческого развития:

- Низкий (около 30%) – низкая эстетическая потребность, слабый интерес к рисованию и его уменьшение при усложнении задачи, отсутствие наблюдательности, стереотипность решений, малая самостоятельность, быстро угасающая восприимчивость цветов, отсутствие практического опыта работы красками;

- Средний (около 60%) – интерес к изображению в процессе творчества повышается и сохраняется, наряду со стереотипным решением в рисунках просматривается оригинальность, достаточная

**Таблица 1**  
**Познавательно-эмоциональные процессы и состояние творческих способностей**

Познавательно-эмоциональные процессы	Состояние творческих способностей
Ощущения	Эстетическая потребность
Восприятие	Интерес
Представления	Наблюдательность
Внимание	Способность к новаторству
Память	Вдохновение
Мышление	Ясность цели
Воображение	Инициативность
Эмоции	Эмоциональность
Чувства	Оригинальность
Воля	Способность к интерпретации
Мотивация	Темп работы
	Коммуникативность
	Опыт творческой деятельности

ясность цели, внимание к установкам учителя, эмоциональное восприятие цветового образа, достаточная самостоятельность и инициативность, средний темп работы, недостаточное владение техникой;

- Высокий (около 10%) – высокая эстетическая потребность, повышенный творческий интерес к заданию сохраняется в течение всего урока, хорошая наблюдательность, способность к новым решениям, высокая ясность цели, внимание к установкам учителя, инициативность, высокая самостоятельность, оригинальность решений, способность к интерпретации, широкий диапазон воспринимаемых цветов, хорошее владение практическими навыками изображения в цвете.

Реализация второго условия предполагает подготовку младших школьников к работе, создание атмосферы свободной творческой реализации. Педагог вводит учеников в тему занятия и ставит определенные задания. Этап изобразительной работы предполагает разработку обучающимися выбранной темы с помощью изобразительных приемов. При создании изображений отдается предпочтение акварельным краскам и гуаши, которые максимально способствуют раскрепощению фантазии и воображения.

Реализация второго условия связана с использованием следующих педагогических средств и методов развития творческих способностей младших школьников (таблица 2).

В реализации третьего условия определяющее значение имеет личностная направленность образовательного процесса. Сущность личностного подхода заключается в сотрудничестве и диалоге учащегося и преподавателя, во включении детей в ситуации, где они могут проявить в рисунке свое индивидуальное восприятие окружающей действительности. Средо-ориентированный подход позволяет перевести акценты в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность ребенка в область «развивающей среды», в которой происходит самообучение и саморазвитие.

Четвёртое условие гипотезы связано с разработкой и внедрением экспериментальных программ, отвечающих концепции исследования: дополнительная образовательная программа художественно-эстетического развития младших школьников

«Радуга»; дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись».

Диагностический анализ выявил общий низкий уровень творческого развития в изобразительной деятельности, для которого характерны: непонимание свойств цвета, неоригинальный подход к воплощению творческого замысла, низкий уровень владения изобразительно-выразительными средствами и приемами живописного построения художественного образа, неумение использовать ранее приобретенные знания и умения в процессе освоения конкретного вида творческой деятельности.

В процессе констатирующего эксперимента проводилось выявление основных задач, решаемых в процессе выполнения творческого задания живописными материалами (акварель, гуашь); начального уровня знаний, умений и навыков; оценка степени активности в ходе учебно-творческого процесса и его конечных результатов.

На основании этого были сформулированы следующие условия постановки творческих задач: соблюдение соответствия решения творческой задачи целевой творческой установке; использование стимулов, развивающих творческую активность.

Цель поискового эксперимента – развитие творческой способности младших школьников в процессе освоения теоретических и практических основ работы живописными материалами (акварель, гуашь).

Была определена последовательность усвоения знаний и умений в работе красками: подготовительный уровень – объяснение нового материала во взаимосвязи с предыдущим; текущий уровень – сопутствующий практической работе; итоговый уровень – завершающийся закреплением.

На основании результатов итогового эксперимента сформированы следующие выводы:

- эффективность урока зависит от активности педагога, его умения правильно поставить творческую задачу и методически верно помочь детям в ее решении;
- вовремя оказанная помощь вселяет уверенность в творческих силах и вызывает желание довести работу до конца;
- эмоциональные акценты, эстетическая среда и позитивный настрой создают благоприятные условия для результативной творческой работы;
- неоригинальность изображения во многом обусловлена неразвитостью познавательных и эмоционально-волевых процессов;
- объективная справедливая оценка стимулирует творческую активность.

На основании исследования разработаны методические рекомендации по использованию упражнений, способов и приемов работы живописными материалами (акварель, гуашь), оценки творческих способностей, серии методических наглядных пособий с опорой на урок с творческой установкой.

**Таблица 2**  
**Педагогические средства и методы**

Педагогические средства и методы
Установка на творчество
Внутрипредметные и межпредметные связи
Упражнения
Использование наглядности
Использование элементов игры
Использование способов и приёмов работы
Оценка

Разработана экспериментальная программа, основанная на поступательном развитии творческих способностей.

Каждый цикл объединяет определенный круг теоретических и практических сведений в единую развивающую систему знаний и умений, возрастающих от одного уровня к другому, и стимулирует их: ясностью цели и задач обучения; проблемным подходом, четкостью установок учителя; поддержанием самостоятельности и инициативности; применением наглядности; созданием атмосферы сотворчества.

Резюме. Исследование показало, что реализация вышеназванных педагогических условий обеспечивает эффективное развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности средствами живописи. Овладение основами изобразительного творчества в работе живописными материалами содействует поступательному развитию творческих способностей и ведет к повышению качества учебного процесса. Творческие способности, проявляемые детьми в изобразительной деятельности, нуждаются в стимулировании в соответствии с психолого-педагогическими свойствами ребенка, задействованными в познавательных процессах, и педагогическими методами и средствами, которые обеспечивают их возрастающую интенсивность.

#### Библиографический список

1. Вальковская Г.М., Виноградова Н.Ф. и др. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. – 2000. – №4. – С. 3–20.
2. Волков Н.Н. Цвет в живописи. – М.: Искусство, 1984. – 320 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1977. – 96 с.
4. Грабовский А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности // Педагогика. – 2003. – №8. – С. 13–18.
5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001.
6. Кузин В.С. Психология. – М.: Агар, 1999. – 304 с.
7. Павлов В.И. Теория и практика формирования технических способностей у учащихся школы-интерната в кружке моделирования. – Чебоксары, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2003. – 279 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 294 с.
9. Теплов Б.М. Особенности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.
10. Флерина Е.А. Детский рисунок. – М.: Новая Москва, 1924. – 84 с.

Орлова Татьяна Сергеевна  
Арановская Ирина Владленовна

доктор педагогических наук, профессор  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
orlova.tanya@yandex.ru

## ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЖАНРОВОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*В статье рассматривается восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ. Выявлена комплексная природа восприятия музыки, обоснована его теоретическая и практическая значимость для реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ. Рассмотрен механизм восприятия музыки в музыкально-психологических, музыкально-педагогических и музыковедческих исследованиях. Выявлено, что восприятие музыки, как необходимое условие реализации жанрового подхода в условиях ДМШ, должно включать не только теоретические основы (т.е. слуховую идентификацию жанровых признаков в их иерархии), но и практическое их воспроизведение в различных видах учебно-музыкальной деятельности.*

*В статье доказана необходимость единой целевой установки, на основе которой преодолевается технологическая направленность преподавания музыкально-теоретических дисциплин – установки на феномен музыкального произведения. Возникающий при этом акцент на закономерностях музыкального восприятия делает восприятие одним из организующих стержней всей системы понятий, лежащей в основе содержания таких дисциплин как «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». В статье аргументированно доказано, что полноценное восприятие музыки включает в себя в качестве обязательного компонента и восприятие его звучащего исполнительского облика, а также описан утвердившийся в исполнительской педагогике интегративный подход, декларирующий единство технического и художественного развития обучающихся в ДМШ. Обоснована приоритетность именно жанрового механизма в процессе восприятия музыки. Предложены методические пути, обеспечивающие организацию восприятия музыки как необходимого условия эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ.*

**Ключевые слова:** восприятие музыки, жанровый подход, учебный процесс в ДМШ, жанровый контекст, учебно-музыкальная деятельность, музыкально-теоретические дисциплины, музыкально-исполнительская деятельность.

Современное общество ставит перед системой музыкального образования разносторонние задачи, связанные не только с качеством профессиональной подготовки учащихся-музыкантов, но и с созданием условий для развития их музыкальной культуры. В этом процессе особая роль принадлежит учреждениям дополнительного образования детей – Детским музыкальным школам и Детским школам искусств, где происходит развитие таких компонентов музыкальной культуры как эмоциональная отзывчивость на музыку, ценностное отношение к музыкальному искусству, приобретение знаний о музыке, освоение способов музыкальной деятельности, расширение художественных интересов и, самое главное, опыта музыкального восприятия. Как отмечал Д.Б. Кабалевский, музыка, не воспринятая, как искусство, вообще не существует. Поэтому феномен музыкального восприятия является одним из центральных вопросов музыкальной педагогики.

Проблемы музыкального восприятия исследуются в различных областях научного знания. В психологических исследованиях вопросам восприятия музыки посвящены работы А.Л. Готсдинера, В.М. Теплова, Л.С. Выготского, Г.С. Тарасова, Е.В. Назайкинского и др. В работах этих ученых восприятие связывается с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. По мнению психологов, воспринять какой-либо объект или предмет – означает суметь отнести его

к какому-то определенному классу, как правило, более общему, чем данный единичный предмет. Поэтому восприятие является первым этапом любого мыслительного процесса и трактуется как «...сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [4, с. 279]. При этом подчеркивается ведущая деятельность общения в процессе восприятия музыки.

Отмечая комплексную природу восприятия музыки, психологи включают в него как более простые ощущения, так и сложные операции музыкального мышления (эмоциональные переживания, память, внимание, апперцепция и синестезия) [10, с. 72]. По определению Д.К. Кирнарской, роль восприятия музыки в музыкальной культуре сложно переоценить: «во-первых, это конечная цель музицирования, на которую направлено творчество композитора и исполнителя; во-вторых, это средство отбора и закрепления тех или иных композиторских приемов, стилистических находок и открытий – то, что принято воспринимающим со знанием публики, становится частью музыкальной культуры, приживается в ней; и наконец, музыкальное восприятие – это то, что объединяет все виды музыкальной деятельности от первых шагов ученика до зрелых сочинений композитора» [10, с. 68].

Что касается музыкознания, то здесь предложены различные трактовки восприятия музыки, рас-



крытые в исследованиях Б. Яворского, Б.В. Асафьева, Л.А. Мазеля, М. Арановского, В. Цуккермана, С. Скребкова, Е.В. Назайкинского, Д. Кирнарской, В.В. Медушевского. С точки зрения музыкознания важным является понятие «адекватное восприятие», введенное в терминологический аппарат музыковедения В.В. Медушевским и означающее прочтение произведения с точки зрения музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры. «Адекватное восприятие – это идеал, эталон совершенного восприятия данного произведения, основывающийся на опыте всей художественной культуры. В соответствии этому опыту заключается критерий адекватности восприятия. Уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» [6, с. 146].

Таким образом, являясь объединяющим элементом всех видов музыкальной деятельности, восприятие музыки представляет собой сложный процесс, в основе которого лежит умение слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Известно, что, в силу многогранности музыкального искусства, в педагогике музыкального образования возникает ряд проблем, связанных со спецификой восприятия музыкальных произведений разных жанров, написанных в разных формах (миниаюра или крупное циклическое произведение), принадлежащих различным историческим эпохам. Разнообразие звукового материала, осваиваемого на музыкальных занятиях, требует, в первую очередь понимания содержания музыкальных жанров, заключающих в себе, по определению В.Н. Холоповой «типизированный смысл» [13, с. 211]. Подтверждение приоритетности именно жанрового механизма при распознавании музыкальных смыслов дали современные нейропсихологические исследования (Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин), в которых было доказано, что сама способность к человеческому восприятию держится именно на классификации жанрового порядка – настолько неразрывными оказываются в музыке жанр и смысл (литературоведы называют такую зависимость «жанровым ожиданием»). Это позволяет утверждать, что каждая разновидность музыкального жанра требует от воспринимающего «включения» определенного типа установки, появления, так называемого, экстрамузыкального стимула, способного «выводить» воображение слушателя за физические границы произведения. Музыковед Л.И. Казанцева отмечает, что «...будучи типологизированной областью музыкального творчества, образованной общими законами бытования, жанр формирует и хранит некую определенную (свою) область музыкального содержания. Это делает возможным использовать его в композиторском творчестве и как носителя большого смыслового потенциала, ассоциативно присутствующего в произведении благодаря

«обобщению через жанр» (А. Альшванг) – интонационно-жанровым «подтекстовым» намекам: и как знак, имеющий свое смысловое значение <...>, и, разумеется, как инвариант, на основе которого создаются варианты – произведения, строго или свободно следующие за установленным образцом». [5, с. 27].

В современном музыкознании исследован нейропсихологический механизм восприятия жанровых смыслов через музыкальную интонацию. В.В. Медушевский, который специально занимался этим вопросом, пришел к выводу, что кодами восприятия служат определенные музыкально-пластические, слухомоторные знаки, в которых фиксируется какое-либо соответствующее жанру движение (например, плавное покачивание – для баркаролы, четкая мерность для марша и т.д.). В этом, по мысли В.В. Медушевского, и заключается особая действенность семантики музыкальных жанров, поскольку они выросли на основе разнообразной практической деятельности человека и осуществляют прочную связь с этой деятельностью, работая на «оси связи между музыкой и действительностью» [13, с. 219].

Необходимо подчеркнуть, что жанровый контекст отличается отсутствием авторского слоя, но при этом обладает ярко выраженными ценностными свойствами, которые можно, в частности, расположить на оси «высокое, значительное, серьезное – малозначительное, развлекательное, прикладное», что, в свою очередь репрезентирует представляемую ими эпоху. Таким образом, целая иерархия жанровых явлений – жанровые классы, группы, единичные жанры – выступают в качестве основы музыкальной интонации, музыкального «словаря», которым могут пользоваться все композиторы. Следовательно, применение и реализация жанрового подхода обуславливает необходимость введения в содержание дополнительного музыкального образования широкого круга музыкальных произведений различных исторических эпох – от доклассического периода до современности, что способствует осознанию процессов исторического развития музыки и эволюции музыкально-жанровой «лексики».

При этом, изучение жанров должно осуществляться на основе единой дидактической модели, включающей конкретные атрибутивные и содержательные признаки жанра, что позволяет представить музыкальное произведение в исторической перспективе, с одной стороны, и в жанровом контексте конкретного исторического периода, с другой. Это дает возможность интегрировать диахронические и синхронические аспекты развития музыкального искусства и сформировать целостные музыкально-жанровые представления у обучающихся.

Следует подчеркнуть, что восприятие музыки, как необходимое условие реализации жанрового

подхода в условиях ДМШ, должно включать не только слуховую идентификацию жанровых признаков в их иерархии (т.е. теоретические основы), но и предполагает практическое их воспроизведение в различных видах учебно-музыкальной деятельности.

Как отмечает Е.Р. Сизова, учебно-музыкальная деятельность имеет в своей основе коммуникативный процесс познания, то есть восприятия и усвоения музыкальной информации с последующей реализацией в учебно-практической деятельности [11, с. 29]. Соответственно, она строится в детерминированной цепи «восприятие» – «изучение» – «исполнение» («сочинение»). Учебно-музыкальная деятельность по своим целям (развитие ученика), направленности (учебное познание) и функциям (наличие дидактического звена – «изучение») является учебной деятельностью, а по содержанию – художественно-творческой, она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства.

При этом, если в функционировании музыкального произведения как художественного феномена восприятие музыки – это конечный этап его «звуковой жизни», завершающий процессы создания и исполнения, то в учебно-музыкальной деятельности, направленной на познание музыкального искусства через изучение его образцов, музыкальное восприятие – это начало освоения продуктов музыкального творчества. С восприятия начинается акт музыкального познания. Такое понимание роли восприятия в становлении учебно-музыкальной деятельности может сделать восприятие стержнем для объединения разнородных элементов образовательного процесса в единое целое в ходе реализации жанрового подхода в практике дополнительного музыкального образования.

Согласно вышесказанному, деятельность восприятия музыки является необходимым условием эффективности и качества реализации жанрового подхода в любом виде учебно-музыкальной деятельности. В исполнительстве этап восприятия обеспечивает грамотную и художественно полноценную интерпретацию музыкального произведения, служит своеобразным средством оценки адекватности отбора технических приемов, соответствующих заданному жанру. В слушательской деятельности активное, осознанное восприятие жанрового содержания способствует глубокому проникновению в авторский замысел и соотносению его с собственной системой ценностей. Характеристика жанра – это одна из основ полноценного осуществления аналитической деятельности, не случайно метод жанрового анализа (В. Цукерман) является общераспространенным в отечественном музыкознании, отражая логику осознания музыки – от жанрового содержания через дифференциацию отдельных атрибутивных признаков к обобщению на уровне жанрового соответствия.

Восприятие музыки, как основа для реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ, происходит через накопление музыкальных знаний и аналитических навыков, в условиях изучения такой музыкально-теоретической дисциплины как «Сольфеджио», а также в рамках дисциплины «Музыкальная литература». Вместе с тем, одной из существенных проблем, возникающих в процессе изучения данных дисциплин, является недостаточная координация между содержательной стороной музыки и формально-технологической стороной обучения. Направленность на саму музыкальную ткань, а не на передаваемые ею идеи и эмоции (часто необходимая в условиях узкопрофессиональной музыкальной подготовки) влечет за собой опасность одностороннего технологического подхода к учебно-музыкальной деятельности.

Подчеркнем, что речь не идет о замене традиционно сложившегося содержания музыкально-теоретических дисциплин в системе дополнительного музыкального образования. Перед дисциплинами «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» традиционно стоят задачи комплексного развития общих и музыкальных способностей, они расширяют систему знаний о музыкальном искусстве, формируют ценностные ориентации, способствуют овладению средствами музыкального языка, приобретению навыков анализа музыкального текста в заданном ракурсе. Более того, именно «Сольфеджио» – это единственный теоретический предмет, который изучается с первого класса музыкальной школы и почти до окончания обучения в консерватории, в рамках которого осуществляется, прежде всего, развитие музыкального слуха как важнейшей музыкальной способности, ключевого компонента в структуре музыкальности, определяющего возможность человека заниматься музыкальной деятельностью.

Вместе с тем, основное внимание в процессе изучения «Сольфеджио» традиционно уделяется технологической стороне обучения, обеспечивающей формирование музыкально-слуховых представлений и выражающейся в конкретных видах учебных заданий (диктант, слуховой анализ и т.д.).

Музыканты-педагоги предлагают более последовательно применять принцип историзма в процессе обучения сольфеджио (И.В. Арановская, Е.Р. Сизова и др.), организовывать обучение таким образом, чтобы музыкальное мышление проходило те же стадии развития, которые прошло музыкальное искусство [12].

Однако, на наш взгляд, необходима единая целевая установка, которая поможет преодолеть технологическую направленность преподавания таких дисциплин как «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». Такой установкой, по мнению И.В. Арановской, является установка на феномен музыкального произведения. Опираясь на

проанализированную Е.В. Назайкинским музыкально-ведущую сущность данного феномена [1; 7]. И.В. Арановской убедительно доказано, что опора на данную установку поможет компенсировать необходимое аналитическое «разъятие» музыки, являющееся следствием обязательности для обучающихся в ДМШ умений разбираться в средствах музыкального языка. Как подчеркивает И.В. Арановская, возникающий при этом акцент на закономерностях музыкального восприятия может сделать его одним из организующих стержней всей системы понятий, лежащей в основе содержания дисциплин «Сольфеджио» и «Музыкальная литература».

Необходимо также отметить, что полноценное восприятие незнакомого или малознакомого музыкального произведения включает в себя в качестве обязательного компонента и восприятие его звучащего исполнительского облика. О подлинно глубоком восприятии можно говорить лишь в том случае если «воспринимающая сторона» фиксирует в своем сознании не только звуковысотные или ритмические соотношения звуков, не только конструктивные особенности произведения, но и его конкретную исполнительскую трактовку. Восприниматься должна и интерпретаторская идея, предложенная музыкантом-исполнителем.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время в исполнительской педагогике утвердился интегративный подход, декларирующий единство технического и художественного развития ученика. Большинство педагогов и методистов сходятся во мнении, что единственно возможный путь становления музыканта-исполнителя «видится в распределении внимания на работу разных уровней, отвечающих, с одной стороны за смысловое решение задачи (слуховая сфера), с другой – поставляющей необходимый двигательный состав (двигательная сфера)» [15, с. 61].

Однако, в реальной педагогической практике часто преобладает тренаж профессионально-игровых способностей обучающихся, при котором пополнение знаний обобщающего эстетического и теоретического характера происходит весьма медленно.

В первую очередь сказанное относится к обучающимся в музыкально-исполнительских классах ДМШ, для которых справедливо замечание И. Сигетти о том, что, «глубокие размышления о сущности, форме и стиле произведения не менее важны, чем многочасовые занятия на инструменте» [14, с. 357]. Здесь следует добавить и о необходимости для обучающихся в музыкально-исполнительских классах изучения жанров, поскольку, как подчеркивает Е.В. Назайкинский, «оно не только помогает понять эстетическую сущность искусства, природу музыки, но и дает в руки хороший инструмент для анализа конкретных явлений музыкальной культуры – как отдельных произведений, так

и творчества тех или иных композиторов в целом, творческих направлений и школ» [8, с. 81].

В заключение следует добавить, что восприятие музыки как необходимое условие эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ также создает возможности для решения таких образовательных и воспитательных задач как :

- 1) формирование способности адекватного восприятия музыки;
- 2) углубление и систематизация музыкально-теоретических знаний, развитие слушательских и музыкально-аналитических умений и навыков;
- 3) расширение музыкально-слухового «тезауруса»;
- 4) активизация мыслительных процессов;
- 5) формирование целостных музыкально-исторических представлений;
- 6) формирование ценностных ориентаций в сфере музыкального искусства.

Таким образом, учитывая значение восприятия музыки при распознавании жанровых признаков и их воспроизведении во всех видах учебно-музыкальной деятельности, еще раз подчеркнем исключительную важность организации восприятия музыки как необходимого условия эффективности реализации жанрового подхода в учебном процессе ДМШ.

#### Библиографический список

1. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании: (методологические основы). – Волгоград: Перемена, 2002. – 256 с.
2. Арановская И.В. Адекватность музыкального восприятия как педагогическая проблема // Музыкаведение. – 2004. – № 1. – С. 43–46.
3. Арановская И.В. Музыкознание и музыкальное образование: взаимообусловленность и взаимодействие // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 62. – № 8. – С. 191–195.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 516 с.
5. Казанцева Л.И. «Пограничные жанры»: за и против // Проблемы музыкальной науки. – 2008. – № 1 (2). – С. 26–31.
6. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки: сб. ст. / ред.-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 141–156.
7. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
8. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
9. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – Киев: Муз. Украина, 1975. – 200 с.

10. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.

11. Сизова Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 450 с.

12. Холопов Ю.Н. Музыка XX века в вузовском курсе анализа музыкальных произведений // Современная музыка в теоретических курсах вуза:

сб. науч. тр. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. – Вып. 51. – С. 119–141.

13. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. – СПб.: Изд-во «Лань»; Изд-во «Планета Музыки», 2014. – 320 с.

14. Цуккерман В.А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М.: «Советский композитор», 1970. – 558 с.

15. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. – М.: Музыка, 1973. – 61 с.

УДК 378.016 : 811

**Печинская Лариса Игоревна**

кандидат педагогических наук

**Степанова Мария Михайловна**

кандидат педагогических наук

Санкт-Петербургский политехнический университет

pechinskaya.li@flspbpu, info@terralinguistica.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

*Статья посвящена описанию опыта применения информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку в магистратуре технических направлений, в том числе при организации проектной деятельности как одного из направлений совершенствования образовательного процесса в высшей школе. Применение информационных и интернет-технологий при организации проектной деятельности способствует не только эффективному формированию компетенций в области изучаемого иностранного языка, но и исследовательской позиции магистранта, системы личностных творческих исследовательских знаний и умений, способности работать в команде, помогает эффективной реализации творческого потенциала каждого магистранта. Использование информационно-коммуникационных технологий делает изучение иностранного языка более практико-ориентированным и повышает уровень культуры магистрантов, расширяя их кругозор. Предлагается использование таких технологий, как Skype-коммуникации, технология интеллектуальных карт (MindMap), создание групповых проектов в виде Wiki-страничек, использование ресурсов Google Scholar, Google Translate Tool Kit, The British National Corpus, инструмента Quizlet «виртуальные карточки» для изучения слов и выражений на иностранном языке.*

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, магистранты технических специальностей, информационно-коммуникационные технологии, формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Одной из важнейших задач подготовки кадров высшей квалификации в системе магистратуры является формирование у обучаемых способности и готовности к деловой, профессиональной и научной коммуникации на международном уровне. Свободное владение иностранным языком как средством общения в рамках не только бытовой, но, в первую очередь, профессиональной и научной деятельности, признается в настоящее время частью общей компетенции выпускника магистратуры по всем направлениям подготовки, что находит свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах. Реализуемые в Санкт-Петербургском политехническом университете (СПбПУ) программы обучения иностранным языкам в магистратуре различных направлений подготовки предусматривают развитие ключевых компетенций в области иностранного языка и ставят своей целью достижение магистрантами такого уровня практического владения иностранным языком, который позволил бы использовать его в будущей профессиональной

деятельности и научной работе, равно как и в повседневном общении.

Задачи обучения иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений включают формирование умений понимания, перевода и обработки иноязычных текстов, развитие академической коммуникативной компетенции, позволяющей создавать научную продукцию высокого уровня (научные статьи, доклады, презентации и т.п.) для представления в международной академической среде, овладение профессионально-ориентированным вокабуляром [8]. Достижение поставленных целей и задач требует развития у магистрантов учебно-познавательной компетентности и формирования у них устойчивой положительной мотивации к изучению иностранного языка в условиях неязыкового вуза, что предусматривает активное использование возможностей современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это ставит нас перед необходимостью решения вопросов появления новых форм образовательной деятельности, изменения образовательных техно-



логий и образовательных практик, которые, в свою очередь, приводят к изменению места и роли субъекта в образовании, по поводу развития коммуникаций и нового понимания образа человека в современном образовании [3; 5].

Роль преподавателя в традиционном университете никогда не являлась чем-то однообразным – она всегда зависела от исторических и культурных традиций, концепций преподавания и обучения, индивидуального опыта и типа личности преподавателя. Но сегодня мы столкнулись с ситуацией, когда необходимо соблюдать баланс ценностей прошлого с технологиями настоящего и будущего. Впервые за несколько столетий книга перестала быть основным средством передачи знаний о мире – ее все чаще заменяют информационные технологии. Эти технологии не изменяют роль преподавателя принципиально, но в значительной мере влияют на то, как различные подходы к обучению могут быть реализованы в совершенно других технологических и организационных условиях. Преподаватель теперь является проводником в мир постоянно увеличивающейся информации. Он помогает студенту овладеть способами критического мышления и навыкам обучения, в том числе посредством проектной деятельности и применения информационных технологий.

Помимо подготовки к профессиональной деятельности и к жизни, целью образования в информационном обществе становится непосредственное включение студентов в сам жизненный процесс, что подразумевает овладение приемами саморазвития, самообразования. В процессе обучения студенты в полной мере развивают навыки самостоятельной исследовательской деятельности, навыки критического мышления, умения общаться и работать совместно с другими. Именно использование «прагматической» образовательной модели позволяет эффективно применять в вузах средства информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих формирование информационной культуры посредством формирования информационной компетенции [1; 7]. Интенсификация и оптимизация образования, адаптация будущего конкурентоспособного специалиста к жизни в информационном обществе, подготовка к формированию информационной культуры студента неязыкового вуза – все эти процессы происходят при помощи использования информационно-коммуникационных технологий, которые вводятся в учебный процесс посредством соединения достижений в области информационной техники, психологии и педагогики в единое целое.

Природа средств передачи информации определённым образом влияет на формирование и развитие мыслительных способностей человека. Например, печатный текст имеет линейную структуру, характеризующуюся линейностью, последователь-

ностью, предметностью, рациональностью, и как источник информации строится на принципах абстрагирования содержания от действительности. Всё это формирует способ мышления, сходный со структурой печатного текста. Компьютерные же средства передачи информации имеют нелинейную структуру, которая опирается на модель узнавания; в них используется метод визуализации, который способствует формированию профессионального мышления за счет систематизации и выделения наиболее значимых элементов обучения. Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ, который может быть развернут и который может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. Практически любая форма визуальной информации содержит элементы проблемности, разрешение которой осуществляется на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации. Более того, чем выше проблемность визуальной информации, тем выше интенсивность мыслительной деятельности обучающегося [11]. Более того, говоря об использовании ИКТ, необходимо отметить, что нынешнее поколение все больше времени проводит в сети Интернет и общается чаще в виртуальном мире, чем в реальном.

Все это является предпосылками для активного интегрирования информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. В связи с увеличением скорости информационных потоков, приводящего к невозможности традиционно анализировать данные, которые к тому же быстро устаревают, встал вопрос о необходимости графического представления информации, т. к. оно наиболее естественно для человека.

Такие психические функции, как восприятие, память и т. п. тоже подвергаются влиянию компьютерных средств передачи информации. Как пишет С.В. Титова, применение информационных и интернет-технологий в образовании оказывает на обучающегося педагогическое воздействие, имеющее следующие основные задачи [9]:

- развитие определенных видов мышления – наглядно-образного, наглядно-действенного, творческого, интуитивного, теоретического и др.;
- формирование «пространственного» видения, умения осуществлять анализ, синтез, абстрагирование, обобщение;
- обучение принятию оптимального решения;
- обучение самостоятельному представлению и извлечению знаний;
- формирование умений и навыков осуществления экспериментально-исследовательской деятельности.

Таким образом, когда учебный материал предоставляется с помощью информационных и интернет-технологий, в процесс восприятия вовле-

каются различные каналы (слух, зрение и др.), что позволяет заложить учебную информацию в долговременную память, а ключом извлечения ее служит любой из сигналов, направленный в мозг (например, слово или образ).

Организация обучения иностранному языку магистрантов технических направлений подготовки предполагает учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемых, что в настоящее время тесно связано с использованием информационных технологий. Активное использование в учебном процессе современных информационных и интернет технологий является одним из ведущих принципов, на которых строится программа по иностранному языку для магистрантов технических специальностей в СПбПУ. Необходимость применения информационных и интернет-технологий в процессе обучения иностранным языкам обуславливается как требованиями современности к уровню подготовки выпускника магистратуры, так и стремительным увеличением объема информации, которую студенту необходимо воспринять, изучить и творчески переработать в ходе своего обучения. Использование современных информационных и интернет-технологий, таким образом, представляется в настоящее время одним из наиболее эффективных средств как повышения производительности педагогического труда в высшей школе, так и качества обучения иностранным языкам.

К сожалению, на изучение иностранного языка в магистратуре технических направлений выделяется небольшое количество аудиторных часов – от 36 до 72. При этом цели и задачи, которые ставятся при изучении курса, как было показано выше, довольно серьезные. Данное противоречие повышает значимость самостоятельной работы на основе информационных и интернет-технологий в учебном процессе магистратуры.

Л.А. Артамонова и др. [2] выделяют следующие возможности применения компьютерных технологий:

- 1) использование Интернет-сайтов в качестве источников информации и аутентичных материалов при изучении иностранного языка;
- 2) применение Skype;
- 3) поиск студентами дополнительной информации в Интернете по заданию преподавателя;
- 4) поиск дополнительной информации преподавателем в Интернете для использования ее на занятиях по иностранному языку;
- 5) использование блогов в самостоятельном изучении английского языка [2].

Мы считаем, что в настоящее время возможности использования информационных и интернет-технологий не ограничиваются вышеперечисленным, а являются намного более широкими. Исходя из того, что основная часть работы с использованием современных технологий представляет собой

внеаудиторную самостоятельную работу студентов, мы рассматриваем работу на аудиторном занятии как подготовительный этап к самостоятельному выполнению заданий. Основным содержанием самостоятельной работы магистрантов технических специальностей с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку является выполнение разного рода творческих заданий, связанных с поиском информации в Интернете. В частности, такой поиск необходим для написания эссе и подготовки докладов и презентаций на иностранном языке по актуальным вопросам науки и техники с их последующим обсуждением в классе. Для качественной подготовки докладов и презентаций студенты должны осуществлять поиск необходимых материалов, их отбор и последующую обработку. В качестве источников материалов для эссе, докладов и презентаций мы рекомендуем специализированные веб-сайты, где публикуются тематические статьи, а также социальные сети, форумы и блоги, где ведутся обсуждения актуальных вопросов современной науки и техники.

В настоящее время ведущие научные журналы имеют онлайн-версии, где можно ознакомиться либо с полнотекстовыми версиями статей, либо с их аннотациями. Для работы с подобными источниками магистранты должны обладать навыками поиска информации в Интернете, адекватно подбирать ключевые слова и тщательно оценивать результаты, предложенные поисковыми системами. Помимо стандартных поисковых систем, магистранты должны уметь использовать ресурс Google Scholar (<http://scholar.google.com/>), который ориентирован на поиск именно научных статей, обзоров, диссертаций, патентов и т.п.

При выполнении заданий на выявление ключевых слов и составление глоссария по тематике прочитанных статей по специальности, магистранты знакомятся с возможностями компьютерных программ-конкордансов и лексических корпусов, в частности, The British National Corpus (<http://info.ox.ac.uk/bnc>) и др. Мы также считаем необходимым уделять внимание формированию у магистрантов навыков корректного пользования системами машинного перевода и постредактирования переведенных с их помощью текстов. Важно ознакомить их с возможностями приложения Google Translate Tool Kit, которые позволяют осуществлять перевод и постредактирование текстов наиболее оптимальным и эффективным образом.

Задания, требующие применения информационных технологий, существенным образом отличаются от традиционных упражнений, поскольку для их выполнения магистрантам необходимо применять полученные ранее знания не только в области иностранного языка, но и в области применения компьютерных и Интернет-ресурсов, выполнить

определенный объем работы и представить результаты в заданном формате, то есть создать «продукт» своей учебной деятельности [8].

В последние годы все большую популярность приобретает использование Skype для индивидуального и группового изучения иностранных языков. Использование этой технологии основывается на идеологии тандемного изучения иностранных языков. Тандем в современной методике обучения иностранным языкам понимается как метод обучения, при котором носители двух разных языков объединяются с целью изучения языков друг друга. При этом обучение происходит автономным образом, часто (хотя далеко не всегда) без руководства и контроля со стороны профессионального педагога [6, с. 125]. Современные технические средства позволяют эффективно реализовывать метод дистанционного тандемного обучения, при котором обучение реализуется при помощи средств дистанционной коммуникации. Наиболее популярным из подобных средств на сегодняшний день является Skype, поскольку использование этого продукта не требует оплаты и его применение технически несложно. Магистранты могут найти себе партнеров в англоязычных странах, желающих изучать русский язык, и общаться с ними при помощи Skype для взаимного обучения. При индивидуальных занятиях участие преподавателя будет минимальным, однако необходимо стимулировать магистрантов к подобной самостоятельной работе. В ходе аудиторных занятий также можно использовать Skype для общения с носителями языка из других стран, но это требует определенной подготовки со стороны преподавателя, а также наличие технической возможности.

Тенденцией сегодняшнего дня является активное пользование мобильными приложениями, что нельзя игнорировать при обучении иностранным языкам. Магистрантам необходимо указать на то, что при помощи мобильных приложений они могут получить доступ к онлайн-словарям и другим источникам информации, полезным при изучении иностранного языка. Мобильные приложения позволяют обращаться к необходимым ресурсам в транспорте, на отдыхе, в других ситуациях. Для изучения лексики при помощи мобильных приложений можно рекомендовать использование ресурса <http://quizlet.com/>, который предлагает «виртуальные карточки» для изучения слов и выражений на иностранном языке. Доступ к ресурсу предоставляется бесплатно, возможна регистрация через социальные сети, что актуально для сегодняшних студентов.

Большинство рассмотренных выше информационных и интернет-технологий рассчитано на индивидуальную самостоятельную работу студента. В то же время можно предложить и применение данных технологий для организации группо-

вой работы по иностранному языку. В частности, мы предлагаем технологию интеллектуальных карт (MindMap) для организации групповой работы студентов над статьей. Группе магистрантов (4–5 человек) дается задание изучить статью по основной специальности на иностранном языке и представить ее основное содержание (понятия, идеи, результаты) в виде интеллектуальной карты. В качестве инструментов для реализации данного проекта можно использовать бесплатные англоязычные ресурсы <https://coggle.it/> или <http://freemind.sourceforge.net/>, а также российский ресурс <http://www.kartum.ru>.

Создание интеллектуальной карты представляет собой небольшой групповой проект, который реализуется в ходе одного-двух занятий. Карты подготавливаются студентами в ходе групповой самостоятельной работы, а на занятии проводится обсуждение результатов. Опираясь на свою интеллектуальную карту, группа представляет содержание изученной ими статьи, а члены других групп изучают карту, слушают, задают вопросы, оценивают успешность проекта.

Проектная деятельность студентов признается сегодня одним из важных направлений совершенствования образовательного процесса в высшей школе. Участие в групповых проектах – это важная составляющая учебного процесса, необходимое средство повышения мотивации к обучению, а также средство качественной профессиональной подготовки [10, с. 445]. Сегодня общепризнано, что подготовка студентов к проектной деятельности и её реализация в условиях современного образовательного процесса неразрывно связана с применением информационных технологий [6, с. 590]. Одним из вариантов крупного учебного проекта, рассчитанного на выполнение в течение семестра, является создание студентами вики-страничек на изучаемом иностранном языке. Для этого можно воспользоваться возможностями веб-сайта <http://www.pbworks.com/>, позволяющего бесплатно создавать вики-сайты, а также другие проекты. Мини-группа студентов из 3–5 человек выбирает тему вики-странички, в течение двух месяцев работает над ней в самостоятельном режиме, при необходимости консультируясь с преподавателем. По завершении проекта преподаватель проверяет правильность языка, студенты исправляют ошибки, корректируют стиль. Затем всем студентам академической группы дается доступ к вики-страничкам, созданным разными мини-группами, предоставляется возможность оставлять свои комментарии и задавать вопросы. В конце семестра проводится коллективное обсуждение вики-страничек, дается их оценка.

Подобная проектная деятельность магистрантов на иностранном языке с применением информационных и интернет-технологий способствует

не только эффективному формированию компетенций в области изучаемого иностранного языка, но и исследовательской позиции магистранта, системы личностных творческих исследовательских знаний и умений, способности работать в команде, помогает эффективной реализации творческого потенциала каждого магистранта. Применение информационных и интернет-технологий делает изучение иностранного языка более практико-ориентированным, усиливает мотивацию обучения, повышает уровень культуры магистрантов, расширяет их кругозор, помогает преодолеть рутину в обучении и подготовить выпускников магистратуры к будущей профессиональной деятельности в интернациональном сообществе.

#### Библиографический список

1. *Акопова М.А.* Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ. – СПб.: Наука, 2003. – 184 с.
2. *Артамонова Л.А.* Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л.А. Артамонова, М.В. Архипова, Е.В. Ганюшкина, Л.К. Деягина, М.В. Золотова, Т.В. Мартынова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 2 (1). – С. 28–33.
3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Интер-Диалект, 1997. – 697 с.
4. *Коваленко Ю.А., Жуковская Т.В.* Проектно-исследовательская деятельность студентов вуза в условиях информатизации учебного процесса // Образовательные технологии и общество. – 2012. – № 4. – Т. 15. – С. 590–602.
5. *Коротков А.В., Кристальный Б.В., Курносов И.Н.* Государственная политика Российской Федерации в области развития информационного общества / под науч. ред. А.В. Короткова. – М.: ООО «Трейн», 2007. – 472 с.
6. *Напольских М.Р.* Специфика и стратегии тандемного обучения // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2. – С. 125–130.
7. *Петухова Т.П.* Информационная компетенция студентов как цель и результат высшего образования // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2007. – № 9. – С. 5–14.
8. *Степанова М.М.* Современные подходы к обучению иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2010. – Т. 2. – № 111. – С. 109–114.
9. *Титова С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М.: Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.
10. *Фролова Н.В.* Роль научно-исследовательской деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки // Молодой ученый. – 2013. – № 8. – С. 445–447.



**Тынник Галина Николаевна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Курский государственный университет  
galinatynnik@yandex.ru

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-КУЛЬТУРОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-культурологов в процессе обучения иностранному языку в вузе. Актуальность данной проблемы обусловлена существующим противоречием между возросшими требованиями к иноязычной коммуникативной компетенции выпускников вуза и не до конца проработанными теоретическими и практическими идеями обучения иностранному языку как средству профессионального становления и самореализации. Цель статьи – определение и обоснование методологии проектирования содержания обучения иностранному языку в высшей школе с учетом специфики названного направления подготовки. Представлены технологические основы реализации модели обучения иностранному языку, которая могла бы обеспечить интеграцию специальных знаний и умений будущих педагогов-культурологов в структуру их иноязычной коммуникативной компетенции. Определено содержание профессиональной коммуникации учителя культурологии, на основании которого выделены конкретные ситуативные речемыслительные задачи, к решению которых необходимо готовить студентов. Реализация разработанной модели языковой подготовки студентов-культурологов представляет собой поэтапное комплексное формирование лингвистического, культурологического и технологического компонентов готовности к предстоящей профессиональной деятельности. В статье раскрывается содержание каждого из этапов данного процесса. Автор приводит примеры активных методов и приемов обучения, побуждающих студентов к творческому применению культурологических знаний и умений в процессе овладения иноязычной речью.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, иностранный язык, педагог-культуролог, иноязычная коммуникативная компетенция, интегрирование культурологического компонента в содержание обучения иностранному языку, иностранный язык как средство профессиональной самореализации.

Вхождение России в систему мировой глобализации привело к кардинальным изменениям в аксиологической структуре личности, ее сознании и мироощущении. Стремление современного человека идти в ногу со временем, действовать в соответствии с новым социокультурным контекстом побуждает его к вступлению в международное профессиональное сообщество и активному в нем участию, к ведению продуктивного диалога со всеми субъектами единого мирового пространства, в связи с чем значительно возрастают требования к языковой подготовке выпускника вуза. Владение иностранными языками, кросскультурная грамотность, способность к речевому взаимодействию в сфере профессиональной коммуникации посредством информационных технологий – необходимые (а не просто желательные) атрибуты профессионализма, создающие условия для эффективной самореализации и самосовершенствования в предстоящей деятельности.

Методологическим фундаментом современной теории обучения иностранному языку в высшей школе выступает компетентностный подход. Иноязычная коммуникативная компетенция, рассматриваемая как конечный результат иноязычного образования, представляет собой способность к профессионально-личностному взаимодействию с окружающими, необходимую индивиду для успешного функционирования в профессиональной среде и обществе. Следовательно, содержание профессионального иноязычного образования должно предусматривать формирование того об-

щего, что составляет основу готовности к межкультурной и межкультурной коммуникации в целом, и особенно, что отражает специфику функциональных видов предстоящей профессиональной деятельности. Очевидно, что подобная дифференциация требует «выбора индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с интересами, склонностями и способностями личности учащихся» [3, с. 292].

Сказанное непосредственно связано с системой профессионального образования будущих учителей культурологии, целевой доминантой которого выступает формирование широкого гуманитарного мировоззрения в условиях овладения обучающимися системой фундаментальных знаний в области теории культуры. Какую роль играет иностранный язык в совершенствовании профессиональной подготовки будущего педагога-культуролога?

Дисциплина «Иностранный язык» обладает колоссальными образовательными возможностями содействия глобальной «культурологизации» образования (А.Я. Флиер). Общегуманитарное образование, частью которого является иностранный язык, – не дополнение профессионального; «оно – его интегративная часть, придающая профессиональным знаниям человеческую значимость» [1, с. 44]. Это основа профессиональной культуры будущего специалиста.

Вместе с тем практика свидетельствует о том, что в процессе языковой подготовки в высшей школе не всегда должным образом учитываются особенности той сферы, в которой будет работать

выпускник, вследствие чего обучающийся не осознает значимость иностранного языка для своего профессионального становления.

Ситуация, при которой язык преподается «сам по себе», лишь поверхностно отражая профессиональные интересы обучающихся, не соответствует в полной мере современным представлениям о целостности и единстве всех аспектов профессионального образования, благодаря которым выпускник вуза мог бы реализовывать приобретенные компетенции в многочисленных ситуациях профессиональной деятельности, уверенно и достойно представлять облик своего отечества в поликультурном профессиональном сообществе. Известно, что даже те учащиеся, которые проявляют великолепные языковые способности в условиях родной культуры, оказавшись в аутентичной атмосфере иноязычного профессионального общения, ощущают коммуникативный дискомфорт, испытывают затруднения в преодолении не только лингвистических, но и поведенческих барьеров, препятствующих многомерному постижению ментальности коллеги-иностранца.

Разрешение сложившегося противоречия достигается, на наш взгляд, посредством интегрирования специального компонента профессиональной подготовки (знаний, навыков, компетенций, установок, мотивов, опыта) в содержание и технологию иноязычного образования, что означает обеспечение согласованного и взаимосвязанного формирования ключевых компетенций в процессе изучения иностранного языка.

Интегрированное формирование профессиональных компетенций в контексте иноязычной речевой деятельности есть сложный процесс «вплетения» всех компонентов профессионального обучения – мотивационного, аксиологического, содержательного, организационного, – в «канву» занятия по практике речи на иностранном языке. Получая языковую подготовку, студенты одновременно овладевают технологиями расширения ряда компетенций.

Во-первых, усиливается применимость профессиональных, в нашем случае, культурологических, знаний и умений в процессе иноязычной коммуникации как на учебных занятиях, так и в будущей профессиональной деятельности. Этим обеспечивается мобильность знаний, умений и компетенций в структуре профессиональной компетентности. Важную проблему в данной связи представляет собой разработка такого методического сопровождения учебного процесса, которое могло бы обеспечить педагогическое содействие развитию профессиональных компетенций. Определенный вклад в решение этой проблемы был сделан С.В. Харитоновой [2].

Во-вторых, осваивая иностранный язык, постигая многообразные лингвистические средства профессиональной коммуникации, изучая социо-

культурные и стилистические особенности употребления этих средств, студенты овладевают коммуникативной компетенцией на качественно новом уровне, позволяющем оптимизировать предстоящую профессиональную деятельность по ряду аспектов: 1) лингвистическому аспекту: овладение национально-культурной спецификой общения; расширение представлений о языковой картине мира; изучение культурных коннотаций языковых единиц; формул речевого этикета; 2) лингвострановедческому аспекту: овладение лингвострановедческими знаниями о культурно-исторических особенностях стран изучаемого и родного языка, образе жизни, бытовых условиях, социальных явлениях; 3) экстралингвистическому аспекту: овладение системой знаний основных правил, событий, тенденций и традиций, определяющих ситуативные условия общения в различных этносообществах и социумах; овладение умениями межкультурного общения; 4) культурологическому аспекту: углубление представлений о феномене культуры, о взаимосвязях культур, о сложности механизмов межкультурного взаимодействия.

Представленные теоретические положения легли в основу специальной модели обучения иностранному языку будущих педагогов-культурологов, обучающихся в Курском государственном университете.

На этапе проектирования модели обучения, направленной на подготовку студента-культуролога к использованию иностранного языка в качестве инструмента решения профессиональных задач, были определены области профессиональной деятельности учителя культурологии (культурные и образовательные учреждения, научно-исследовательские и проектные организации, связанные с изучением культуры, сохранением и освоением культурного наследия), а также ее объекты (фундаментальные проблемы теории и методологии культуры, опыт истории мировой культуры, особенности культуры в современном обществе и т.д.).

Лингвистическая составляющая, т.е. владение стилистическими и этикетными нормами профессионального речевого общения, занимает одно из центральных мест в структуре профессиональной компетентности педагога-культуролога: именно владение побудительной силой слова, умение воздействовать на слушателя эмоционально-образным рассказом является мощным педагогическим средством формирования интеллектуально-познавательной, морально-этической, поведенческой культуры учащихся. Профессиональная коммуникация учителя культурологии актуализирует следующие виды речи:

– устная монологическая речь: передача информации, описание, обзор, комбинирование фактов (презентация культурного факта на уроке, лекция, доклад на научной конференции и т.д.);

- официально-деловая письменная речь (реферат, аннотация, статья, рецензия, эссе и т.д.);
- речевое управление ходом урока (владение техникой педагогического общения);
- диалогическое и дискуссионное общение в сфере профессиональных коммуникаций.

Овладение иностранным языком как средством самореализации в названных видах речевой деятельности означает формирование у будущего педагога-культуролога иноязычной коммуникативной компетенции такого уровня, который достаточен для решения ситуативных речемыслительных задач предстоящей профессиональной деятельности. К подобным задачам, в первую очередь, следует отнести: 1) восприятие, осмысление, дифференциацию и презентацию артефактов мировой, национальной и иностранной культуры; 2) практическую работу по поддержанию контактов с иностранными коллегами в устной и письменной формах; 3) информационно-аналитическую работу с различными источниками профессионально ориентированной информации на иностранном языке (пресса, радио, телевидение, Интернет, специальная и справочная литература).

Реализация разработанной модели языковой подготовки студентов-культурологов представляет собой поэтапное комплексное формирование лингвистического, культурологического и технологического компонентов готовности к предстоящей профессиональной деятельности: от актуализации специальных культурологических знаний в момент презентации языкового материала до вовлечения обучающихся в поисково-творческую речевую деятельность, мобилизующую знания и умения, а также способствующую их расширению. Включение в содержание занятий профессионально направленных коммуникативных задач и способов их решения стимулирует механизмы переноса специальных культурологических знаний, умений и компетенций обучающихся в ситуации иноязычного общения.

Технология обучения реализуется по следующим этапам:

1) *рецептивный этап*: первичное восприятие лингвистической и культурологической составляющих иноязычного общения; активизация познавательного интереса посредством мотивационных установок; ознакомление с культурными фактами, представленными в текстовых материалах; осознание функциональной стороны лингвистических средств;

2) *этап дифференциации-осмысления*: осмысление формальной стороны лингвистических средств; формирование речевых навыков; развитие культурологических умений (аналитических, оценочных, ориентационных, сопоставительных); актуализация культурологических знаний посредством приемов культурной рефлексии;

3) *репродуктивный этап*: развитие речевых и культурологических умений; активизация культурологических знаний;

4) *продуктивно-творческий этап*: дальнейшее развитие речевых и культурологических умений, систематизация культурологических знаний в процессе выполнения творческих иноязычных заданий;

5) *контрольно-оценочный этап*: совершенствование речевых и культурологических умений в ходе самоанализа и самооценки своих профессиональных действий.

Организационно-методическая работа в рамках разработанной технологии строится на основе следующих приемов обучения: аналитико-сопоставительные упражнения с элементами межкультурной рефлексии («Сравните один и тот же феномен в разных культурах», «Какие ассоциации вызывает данный культурный факт в сознании русских/американцев/японцев?», «Назовите типично русские/американские и др. культурные ценности» и т.д.); составление базового словаря культурных понятий, содержащего наиболее распространенные реалии иноязычной, мировой и русской культуры в рамках изучаемого тематического раздела; составление семантической карты лексических единиц по специальным темам; проведение познавательных учебных игр и викторин; подготовка студентами мини-сообщений «Это интересно знать»; культурологический комментарий фактов культуры; моделирование ситуаций межкультурного общения.

Творческому применению культурологических знаний, выраженных посредством изучаемых лингвистических средств, способствует использование таких эффективных методов активного обучения, как ролевая игра, деловая игра – конференция «Культурологические аспекты современного иноязычного образования», дискуссии по культурологической проблематике, подготовка и презентация проектов «Пять главных общечеловеческих ценностей», «Семь современных чудес света», «Россия глазами иностранцев» и др.

Эффективность предлагаемой модели обучения иностранному языку будущих учителей культурологии была подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы на факультете философии, социологии и культурологии Курского государственного университета. Качественные различия учебно-коммуникативной деятельности обучающихся экспериментальных и контрольных групп по ряду критериев (коммуникативная компетенция, культурологическая эрудиция, способность к творческой самореализации посредством иностранного языка) доказали, что представленный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов-культурологов позволяет получить более высокие результаты по сравнению с традиционной моделью обучения, что

создает перспективу его дальнейшего применения в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров.

#### Библиографический список

1. *Старикова О.В.* Компетентностный подход как основа современного иноязычного образования // Актуальные проблемы переводоведения и межкультурной коммуникации: сб. науч. тр. / под

ред. В.И. Провоторова. – Курск, 2012. – 68 с.

2. *Харитонова С.В.* Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 21 с.

3. *Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Е.* Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. – М.: Народное образование: Илекса, 2003. – 336 с.

УДК 378

**Рыкова Екатерина Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар

**Федоров Александр Алексеевич**

кандидат технических наук, доцент

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар

**Шапошникова Татьяна Леонидовна**

доктор педагогических наук, профессор

Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар

**Терновая Людмила Николаевна**

кандидат педагогических наук

Краснодарский краевой институт дополнительного педагогического образования

vinitar@yandex.ru, aleksf52@mail.ru, sgtale@yandex.ru, lnt1602@yandex.ru

### ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ, КАК ГЕНЕРАТОР ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассмотрена проблема определения тематики специальных курсов, направленных на повышение профессиональных компетенций учителей физики в слабо укомплектованных школах, проходящих курсы повышения квалификации. Основная проблема в слабо укомплектованных школах заключается в том, что учителя совмещают преподавание нескольких предметов, и глубина знаний по физике ограничивается объемом школьного учебника. В этих условиях перед преподавателями специальных курсов ставится задача выявления точек профессионального развития учителей физики и разработка индивидуальной траектории изучения дисциплины в рамках прохождения специального курса. В качестве одной из возможностей определения направления работы учебной группы в статье предложена методика формирования заданий входного тестирования. Одной из особенностей работы по формированию задания является анализ результатов написания контрольно-диагностических работ учениками, чьи учителя проходят курсы повышения квалификации. В статье приведен анализ проведения входного тестирования в одной из групп курсов повышения квалификации. Группа состояла из учителей Краснодарского края, большинство из которых совмещает преподавание физики с другими дисциплинами. Тематика заданий, вызвавших затруднение школьников при написании контрольно-диагностической работы, была отражена во входном тестировании учителей. Результаты выполнения работы учителями были сопоставлены с успехами учеников и на основе анализа была проведена корректировка тематики аудиторных занятий на курсах повышения квалификации. Также, входное тестирование отражало современные тенденции формирования контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена. Проведение входного тестирования перед проведением курсов позволяет преподавателю, проводящему спецкурс, направленный на формирование профессиональных компетенций, составить представление об уровне подготовки слушателей группы, выделить общее направление проведения занятий, а также, подобрать задания для индивидуальной работы учителей. В статье доказана эффективность такой методики формирования заданий входного тестирования учителей физики.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, индивидуальные траектории учения, качественные задачи, контрольно-диагностическая работа.

Согласно статье 3 п. 8 Федерального государственного образовательного стандарта [4] основные принципы государственной политики и правового отношения в сфере образования предусматривают «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Для реализации возможности непре-

рывного профессионального образования в Российской Федерации организуют курсы повышения квалификации, особенно актуальные для школьных учителей.

Совершенствование структуры курса и методики преподавания базовой дисциплины на курсах повышения квалификации учителей физики всегда является актуальной задачей. Одной из проблем является определение направления работы группы, в которая может состоять как из учителей, препода-



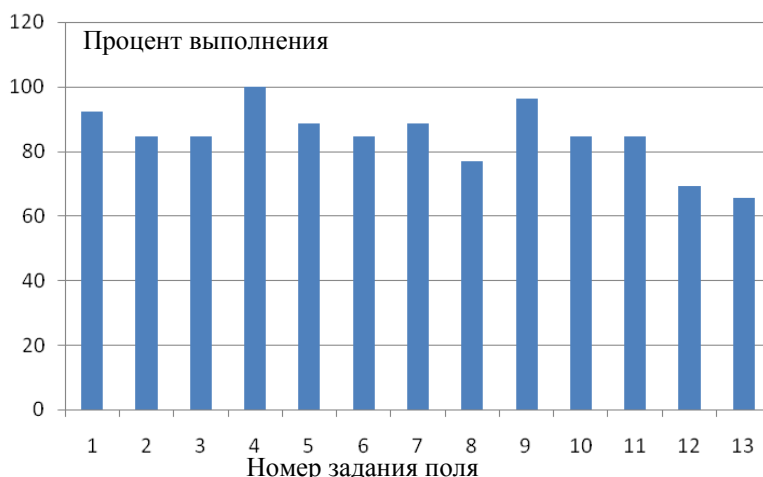


Рис. 1. Процентное соотношение выполненных задач поля А

дающих только физику, так и из учителей, совмещающих преподавание физики с другими дисциплинами (математикой, информатикой, химией, биологией, технологией и т.д.). Одним из способов определения работы группы является входное тестирование. Рассмотрим результаты тестирования, проведенного на курсах повышения квалификации в одном из районов Краснодарского края.

В состав группы входили как учителя физики, так и учителя, совмещающие преподавание физики и других дисциплин. Для того, чтобы определить направление работы группы, учителям было предложено входное тестирование, содержащее задания ЕГЭ с выбором ответа, на установление соответствия и с развернутым ответом. Тематический состав среза имел вид: кинематика – А1, В1; динамика – А2, А3, С2; МКТ, термодинамика – А4, А5; электростатика – А6, постоянный ток – А7, В2, магнетизм – А8, колебания – А9, волновая оптика – А10, квантовая физика – А11, С3, умение интерпретировать эксперимент – А12, А13. Максимальный первичный балл составил 26 и не был набран ни одним из участников тестирования. Максималь-

ный результат группы составил 25 баллов (было сделано по 1 ошибке в поле А) и был набран 11,5% участников. Минимальный результат составил 9 баллов (было выполнено 5 заданий поля А и все поля В) и был набран 3,8% участников. Результаты выполнения теста показаны на рисунке 1. В целом, результаты от 9 до 15 баллов набрали 15,3%, от 16 до 20 баллов набрали 46%, от 21 до 26 баллов 30,8% участников тестирования.

По данным гистограммы можно сделать заключение, что большинство учителей, включая тех, для кого физика не является основным предметом, освоили решение стандартных задач с выбором правильных ответов. Традиционно проблемными являются задачи, имитирующие обработку результатов эксперимента, где необходимо учесть инструментальную погрешность измерений. Тема расчета погрешности измерений очень слабо освещена в современных школьных учебниках, являющихся базовыми для школ Краснодарского края [1; 3]. Все учителя, в свое время, проходили вузовский курс физики и помнят, что расчет погрешностей прямых и особенно косвенных измерений является

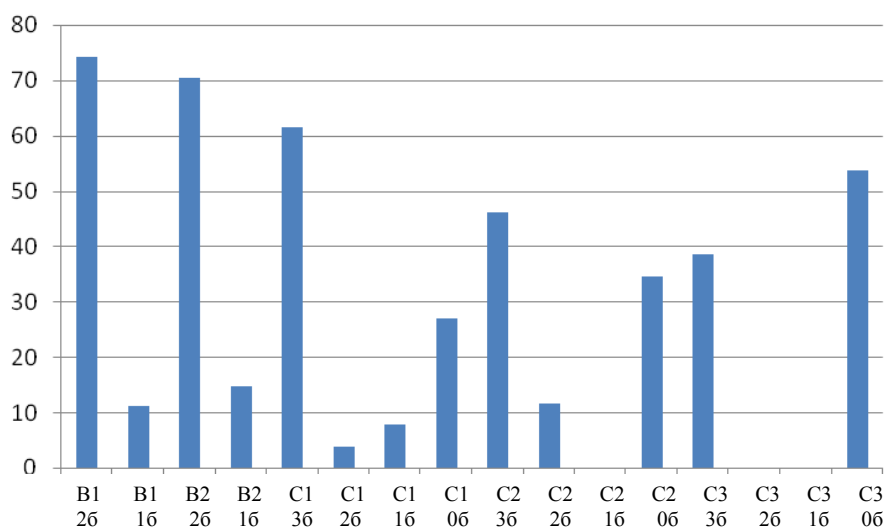


Рис. 2. Процентное соотношение набранных учителями баллов при выполнении заданий полей В и С

весьма непростой задачей. Всем знакомы методики расчета погрешностей по формулам, предлагаемым теорией вероятности, но их непосредственное применение в школьном курсе невозможно из-за недостаточности математического аппарата школьников. Поэтому, учителя сталкиваются с этой проблемой на доступном уровне стараясь, не теряя научности изложения, познакомить школьников с методикой расчета погрешностей прямых и косвенных измерений. Эта проблема касается и выполнения лабораторных работ и решения задач ГИА и ЕГЭ, проверяющих знание школьниками методов научного познания.

Задания на установление соответствий не вызвали особых затруднений (результаты показаны на рисунке 2).

Процент полностью правильно выполнивших задание В1 по кинематике существенно превосходит процент учителей, частично справившихся с заданием. В задании В2 проверялись знания законов постоянного тока. Особенностью этого задания являлось наличие в электрической схеме ключа и, в зависимости от его положения, необходимо было выбрать формулу, правильно выражающую зависимость тех или иных величин друг от друга.

Задачи поля С вызвали затруднение, прежде всего, у учителей, совмещающих преподавание физики и других дисциплин. Задача С1, традиционно качественная, практически не представила проблем для учителей. Единственным затруднением для учителей и, следовательно, учеников, решающих подобные задачи, является глубина описания рассматриваемого явления. Каждая качественная задача индивидуальна и единого подхода к оценке просто нет. Часть учителей являющихся экспертами ЕГЭ отмечали во время обсуждения результатов написания входного тестирования, что в некоторых работах школьников решение качественной задачи было более физически подробным, чем в памятке эксперта. Задача С2 была из раздела термодинамики и за ее решение взялись только уверенные в результате учителя, преподающие только физику. Отсюда, процент решивших задачу на 3 или 2 балла более 50%, а вообще не бралось за выполнение этой задачи 35% аудитории. Аналогичным образом, задача С3, посвященная квантовой физике (фотоэффекту, атомной или ядерной физике, в зависимости от варианта), была решена, в основном, физиками 38% слушателей, тогда как учителя, совмещающие физику с другими предметами за задачу вообще не брались (62% аудитории).

Таким образом, выявляется четкое различие в уровне подготовки учителей, преподающих только физику и учителей, совмещающих ее преподавание с другими предметами. По итогам входного тестирования была проведена корректировка учебного плана и выделены следующие направления работы учебной группы и куратора:

- разбор задач входного тестирования и выработка оптимальной методики объяснения решения ученикам. Для этого, предложив желающим решить задачу у доски с объяснением (как для учеников), осуществлялся переход к «мозговому штурму»;

- обсуждение методики решения задач, проверяющих усвоение методов научного познания. Для этого обсуждалась методика изложения теории погрешности в школьном курсе физики;

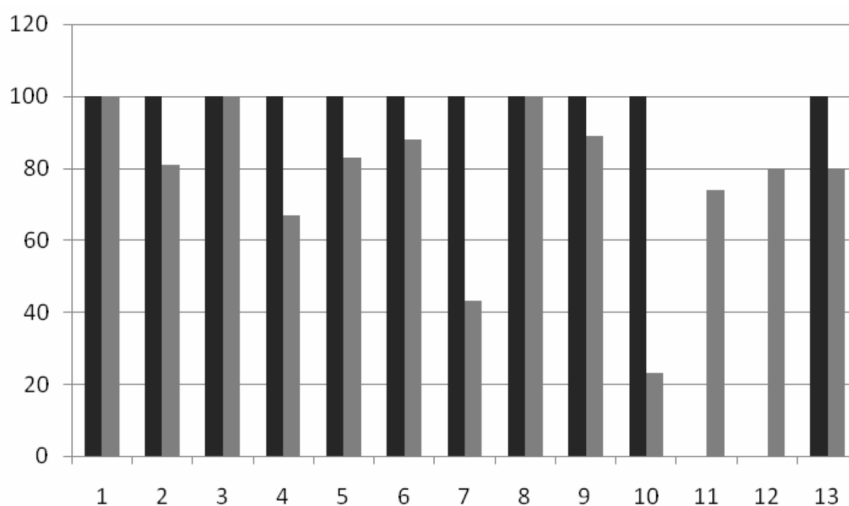
- обсуждение методики решения качественных задач с развернутым ответом;

- обсуждение методики решения расчетных задач с развернутым ответом. Для этого было необходимо обратить внимание на изменение формы представления данных в расчетных задачах с развернутым ответом за последние 5 лет.

При обсуждении методов обработки экспериментальных данных, предлагаемых школьными учебниками, учителя отметили, что единственной учитываемой погрешностью эксперимента является систематическая инструментальная погрешность, статистическая погрешность маскируется «погрешностью начала отсчета», мало отличающейся по величине от статистической, но не отвечающей ее физическому смыслу. Случайная погрешность в учебниках вообще не рассматривается. По итогам обсуждения проблемы учителям был предложен небольшой эксперимент по определению коэффициента трения-скольжения с помощью наклонной плоскости и проведение его статистической обработки. При изложении методов обработки преподаватель делал акцент на физический смысл статистических функций, таких как среднее значение и стандартное отклонение, который легко вытекает из эксперимента. Учитывая, что большинство школ в достаточной степени оснащено компьютерами, которые содержат базовый пакет программ, таких как Microsoft Office Excel, содержащий статистические функции обработки массивов данных, легко во время урока провести грамотную обработку результатов, не затрачивая на нее большое количество времени и сил. Такой подход лишней раз подчеркивает межпредметные связи физики и информатики и позволяет в полной мере реализовать принцип научности учения и доступности при достаточном уровне сложности.

Для увеличения эффективности работы группы руководителю группы было необходимо выявить личные траектории учения учителей, сравнив их результаты с результатами написания их учениками последних КДР. Для решения поставленной задачи было проведено сравнение результатов последней КДР 11 класса с результатами учителей. 48 % учителей группы работают в выпускных классах.

Результаты выполнения темы «Электростатика» показаны на рисунке 3.



**Рис. 3.** Сравнение результатов теста и КДР по электростатике.

1–13 – порядковый номер учителя в списке; темный столбец – процент учителей, правильно выполнивших задание, светлый – процент учеников, правильно выполнивших задание

Как видно из рисунка, практически всеми учениками успешно освоена данная тема. Исключение составляют учителя 7 и 10, ученики которых не справились с выполнением заданий КДР. Этим учителям необходимо поработать над методикой изложения темы «электростатика» и методикой объяснения типичных задач по электростатике. Поэтому, во время обсуждения результатов входного тестирования, этим учителям было предложено разобрать у доски предложенные в тестировании задачи, а аудитории сделать замечания по методике изложения. В результате такого подхода работа над выявленными точками развития учителей выглядела как обмен опытом с коллегами, а не как работа над ошибками. Такой подход позволяет снять напряжение и улучшить психологическое состояние группы. При этом, преподаватель группы подводит итоги «мозгового штурма» и обращает внимание учителей, на чем их ученики могут сэкономить время при решении данного типа задач в ЕГЭ или

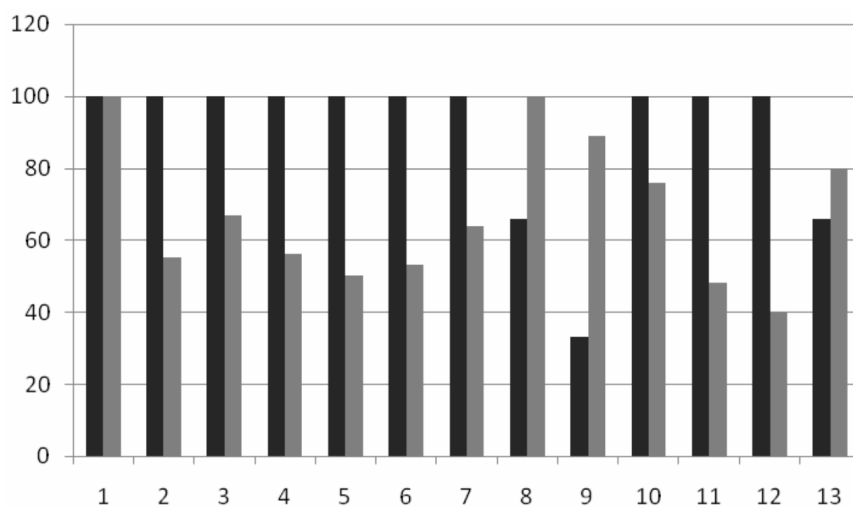
ГИА. Если учитель на входном тестировании не решает задание по данной теме, но его ученики успешно с ней справляются то, возможно, учитель, будучи уверенным в себе, просто невнимательно заполнял бланк ответов.

Сравнение успехов школьников и учителей по теме «постоянный электрический ток» показано на рисунке 4.

Из гистограммы видно, что учителя 8, 9 и 13 либо невнимательно заполняли бланк ответов, либо неверно истолковали поставленный вопрос.

Успехи остальных учителей очевидны, в отличие от успехов учеников. Поэтому, оказалось целесообразно на примере данного задания разобрать с учителями типичные ошибки учеников и методы борьбы с ними.

При выработке у школьников навыков решения качественных заданий с развернутым ответом, необходимо учитывать, что большинство заданий опираются на классические демонстрационные



**Рис. 4.** Сравнение результатов теста и КДР по законам постоянного тока.

1–13 – порядковый номер учителя в списке; темный столбец – процент учителей, правильно выполнивших задание, светлый – процент учеников, правильно выполнивших задание.

эксперименты, предусмотренные курсом физики средней школы. Большинство экспериментов, подробно описанных в учебниках 7–9 классов, к 11 классу уже стирается из памяти учащихся. Поэтому, при повторении и более глубоком изучении материала в 10 и 11 классах учителям рекомендуется использовать натурный демонстрационный эксперимент. Одной из проблем является недостаточная укомплектованность демонстрационным оборудованием современных сельских школ. Для решения этой проблемы можно использовать результаты компьютерного моделирования, которые можно найти в обучающих Интернет-ресурсах.

Для увеличения эффективности использования учебного времени проведения курсов повышения квалификации необходимо проведение заочного Интернет-тестирования, по результатам которого могут быть определены индивидуальные точки

развития учителей, определены индивидуальные траектории учения и сформированы индивидуальные учебные комплексы для корректировки знаний.

#### Библиографический список

1. Гендеништейн Л.Э., Кайдалов А.Б. Физика: 7 кл. сред. шк. В 2 ч., Ч. 1. Учеб. 3-е изд. – М.: Мнемозина, 2012. – 250 с.
2. Пёрышкин А.В. Физика: Учеб. для 8 кл. сред. шк. – М.: Дрофа, 2011. – 192 с.
3. Мякишев Г.Я., Тихомирова С.А. Физика: Учеб. для 11 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 2008. – 288 с.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.



# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 364.01

**Басов Николай Федорович**

доктор педагогических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
abba99@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ ПРИЗРЕНИЯ И ПОМОЩИ СЕМЬЯМ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

*В статье раскрываются особенности развития призрения и помощи семьям в дореволюционной России. Проводится ретроспективный анализ положения данного социального института и особенностей оказания социальной поддержки ему как со стороны государства, так и со стороны общественных организаций и филантропов. Рассматривается развитие различных форм оказания помощи семьям со времен Киевской Руси до Первой мировой войны. Раскрывается общинно-родовая помощь в архаичный период существования славянских общин. Характеризуется княжеская и церковная благотворительность в направлении защиты, укрепления, поддержки материнства и детства. Рассматривается становление системы государственного призрения в вопросах семьи, от момента зарождения данной формы вспомоществования до постепенного ослабления контроля со стороны власти и постепенной передачи части функций социальной помощи в ведение добровольных общественных институтов. Представляется ретроспективный анализ нормативно-правовых документов, регулировавших оказание поддержки многодетным, малообеспеченным семьям, защиты материнства и детства. Характеризуются основные направления государственного и общественного призрения со времен Петра I до момента окончания существования Российской империи. Отдельное внимание уделяется опыту деятельности земств дореволюционной России в вопросах оказания помощи уязвимым категориям семей, поскольку подходы, использовавшиеся в данных организациях, представляют исключительный интерес в современный период становления широкой общественной помощи, благотворительности и волонтерства. Материал, излагаемый в статье, является ценным источником в систематизации и изучении истории социальной работы, истории благотворительности, историографии социальной работы, при составлении образовательных программ будущих бакалавров социальной работы.*

**Ключевые слова:** социальная помощь, семья, материнство и детство, семейные ценности, социальное сопровождение, многодетные семьи, нуждающиеся семьи, кризисная ситуация, социальное служение.

Основными формами взаимопомощи в древних славянских общинах являлись: общинно-родовая, хозяйственная, обрядово-культурная. Свообразными формами поддержки являлись «помочи» и «толоки». Такие обычаи взаимопомощи были вызваны постоянными стихийными бедствиями, связанными с наводнениями, пожарами, падежом скота и осуществлялись в форме восстановления жилья и других дворовых пристроек, передачи части приплода домашних животных, помощь в сельскохозяйственных работах (обработка земли, покос, уборка хлеба, молотба, вывоз сена, навоза и т.д.), помощь в случае болезни взрослых в семье (растапливание печи, кормление домашнего скота, уход за детьми, приготовление пищи и др.).

Хотя благотворительность уходит своими истоками в языческие времена, значительное свое развитие она получила после крещения Владимиром I Руси (988 г.). С распространением христианства устанавливается единый для всех обязательный церковный брак, повлиявший на структуру средневековой семьи.

На Руси семья в том виде, каком мы ее знаем сегодня появилась в X–XII веке. Именно в это время складывается конфессиональная парадигма помощи, в основе которой лежала церковная помощь.

Такая практика помощи с первых лет христианства развивалась в нескольких формах: монастырской системе и помощи через приходы. Традиционно также продолжала существовать и милостыня, как форма благотворения.

Монастыри в рассматриваемый период становились основными очагами призрения увечных, слепых, престарелых, сирот и вдов. Они содержали богадельные избы, больницы, скудельницы, училища для писцов, детские приюты.

В «Правилах о церковных людях» (XIII в.) в перечень благотворительных дел церкви входили: «нищих кормление и чад мног, странным прилежание, сиротам и убогим мышление, вдовам пособие, девицам потребы, обидным заступление, в напастьх поможение, в пожаре и потопе, пленным искупление, в гладе прокормление, в худобе умирая и покровы и гробы» [1, с. 34–39].

Более открытой, чем монастырская, была помощь через приходы. При них существовали богадельни, в церковной казне можно было занять денег; с целью детского призрения устраивались приюты для подкидышей и сирот. Велико значение приходов и в распространении грамотности, а также в защите слабых от сильных (особенно женщин от тиранов-мужей).

Православная церковь всегда уделяла большое внимание семье. Создание семьи для церкви было традицией и нормой. Брак в православии является таинством. Церковь усматривает в браке не только основание семьи и ячейку общества, но и образ союза Христа и церкви. В своем учении апостол Павел называет семью «малой церковью». Брачный возраст в России определялся религиозными нормами и был довольно низким.

Для православного человека семья являлась смыслом существования, основой его нравственно-

сти и хозяйственной деятельности. Обязанностью мужа в православной семье являлось стремление быть главой семьи, ее опорой и защитой, принимать ответственность за судьбу семьи.

Обязанностью жены в православии всегда являлось рождение и воспитание детей, помощь мужу, попечение о доме. Однако замужняя женщина могла заниматься призрением нуждающихся (лечение и уход за больными, учительство и т.д.). Родители стремились к тому, чтобы их дети во всем были послушны отцу и матери, почитали их, кормили и одевали в старости, были терпеливы к их немощи.

Благотворительностью тогда занимались не только церковь, но и великие князья. В «Повести временных лет» (начало XII в.) говорилось, что «В лето... (996 г.) Владимир увидел, что церковь построена, вошел в нее и помолился богу... и устроил в этот день праздник великий боярам и старцам городским, а бедным раздал много богатства. Устроил он такое и сказал: «Немощные и больные не могут добраться до двора моего». И приказал снарядить телеги, наложив на них хлеба, мясо, рыбу, различные плоды, мед в бочках, а в других квас и развозить по городу, спрашивая «Где больной, нищий или кто не может ходить?» И раздавали тем все необходимое» [1, с. 29].

«Для осуществления попечения ... церкви выделялась «десятина» с княжеских доходов». Эти средства предназначались «... для бедных сирот, немощных, престарелых, пришельцев, пленных и для погребения бедных, а также для помощи тем, кто имел многочисленное потомство и у которых имущество было истреблено огнем...» [1, 2-3].

Во второй половине XI века щедрой помощью бедным отличались также великие князья Изяслав Ярославич и Всеволод Ярославич, а также великие князья тмутараканские Ростислав и Глеб. Историки отмечают князя Владимира Мономаха, который «раздавал деньги и предметы первой необходимости обеими руками» [1, с. 24]. Его примеру следовали Андрей Боголюбский, Всеволод Юрьевич, княгиня Василиса, Александр Ярославич Невский, Иван Калита, прозванный так за то, что носил мешок, из которого раздавал милостыню.

Следует отметить, что более целенаправленной становится государственная политика призрения нуждающихся в период правления династии Романовых.

Активное преобразование общественного призрения в систему на законодательной основе происходит в период правления Петра I (1689–1725 гг.). По существующему положению вдовам убитых и умерших воинов назначалось пособие в размере одной восьмой части годового жалования мужа, а детям – в размере двенадцатой части. Царским указом 1799 г. размеры пенсий были увеличены до полного жалования мужа или отца. Этот порядок продолжал действовать и в 19 веке.

По указу Петра I (1706 г.) в Москве был устроен первый в России госпиталь для приходящих больных, в котором по отчету на 1712 г. прошли лечение более тысячи человек [4, с. 345].

Уровень развития призрения характеризует отношение в рассматриваемый период церкви и общества к детям.

В своде житейских правил и наставлений «Домострой» (XVI в.) в разделе 18. Как детям отца и мать любить и беречь, и повиноваться и утешать их во всем отмечалось: «Если же оскудеют разумом в старости отец и мать, не обесчестите их, не укоряйте и тогда почтут вас и ваши дети; не забывайте труды отца и матери, которые о вас заботились и печалились о вас, покойте старость их и о них заботьтесь, как и они о вас [1, с. 24].

Меры по развитию и укреплению системы призрения, заложенные Петром Великим, получили дальнейшее развитие в активной деятельности императрицы Екатерины II (правила в 1762–1769 гг.).

Следует обратить внимание на особую роль в развитии благотворительности разнообразных обществ, которые оказывали значительную помощь и поддержку нуждающимся, в том числе семьям. Это Петербургский и Московский комитеты по разбору и призрению просящих милостыню, Союз борьбы с детской смертностью в России, Всероссийское попечительство по охране материнства и младенчества, Братолюбивое общество, Филантропическое общество (основано в 1802 г., в 1816 г. было переименовано в Императорское человеколюбивое общество), Комитет раненых, Комитет призрения заслуженных гражданских чиновников, Дружеское ученое общество, Общество попечения о бедных и больных детях «Синий крест». Всего в России насчитывалось более 10 тыс. благотворительных обществ и заведений. Они использовали в своей деятельности самые разнообразные формы помощи и поддержки нуждающихся.

В 1802 г. в Петербурге при содействии императора Александра I было основано «Благотворительное общество». Кроме организации бесплатного лечения на дому и открытия диспансеров для немощных жителей, общество оказывало помощь бедным при рождении младенца, предоставляло бесплатные или удешевленные квартиры нуждающимся семьям, бесплатную лекарственную помощь, содержало бесплатные столовые, заведения по трудоустройству и др. Сумма расходов на все перечисленные мероприятия в 1908 г. составляла 1 млн. 813 тыс. рублей.

Социальная защита распространялась и на гражданских служащих и членов их семей. Особенно это казалось службы чиновников в отдаленных местностях. Кроме денежных пособий на подъем и обзаведение, проездных денег для переезда семьи на новое место службы, жалований по выслуге определенного количества лет, чиновни-

кам выплачивали пособие на содержание и воспитание детей, пособия семьям чиновников, скончавшихся на службе.

Определенная социальная помощь оказывалась отставным чиновникам, их вдовам, детям и родителям. Например, по Положению Кабинета министров (сентябрь 1840 г.) вдовам и детям умерших гражданских чиновников назначались пенсии на основе тех же окладов, из расчета которых были установлены пенсии главам их семей.

Указом Александра II от 1 января 1864 г. было утверждено «Положение о губернских и земских учреждениях». В компетенцию земств входил надзор за земскими лечебными благотворительными заведениями, попечение о призрении бедных, неизлечимых больных и умалишенных, учреждения народного образования, строительство церквей и школ и др. Ведомства по сути являлись преемниками губернских приказов общественного призрения.

Городские и земские органы самоуправления предпринимали большие усилия по созданию сети амбулаторий и приемных пунктов медицинской помощи, учреждений родовспоможения.

Появляются и новые формы медико-социального обслуживания семей. Ввиду недостатка стационарных мест в больницах, например, в московской губернии было организовано «посемейное призрение больных». Суть его заключалась в том, что лечебницы размещали больных в семьи горожан или селян с платой хозяевам за уход из средств местного самоуправления. В 1913 г. таким патронажем было охвачено около 500 соматических больных и более 700 душевно больных.

Хорошие результаты давала реорганизация системы социальной помощи нуждающимся на основе Эльберфельдской системы призрения бедных: создание окружных и участковых попечительств в Москве. Причем по статистическим данным наблюдался рост удельного веса пособий, выдававшийся именно семейным просителям (В 1902 г. из 13300 человек, пользовавшихся помощью, 60% приходилось на семейных) [5, с. 129].

Определенное распространение в тот период получила и такая форма социальной помощи как трудоустройство, особенно обремененных семей женщин. Кроме того, налаживалась работа пунктов по раздаче надомной работы. В целом, в начале XX в. участковые попечительства функционировали почти в 60 городах России.

Следует отметить, что переход дела призрения под влияние городского самоуправления способствовал не только активизации традиционных, но и появлению новых форм социальной поддержки. В 1893 г. в России учреждено общество защиты детей от жестокого обращения, которое строило убежища и общежития с мастерскими.

Периодически повторявшиеся неурожаи, голод, эпидемии вызвали к жизни и такую форму обще-

ственной самопомощи, как приюты для детей более взрослых и ясли – дневные приюты, для детей, не умеющих ходить. Сюда принимались дети бедного населения бесплатно или за небольшую плату. Содержались эти учреждения за счет частных благотворителей или по решению крестьянских обществ, которые отчисляли деньги на организацию и содержание яслей-приютов, а также выдавали продукты питания: муку, хлеб, яйца, молоко, сало, картофель и т.д.

В ходе кампании по оказанию продовольственной помощи населению пострадавшему от неурожая 1905–1906 гг. в 15 губерниях, органами местного самоуправления было открыто 3624 бесплатных столовых, на территории только 7 губерний было организовано 220 детских яслей с лечебным питанием. В общей сложности на создание врачебно-питательных пунктов и оказание продовольственной помощи голодающим семьям было израсходовано более 3 млн. рублей [5, с. 108].

Другим важнейшим показателем активизации жизни общества в России пореформенного периода являлся рост социальной активности духовенства в сфере благотворительности. Церковь получила возможность развивать давнюю традицию призрения нуждающихся в монастырских и церковно-приходских богадельнях, странноприимных домах, лечебницах и других заведениях. В 70–80-х годах в России возникло около 40 новых монастырей с различными учреждениями социально-благотворительного значения. Всего же более 200 обитателей вели постоянную работу по социальному призрению инвалидов, престарелых, неимущих, сирот и обездоленных людей.

Государственные реформы способствовали оживлению благотворительной деятельности церковных приходов. Об этом говорит возникновение церковных братств, получивших большую поддержку общественности.

Возрождение церковно-приходской благотворительности во многом определялось «Положением о приходских попечительствах при православных церквях» (2 августа 1864 г.). Церковные попечительства начали создаваться при многих приходах. К 1901 г. они охватывали пятую часть всех церквей России. Их забота характеризовалась многообразием форм и включала различные группы нуждающихся: инвалидов, престарелых, неизлечимых больных. При приходских попечительствах открывались богадельни, учреждались детские приюты с интернатами, школы. Использовались и такие формы социальной помощи семьям, как выдача денежных пособий, бесплатных обедов в богадельнях, оказание бесплатной медицинской помощи и т.д.

Немалый вклад внесла церковь в развитие сети церковно-приходских школ. Опираясь на государственное финансирование и используя собствен-

ные средства, за 10 лет церковь открыла почти 30 тыс. церковно-приходских школ, увеличив их количество по сравнению с 1884 г. более чем в шесть раз.

В начале XX века ценный опыт помощи и призрения нуждающихся был накоплен в сельских общинах. Крестьяне и их семьи часто оказывались в тяжелом положении в связи с засухами, неурожаем, падежом скота, пожарами, болезнью или смертью кормильца. Да и какой бы крепкой ни была крестьянская семья, она порой не могла обойтись без поддержки соседей. Это помогало ей выжить, выполнять непосильные одной семье работы.

Постепенно складывались формы крестьянской взаимопомощи, ставшие традиционными: заготовка сена, унавоживание полей, устройства прудов, постройка изгородей и т.д. Община помогала хозяйствам с малочисленными семьями, маломощным женским семьям в обработке земли и сборе урожая, порой освобождая от повинностей или откладывая их. Семьям-погорельцам общиной бесплатно выделялся лес, затем общими усилиями строили избы, помогали хлебом, одеждой, предметами первой необходимости, выделяли ссуду.

По российскому законодательству заботу о престарелых, увечных больных брала на себя семья или родственники. Однако широко использовались и традиционные формы социального призрения, сложившиеся в крестьянских общинах: поочередное кормление в домах сельских хозяев, когда домохозяин кормил призреваемых в порядке очереди поденно или понедельно; прием домохозяевами нуждающихся на постой на длительный срок с предоставлением им питания (на условиях уменьшения крестьянского налога или освобождение крестьянского двора от уплаты мирских натуральных повинностей); выдача нуждающимся хлебных пособий из общинных запасных магазинов; подача милостыни инвалидам, престарелым, больным, сиротам и др.

В начале XX в. в крестьянской среде использовалась и такая форма социальной помощи, как организация детских яслей-приютов для крестьянских детей на средства Попечительства о домах трудолюбия, Ведомства учреждений императрицы Марии, земских органов самоуправления.

Традиции социальной помощи в крестьянской среде ярко проявились в годы Первой мировой войны. Под опеку были взяты многие семьи, оставшиеся без кормильцев по причине их гибели на фронте. Им выделяли семена на посев, производили вспашку земельных наделов, помогали убирать урожай, организовывали заготовку дров, сена и соломы.

В годы войны проводились денежные сборы в порядке пожертвования для оказания помощи семьям солдаток и вдов, открытия сиротских домов-приютов для детей погибших воинов, яслей-приютов и др.

В начале нового столетия продолжали развиваться институты городского общественного попечения. Эффективность их деятельности во многом проявилась в условиях начавшейся мировой войны. На первый план выдвинулась необходимость помощи семьям военнослужащих — им оказывалась финансовая и продовольственная помощь, проводилось трудоустройство нуждавшихся, открывались курсы подготовки санитаров и т.д.

В сложное время Первой мировой войны городские попечительства направили свои усилия на социальную помощь семьям военнослужащих. Так число таких семей в Петербурге в конце 1915 г. составляло почти 85 тыс. В связи с огромным объемом работы по оказанию такой помощи городская дума создала специальный «Совет по призрению семей лиц, призванных на войну». Именно этот совет координировал деятельность попечительств среди нуждающихся семей: они составляли списки семей, имеющих право на государственное пособие или паек; обследовали материальное положение семей лиц, призванных в армию; определяли форму помощи таким семьям. Городские попечительства расширили сеть дешевых и бесплатных столовых. В первый год войны бесплатно было опущено более 4 млн. 100 тыс. обедов. Кроме того, при столовых для семей с детьми работали 16 пунктов выдачи молока [5, с. 135].

В годы войны развернули работу по оказанию помощи семьям, из которых мужчины были мобилизованы на войну церковно-приходские попечительства. Проводились церковные кружечные сборы, практиковались обходы имущих граждан и собирались пожертвования по подписным листам. Только за первый год войны церковно-приходские попечительства создали благотворительный фонд в сумме 6 млн. рублей. Из него до осени 1915 г. получили пособия 2 млн. 200 тыс. семей военнослужащих [5, с. 153]. Кроме того, таким семьям бесплатно выдавали семенное зерно для посева, осуществляли вспашку полей, уборку урожая, заготовку дров на зиму и др.

Во время осенних полевых работ 1915 г. церковно-приходские попечительства открывали в помощь семьям с малолетними детьми сотни детских яслей, создавали приюты для сирот.

Большая работа проводилась по оказанию помощи семьям беженцев. Во всех епархиях были созданы комитеты попечения о беженцах, проводились сборы средств в их пользу, монастыри и церкви выделяли места для проживания семей беженцев.

Православные епархии взяли на себя часть государственной заботы об увечных солдатах и офицерах, а также выздоравливающих воинов. В те же годы открывались инвалидные богадельни и приюты, общины сестер милосердия. Это говорит о том, что церковь не прекращала оставаться



важнейшим институтом христианского милосердия и продолжала оказывать социальную помощь нуждавшимся.

В начале XX века развивается общественная и правительственная деятельность по организации рабочего социального страхования.

В новых законах 1912 г. содержались положения о социальной защите членов семьи потерпевшего в случае его смерти. В соответствии с законодательством устанавливалась пенсия вдове и детям умершего. Соответствующие размеры пособий устанавливались по случаю похорон.

Важным направлением социального призрения в XX века оставалась помощь детям. В 1913 году возникает Всероссийское попечительство об охране материнства и детства во главе с Центральным институтом. В том же году в целях призрения сельских сирот был создан Романовский комитет.

Первая мировая война резко обострила проблему призрения детей-сирот, усилила необходимость помощи детям матерей-солдаток. Под руководством городских попечительств действовали детские приюты, сады, ясли, начальные училища и ремесленные классы и т.д., в которых призывались дети из нуждавшихся семей военнослужащих.

Краткий обзор дореволюционного опыта помощи, взаимопомощи и призрения нуждающимся, включая и семьи, не дает полного представления о сложной повседневной семейной жизни. Однако он позволяет сделать вывод что, именно семья в первую очередь обеспечивала своим членам опеку, защиту, социальную безопасность. Именно

семья поддерживала тех своих членов, которые по инвалидности, старости или малым возрастом не могли позаботиться о себе. Таким образом, одной из важнейших социальных функций семьи являлось создание и поддержание материальных условий жизнедеятельности семьи, уход за детьми и престарелыми членами семьи, забота членов семьи друг о друге.

Однако в экстремальных ситуациях для семьи, когда она не могла справиться с возникшими трудностями, на помощь приходила община, церковь, земства, городское самоуправление, государство, благотворители.

#### Библиографический список

1. Басов Н.Ф. История социальной работы. – М., 2007.
2. Вишневский А.Г. Эволюция семьи в СССР и принципы семейной политики. – М., 1993.
3. Домострой – М., 1990.
4. Кузьмин К.В., Сутырин Б.А. История социальной работы за рубежом и в России. – М., 2006.
5. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России. – М., 2001.
6. Фирсов М.В. История социальной работы. – М., 2012.
7. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей. – 4-е изд. – М., 2013.
8. Циткилов П.Я. История социальной работы. – Ростов н/Д, 2006.
9. Шарин В.И. История социальной работы. – М., 2011.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796.8

**Айгубов Нариман Магомедович**  
кандидат педагогических наук  
Ивановский государственный университет  
nmaigubov@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ АНАЛИЗА ВИДЕО БОЕВ НА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ЕДИНОБОРЦЕВ

*Систематическое совершенствование технико-тактических действий, у единоборца развивает способность экстраполировать начало атакующего приема соперника, предугадывая его направление, скорость и направленность комбинированных действий, а также совершенствует способность к детализовке и вариантному восприятию ритма структурного рисунка приема и его пространственно-временных характеристик. Все эти аспекты моторной деятельности единоборца, синтезируясь в конкретный технико-тактический комплекс движений, реализуются через его сенсорную и двигательную чувствительность, значительно трансформируя мощность его мышечных напряжений, тем самым существенно повышая результативность выполняемого технического действия.*

*При таком объеме технических действий в единоборствах, применение которых, так или иначе, возможно согласно правилам соревнований, на первое место выходит умение разумно и своевременно сочетать применение ударов, бросков и т.д., а также большое значение приобретает оперативное тактическое мышление и индивидуальная технико-тактическая подготовка спортсменов. Основной ролью технико-тактической подготовки единоборцев является формирование способности вести поединки на основе расчетливого определения стратегии ведения боя с разными соперниками, быстро оценивать боевую ситуацию, принимать правильные решения и осуществлять их для достижения победы. Учитывая такую важность технико-тактической подготовки единоборцев, нами было проведено исследование.*

*В работе представлены результаты проведенного исследования с единоборцами. Выявлено влияние анализа видео спарринга на занимающихся единоборствами. Полученные результаты позволяют говорить о практической методике, способной эффективно воздействовать на технико-тактическую подготовленность единоборцев. Для апробации данной методики исследованы результаты 50 единоборцев.*

**Ключевые слова:** анализ видео боев, единоборцы, техническая подготовленность, тактическая подготовленность, спортсмены.

Современные единоборства предъявляют все больше требований к подготовке спортсменов к соревнованиям [2, с. 11]. Это связано с тем, что единоборства меняются, совершенствуются, появляются новые технические приемы и элементы. Единоборцы становятся лучше технически подготовленными, используют в боях более изощренные технические приемы в рамках правил.

Проанализировав данные специальной литературы, мы пришли к выводу, что технико-тактическая подготовка у единоборцев является одним из важнейших направлений при подготовке к соревнованиям. Вместе с тем, проблема разработки средств и методов, направленных на технико-тактическую подготовку остается мало изученной [3, с. 4]. Анализ опроса и анкетирования тренеров по единоборствам показал, что после соревнований не просматриваются видео боев, не проводится работа над ошибками спортсменов начального уровня, не уделяется пристального внимания этой проблеме.

С целью изучения влияния данной проблемы нами было проведено исследование, которое длилось 10 месяцев.

В соответствии с программой исследования две группы единоборцев начального уровня в количестве 50 человек были поделены на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная

программа реализовывалась в течение 10 месяцев (120 занятий). Длительность занятий с единоборцами составляла 90 минут.

После прошедших соревнований по кикбоксингу вместе с участвовавшими спортсменами нами были просмотрены все бои. Были проанализированы ошибки спортсменов и даны советы.

В ходе педагогического эксперимента единоборцы экспериментальной группы просматривали вместе с тренером видео своих боев через каждые два месяца, и проводили анализ.

В процессе педагогического эксперимента проводился контроль, который позволил определить степень влияния анализа видео боев на рост показателей технико-тактической подготовленности спортсменов.

Для того чтобы выявить эффективность и степень воздействия на технико-тактическую подготовленность спортсменов, внедренной в тренировочный процесс методики, анализа видео боев использовался статистический анализ собранных данных, представленных в таблице 1.

Сравнительный анализ результатов единоборцев экспериментальной и контрольной группы свидетельствует о том, что последние уступают по всем показателям (рис. 1.) [1, с. 91].

Единоборцы, просматривавшие видео боев после соревнований, сделав выводы о своих технико-

Таблица 1

Данные технико-тактических действий у единоборцев  
контрольной и экспериментальной группы в течение трех раундов боя

Технико-тактические действия	Единоборцы контрольной группы				Единоборцы экспериментальной группы			
	Раунды							
	1-й	2-й	3-й	Всего	1-й	2-й	3-й	Всего
Атакующие действия								
Кол-во ударов руками	38,0±7,1	27,2±6,0	25,2±5,1	90,4	49,0±8,1	42,2±8,0	40,2±7,9	131,4
Кол-во ударов ногами	14,2±3,8	11,8±4,6	10,0±5,1	36	18,1±4,9	17,7±5,4	16,0±5,1	51,8
Среднее значение суммы атак ударов руками и ногами за раунд (2 мин.)	52,2±7,9	39,0±7,6	35,2±6,8	126,4	67,1±9,7	59,9±8,4	56,2±7,2	183,2
Результативные атаки	22,4±3,8	16,9±4,1	15,5±3,5	54,8	24,6±4,1	18,9±5,2	24,5±5,2	68
Защитные действия								
Защиты с помощью рук	10,1±3,2	8,1±2,5	6,2±2,1	24,4	12,2±2,6	11,5±3,1	10,7±3,6	34,4
Защиты с помощью ног	13,2±2,4	12,7±2,8	11,9±3,1	37,8	18,2±2,1	17,2±2,1	16,4±2,1	51,8
Среднее значение суммы приемов защиты руками ногами за раунд (2 мин.)	23,3±3,7	20,8±3,3	19,1±2,9	63,2	30,4±7,9	28,7±6,4	26,1±5,0	85,2
Количество нейтрализованных атак	11,6±1,9	8,9±1,6	6,5±1,3	27	16,9±1,3	13,4±2,2	14,5±1,5	44,8

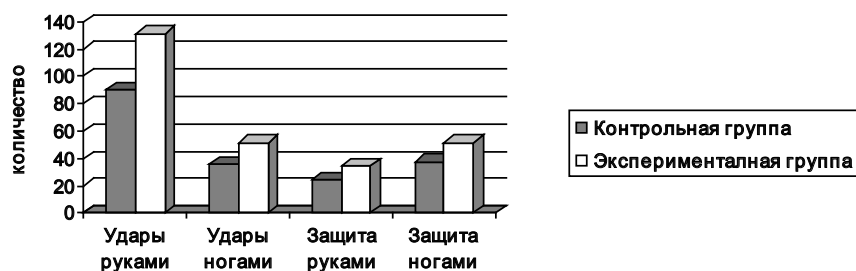


Рис. 1. Сравнительная диаграмма количества ударов руками и ногами в атаке и действий в защите единоборцев контрольной и экспериментальной групп

тактических ошибках, а так же получив советы от тренеров по улучшению проведения боя, перешли на новый уровень, тем самым, улучшили свои показатели. Так, единоборцы контрольной группы уступают своим оппонентам по количеству ударов руками и ногами в равной степени – в 1,4 раза. Разница в защитных действиях контрольной группы аналогична – руками меньше в 1,41 раза, а ногами меньше – в 1,37 раз, чем у единоборцев экспериментальной группы.

Еще одним критерием оценки, характеризующим эффективность проводимого эксперимента является коэффициент атаки [4, с. 338] – соотношение количества результативных атак, дошедших

до цели  $K(\text{рат})$ , к общему количеству всех проведенных атак за время всего поединка  $K(\text{а})$ :  $K(\text{атк}) = K(\text{рат})/K(\text{а}) \times 100\%$ . Эффективность защитных действий занимающихся определяется с помощью коэффициента защиты [4, с. 338] – соотношения количества нейтрализованных атак противника  $K(\text{нап})$  к общему количеству атак проведенных противником за время всего поединка  $K(\text{апп})$ :  $K(\text{заш}) = K(\text{нап}) / K(\text{апп}) \times 100\%$  (таб. 2).

Анализ результатов показывает преимущество в количестве атак по отношению к защитным действиям ( $K(\text{ат}) = 0,37$ ), что свидетельствует об атакующей манере ведения боя единоборцами экспериментальной группы.

Таблица 2

Эффективность атак и защитных действий у единоборцев экспериментальной группы

Параметры оценки			
Количество результативных атак руками и ногами K (рат)	Общее количество атак проведенных руками и ногами K(a)	Коэффициент атаки K (ат)	%
68	183,2	0,37	37
Количество нейтрализованных атак противника K (нап)	Общее количество атак Проведенных противником K (апп)	Коэффициент защиты K (заш)	%
44,8	126,4	0,35	35

Исходя из полученных за время эксперимента результатов, можно заключить, что использование методики анализа видео боев позволило оказать положительное влияние на технико-тактическую подготовленность у единоборцев экспериментальной группы.

#### Библиографический список

1. Айгубов Н.М. Физическая подготовка студентов нефизкультурного вуза средствами кикбоксинга: Дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2010. – 160 с.

2. Алхасов Д.С. Структура тренировочных средств различной направленности на этапе начальной подготовки в косики карате: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.

3. Зубенко В.И. Обучение технико-тактическим действиям в каратэ-до Сетокан на основе смыслового проектирования и решения задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2005. – 23 с.

4. Сагат Ной Коклам. Поединок в тайландском боксе / Серия «Мастера боевых искусств». – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 368 с.



Алексеева Надежда Ивановна

кандидат педагогических наук

Российский государственный университет физической культуры,  
спорта, молодежи и туризма в г. Новочебоксарске

nad-alexeeva@yandex.ru

## РАЗРЕШЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ

В статье поднимается проблема конфликтного взаимодействия, неблагоприятного психологического климата в спортивной команде. Рассматриваются пути разрешения межличностных конфликтов в спортивной команде по типу – «спортсмен-спортсмен». Экспериментальной базой стала хоккейная команда «Сокол» города Новочебоксарска Чувашской Республики. Была изучена самооценка тренеров и спортсменов знаний, умений и навыков в разрешении конфликтов, которая показала недостаточность теоретических знаний спортсменов о конфликте, правилах бесконфликтного общения и способах выхода из конфликтных противоречий. Также проведена диагностика уровня конфликтности самих членов хоккейной команды и стилей их поведения в конфликтных ситуациях. По результатам диагностики для формирования теоретической подготовки спортсменов предложен семинар «Теоретические основы разрешения конфликтов», проводимый профессиональным психологом. Помимо лекционных занятий, данный семинар включал в себя и практические занятия, дидактические игры, тренинги. Кроме того, для оптимального разрешения конфликтов в системе «спортсмен-спортсмен» предложен алгоритм действий для тренера и для спортсменов – субъектов конфликтного взаимодействия. Алгоритм состоит из трех модулей: действия срочного вмешательства, действия диагностического характера и принятие решения. Теоретическая подготовка спортсменов, предложенный алгоритм разрешения противоречий снизил уровни конфликтности спортсменов и способствовал выбору более благоприятных способов регулирования межличностных конфликтов, гармонизировал межличностные отношения между спортсменами хоккейной команды.

**Ключевые слова:** разрешение конфликтов, межличностные конфликты, спортивная команда, тренер, спортсмен, конфликтная ситуация, теоретическая подготовка, алгоритм действий.

Высокие достижения в спорте зависят от множества факторов, среди которых межличностное понимание, благоприятные взаимоотношения и психологическая совместимость членов спортивной команды играют далеко не последнюю роль: они непосредственно влияют на сплоченность спортсменов и всего коллектива в целом [1, с. 3]. В совместной спортивной деятельности участвуют люди, различные по профессиональной подготовке, жизненному опыту, индивидуальным чертам характера, темпераменту и т.п. Эти отличия неизбежно накладывают свой отпечаток на оценки и мнения, порождая противоборство, которое часто сопровождается эмоциональным возбуждением, конфликтными взаимоотношениями [3, с. 309]. В связи с этим и тренеры и спортсмены должны правильно действовать в конфликтной ситуации, научиться управлению и разрешению возникших межличностных конфликтов.

Цель нашего исследования заключалась в разработке эффективных способов разрешения межличностных конфликтов по типу: «спортсмен-спортсмен» в хоккейной команде. Для достижения поставленной цели решался ряд последовательных задач, а именно: выявить уровень компетентности и готовности хоккеистов к разрешению межличностных конфликтов, уровни конфликтности самих спортсменов; разработать и внедрить в процесс психологической подготовки тренеров и спортсменов семинар «Теоретические основы разрешения конфликтов», предложить алгоритм действий в конфликтной ситуации для тренера и для спортсменов в целях эффективного разре-

шения межличностных конфликтов в хоккейной команде.

Экспериментальной базой явился хоккейный клуб «Сокол» в г. Новочебоксарске. В состав экспериментальной группы вошли хоккеисты команды «Сокол» от 18 до 25 лет в количестве 20 человек и 3 тренера.

В начале экспериментальной работы была изучена самооценка тренеров и спортсменов знаний, умений и навыков в разрешении конфликтов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Явно виден достаточно низкий уровень теоретических знаний спортсменов о конфликте, правилах бесконфликтного общения и способах выхода из конфликтных противоречий.

Также была проведена диагностика уровня конфликтности спортсменов хоккейной команды с помощью теста «Уровень конфликтности личности». Для выявления скрытой от непосредственного наблюдения системы межличностных взаимодействий в команде был использован метод социометрии Дж. Морено. Тест К. Томаса «Стили поведения в конфликте» диагностировал стили поведения спортсменов в конфликтных ситуациях [1].

Таблица 1

**Самооценка спортсменами знаний, умений  
и навыков в разрешении конфликта  
до эксперимента**

Знания	Умения	Навыки
Ниже среднего 60%	Средние 35%	Ниже среднего 65 %
Выше среднего 15%	Выше среднего 15%	Выше среднего -
Низкие 25%	Ниже среднего 50%	Низкие 35%

Таблица 2

**Уровень конфликтности и стили поведения в конфликте в зависимости от социометрического статуса членов спортивной команды до эксперимента**

Статус, Кол-во спортсменов	Уровень конфликтности				Стили поведения в конфликте				
	Очень высокий	Высокий	Выше среднего	Средний	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Лидеры (4)	1	2	1		3	1			
Предпочитаемые (13)	1	1	5	6	3	5	5		
Отверженные (1)				1				1	
Изолированные (2)				2					2

Таблица 3

**Тематика семинара «Теоретические основы разрешения конфликтов»**

№ п/п	Темы занятий	Кол-во часов
1.	Конфликт и его структура	2
2.	Типология конфликтов	2
3.	Способы разрешения межличностных конфликтов в спортивной среде	2
4.	Причины межличностных конфликтов в спортивной среде	4
5.	Основные модели поведения личности в конфликте	2
6.	Практическое занятие по теме «Межличностные конфликты»	2
7.	Дидактическая игра «Поведение конфликтантов» (спортсмены оценивают различные стили поведения оппонентов в конфликтах, прогнозируют развитие конфликта в зависимости от стратегии и используемых тактик поведения)	2
8.	Дидактическая игра «Способы выхода из конфликта» (члены команды моделируют конфликтные ситуации и различные модели их завершения. Эксперты из числа членов команды оценивают способы выхода из конфликтов)	2
9.	Собеседование по пройденным темам	2
	Итого:	20 ч.

Социометрические данные мы сопоставили с индивидуальным уровнем конфликтности и со способами выхода из конфликтной ситуации. Они представлены в таблице 2.

На основании данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, был разработан и внедрен в процесс психологической подготовки тренеров и спортсменов семинар «Теоретические основы разрешения конфликтных ситуаций».

Кроме того, для оптимального разрешения конфликтов в системе «спортсмен-спортсмен» предложен алгоритм действий для тренера и для спортсменов – субъектов конфликтного взаимодействия.

#### **Алгоритм действий в конфликтной ситуации для тренера**

Действия срочного вмешательства:

1. Разъединить противоборствующих спортсменов путем создания между ними определенной дистанции для снижения эмоционального восприятия, напряженности во взаимоотношениях.

2. Не допустить эскалации межличностного конфликта путем вовлечения в него других спортсменов.

Действия диагностического характера:

1. Изучить конфликтологические характеристики противостоящих спортсменов.

2. Изучить условия возникновения конфликта, а также взаимоотношения спортсменов до возникновения противоречий и в данный момент.

3. Определить причину межличностного конфликта с помощью опроса, бесед с участниками конфликта.

Принятие решения:

1. Рассмотреть все факторы, оказывающие влияние на сложившуюся ситуацию.

2. Спланировать возможные результаты и модель завершения конфликта

3. Обосновать и отобрать наиболее эффективные способы, методы и приемы разрешения межличностного конфликта в формальной и неформальной сфере взаимодействия

4. Предусмотреть упражнения в последующих тренировках, обеспечивающих минимальный контакт противостоящих спортсменов, но не влияющие на общую подготовку команды [1].

#### **Алгоритм действий в конфликтной ситуации для спортсмена – субъекта конфликта**

Действия срочного характера:

1. Ограничить предмет спора: неопределенность и переход от конкретного вопроса к общему

затрудняют достижение цели. Задать себе вопросы: «Что я выиграю? Что потеряю? Какое значение имеет предмет спора для моего соперника?»

2. Проявить эмоциональную выдержку, так как нередко к конфликту приводит слишком эмоциональный тон разговора, контролировать ситуацию, чтобы в пылу спора не перейти на личные оскорбления.

Действия диагностического характера:

Вспомнить конфликтологические характеристики противостоящей стороны (уровень конфликтности, темперамент, особенности характера, стиль поведения в конфликте и др.)

Принятие решения о способе выхода из конфликта:

1. Уход – если причина конфликта незначительна, если противоборствующая сторона является личностью с высоким уровнем конфликтности.

2. Сотрудничество – если конфликт возник на деловой почве, убедительно обосновать свою точку зрения и выслушать точку зрения противоборствующей стороны, постараться прийти к общему знаменателю.

3. Компромисс – если обе стороны хотят одного и того же, но одновременно это невыполнимо. Можно принять временное, «среднее» решение.

Педагогическое наблюдение в течение тренировочной деятельности показало, что полученные спортсменами знания и умения во время семинара «Теоретические основы разрешения конфликтов» и предложенный алгоритм разрешения противоречий снизил уровни конфликтности спортсменов и способствовал выбору более благоприятных способов регулирования межличностных конфликтов, гармонизировал межличностные отношения между спортсменами хоккейной команды.

### Библиографический список

1. *Воронин И.Ю.* Преодоление межличностных конфликтов в спортивной команде: Дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2000. – 236 с.

2. *Горбачев А.И.* Психологические основы физического воспитания и спорта. – Ленинград, 1972. – С. 118–126.

3. *Неверкович С.Д.* Педагогика физической культуры и спорта / под ред. С.Д. Неверковича. – М.: Физическая культура, 2006. – 528 с.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 329.78

Кудинов Владимир Андреевич

доктор исторических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

vkudinov@mail.ru

## ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ПО ОБЕ СТОРОНЫ ЛИНИИ ФРОНТА

*В статье обсуждаются вопросы участия детей в труде и боевых действиях в годы Великой Отечественной войны, формы работы детских пионерских объединений в советском тылу и на оккупированных территориях. Рассматривается создание фашистами молодежных союзов на оккупированной территории Белоруссии и крах планов вовлечения молодежи и детей в антисоветские формирования. Приводятся размышления о факторах воспитания патриотизма и духовности у детей и молодежи.*

**Ключевые слова:** война, детское движение, пионеры, патриотизм, духовность, молодежь.

За послевоенные семь десятилетий наша страна изменилась, произошли системные изменения в государстве и обществе, изменились отношения между людьми, как в процессе производства, так и в обществе, межличностные отношения, сменился приоритет идеалов, стала крепнуть иная, не социалистическая идеология, изменилось положение семьи, школы, детей и детских объединений. Иными стали угрозы существования человека, общества и Российского государства. Но, по-прежнему, людей интересуют мотивы действий участников войны, отстаивавших независимость и целостность нашей страны. И мы пристальнее вглядываемся в действия молодежи, детей, тех членов общества, которые по закону и в силу своего возраста не были обязаны принимать участие в боевых действиях. И тем рельефнее выделяется роль школьного и семейного воспитания, роль воспитания в общественных детских объединениях, в первую очередь, пионерской организации.

Что давало детям земную опору для участия в посильном сопротивлении? Было ли одинаковые мотивы в тылу врага, в советском тылу и на фронте? Способны ли дети на самостоятельную деятельность без участия взрослых, или эта самостоятельная деятельность осуществлялась только в рамках объединения и только под руководством взрослых? Какова была молодежная политика фашистской Германии на оккупированных территориях?

В годы Великой Отечественной войны для пионеров, как и для всей страны, главным стал лозунг «Всё для фронта, всё для победы!» Социальное в человеке не заложено в генах, оно воспитывается всеми институтами общества, законами государства и бытием человека в государстве и обществе. Существовало много компонентов, влиявших на то, что дети, как состоящие в пионерской организации, так и не являющиеся ее членами, внесли свой вклад в дело победы.

К началу войны советское общество изменилось качественно. Главным стабилизирующим фактором стала не только внешняя угроза, но

и успехи в экономике, науке, образовании, которые превратили граждан СССР в единое целое с такими характерными чертами как дружба, интернационализм, героизм, веротерпимость, воля, мужество, коллективизм, общинность. Ушла в далекое прошлое разница между богатыми и бедными, различными социальными слоями. Сохранилось понимание христианских ценностей, несмотря на воинствующий атеизм. Проявил себя демократический выбор участия в борьбе за лучшее состояние своей семьи, своего народа, своей страны. Пионер осознавал себя участником совместных действий детей и взрослых по улучшению окружающей среды. Война обострила осознание самого себя, своего места в жизни и в обществе. За два десятилетия было сформировано у детей и молодежи понимание общности ценностей, общее понимание своей истории, истории своей страны, общества, общие перспективы своего развития.

В стране еще перед 1941 годом смягчилась острота социальных противоречий. В СССР осуществлялось гарантированное право на труд, на отдых, на бесплатную медицинскую помощь, бесплатное образование. Произошли коренные положительные изменения на национальных окраинах. Дети и молодежь в советском государстве видели гаранта своего будущего. Эти прогрессивные положительные изменения в жизни народа, государства и защищали люди, в том числе и дети. Защищали всю созданную систему социальных ценностей.

Опыт показывает, что целью формирования патриотизма была мотивация поведения – стремление защищать Родину, свою землю, свой общественный строй, свои общественные отношения, завоевания государства, защищать советскую систему власти.

Формами воспитания были публикации в книгах, научных и публицистических статьях в газетах, короткие сообщения в листовках в партизанской печати, а также через художественные образы, вызывающие стремление подражать героям. Были и такие формы, которыми действовали общественные, политические и государственные объединения – комсомол, компартия, пионерская организация



и школа – собрания, беседы, встречи с военными, бойцами, людьми ратного и трудового подвига, известными людьми. Но все эти формы были относительно пассивны. Активными было участие в конкретных делах: помощи фронтовикам (тимуровское движение), уход за ранеными в госпиталях, выступления в составе агитбригад с концертами, восстановление разрушенного войной, посадка деревьев, трудовая деятельность на предприятиях и в сельском хозяйстве, сбор денег, металлолома, макулатуры, лекарственных растений, пузырьков для лекарств и другое. Формировали чувство патриотизма и негодование по фактам зверства фашистов на оккупированных территориях.

Победе способствовала и система принуждений, созданная целенаправленной деятельностью всей административно-командной системы, политического руководства страны. В первую очередь это касается вооруженных сил. В первые недели по объявленной всеобщей мобилизации было призвано в армию 5,3 миллиона человек. И, несмотря на огромные миллионные потери, это количество постоянно увеличивалось, достигнув к концу войны 11,4 миллиона человек [1, с. 227]. Удалось создать народное ополчение численностью до 2-х миллионов человек. В октябре 1941 г. началось всеобщее обязательное военное обучение мужчин от 16 до 50 лет. Это был резерв для фронта.

Жестко повышалась трудовая дисциплина. Были отменены выходные дни и введена 7 дневная рабочая неделя (Указом Президиума Верховного Совета от 26 июня 1940 г.). За прогулы и опоздания на работу была установлена уголовная ответственность. Уже через месяц в РСФСР за прогулы и самовольный уход с работы был осужден 21131 человек. Касалось это положение и несовершеннолетних детей, несколько миллионов которых работало на производстве в военные годы. Нужда, голод, отсутствие в семье средств к существованию заставляли несовершеннолетних детей, подростков искать работу. Каждый находил ее – в Советском Союзе с началом войны появились миллионы рабочих мест. Удельный вес подростков и женщин на производстве только в промышленности постоянно увеличивался. В 1941 г. он составлял 41%, в 1942 г. – 52% [6, с. 64]. Основным методом решения кадровой проблемы стала трудовая мобилизация.

Совокупность воспитания, духовности, социокультурных факторов, стимулирования и принуждения и составляло ресурс победы. Организующей силой выступала Коммунистическая партия, под руководством которой действовали и молодежные, детские объединения – комсомол и пионерская организация.

Духовным компонентом в борьбе с фашизмом была гордость за героическое прошлое страны: победа над Наполеоном, суворовские походы, героическая оборона Севастополя в Крымской войне

и другое.

Другим духовным компонентом было пробуждавшееся национальное чувство. Историки отмечают, что спасение России в начале XVII в. в Смутное время было в пробуждении национального чувства. Именно национальное чувство проявилось и в победе над Наполеоном. Национальное чувство было одним из главных движущих сил в борьбе с Германией в годы Великой Отечественной войны.

Война заставила общественные объединения искать и находить новые формы, методы и новое содержание деятельности. Так в пионерских отрядах, школах, во дворах городов и сёлах возникли тимуровские команды. В июле – середине августа 1941 годов они начали действовать по всей стране. Только в РСФСР тимуровцев было более 2-х млн. чел. Это движение пользовалось поддержкой ребят.

О масштабах работы тимуровцев может дать представление простой перечень дел. Они заботились о семьях фронтовиков, престарелых, кололи дрова, подносили воду, отводили в детский сад малышей, собирали золу, куриный помёт, чёрный и цветной металл, стекло для парниковых рам, лекарственные растения, деньги и облигации на постройку самолётов, орудий и др., устраивали мастерские для починки, пошива белья для семей фронтовиков, шефствовали над госпиталями; выступали перед ранеными с концертами, беседами, читали вслух газеты, писали за них письма, боролись с безнадзорностью, возвращали ребят в школу, собирали тёплые вещи фронтовикам, отсылали посылки на фронт, выращивали овощи, собирали опавшие листья, которые служили сырьём для табачных фабрик, ремонтировали здания, расчищали дороги, заботились об эвакуированных детях.

Другое направление пионерской работы – зарабатывание и сбор денег в фонд обороны (за годы войны вместе с комсомольцами собрали миллиард рублей), сбор средств на постройку именного вооружения: танковых колонн «Куйбышевский пионер», «Пионер Урала» и т.п. Всего 16 танковых колонн сформировано на пионерские средства, 9 именных танков, 7 авиаэскадрилий, 5 именных самолётов, 2 подводные лодки, отряд торпедных катеров, бронепоезд.

Третье направление – труд на производственных местах (фабриках, заводах, колхозах, совхозах). 15 сентября 1942 г. ЦК ВЛКСМ принял постановление «О работе пионерской организации в годы войны», где указал, что «...каждый пионер должен работать».

В годы войны число работающих несовершеннолетних детей достигло 8,9 млн человек. Большинство из них были пионерами, т.к. возрастные границы организации составляли 10-16 лет [7, с. 190]. К этому огромному количеству детей эксплуататор-

ски относилось государство. На получивших травму на производстве не распространялись условия социального страхования, в стаж работы эти годы были включены только в 90-е годы XX века, тем не менее, наказания за нарушения трудовой дисциплины были такие же, как и у взрослых.

Четвёртое направление – участие в боевых действиях в партизанских отрядах и подполье. В фондах Центрального штаба партизанского движения, открытого для исследований в 1989 году, мы обнаружили тысячи документов – свидетельств участия детей в партизанском движении. И если широко об этом не было известно, то по одной причине – эти данные были засекречены и входили в одну из семи важнейших государственных тайн, о которой было запрещено говорить в открытой печати [3, с. 132–154].

По нашим подсчётам на оккупированной территории действовало 84 подпольных пионерских отряда (29 находились в РСФСР, 23 на Украине, 13 в Латвии, по одному в Литве, Молдавии и 2 среди угнанных детей в Германии и Польше). В это число не входят сотни пионерских групп, отрядов, которые находились в партизанских соединениях и школах партизанских зон в Ленинградской области, Белоруссии.

За боевые действия больше 200 тысяч пионеров было награждено боевыми орденами и медалями. Из них более 20 тысяч «За оборону Москвы», 15249 человек – «За оборону Ленинграда». А 6 человек получило звание Героев Советского Союза (посмертно).

Соппротивление росло там, где советская власть и традиции пионерской организации существовали много лет. В других регионах, присоединившихся к СССР незадолго до войны (Прибалтика, западные районы Украины, Белоруссии, часть Молдавии) проявления пионерского патриотизма не были столь массовыми. Часть детей вступила в создаваемые фашистами местные националистические молодёжные организации: «Союз белорусской молодёжи», «Союз украинской молодёжи», «Запорожская сечь» (от 1 до 3,5 тысяч человек было в каждой), «Организация эстонских школьников» (около 30 тысяч подростков), «Союз гитлеровской молодёжи» («Гитлерюгенд») (1 тыс. чел.), «Эстонский легион» (15 тысяч человек), «Литовские скауты». Наличие подростков, вступивших в эти организации, – во-первых, свидетельство того, что монолитность советского общества была в какой-то степени декларируемой [4, с. 226–232]. Во-вторых, впоследствии это наложило отпечаток не только на детское и молодёжное движение, но и на социальную жизнь общества. Но тот факт, что вступило в созданные фашистами детские и молодёжные объединения мизерное число от ребят соответствующего возраста и то, что эти объединения распались еще до прихода Советской

армии – говорит о силе предыдущего воспитания в обществе и семье.

**Фашистские молодёжные и детские объединения на оккупированных территориях СССР: создание и крах.** Война подвергла быстрой и жесткой проверке всю предшествующую воспитательную работу, в том числе и с детьми и молодёжью. Война экзаменовала существовавший общественный строй. Ведя подготовку к войне, фашистское руководство просчитывало и возможное сопротивление, как военное, так и общественное. Обратим внимание на малоизвестные факты создания фашистами на оккупированных территориях молодёжных и детских объединений. Самыми известными, созданными по одному шаблону были на территории России – Союз русской молодёжи, Союз татарской молодёжи, на Украине – Союз украинской молодёжи, в Беларуси – Союз белорусской молодёжи.

Фашистами предполагалось, что советское государство и общество, имевшее многонациональный состав, противоречия в тоталитарном обществе и низкий жизненный уровень распадется на враждующие группировки. Они считали, что завоевать такую страну можно быстро. Но народ продемонстрировал дружбу и сплоченность всех наций, мужество, героизм, самопожертвование. А компартия приобрела авторитет, количество людей, вступивших в ее ряды, резко увеличилось. Своими действиями приобрели авторитет и комсомол, и пионерская организация. Это ярко продемонстрировали процессы, происходящие в молодёжной и детской среде на временно оккупированной территории, где не могло быть и речи о довоенном содержании, формах и методах работы с молодёжью, детьми, где могли проявить себя лишь результаты ранее проведенной воспитательной работы и менталитет людей, семейное воспитание и традиции. В основе воспитания было формирование коллективизма, интернационализма, взаимопомощи, жертвенности, любви к родине.

Нацисты, в противовес этому, воспитывали национализм, индивидуализм, стремление подчиняться завоевателям. В русло своей идеологии обращали население, прежде всего молодёжь, оккупированных стран. Заметим при этом, что попытки создания молодёжных объединений с фашистской идеологией были предприняты во всех оккупированных странах и территориях: Франции, Бельгии, Польше, Латвии, Литве, Эстонии, Украине и других. При этом организации строились по национальному признаку, состав определяла «титутная» нация.

Удивляет, на первый взгляд, тот факт, что Германия, находящаяся несколько лет в состоянии войны, когда, казалось бы, все ресурсы должны быть направлены на военную победу, выделяет средства, материалы, готовит кадры для работы

с молодежью оккупированных стран, шьет для этих детей форму, выпускает литературу, оплачивает работу инструкторов. И все для формирования лояльного отношения к Германии, воспитания нового понимания патриотизма.

Более подробно рассмотрим это явление на примере Белоруссии. В апреле 1943 г. руководством Германии было принято решение о создании национальных молодежных объединений в Белоруссии. Не прошло и 3-х месяцев, как в июне уже начался первый набор молодежи в эти организации.

Секретарь ЦК ЛКСМ Белоруссии Мазуров сообщает 7 июля 1943 года: «В Минске и Слуцке противник приступил к созданию «Союза молодёжи Белоруссии». Это фашистская организация, ставящая своей целью воспитание молодёжи в духе фашизма и подготовки диверсантов, шпионов, террористов охватывает возраст 10-20 лет. Финансируется государством. ...Даём указания всячески срывать комплектование организаций, посылать в них преданных людей для разложения. Убивать и устранять руководителей «СС» состава».

В документах Центрального Штаба партизанского движения есть ещё масса сообщений из других источников. По донесениям от наших разведчиков из подпольных комсомольских и партийных групп, находящихся в тылу врага, идёт следующая информация. Разведчик «Жукович», 5.07.43 г.: «Организуется СБМ. Молодёжь с СБМ не идёт, приток в партизаны». Радиокорреспондент «Марков» от 5.07.43 г.: «В области организуется СБМ. Молодёжь бежит в леса. Требуют оружия». Разведчик «Максим» 6 июля 1943 года: «Молодёжь в СБМ не идёт. Требуется оружие».

Сколько-нибудь значительным успехом СБМ не пользовался. По данным перебежчиков, комсомольской и партийной разведки, подпольных комитетов, больше всего молодёжи эта организация охватывала в западных округах Белоруссии (Слонимский, Слуцкий, Барановичский). Здесь учителя сельских школ, нередко сотрудничая с немцами, подталкивали к этому и молодёжь, оказывали помощь окружным руководителям.

Главная цель – попытка политически и морально дезорганизовать и разложить белорусскую молодёжь, противопоставить её белорусскому народу и Советской Родине. Сделать из членов СБМ «солдат новой Европы», направить молодёжные резервы Белоруссии в пасть гитлеровской военной машине».

Созданным немцами молодежным объединениям противостояли комсомольские молодежные объединения и выиграли негласное сражение за молодёжь! [2]. В оккупированной Белоруссии в разное время (за 1941–1944 гг.) работало 10 подпольных обкомов, 12 горкомов, 194 райкома комсомола, 2579 первичных комсомольских организаций в партизанских отрядах и 2930 в подполье (из них

46 комсомольских групп в г. Минске), в которых было 73593 комсомольца [8, л. 27–31]<sup>1</sup>.

К концу 1943 г. Партизанские зоны охватывали две трети территории Белоруссии. В этих зонах действовали советские законы, работали школы, а в них – пионерские отряды и дружины. Издавались две молодежные газеты: «Червоная змена» и «Молодой партизан». В партизанской борьбе на территории Белоруссии участвовало свыше 5000 пионеров [8, л. 43]. В одном из подпольных обкомов комсомола (Брестском) был даже создан специальный школьный отдел. Пионеры и в партизанских зонах, и в лесных школах учёбу и общественную работу связывали с общей судьбой белорусского народа, с борьбой против немецкой оккупации, и это был вклад детей в общее дело разгрома фашизма. Под влиянием партизанского движения, из-за отсутствия базы роста, созданные оккупантами организации СБМ стали распадаться. Попытка фашистов расколоть народ Белоруссии, лишить его перспективы жизни и существования, независимости провалилась. Заметим, что СБМ распалась не с приходом Советской Армии, а разложилась на той оккупированной территории, на какой была создана. Распались еще до прихода Красной армии и созданные немцами молодежные, детские объединения на других оккупированных территориях. Народ не принял чужеродные идеи.

Говоря об участии пионеров, школьников в общих делах народа сложно вычленишь, был ли патриотизм детей на фронте, на оккупированной территории, в тылу только следствием их членства в пионерской организации, или же их патриотические поступки были результатом влияния воспитательной системы школы, пионерской организации, семьи, всех институтов советского общества. Скорее всего, больше влияло последнее, но нравственные формы проявления патриотизма, результат и процесс воспитания оформлялся в организационные формы деятельности пионерии. В годы войны среди 20 млн. детей пионерского возраста (с 10 до 16 лет) лишь каждый 3-й – 4-й был в организации. Да и внутри её не все были активистами.

В годы войны шел сложный, противоречивый процесс формирования общественного сознания. Пробуждение гражданственности, благородного, ответственного отношения к общему делу, коллективизма, сердечности. Характерным в детской среде было усиление общечеловеческих начал, общегуманистических ценностей, интернационализм, национальное самосознание, осознанная общность и ответственность, совместное участие детей и взрослых в общем деле победы над захватчиком.

### Примечание

<sup>1</sup> Данные об общем количестве комсомольцев в Белоруссии отличаются в разных источниках. Возможно, это связано с тем, что в 1942 г. ЦК

ВЛКСМ дал право приема в члены ВЛКСМ первичным организациям, в том числе и находящимся на оккупированной территории. И одни авторы документов включают это количество вступивших в отчет о работе комсомола в тылу врага, другие же приводят данные только об оставленных комсомольцах для работы в тылу врага.

#### Библиографический список

1. История второй мировой войны 1939–1945 гг. В 12-ти т. Т. 12. – М.: Воениздат, 1982. – 496 с.
2. Каваленя А.А. Прагерманскія саюзы моладзі на Беларусі, 1941–1944: Вытокі. Структура. Дзейнасць. – Мінск: БДПУ, 1999. – 260 с.

3. Кудинов В.А. Большие заботы маленьких граждан. – М., 1990. – 238 с.
4. Кудинов В.А. Некоторые проблемы деятельности пионерской организации в годы войны // Народ и война: 50 лет Великой Победы. – СПб., 1995. – С. 226–232.
5. Кудинов В.А. Под мальтийским крестом // Неман. – 1990. – № 6. – С. 185–189.
6. Народ и война: 50 лет Великой Победы. – СПб., 1995. – 334 с.
7. Народное хозяйство в СССР. – М., 1956. – 264 с. // ЦХДМО. – Ф. 1. – Оп. 9. – Д. 142. – Л. 187.
8. ЦХДМО. – Ф. 1 спецотдел. – Д. 138. – Л. 27–31.

УДК 371.4

**Гулевич Татьяна Михайловна**

кандидат педагогических наук  
Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево  
GulevichTatyana@yandex.ru

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье обоснована возможность использования педагогического наследия русской диаспоры как одного из источников обновления современной педагогики, теории гражданско-патриотического воспитания; объяснено значение воспроизводства и трансформации накопленного эмигрантского педагогического опыта в сфере образования, а также научной, социально-культурной и общественно-педагогической деятельности; дан анализ теоретических оснований их экстраполяции в современную отечественную педагогическую культуру.*

*В современной жизненной практике людей, в деятельности общественных объединений, гражданских инициатив создаются особые педагогические условия для социализации личности, для освоения ею универсалий культуры, которые обеспечивают включение человека в живые связи с миром, с прошлым и настоящим культуры, ее традициями, символами и ценностями. Вот почему соотнесение задач историко-педагогического анализа с актуальной проблематикой развития личности отражает значимость педагогических идей российского зарубежья в настоящее время. Этот подход является эвристически плодотворным и выступает одним из важнейших методологических условий для всестороннего анализа сложных проблем гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.*

**Ключевые слова:** педагогическое наследие, российское зарубежье, интеграционные процессы, патриотизм, воспитание, преемственность поколений, ценностные ориентиры, гражданская позиция, толерантность.

**В** мировом образовательном пространстве в настоящее время происходит изменение представлений о сущности и целях образования. Это вызывает потребность в поиске иных подходов к организации образовательного процесса, определении способов обеспечения возможности саморазвития и самореализации личности. В связи с этим приобретает актуальность обращение к историко-педагогическому наследию, сохраняющемуся в российской педагогике в виде идей, теоретических подходов, традиций.

Демократизация национальных систем ведет к смене парадигмы образования, в рамках которой человек становится все более активным субъектом преобразований в образовании.

Современное общество все острее ощущает необходимость в воспитании активного, творческого, внутренне свободного человека, осознающего свою самоценность и уникальность и умеющего жить в условиях свободы, но при этом ориентированного на общечеловеческие ценности, на взаи-

мосвязь с миром и достижениями цивилизации. В этой связи, наряду с использованием достижений отечественной педагогики актуальным для современного российского образования оказывается зарубежный опыт русской эмиграции, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Педагогика как одна из форм духовно-практического освоения накопленных знаний аккумулирует образовательно-воспитательный опыт поколений, значимый для дальнейшего развития общества.

Актуализации отечественного историко-педагогического наследия в контексте сравнительно-педагогических исследований содействует изучение интеграционных процессов в культурно-образовательном пространстве Российского зарубежья.

Объединяющей основой педагогической активности российской эмиграции была обусловленная национально-культурным единством общность духовно-ценностных представлений, передаваемая



подростающим поколениям в процессе образовательно-воспитательной деятельности.

Изучение теории и практики организации образования и сохранения национальной самобытности в Российском зарубежье, носит не только научное, но и практическое значение.

Российское зарубежье представляло собой крупнейшую русскую диаспору, создавшую ряд образцовых, для своего времени, образовательных и воспитательных учреждений. Стремление выжить в инокультурной среде, сохранить и приумножить наработки в деле воспитания обусловило необходимость формирования такого нравственного идеала, который бы способствовал восстановлению психических сил детей, дал бы веру и надежду на будущее. В связи с этим приобрело актуальность нравственное и патриотическое воспитание, нацеленное на формирование у подрастающего поколения системы этических понятий, мировоззрения, личностного отношения к действительности.

В центре внимания педагогов российского зарубежья П.М. Бицилли, А.Л. Бема, А.В. Ельчанинова, М.Н. Ершова, Г.К. Гинса, Н.В. Устрялова были педагогические проблемы развития личности, взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации личности, роль в этом процессе социальных институтов, влияние национальной культуры на процесс становления и развития духовности подрастающего поколения.

Для современного педагогического процесса актуальным является оригинальный взгляд деятелей русского педагогического зарубежья на развитие западной школы и педагогики, представленный в работах Н.А. Ганса, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского.

Мощные исследовательские программы: индивидуально-гуманистическая, культурно-антропологическая и православно-педагогическая составили с середины 1920-х годов содержание образования и педагогики российского зарубежья. В данной связи культурно-образовательный феномен педагогики и школы российского зарубежья способен сыграть важнейшую роль в создании верификационной модели развития отечественного педагогического процесса XXI века. Здесь значение педагогики российского зарубежья трудно переоценить. Без нее процесс развития российского образования действительно выглядел бы дискретным.

Традиции национально ориентированного образования и гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения российского зарубежья дополняют аксиологию отечественного образования в ракурсе процесса национальной культурной самоидентификации россиян.

Следовательно, решение ряда насущных проблем отечественного образования находится в определенной связи с изучением педагогического

опыта российского зарубежья: анализ факторов и условий аккумуляции педагогического опыта и его оформления в традиции; осмысление процесса сохранения этнокультурной идентичности средствами образования и воспитания подрастающих поколений россиян в условиях эмиграции.

Идеи мыслителей российского зарубежья в воспитании и формировании личности ребенка могут оказать существенную помощь. Именно они могут дать современникам богатую пищу для размышления по вопросам воспитания и сохранения национального самосознания у русского населения на основе русской культурной традиции.

Предположить, что новые методы и средства воспитания молодежи кроются в уже проверенных временем, позволяет изучение:

- соотношение государственного, национального и общечеловеческого компонентов воспитания в русской диаспоре;
- воспитательных проблем и внешкольного образования;
- роли педагогических съездов, совещаний, заседаний, проводимых общественностью эмиграции;
- вклада в мировую и отечественную науку педагогов, философов и религиозных деятелей эмиграции;
- принципов возрождения российской школы за рубежом.

Изучение перечисленных аспектов позволяет также отметить некоторые формы уже существующей преемственности поколений.

К ним, например, может относиться философская база, давшая начало личностно-ориентированным технологиям Ш.А. Амонашвили и Е.Н. Ильина и концепции воспитания личности В.В. Зеньковского; технология уровневой дифференциации В.В. Фирсова и широко обсуждавшиеся в середине 20-х гг. XX века в Малой России Дальтон-план и технологии, основанные на прагматизме как философской концепции в целом; программа укрупнения дидактических единиц П.М. Эрдниева и опыт слияния предметов в курсы «Родиноведение» и «Россика» в русской зарубежной школе; технология индивидуализации обучения и модель трудовой школы; принцип природосообразного воспитания грамотности (А.М. Кушнир) и принцип природосообразного построения программы по русскому языку А.А. Земляничина; игровые технологии современности и раскрытие роли игры в трудах С.И. Гессена, и многое другое. На основе этих и иных рассматриваемых примеров можно строить предположения об обращении современной науки к опыту прошлого для приобщения рационального зерна к современной практике.

Мы полагаем, что анализ современных идеалов воспитания следует осуществлять с учетом данных представлений, предлагающих немало

эвристически плодотворных концептуальных подходов. Вероятнее всего, многие из стержнеобразующих идей, выдвинутых крупнейшими педагогами русского зарубежья, имеют все основания лечь в основу концепции гражданско-патриотического воспитания личности современного образования.

Русская диаспора не ограничивала гражданское образование рамками школьной жизни, а способствовала превращению школы в центр общественных и культурных связей. Данная модель позволяла школе стать образовательным, культурным центром, в котором собирались все соотечественники на Дни «русской культуры».

Опираясь на этот неоценимый опыт, современная школа приобретет характерные черты образовательно-культурного центра микрорайона, сможет установить партнерские взаимоотношения с различными организациями и учреждениями. Гражданское воспитание, таким образом, выйдет за рамки образовательного учреждения и позволит учащимся проявлять свою гражданскую позицию по отношению к тем, кто живет рядом (проведение недель добра, акций по озеленению и благоустройству дворовых площадок, оформление школьного двора, проведение концертов и др.), накапливать опыт гражданского поведения.

Гражданско-патриотическим воспитанием подрастающего поколения была пропитана вся атмосфера русской эмигрантской школы: образовательные предметы (история, литература, родинаведение и т.д.), внеурочная деятельность (литературные, исторические вечера, экскурсии, концерты), детские движения (бойскауты, сокольство и др.), уклад жизни школы. А участие детей в деятельности детских объединений являлось традиционным для зарубежной России.

Современная практика, реализуя положения концепции формирования гражданско-патриотической культуры, разработанной в педагогике Российского зарубежья в первой половине XX века, выступает ее преемницей. Но обогащение содержания гражданского воспитания должно происходить за счет освоения идей зарубежной педагогики на основе учета требований современной социокультурной ситуации и современных достижений педагогической науки.

Активные поиски современным российским образованием национальных ценностных ориентиров и недостаток теоретико-методологических оснований их изучения, отбора и экстраполяции в отечественном педагогическом наследии актуализируют вопрос об исследовании опыта российского педагогического зарубежья.

Теоретико-аксиологические основания наследования опыта российского педагогического зарубежья изучаемого периода, заключаются в определении его единства с современной отечественной педагогической культурой на основе сопоставле-

ния педагогических парадигм и ценностных ориентиров:

- признание культурного вклада российского пореволюционного Зарубежья в сокровищницу отечественной культуры;

- тенденцию к рассмотрению отдельных направлений и аспектов педагогической деятельности в общем контексте культурной миссии российского зарубежья;

- акцент на социокультурной детерминации при изучении явлений педагогической действительности;

- рассмотрение традиций в качестве универсальной формы сохранения педагогического наследия.

Современное российское общество, формирующее основы социокультурного развития страны в наступившем тысячелетии, остро нуждается в анализе продуктивного опыта предшествующих поколений по воспитанию духовности, любви к Родине, нацеленности на созидание.

Вот почему прежде чем двигаться дальше по пути модернизации российского образования, следует обратить взор на историческую ось отечественной педагогики – изучить и понять динамическую основу ее развития, самообновления. Поэтому актуальны слова В.В. Зеньковского о том, что только исторический подход позволяет вдумчивому педагогу «критически и объективно подойти к той задаче, которая стоит перед русской педагогической мыслью, к выяснению того, в каком направлении должна развиваться эта мысль, чтобы внести свой вклад в грядущее русское возрождение» [7, с. 7].

Восстановление целостности образовательной сферы сегодня должно диктоваться тем, что в образовании (школьном и внешкольном) формируется личность, жизнедеятельность которой не может замыкаться какой-либо узкой, изолированной сферой. Поэтому, необходимо определение единой системы приоритетов, представляющих все многообразие национальных и государственных интересов.

Мы единомышленны с мнением академика Е.П. Челышева в том, что исследование отторгнутых от России пластов культуры имеет не только чисто научное академическое, но и практическое значение [13, т. 1, с. 5–14].

Обращение к гуманистическим, нравственным истокам национальной культуры, сохраненным в наследии лучших представителей российской эмиграции, может способствовать оздоровлению российского общества, преодолению в нем негативных тенденций: беспредельного эгоизма, вседозволенности, национализма и расизма, беспринципности, необузданной коммерциализации, некритического восприятия худших образцов зарубежной культуры, словом, всего того, что не может не тревожить и не угнетать нас сегодня [11, с. 11].

Важно помнить, что воспитание осуществляется в результате достижения духовной общности воспитателя и воспитуемого – только так духовные ценности, накопленные человечеством, могут передаваться новым поколениям.

Задача состоит в том, чтобы сделать достоянием широкой общественности России все то лучшее, что было создано нашими соотечественниками в эмиграции, которые не могли и надеяться на то, что их слова и мысли услышат и поймут потомки новой России, о которой они так мечтали.

#### Библиографический список

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: тез. докл. и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической пауки, 17–18 мая 1994 г. – М., 1994. – 280 с.
2. *Богуславский М.В.* Значение изучения истории русского педагогического зарубежья для развития современного отечественного образования // *Образование и педагогика Российского Зарубежья*. – М.: ИНПО, 1995. – С. 78–82.
3. *Владыкина В.А.* Русская школа за рубежом: организация, содержание образования (1920-е годы) // *Образование и педагогика Российского Зарубежья: Сб. статей и материалов*. – М.: ИНПО, 1995. – С. 29–43.
4. *Гессен С.И.* Русский учитель в эмиграции // *РШЗР*. – Прага: Изд-во «Объединение русских учительских организаций за границей», 1926. – Кн. 23. – С. 571–574.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.» // *Официальные документы в образовании*. – 2001. – № 9. – С. 3–35.
6. *Доржиева Л.А.* Разработка проблемы гражданского воспитания учащихся в педагогике России и Российского Зарубежья в первой половине XX века: Дисс. ... канд. пед. наук. – Чита, 2007. – 186 с.
7. *Зеньковский В.В.* Русская педагогика в XX веке // *Педагогика*. – 1997. – № 2. – С. 73–89.
8. *Зеньковский В.В.* Русская педагогика в XX веке. – Париж, 1960. – 168 с.
9. *Зеньковский В.В.* Психология детства. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
10. Основные направления и план действий по реализации Программы развития воспитания в системе образования России на 2002–2004 гг.: Приложение №1 к приказу Минобразования России от 25.01.2002 № 193. – М., 2002. – 37 с.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 г. «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» // *Российская Газета*. – 09.03.2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rg.ru](http://www.rg.ru).
12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // *Российская Газета*. – 31.12.2012. – №5976.
13. *Чельшев Е.П.* // *Культурное наследие российской эмиграции. 1917–1940. Т. 1*. – М.: Наследие, 1994. – 520 с.
14. *Шилова М.И.* Теория и методика воспитания: традиции и новации: Избранные педагогические труды. – Красноярск: Универс, 2003. – 721 с.

## ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В 20-Е – 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА\*

*В статье выделяются актуальные в 20-е – 30-е годы XX века проблемы воспитания, рассматриваются возможности решения воспитательных задач внешкольными учреждениями, анализируются документы, определяющие формы и содержание этой деятельности. Воспитательный потенциал внешкольных учреждений в 20-е – 30-е годы XX века начинают использовать для решения двух основных задач: снижения отрицательного влияния социальной среды на подрастающее поколение и усиление воспитательного влияния на детей в целом. Усилилась идеологическая направленность воспитания, то есть формирование детей в рамках нового коммунистического подхода. Активное развитие внешкольных учреждений связано с тем, что их деятельность соответствовала потребностям государства, которое хотело расширить своё влияние на детей, осуществить их воспитание в русле формирующейся идеологии, приобщить их к новым социальным и культурным ценностям. Деятельность внешкольных учреждений соответствовала так же общественным и индивидуальным запросам. Все это приводит к тому, что учреждения внешкольной работы с детьми становятся эффективным звеном в системе общественного воспитания, в них быстро накапливается во многом уникальный опыт организации работы.*

**Ключевые слова:** внешкольная работа с детьми, внешкольное воспитание, воспитание, внешкольные учреждения.

Активное становление различных форм и методов внешкольной работы с детьми начавшееся на рубеже XX и XIX веков, получает возможности для дальнейшего развития буквально с первых послереволюционных лет. За несколько предшествующих десятилетий внешкольные учреждения наработали достаточно большой позитивный опыт, который оказался востребованным моменту создания образовательно-воспитательной системы нового государства.

Воспитательный потенциал внешкольных учреждений начинают использовать для решения проблемы отрицательного влияния социальной среды на подрастающее поколение, которая еще более обострилась в первые послереволюционные годы. А.Ф. Родин и В.Г. Марц в 1919 году пишут о том, что революция не улучшила, а во многом ухудшила положение детей, и, прогнозируя дальнейшее развитие, отмечают, что выросшее из детей этого периода поколение будет «неврастеническое поколение, хилое, не несущее в себе бодрости и радости. Не связанное с жизнью непосредственной радостью бытия, труда, творчества, оно даст нам огромный процент преступности, самоубийств, всевозможных извращений» [8, с. 11].

Обоснование необходимости использования воспитательного потенциала внешкольной работы можно найти у первых организаторов этой деятельности. Так, достаточно развернуто пишет об этом один из организаторов внешкольной работы в 30-е годы XX века в Нижнем Новгороде Б. Орловский: «В водоворот социалистического строительства вовлекаются многомиллионные массы трудящихся. В этой гигантской стройке энергия рабочего класса и крестьян настолько поглощается общественной

работой, что нередко случаи, когда личная жизнь, семья и дети отодвигаются на вторую очередь. В этих условиях родители не в состоянии уделять детям достаточного внимания. Они с нетерпением ищут новых, общественных форм воспитания. Но есть и другой тип семьи – старой, отживающей семьи. Она продолжает верить в могучую роль семейного воспитания, хотя устои ее и сотрясаются под напором социалистического быта. Все чаще и чаще наблюдается абсолютная недееспособность такой семьи в вопросах воспитания детей...»

Недавно было произведено обследование детской беспризорности и безнадзорности по Н.-Новгороду. Оказалось, что из 1096 беспризорных детей только 349 человек (т.е. 32%) составляли сироты, а остальные 68% имели родителей, жили в родной семье...

Острота положения усугубляется и тем, что еще до сих пор в нашем крае недостаточна сеть детских учреждений. Дошкольным воспитанием охвачено всего лишь 8–10% детей дошкольного возраста. Пионерские отряды вбирают в себя только 28% пионерского возраста. Внешкольные учреждения составляют настолько ничтожную сеть, что в состоянии охватить не более 1,5% детей школьного возраста. Школа только теперь переходит на всеобщий охват детского наследия. Но и школа... В состоянии ли она в настоящих условиях вести глубокую воспитательную работу? Многосменность школьных занятий вынуждает ее максимально уплотнять, сокращать школьный день, ограничиваясь только учебной работой.

При этих условиях у детей остается большой досуг... Свободное у ребят время почти всегда расходуется стихийно, без педагогического ру-

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00162.



ководства. Детская энергия не находит надлежащего выхода и нередко выливается в уродливые формы – хулиганство, картеж, уличную жизнь... В этих условиях огромное значение приобретает внешкольная работа с детьми. Она является для данного времени наиболее доступным и реальным средством организации досуга у широчайшей массы неорганизованной детворы. Она целиком разрешает проблему детской безнадзорности» [9, с. 3–6].

Об этой же проблеме говорят и другие организаторы внешкольной работы в 20–30 годы XX столетия. Так, В. Кордес пишет о том, что «вопрос о необходимости внешкольной работы с детьми становится с каждым годом все более острым. Борьба с беспризорностью, детской преступностью и хулиганством показала, что для ликвидации этих зол необходимо... позаботиться о детях, проводящих свой досуг на улице. Вредному влиянию улицы надо противопоставить иное, здоровое, культурное влияние, которое охватывало бы все стороны детской жизни, заполняло бы досуг детворы. Одна школа, особенно при современном ее состоянии, справиться с этим не может. В воспитании здоровой крепкой смены из тысяч безнадзорных и полубезнадзорных ребят должны принять участие пионеротряды и ряд внешкольных учреждений: детские библиотеки, клубы, технические станции [3, с. 3].

В конце 20-х годов выходит несколько нормативных документов, ориентирующих внешкольную работу на решение проблем безнадзорности детей. В частности Постановление Совета Народных комиссаров РСФСР «О внешкольных мероприятиях по борьбе с хулиганством» от 25.06.1927 г., в котором ставится задача «в планах деятельности народных комиссариатов просвещения автономных республик и местных отделов народного образования уделить особое внимание вопросам внешкольной работы с детьми и подростками, принимая меры к максимально возможному использованию для этой цели существующих культурных учреждений, привлечению к этой работе общественных сил и средств, к постепенному увеличению ассигнований на эту цель по местным бюджетам» [10].

В резолюции бюро МК ВКП(б) от 19 июля 1927 г. «О внешкольной работе с детьми и подростками и педагогической пропаганде среди взрослых» отмечается, что «ознакомление с бытом и жизнью детей и подростков рабочей среды дает картину не только нерационального и неорганизованного времяпровождения, но выявляет и ряд опасных и вредных моментов с точки зрения социалистического строительства (воровство, хулиганство, азартные игры, алкоголизм), нежелательное, идеологически вредное направление интересов ребят: увлечение и подражание героям кинофильмов, подражание отрицательному поведению окружающих взрослых и др. [1, с. 5].

Так же в 1927 году Главное управление социального воспитания (Главсоцвос) Народного комиссариата просвещения выпускает письмо «О мероприятиях по борьбе с хулиганством среди детей и подростков», адресованное всем краевым, областным и губернским отделам народного образования. В данном письме выделяются следующие причины развития хулиганства среди несовершеннолетних:

1) недостаточный охват детей и подростков мероприятиями общеобразовательного и профессионально-технического характера, когда дети, не посещающие школы и лишенные призора в рабочей и крестьянской семье, попадают под влияние улицы;

2) слабый охват безнадзорных детей, в том числе школьников, внешкольной работой, школа занимает детей всего несколько часов в день; будучи предоставлены в течение остального дня самим себе и не находя выхода накопившейся в них активности и энергии, дети проявляют ее подчас в совершенно нежелательных, граничащих порою с хулиганством, формах;

3) еще не изжитые отрицательные стороны семейного быта – пьянство, ругань, драки, половая распущенность, дающая детям и подросткам богатый материал для подражания и толкающие их на путь хулиганства... [2, с. 13–15].

Так же в данном документе определяется ряд актуальных задач, решение которых позволит решить проблему безнадзорности и хулиганства среди несовершеннолетних: «Первой неотложной задачей органов народного образования в отношении безнадзорных детей и подростков, является вовлечение их в образовательную работу – в школы соцвоса, профтехнические учебные заведения и т.д. ...

Второй задачей является развитие внешкольно-трудовой работы, организация досуга детей и подростков в формах, интересных и доступных для них и дающих выход их активности. Главсоцвос в настоящее время занят разработкой ряда вопросов методики внешкольной работы с детьми и подростками (клубная работа, содержание и методы работы кружков, работа на площадках, организация массовых детских игр и т.д.). Но организованные формы работы можно наметить уже и сейчас. Работа должна идти в основном в трех направлениях:

1) Организация районных учреждений внешкольно-трудового характера – пионерклубов, районных клубов, площадок и мастерских для безнадзорных детей и подростков;

2) Организация детуголков и клубных комнат при производствах, домах коммунах, жилтовариществах и т.д.;

3) Использование для внешкольной работы с детьми существующих учреждений соцвоспитания... [2, с. 13–15].

В письме Главсоцвоса определяются так же и действия, необходимые для выполнения поставленных задач:

1) Наметить минимальную сеть внешкольных-трудовых учреждений по губернии (области), учитывая пункты, где наиболее развита детская безнадзорность – в рабочих районах города, фабрично-заводских поселках, сельской местности...

2) Совместно с общественными организациями (комиссией по улучшению жизни детей, обществом «Друг детей») приступить к организации детклубов, площадок и мастерских соответственно намеченной сети...

3) Аналогично с организацией по инициативе групп родителей дошкольных учреждений, детсадов и летних площадок, принять также меры к развитию внешкольной работы с детьми и подростками за счет инициативы населения...

4) В целях большего охвата детской массы, провести работу на дворах, задворках и т.д. – сначала с небольшой группой детей, организуя ее вокруг игр, бесед, какого-нибудь мастерства и стремясь к тому, что бы постепенно расширяясь и заинтересовывая население дома, коллектив фабрики, завода, сельхоза, коммуны и проч., эта работа выливалась в определенную форму детуголка...

5) ОНО должен оказывать максимальную помощь населению в подборе работников для, так называемых, «детпримитивов» и организации их работы. К проведению работы должны быть привлечены и общественные силы – члены общества «Друг детей», учащиеся педвузов и педтехникумов, делегатки женотдела, комсомольские организации... Работу желательно вести под руководством педагога, который предварительно разъясняет основные формы и методы ее и в дальнейшем систематически направляет и руководит ею.

7) Для закрепления начинаний в области внешкольной работы и дальнейшего развития ее необходимо поставить перед губисполкомом (обл.-край) вопрос о включении в сметы ОНО по местному бюджету расходов на содержание некоторой необходимой сети внешкольно-трудовых учреждений [2, с. 14–16].

Таким образом, важным направлением деятельности внешкольных учреждений в 20–30 годы XX века была работа, связанная с решением проблемы безнадзорности среди детей и подростков и противодействия отрицательному влиянию социальной среды. В тоже время наряду с решением данных проблем перед внешкольными учреждениями с самого начала их деятельности в советский период ставились серьезные воспитательные задачи. Именно поэтому большое значение развитию и становлению внешкольной работы с детьми в тот период придавали Н.К. Крупская и А.В. Луначарский, которые, не отрицая положительного влияния школы, считали, что различные учреждения

внешкольной работы с детьми смогут более продуктивно решать вопросы воспитания и образования человека нового общества.

Н.К. Крупская прямо указывала на необходимость воспитательной направленности внешкольной работы: «Внешкольная работа чрезвычайно важна, так как она может помочь правильному воспитанию детей, создать условия их всестороннего развития. Мы должны инициативу детей подхватить, помогать ребятам в их творческой работе, руководить ими, направлять их интересы» [6, с. 13].

Уже в 1919 году она в письме в ЦК РКСМ писала о том, что надо «использовать для работы с детьми все, что возможно: экскурсии, чтение вслух, рассказывание, организацию всяких детских кружков, санитарное просвещение, организацию трудовых артелей и т.д.» [4, с. 16]. Однако не все внешкольные объединения получали поддержку. Так, подвергалась критике деятельность скаутских организаций за отказ от партийно-политического воспитания: «Декларация скаут-мастеров Москвы мне не нравится, особенно пункт 3-й; это крайне неискренний пункт. Высказываясь против «аполитичности» скаут-мастера торопятся отгородиться от партийно-политического воспитания» [4, с. 15].

С воспитанием связаны основные задачи, в решении которых, по мнению Н.К. Крупской, внешкольная работа должна сыграть существенную роль:

- коммунистическое воспитание («коммунистическое воспитание не может проводиться только в определенные часы»);

- профилактика безнадзорности («необходимо быть очень внимательными к организации детской жизни в те часы, когда ребята находятся вне школы»);

- всестороннее развитие личности («надо уметь давать всесторонне развиваться личности ребенка, и тут внешкольная работа играет совершенно исключительную роль»);

- воспитание коллективистов («наша воспитательная работа должна сочетать умение растить коллективиста и в то же время умение дать возможность в этой коллективной обстановке всесторонне развиваться личности ребенка»);

- формирование интереса к обучению («внешкольный работник может вызвать такой интерес к учебе, которого сам учитель вызвать не сможет»);

- повышение культурного уровня детей («внешкольная работа... должна организовывать ребят на борьбу за новый быт, за окультуривание всей жизни, делать ребят участниками великой стройки») [5, с. 508–510].

Для решения этих задач Н.К. Крупская предлагала развивать внешкольную работу с детьми, призывала добиваться того «чтобы широко были открыты двери школьных и детских библиотек весь день, чтобы организовывались детские экскурсии,

прогулки, надо шире развить катки, ледяные горки, лыжи... организовать детские певческие кружки, рисовальные кружки и т.д.» [7, с. 137].

Воспитательный потенциал внешкольной работы отмечает также Б. Орловский: «она таит в себя необъятные возможности для политвоспитания детей. Она развивает у них самостоятельность, интерес к технике, изобретательству. Она является проводником политехнизма в детские массы. А главное, она вплотную подводит неорганизованную детвору к пионердвижению и является лучшим способом втягивания ребят в пионерорганизацию... Говоря о внешкольной работе, нельзя рассматривать ее оторвано от остальной системы коммунистического воспитания детей, нельзя придавать внешкольной работе самодовлеющее значение. Именно поэтому мы сознательно употребляем термин «внешкольная работа», а не «внешкольное воспитание», так как считаем, что существует единая целостная система коммунистического воспитания, в которую внешкольная работа входит как звено» [9, с. 6].

Целью внешкольной работы, по мнению данного автора, является коммунистическое воспитание детей, воспитание борцов за интересы пролетариата, воспитание строителей социализма.

Воспитать сильного, здорового, активного, смелого, инициативного человека, политехнически образованного, широко знакомого с достижениями современной науки, техники и искусства, глубоко связанного с современностью и беззаветно преданного делу мировой пролетарской революции – вот задача внешкольной работы, – пишет Б. Орловский [9, с. 7].

Основным и первостепенным требованием внешкольной работы, по мнению автора, является развитие таких мероприятий, которые обеспечивая непосредственное участие детей в соцстроительстве, дали бы детям необходимый круг общеобразовательных знаний. В действительности же нередко наблюдается недооценка этого положения, и задачи внешкольной работы сводятся до простого культурничества, до узкого ограничения их только рамками разумных развлечений. Цели и задачи внешкольной работы те же, что у пионердвижения и у школы. Но формы и характер внешкольной работы своеобразны.

Отличительное ее особенностью является то, что она должна давать детям возможность работать независимо от твердо установленных программ, на основе склонностей и возникающих у ребят интересов к общественно-полезному труду, технике, искусству, давать возможность творить, исследовать и изобретать. Она должна строиться на началах непринужденности и максимальной красочности, должна привлекать, манить к себе детей.

Но здесь необходимо предупредить от ошибки, которая нередко допускается работниками. Не нужно слепо идти за интересами детей, иначе есть

опасность сбиться в сторону нездоровых детских проявлений. Нужно уметь вовремя переключить интересы ребят, увлечь их перспективами социалистического строительства, романтикой науки и техники, пролетарским искусством. Нужно коммунизировать интересы детей.

В основу внешкольной работы должны быть положены принципы и методы детского и юношеского коммунистического движения.

Основной задачей внешкольной работы является задача вовлечения неорганизованной детворы в пионерскую организацию. Внешкольная работа должна явиться связывающим звеном между детскими массами и пионерской организацией. Если внешкольная работа не будет способствовать политическому и организационному росту пионерской организации – такая работа никуда не годится, такую работу нужно ликвидировать [5, с. 7–9].

Таким образом, залогом бурного развития внешкольных учреждений становится то, что их появление и деятельность соответствовали потребностям государства, которое хотело расширить своё влияние на детей, осуществить их воспитание в русле формирующейся идеологии, приобщить их к новым социальным и культурным ценностям. Но, кроме того, существование внешкольных учреждений отвечало общественным и индивидуальным запросам. Все это приводит к тому, что учреждения внешкольной работы с детьми становятся эффективным звеном в системе общественного воспитания, в них быстро накапливается во многом уникальный опыт организации работы и педагогического взаимодействия. Будучи более прогрессивными в отборе содержания, форм и методов работы, чем традиционно более консервативная школа, внешкольные учреждения вскоре становятся центрами воспитательной, культурно-массовой, просветительской и досуговой деятельности среди детей и подростков. В этот период открывается сеть клубов с постоянным штатом сотрудников, организуются различные кружки и студии для детей при избах-читальнях, библиотеках, рабочих клубах и общежитиях.

Если, в организации внешкольной работы в начале XX века решающее значение имела частная инициатива, то в 20-годы данная деятельность развивается в рамках постепенно усиливающейся монополии государства на систему образования в целом и на организацию внешкольной работы в частности. Однако при этом обосновывается необходимость привлечения к данной деятельности общественности. Так, в брошюре «Внешкольная работа с детьми и подростками», выпущенной в 1927 году под грифом Главсоцвоса, отмечается, что Постановление Совнаркома о внешкольных мероприятиях по борьбе с хулиганством от 25 июня 1927 года – первый законодательный акт в области внешкольной работы, дает определен-

ный сдвиг в деле организации работы и открывает ряд возможностей в этом направлении. Однако при существующих бюджетных ресурсах государство не может взять на себя целиком организацию внешкольных учреждений для детей и подростков, как оно это делает в отношении школы.

Огромное значение, вследствие этого, приобретает общественная инициатива и самостоятельность – от степени ее развития в значительной степени зависит то, насколько быстро пойдет вперед внешкольная работа с детьми. Поэтому одной из первоочередных задач как Наркомпроса, так и местных органов народного образования является пропаганда внешкольной работы.

Основным помощником в деле развития внешкольной работы с детьми и подростками должен явиться и уже является комсомол. Но этого мало – необходимо привлечь и другие общественные и профессиональные организации. Наряду с ростом и развитием детских клубов и других специальных внешкольных учреждений, которые на ближайший период времени не смогут охватить значительного процента детей и подростков, центром внешкольной работы с детьми должны стать существующие культурно-просветительские учреждения для взрослых, жилищные объединения, рабочий клуб, в деревне – изба читальня. При каждом из этих учреждений нужно стараться, опираясь в первую очередь на организационное ядро из пионеров, создавать детский уголок и летнюю площадку и развивать отдельные формы внешкольной работы [2, с. 6–8].

В 1928 году выходит работа «В помощь организатору внешкольной работы среди детей: сборник директив и материалов», в которой отмечается, что вопросы воспитания детей, в особенности подростков и создание у них определенных интересов и стремлений приобретают огромное значение, и требуют, наряду с государственными органами, активного участия в этой работе общественных организаций и привлечения широких слоев трудящихся. Работу одновременно нужно вести по двум путям:

1-й путь – усиление массовой систематической воспитательной работы среди ребят всех возрастов (от дошкольного до подростков) через развертывание сети детских комнат, клубов, площадок, мастерских и других видов внешкольной работы, а так же и путем воспитательной работы внутри школы.

2-й путь – усиленная массовая культурно-бытовая работа рабочих организаций и самого населения с уделением особого внимания созданию различных форм работы с детьми и подростками при рабочих клубах, в жилтовариществах и жилищно-оперативах [1, с. 6].

20–30-е годы XX столетия относят ко времени расцвета внешкольной работы. Действительно, в тот период начинают достаточно активно входить в жизнь интересные педагогические начинания,

появляются оригинальные формы организации детской жизни, идет интенсивное становление научно-методической базы внешкольного движения, внешкольной работы, ведутся серьезные научные исследования и наблюдения за развитием самостоятельности, творческих способностей личности, ее интересов и потребностей, изучаются коллективные и групповые формы работы. Издавались десятки журналов, где регулярно публиковались научно-педагогические и методические материалы по внешкольному образованию, создавались все новые и новые организационные системы, способствующие включению детей в активную созидательную деятельность по интересам, помогающие содержательно проводить досуг и получать основы профессионального мастерства. Об актуальности такой работы свидетельствует появление широкого разнообразия используемых форм: детские лагеря отдыха, школы-клубы, опытные станции, избы-читальни, трудовые коммуны, детские театры и библиотеки, научные и экскурсионные станции, туристские и краеведческие центры, спортивные клубы.

#### Библиографический список

1. В помощь организатору внешкольной работы среди детей: сборник директив и материалов. – М.: Мосполиграф, 1928. – 92 с.
2. Внешкольная работа с детьми и подростками. – М.; Л.: Государственное издательство РСФСР, 1927. – 55 с.
3. Кордес В. Внешкольная работа с детьми: практическое пособие по массовой работе для вожатого и внешкольника. – М.; Л.: Молодая гвардия, 1930. – 128 с.
4. Крупская Н.К. Методы работы с детьми (письмо в ЦК РКСМ) // Педагогические сочинения: В 10-ти т. Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 15–17.
5. Крупская Н.К. Нашей смене – всестороннее развитие // Педагогические сочинения: В 10-ти т. Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 507–513.
6. Крупская Н.К. Заботиться о всестороннем развитии детей // Вожатый. – 1937. – № 6. – С. 2–4.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10-ти т. Т. 6. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 136–140.
8. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 10 т. Т. 3. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 176–179.
9. Марц В.Г., Родин А.Ф. Клубы для детей и подростков. – М., 1919. – 96 с.
10. Орловский Б. Внешкольная работа с детьми. – Нижний Новгород: Нижегородское краевое издательство, 1931. – 144 с.
11. Постановление Совета Народных комиссаров РСФСР о внешкольных мероприятиях по борьбе с хулиганством (от 25.06.1927) // Известия. – № 158. – 14 июля 1927 г.



**СТАРШЕКЛАСНИК И СОВЕТСКОЕ ВОСПИТАНИЕ 1970–1980-Х ГОДОВ:  
ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ**

*В статье рассматриваются основные проблемы формирования, развития и воспитания старшеклассников СССР в период 1970–1980-х гг. в зависимости от внешних факторов социализации и ценностных ориентиров молодежи. Делается попытка характеристики социальной ситуации развития старших школьников, опираясь на государственно-партийные документы того времени и на воспоминания взрослых, которые были старшими школьниками в анализируемую эпоху.*

**Ключевые слова:** ценности, традиции, старший школьный возраст, дети, взрослые, сверстники, коллектив и неформальные группы молодежи.

В современной тенденции к изменению приоритетов и ценностей у молодежи возникает вопрос об освоении и усвоении тех социальных норм, которые позволяют стать молодым людям полноправными членами общества и государства. Полноценное усвоение этих норм невозможно без относительно развитой рефлексивности как эмоциональной отзывчивости на ситуации социальной жизни. Но А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых отмечают тенденцию последовательного снижения рефлексивности у российских подростков. Уже в 1980-е годы она была слабо выражена, а у современных школьников ещё ниже [5, с. 14–22]. Чтобы понять, почему это происходит, необходимо охарактеризовать, в чем же была особенность социальной ситуации развития старших школьников 1970–1980-х годов.

Советские социологи, психологи и педагоги 1960–1970-х годов, идя от марксистского понимания сущности человека показали, что совокупность общественных отношений составляет основу социальных условий, социальной среды, детерминирующей жизнедеятельность человека, социализацию личности, ее формирование. «Именно совокупность общественных отношений, – отмечал Ю.В. Сычев, – определяет тот или иной тип личности как общественный образ, впитавший в себя самые существенные черты определенной группы или всего общества» [6, с. 30].

Отношение молодых людей («дальние», общественные и «близкие», с людьми которые их окружали) создавали сложную противоречивую социальную организованность повседневной жизни старшеклассников 1970–1980-х годов. Охарактеризуем эту противоречивость, опираясь на государственно-партийные документы того времени и на воспоминания взрослых, которые были старшими школьниками в анализируемую эпоху.

В советской общеобразовательной школе периода 1970–1980-х гг. происходили изменения, которые подталкивали к изменению приоритетов у молодежи того периода.

Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 года «О дальнейшем улучшении идеологической, идейно-политической воспитательной ра-

боты», определило ключевые направления воспитательной работы среди молодежи: формирование научного мировоззрения, высоких моральных качеств, трудолюбия, привитие интереса к политическим знаниям, всемерное развитие общественной активности, воспитание на революционных, боевых и трудовых традициях партии и народа, в духе коммунистической морали [3, с. 418].

Эти же направленности воспитательной работы с молодежью были акцентированы в решениях по коммунистическому воспитанию принятых XVIII съездом ВЛКСМ (1978). В них подчёркивалось, что школа несет ответственность перед обществом за формирование мировоззрения, определяющего направленность личности каждого молодого человека [1].

Другим государственно-идеологическим моментом этого времени было введение всеобщего среднего образования, которое трактовалось как: «историческая задача», грандиозная по своим масштабам и социально-экономическим последствиям, продиктованная потребностями динамично развивающегося социалистического общества и личными интересами его граждан» [3, с. 419].

Все эти преобразования проводились с целью укрепления и сохранения связи между школой и государством.

Эти ориентиры в деятельности администрации школы под влиянием государственно-партийной политики оформлялись в такие задачи воспитательной работы: как формирование эстетического мировоззрения, формирование чувства патриотизма, физическое и интеллектуальное развитие детей.

Старшие школьники участвовали в демонстрациях, посвящённых государственным праздникам; в экскурсиях в музеи, в поездках по «местам боевой славы», в турпоходах, комсомольских собраниях, спортивных соревнованиях, еженедельных политинформациях, профориентационных беседах, поездках на экскурсии в другие города.

Но, однако, за этой воспитательной работой в большинстве школ скрывалась «иная» жизнь. Вот как об этом вспоминают и оценивают старшеклассники 1970–1980-х годов.

«У советской школы моего времени была масса недостатков. ... Советская школа прививала мысль, что в каждом вопросе, сколь угодно сложном, возможно лишь одно, единственно верное, мнение, а все остальные – происки врагов и обман. Советская школа приучала к лицемерию: ученики прекрасно понимали ритуальный характер заклинаний, которые следовало произносить на уроках. Она воспитывала нечестность: на списывание смотрели сквозь пальцы, а когда от оценок на контрольных зависела «честь школы», списывание нередко негласно поощрялось. Советская школа истребляла любые поползновения на самоорганизацию и самоуправление. Все детские организации: октябрятская, пионерская, комсомольская, – были в нашей школе имитацией активности. Советская школа подавляла все необычное, выделяющееся из ряда: так как в ней практически не было элективных занятий, все учились по одной и той же программе и обтесывались по одной и той же схеме. Советская школа не воспитывала добрых чувств и сострадания к инвалидам и детям с задержками в развитии: их называли «дефективными» (словечко-то какое!)...

Все это правда. Но вот математике и физике наша школа все-таки учила.

Разумеется, находились учителя, которые не только учили детей «наукам», но и воспитывали из них порядочных людей. Я многим обязан таким учителям и очень им благодарен. Но в целом советская школа соответствовала советской идеологии. Она относительно неплохо воспитывала у учеников чисто сциентистские, аналитические способности, необходимые будущей службе военно-промышленного комплекса – и довольно последовательно препятствовала социализации в любом обществе, кроме советского» [8].

Ещё одно воспоминание: о походе.

«Поход – настоящий отдых на дикой природе. Чистый воздух, купание, волейбол, ловля рыбы, сбор ягод и радиоприемник, настроенный на музыкальную волну... Но настоящая удача – портативный кассетник «Весна»: и записи редкие послушаешь, и дискотеку на лужайке устроишь. Главное – не забыть запасной комплект батареек. В сумерках компания у остывающего костра, в золе – картошка. Звучат песни под гитару, в перерывах – смешные истории. Одни влюбляются, другие ссорятся, кто-то курит в сторонке – не без того. Мальчишки портвейна хлебнули из заначки, но тихо, по-партизански, чтоб не спалиться перед педагогом. Глядя на тихую сегодняшнюю ребятню, увлеченную компьютерами, овладевает ностальгия по тем давним временам, когда дворы были шумными от детских забав и, конечно, по турпоходам, где мы закалялись и постигали азы коллективизма...» [9].

Для поколения 1970–1980-х живое общение в относительно свободных ситуациях преврати-

лось в одну из главных ценностей. Благодаря нему, школьники чувствовали себя коллективом. Соответственно им легче было адаптироваться, будучи взрослыми в коллективистские структуры общества.

Снижению авторитета власти в 1970-х и особенно 1980-х годах и нарастанию в обществе, в частности среди молодёжи, скепсиса в отношении коммунистической идеологии способствовало развитие относительно новых явлений в жизни старшеклассников: молодёжная мода, новые стили поведения, «фанатские» группы сверстников по музыкальным и спортивным интересам.

Это задавало новый темп жизни молодого человека (как сейчас говорят «в режим нон-стоп»), уже не как строителя коммунизма (как видело государство каждого юношу и девушку), как человека, который стремится сам выбирать, кем быть, что нужно для реализации своих потребностей и себя.

Советская система воспитания постепенно изживала себя и не могла предложить более новые формы и методы воспитания, пытаясь зацепиться за старое. Однако время все расставило на свои места. Появилось противоречие между старыми подходами к воспитанию молодежи и ее новыми потребностями быть самими собой, а не теми, как их видело партийное руководство страны.

Это вступало в противоречие не только с государственно-партийной политикой в образовании, но и в целом с преобладающими особенностями общественной жизни.

Новые вещи (модные джинсы и кроссовки) стали важным атрибутом взаимодействия сверстников. Прежние атрибуты такие, как красный галстук уходил на второй план.

Когда младшие подростки, гордо носившие красный галстук, видели, как после уроков девушки-старшеклассницы его снимают и одевают красивую цепочку или модный шарф, то младшие подростки задаются вопросом: «Так ли нужен красный галстук?» [7].

Еще одним атрибутом «другой» жизни для старшеклассников была зарубежная музыка, ее коллекционирование на грампластинках и позже на аудиокассетах. В 1980-е годы на школьных дискотеках звучали популярнейшие хиты того времени такие, как Modern Talking, Puppò, Ace of Base, Челентано, ABBA, Ricchi e Poveri, далёкие от образцов советской эстрады и музыки. Те, у кого были такие музыкальные коллекции, пользовались большим авторитетом в коллективе сверстников.

Наиболее яркой формой этой «иной» жизни молодежи стали неформальные молодежные группы и объединения. К объединению в самодельные, «неформальные», изолированные от взрослых группы подростков, молодежи подталкивали застойные социальные явления 1980-х годов: По Б.Т. Лихачеву: «Сложную роль в становлении части

молодых людей сыграл дефицит правды, элементы общественного лицемерия, формализм и заорганизованность в жизни общественных детских и молодежных организаций. С явлениями бездуховности, потребительства, мещанства и обывательщины школьники сталкиваются и в своих семьях. Потеря интереса к общественной жизни и оказавшимися ложными авторитетами, неудовлетворенность положением дел в школе и в общественных официальных детских и молодежных организациях привела часть подростков и молодежи сначала просто к отчуждению от семьи и школы, а затем и к объединению в группы на основе тех стимулов, идеалов, целей, которые почитались ими за истинные и оценивались как престижные» [4, с. 138].

В неформальных группах реализовывалось, в частности, стремление юношей и девушек к эстетическому проявлению на основе собственных представлений об идеале прекрасного и удовлетворения такого рода потребностей путем восприятия стандартизированной «культурно-массовой» продукции (прослушивание, распространение тяжелого «металлического рока»), сочетания музыки с танцами; поклонения рок-музыке в разных вариантах и др. [4, с. 139].

Среди старшеклассников той эпохи выделился заметный слой, которому переставали быть интересны общественные поручения, будь то комсомол или школьное руководство, их увлекала мода, стиль, признание себя как личности в группах по схожим интересам.

Сделаем некоторые выводы из нашего анализа.

Вся система воспитания в 1970–1980-е гг., как и на предыдущем этапе развития советского общества, направлена на реализацию того, чтобы «обеспечить подготовку и всестороннее развитие строителей коммунистического общества» [7]. Причем государство старалось «запрограммировать» детей как можно раньше, еще в школе, в частности подталкивая их к овладению определенными профессиями, нужными государству. Впрочем, и решение этой задачи, характеризуется возрастающим формализмом, и о действительном овладении профессией можно говорить лишь в редких случаях [7].

Учителя, и сами учащиеся, проводя и участвуя в организационных мероприятиях, все больше их имитировали. Реформы которые проводились в 1970-е годы XX века в системе образования СССР встречали на своем пути противоречия не только в сложной реорганизации, но и не находи-

ли поддержку среди значительного числа людей, в том числе и молодежи.

Если сопоставить анализируемый процесс с современным состоянием российского воспитания, складывается картина, которая отчетливо охарактеризовал один из экспертов российского образования Б.В. Куприянов [2]. По Куприянову: «воспитанием молодежи вроде как занимаются сейчас в России, и вроде никакого конкретного предложения по введению новых методов и способов воспитания какие были в СССР, и поэтому стоит обратиться к критическому анализу опыта советской школы».

Анализ противоречий советского воспитания 1970–1980-х годов может стать одним из оснований выбора того, что в наследстве опыта отечественного воспитания применимо в российской ситуации второго десятилетия XXI века, а к чему возвращаться смысла нет.

### Библиографический список

1. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1983 – 608 с.
2. Вторая тетрадь. Школьное дело «Каковы самые серьезные проблемы школьного воспитания?» // Приложение к газете «Первое сентября». – 2008. – № 23.
3. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф.* История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
4. *Лихачев Б.Г.* Педагогика. – М.: Прометей, 1992.
5. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сб. науч. статей. – М.: МГППУ, 2011. – С. 14–22.
6. *Сычев Ю.В.* Микросреда и личность. – М.: Наука, 1974. – 130 с.
7. *Хомякова К.А.* Развитие представления о школьной дисциплине в советский и постсоветский периоды // История. Приложение к газете «Первое сентября». – 2001. – № 25. – С. 5–16.
8. О советской школе // Самые обсуждаемые темы блогосферы, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://topblogger.livejournal.com/10939471.html> (дата обращения: 10.02.2015).
9. Музей СССР «20-й век» // Ретро, воспоминания, ностальгия... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://20th.su/> (дата обращения: 10.02.2015).

## КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

*В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности учебного процесса; исследуются коллективные формы познавательной деятельности учащихся, роль школьного коллектива в развитии мышления, формировании практических и организационных умений и навыков в сфере познавательной деятельности; возможности взаимного влияния учащихся на выработку осознанного отношения к овладению знаниями путем подражания. Рассмотрены требования ко всем методам обучения, способствующим развитию активности учащихся в учебном процессе, а также обеспечение глубокого понимания изучаемого материала. Эффективность учебной ситуации, во многом зависит от ее восприятия учениками. Основную роль играют: предвидение успешного выполнения требований учебной ситуации и ценность предполагаемых результатов для школьников. Таким образом, изучив требования учебной ситуации, школьники формируют представление о возможности выполнения этих требований. В тех случаях, когда ученик видит, что не в состоянии их выполнить, и таким образом, не сможет достичь целей, то отношение к работе (степень его активности) будет иным, чем в тех случаях, когда цели работы воспринимаются как выполнимые. Вследствие того, что учебные возможности учеников одного класса неодинаковы, требования учебных ситуаций должны быть гибкими, доступными для каждого ученика. Новизна заключалась в том, что было предложено строить учебные ситуации таким образом, чтобы все ученики рассматривали предполагаемые результаты работы в них как ценные, значимые. Учебная ситуация побуждает учащихся к активной познавательной деятельности в тех случаях, когда ее элементы не позволяют использовать конструкции мышления, к которым учащиеся привыкли.*

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, творческий поиск, эффективность, коллектив, учебный процесс, урок, учитель, учащиеся.

В 1970-е годы продолжилось исследование процесса развития самостоятельности, умственной активности, познавательной деятельности и творчества в учебной работе школьников, выявлены и рассмотрены особенности деятельностного подхода к обучению с точки зрения повышения эффективности урока. В разработку этого вопроса большой вклад внесли Л.И. Новикова, И.Б. Первин, Х.И. Лийметс, Р.Г. Амосова, А.А. Бударный и другие.

Творческий поиск, осуществленный сотрудниками и аспирантами лаборатории «Воспитательные проблемы школьного коллектива» НИИ общих проблем воспитания АПН СССР под руководством Л.И. Новиковой, позволил вычленил такие формы организации коллективной познавательной деятельности школьников, как работа консультантов, парная работа, рецензирование школьниками устных и письменных работ товарищей, общественные смотры знаний, работа в группах, взаимные проверки, тематические учебные встречи и некоторые другие.

Л.И. Новикова убедительно показала, что детский коллектив играет весьма важную роль в обогащении духовного мира школьников, в развитии их мышления, формировании их практических и организационных умений и навыков в сфере познавательной деятельности. Однако на практике его возможности в этом отношении использовались явно недостаточно. Недооценку коллективных форм организации познавательной деятельности она объясняла тем, что источники познания для детей ограничены: коллектив, товарищи и сверстни-

ки перестают быть для них таковыми в процессе обучения. Урок лишает ребенка возможности испытать на себе воздействие духовной атмосферы коллектива, ограничивает его возможности в выражении себя как личности через реализацию соответствующих социальных ролей в сфере познавательной деятельности. Идея индивидуализации учебного процесса не должна приводить к мысли, что в нем неуместны коллективные формы организации. Наоборот, именно здесь они особенно нужны [2, с. 8–9].

Активный процесс познания детьми окружающего мира, достижений культуры, науки и техники стал выходить далеко за рамки урока. Внеурочная разносторонняя познавательная деятельность нередко стала давать ребенку не меньше, чем урок. Эту деятельность стали планировать, чтобы занять ребят, отвлечь их от пустого времяпрепровождения, возбуждать у них любознательность, интерес к исследованию. А главное, полученные таким путем знания учащиеся стали использовать в процессе обучения на уроках.

Обобщая результаты научного исследования рассматриваемого вопроса, И.Б. Первин пришел к выводу, что в широком смысле коллективную познавательную деятельность учащихся следует рассматривать как такую, в организацию которой включаются разные коллективы (семейный и школьный, комсомольский и пионерский, производственный и внешкольный и некоторые другие). Каждый из этих коллективов занимает определенное место в системе воспитания учащихся, в той или иной степени влияет на развитие



их познавательных интересов и формирование необходимых знаний и навыков. Коллективную познавательную деятельность учащихся он определял, как деятельность, направленную на овладение знаниями, умениями и навыками, которая, протекая в рамках детского коллектива, вызывает многообразные связи и зависимости, обогащающие участников познавательного процесса. При этом традиционная формула школьного обучения: «учитель – ученик» дополняется формулой «учитель – коллектив – ученик» [3, с. 20]. Исследователь утверждал, что допустима так называемая «парная работа», при которой происходит интенсивный обмен информацией, взаимоконтроль. Состав «пар» в зависимости от обстоятельств может меняться, в результате чего сближаются системы деловых и личностных отношений учащихся.

Сюда он относил также различного рода обсуждения (диспуты), групповые занятия. Разновидностью таких занятий считал групповой опрос. Такой опрос проводится в старших классах как урок повторения или после завершения существенного раздела программы. Сущность группового опроса состоит в том, что по вопросам, составленным учителем, в заранее сформированных группах происходит опрос учащихся, который ведут консультанты – доверенные лица коллектива и учителя. Это дает возможность опросить в течение часа всех учащихся класса. В группах при этом происходит интенсивная работа. Опрос учащихся ведет консультант. Все члены группы могут задавать вопрос и дополнять ответы. Индивидуальная оценка за ответ обсуждается и выставляется группой (решающий голос за консультантом). Учитель держит в поле зрения работу всех групп. В случае затруднения, помогает решить спор [3, с. 23–24].

В связи с вопросом о коллективной познавательной деятельности как средстве повышения эффективности урока М.А. Данилов, М.Н. Скаткин и А.А. Бударный исследовали возможности взаимного влияния учащихся на выработку у них осознанного отношения к овладению знаниями путем подражания. Они установили, что именно урок как никакая другая организационная форма предоставляет возможность учащимся учиться друг у друга: «Ученики широко пользуются этой возможностью в первую очередь посредством подражания. Подражание – это элементарный механизм взаимодействия учащихся, который раскрывает, как происходит процесс, но не объясняет его причин. В связи с этим для более глубокого понимания причин подражания в познавательной деятельности школьников на уроке необходимо установить его мотивы» [1, с. 195].

Педагоги-исследователи в эти годы внесли новое в требования к методам обучения как фактору повышения эффективности урока. М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. Ими были сформули-

рованы «обязательные требования» ко всем методам обучения: они должны способствовать развитию активности учащихся в учебном процессе и обеспечивать глубокое понимание ими изучаемого материала. Оба требования тесно связаны: школьники не могут быть активными на уроке, если не понимают изучаемого материала, но они не смогут понять его без активного включения в учебный процесс. В трудах названных педагогов первое требование исходит из объективного закона обучения – закона безусловной необходимости активности учащихся в познавательной деятельности (формулировка принадлежит М.Н. Скаткину): «Сущность данного закона заключается в следующем: характер и степень активности учащихся в обучении могут быть различными, но акт обучения не может состояться, если они пассивны, не проявляют активности в учебной деятельности. Никто не может извне вложить в голову обучаемых никаких знаний – усвоение знаний всегда является результатом их собственной познавательной деятельности, хотя и руководимой и направляемой учителем. То же самое относится к развитию познавательных способностей школьников – это результат их собственной мыслительной деятельности, хотя она также направляется и управляется преподавателем. Значит, процесс обучения на уроке представляет систему взаимодействий учителя и учащихся, где преподаватель занимает руководящее, направляющее положение, но конечный результат зависит от деятельности самих учащихся. Выбор методов обучения и средств их реализации в значительной степени определяет структуру учебного взаимодействия преподавателя и учащихся на уроке, причем под влиянием указанного выше требования характер этого взаимодействия стал другим за счет изменения стиля работы учащихся» [1, с. 242–243].

Исследователь А.А. Бударный исходил из того, что обучение на уроке происходит в учебных ситуациях, которые являются элементарными структурными единицами урока, его первичными «клеточками». Каждая учебная ситуация – это дифференцируемая часть урока, включающая комплекс условий, необходимых для получения ограниченных, специфических результатов. Он утверждал, что преподавание и учение как составные части процесса обучения не могут быть поняты правильно без тщательного анализа групповых ситуаций, в которых осуществляются познавательные процессы: «Любая организация содержания и любые методы преподавания должны связываться не только с тем, что они дадут в познавательном плане, но и как они распределят участников учебного процесса – учителя и учащихся, т. е. каким будет групповой контекст урока. Другим, не менее важным вопросом будет и обратное влияние: как групповой контекст влияет на результаты познава-

тельной деятельности на уроке. Иными словами, применяя те или иные методы, средства на уроке, следует обращать внимание и на природу взаимодействий, которые являются существенной частью процесса обучения на уроке» [1, с. 222].

Эффективность учебной ситуации во многом зависит от того, как ее воспринимают ученики. Здесь большую роль играют предвидение успешного выполнения требований учебной ситуации и ценность предполагаемых результатов для школьников. Так, изучив требования учебной ситуации, ученики формируют представление о возможности выполнения этих требований. В тех случаях, когда ученик видит, что не в состоянии их выполнить, не сможет достичь целей, то отношение к работе, степень его активности будут иными, чем в случаях, когда цели работы воспринимаются как выполнимые. Вследствие того, что учебные возможности учеников одного класса неодинаковы, требования учебных ситуаций должны быть гибкими, доступными для каждого ученика. Исследователь предлагал строить учебные ситуации так, чтобы все ученики рассматривали предполагаемые результаты работы в них как ценные, значимые. Учащийся, который не видит большой необходимости в том, что изучает, будет удовлетворен и не очень высоким уровнем овладения материалом и недостаточно гибкими умениями. Учебная ситуация побуждает учащихся к активной познавательной деятельности в тех случаях, когда ее элементы не позволяют использовать конструкции мышления, к которым учащиеся привыкли. Функции мыслительного процесса – вскрыть, какие элементы в учебной ситуации вызывают затруднения, (сформулировать и исследовать возможные планы действия и направлять действия, когда определенная гипотеза сформулирована [1, с. 248].

В трудах А.А. Бударного раскрывается положение об обратной связи в обучении как факторе, имеющем непосредственное отношение к проблеме повышения эффективности урока. Исследова-

тель, опираясь на результаты опытно-экспериментальной работы, установил, что непосредственный контакт с классом позволяет учителю устанавливать обратную связь с каждым учеником, хотя и не такую непрерывную, как, например, на индивидуальном занятии. Однако эта связь дает возможность видеть достижения и трудности обучаемых, оказывать им своевременную помощь. «В связи с этим, – писал педагог, – используя необходимые сочетания видов работы и тем самым добиваясь повышения степени рациональности в работе каждого ученика, можно обеспечить: овладение основами изучаемого всеми учениками класса непосредственно на уроке и прямое включение вновь изученных знаний, умений, навыков в учебную деятельность на уроке, т. е. их непосредственное применение. Оба указанных показателя в большой мере определяют эффективность форм организации процесса обучения, в том числе урока» [1, с. 196–197].

Исследования педагогов оказывали влияние на школьную практику, способствовали повышению эффективности учебных занятий, повышению уровня общего образования учащихся.

#### Библиографический список

1. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 301 с.
2. Новикова Л.И. Коллектив как фактор приобщения школьников к духовной культуре общества // Проблемы совершенствования обучения в школе. Сб. науч. трудов. – М., 1973. – С. 8–9.
3. Первин И.Б. Педагогические проблемы коллективной познавательной деятельности школьников // Проблемы совершенствования обучения в школе: Сб. науч. трудов. – М., 1973. – С. 23–24.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
5. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

Кабалин Владимир Львович

кандидат военных наук

Инюшева Елена Александровна

кандидат военных наук

Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург  
kabal1971@mail.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

*В статье рассматривается и обобщается исторический опыт подготовки и обучения военных специалистов, пути совершенствования воинского обучения и воспитания в русской армии. Делаются выводы по системе отечественного военного психолого-педагогического эмпирического знания. Определяются проблемы личностного развития и основные направления исследования профессионального развития личности в рамках личностно-развивающего подхода. Приводятся основные положения, характеризующие систему воинского обучения и воспитания. В статье сделан вывод о том, что, наряду с общедидактическими подходами к рассмотрению проблем подготовки военных кадров в них нашли отражение специфические приемы психолого-педагогических воздействий на личность военных специалистов в практике обучения и воспитания. Сделан вывод о том, что для повышения качества подготовки военного специалиста необходимо доскональное изучение структурных элементов психической организации личности, раскрытие корреляционного механизма их взаимосвязи и ситуаций развития. При этом психолого-педагогические воздействия, реализуемые в процессе обучения и воспитания военнослужащих, будут преломляться через их внутренние свойства и эффект той или иной отдельной реакции даже на изолированный одиночный стимул будет определяться системным механизмом поведения будущих офицеров. Также в статье определен перечень основных профессионально-важных качеств офицера, к которым отнесены устойчивость и готовность к самоотверженным действиям, способность сохранять присутствие духа, действовать разумно и уверенно, находясь под воздействием различных факторов боевой обстановки.*

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, подготовка, личность, развитие, армия, поведение, воздействие, психика, педагогика.

Исторический опыт подготовки и обучения военных специалистов показывает, что проблема их личностного развития, всегда были в центре внимания военно-педагогической науки и практики.

Первые действия психолого-педагогического содержания проявлялись еще в древние времена существования славянских народностей на территории нынешней России, Украины и Белоруссии. Военачальники того времени уже понимали роль психологического состояния воинов в бою и применяли в целях его поднятия специальные религиозные обряды и воинские ритуалы.

Начиная с XVII века система отечественного военного психолого-педагогического эмпирического знания приобретает более четкие очертания и реализуется в указах, приказах, уставах и наставлениях. Считается, что у его истоков стоит первый русский император Петр I. Именно в конце XVII – начале XVIII вв. в результате проведенных им реформ (упрочение государственности, строительство регулярной армии и флота и др.) проблема обучения, воспитания и психологической подготовки солдата и матроса к бою становится особенно актуальной.

Сформированная Петром I система воинского обучения и воспитания характеризовалась следующими основными положениями:

- воинское обучение было подчинено единой цели. В ее основу положено требование Петра I обучать солдат тому, «как в бою поступать»;
- система обучения включала в себя два периода: первый – одиночная подготовка молодых ре-

крутов, второй – подготовка в составе подразделений;

- в подготовку войск введены полевые тактические учения, двухсторонние маневры, на которых создавалась обстановка «яко в самом деле».

В основу воспитания созданного в этот период национального офицерского корпуса были положены идеи формирования строгой дисциплинированности, твердости характера, сознательного отношения к исполнению воинского долга, личной примерности служения Отечеству. В воинском уставе 1698 г. впервые были закреплены принципы военно-профессиональной деятельности офицера:

- начальнику быть образцом нравственности и относится к солдату, как отцу к детям;
- в солдате формировать и развивать чувство воинской чести, товарищества и взаимной поддержки;
- в личном поведении не допускать грубых, безнравственных и некультурных поступков.

Важным элементом складывающейся системы подготовки войск стали идеи Петра I о единстве обучения и воспитания, зависимости воспитания от практических задач, нравственном элементе в работе с людьми, воспитания в процессе воинской деятельности, реализованные в «Уставе воинском» 1716 г. Устав в то время являлся своего рода сводом правил в области военного дела и был проникнут главной идеей – подготовить российскую армию к эффективному ведению военных действий, исключив из ее деятельности все, что не нужно для достижения победы.

В стремлении поднять качество подготовки войск на уровень, соответствующий национальным традициям и геополитическим устремлениям российского государства того времени, Петр I опирается на ценностные ориентиры личности русского человека. Следовательно, не системой «палочного» воспитания, не плац-парадной муштрой создавал он систему воинского воспитания и обучения, а эффективной боевой подготовкой и действительно высоким искусством психологического и педагогического влияния на солдата и офицера, использованием тех внутренних сил русских воинов, к развитию которых сводилась их военно-профессиональная подготовка.

Активными участниками развития психолого-педагогического наследия Петра I в вопросах подготовки войск и флота к войне в последующие годы выступали П.А. Румянцев, Г.А. Потемкин, А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков и М.И. Кутузов. Их усилиями в российской армии была создана эффективная система обучения и воспитания воинов, учета в их подготовке индивидуальных психологических особенностей. По их мнению, решающей силой на войне являются люди, обладающие высокими морально-боевыми качествами, дисциплинированностью, знаниями «тайнства победения неприятеля». Особое внимание полководцами уделялось подготовке офицеров, от качества которой зависел боевой дух войск.

Видному отечественному полководцу генералиссимусу А.В. Суворову удалось не только творчески обобщить все лучшее, что было достигнуто отечественной военной наукой и практикой, но и внести существенный вклад в развитие системы обучения и воспитания войск, основные идеи которого изложены в его всемирно-известном труде «Наука побеждать». О качестве профессиональной подготовки в Суворовских войсках ходят легенды. Он учил своих солдат и офицеров только тому, что реально может пригодиться в ходе боевых действий. При обучении Суворов выбирал максимально простые и в тоже время максимально точно моделирующие ситуацию боевого столкновения тренировки. В ходе постоянных тренировок отрабатываемые задачи доводились до автоматизма и совершенства, и эта тактика его никогда не подводила. В самом деле, в ходе реального боевого столкновения солдату некогда думать о сложных схемах и алгоритмах, ему нужно действовать.

Суворовские идеи подготовки войск также нашли свое продолжение в деятельности генерал-фельдмаршала М.И. Кутузова. В воспитании полководец исходил из того, что послушание и дисциплина, «будучи душой службы воинской», зиждется не на наказании, а на сознательном отношении к делу защиты России. Основными методами обучения и воспитания солдат М.И. Кутузов считал убеждение и поощрение за доблестный ратный труд. Он

требовал от офицеров быть примером дисциплинированности, нравственной и боевой доблести. В обучении ценил простоту, целесообразность, последовательность, прочность, экономию времени и приближение к боевой обстановке.

Сформированные к середине XIX века теоретические и прикладные основы воинского воспитания и обучения реализуются в деятельности видных военачальников, находят отражение в публикуемых трудах. Основное внимание уделяется нравственному воспитанию, формированию высокого морального духа личного состава.

Особенно ярко это проявилось в военной деятельности героя Крымской войны адмирала П.С. Нахимова. Наиболее действенным средством воспитания он считал личный пример офицера. Как и А.В. Суворов адмирал требовал инициативы от подчиненных в боевой обстановке. В связи с этим, в приказе на сражение под Синопом он пишет: «...все предварительные наставления при переменявшихся обстоятельствах могут затруднить командира, знающего свое дело, и поэтому я предоставляю каждому совершенно независимо действовать по усмотрению своему, но непременно исполнить свой долг».

Совершенствование воинского обучения и воспитания в русской армии и последующее становление целостной системы военных психолого-педагогических знаний на основе их последовательного теоретического обоснования связано с именем генерала М.И. Драгомирова. Основываясь на большом опыте службы в войсках, М.И. Драгомиров разработал систему обучения и воспитания, которая в наиболее полной мере учитывала конкретно исторические реальности русской армии и специфику русского национального характера, соответствовала последним достижениям мировой военно-теоретической мысли. Его военно-педагогические идеи отличались тесной связью с потребностями боевой практики войск, стремлением к всестороннему развитию личности солдат, привитию им лучших нравственных начал.

В деле подготовки войск М.И. Драгомиров главное внимание отводил вопросам нравственного воспитания. В связи с этим он выделял следующие педагогические задачи: привитие военнослужащим боевого духа («нравственной энергии»), патриотизма и дисциплины. С его точки зрения воинская дисциплина «есть совокупность нравственных, физических и умственных навыков, нужных для того, чтобы офицеры и солдаты всех степеней отвечали своему назначению». При этом он замечал, что духовный потенциал военнослужащего может раскрыться лишь в условиях строгого соблюдения дисциплины и через дисциплину. Большие требования предъявлял генерал к офицеру, который, по его мнению, «должен обладать искренней преданностью и любовью к военному



делу, которое требует от него значительного напряжения, как духовных, так и физических сил...».

Достаточный интерес для военной науки представляет военное психолого-педагогическое наследие генерала М.Д. Бонч-Бруевича. Во многих своих трудах он выделял мысль о том, что «основным фактором в военном деле был, есть и будет человек». Поэтому главной задачей воспитания и образования в армии он также считал «обращение новобранца в солдата, не ломая в нем человека». В связи с этим он призывал видеть в любом военном служащем, будь то солдат, офицер или генерал, прежде всего личность.

Кузницей военного воспитания М.Д. Бонч-Бруевич считал профессиональные военно-учебные заведения, которые призваны, прежде всего, «воспитывать воспитателей». Он писал: «...воспитать и обучить солдата в состоянии только офицер,... да и то только тогда, когда он будет вести дело по строго продуманной программе, когда сам он будет в достаточной степени подготовлен к этому трудному делу...».

В годы Великой Отечественной войны проблема подготовки офицерских кадров и комплектования Вооруженных Сил получила импульс к развитию. В публикациях этого периода нашли отражение психолого-педагогические идеи, направленные на совершенствование процесса формирования личностных качеств военных специалистов в условиях боевых действий, раскрытие социально-психологических явлений в воинских коллективах, всестороннее изучение людей и активное использование психологических знаний офицерами в руководстве, обучении и воспитании воинов.

Объективно существующая необходимость сокращения времени подготовки офицеров обусловила необходимость поиска педагогических приемов развития личности военных специалистов через разъяснение и убеждение, яркое и действенное слово, тренировку воли, критику и самокритику, обобщение боевого опыта. При этом процесс обучения и воспитания офицеров должен продолжаться в войсках посредством сочетания самообучения и самовоспитания, с обучением тому, чем владеют бойцы. Такие взаимоотношения командиров и подчиненных, по мнению военных исследователей, не только повышали качество подготовки военных специалистов, но и укрепляли морально-психологический климат в воинском коллективе и повышали морально-психологическую готовность к ведению боевых действий.

Исследования педагогов и психологов этого периода также имели направленность на повышение эффективности боевых действий. В качестве приоритетной выдвигалась проблема повышения качества руководства войсками путем раскрытия педагогических основ деятельности командиров,

умения решать тактические и стратегические задачи, развития практического мышления командира.

В целом, анализ публикаций военных лет свидетельствует о том, что, наряду с общедидактическими подходами к рассмотрению проблем подготовки военных кадров в них нашли отражение специфические приемы психолого-педагогических воздействий на личность военных специалистов в практике обучения и воспитания. Военными исследователями, педагогами и психологами, с учетом активного ведения Вооруженными Силами СССР боевых действий, был определен перечень основных профессионально-важных качеств офицера, к которым отнесены устойчивость и готовность к самоотверженным действиям, способность сохранять присутствие духа, действовать разумно и уверенно, находясь под воздействием различных факторов боевой обстановки. Развитие личности военного специалиста было сведено к мобилизации человеческих возможностей, формированию психологического настроя и благоприятного морально-психологического климата в воинском коллективе. Иными словами, личностное развитие офицеров в этот период рассматривалось как составная часть системы обеспечения боя.

В последующие годы накопление экспериментальных данных при решении задач, связанных с повышением качества подготовки военных специалистов, определило обращение исследователей к проблемам развития отдельных элементов личностной структуры будущих офицеров: интеллектуальных способностей, волевых качеств, педагогического такта, авторитета и т.д. Проникновение в сущность закономерностей развития личности военного специалиста и исследование личностной структуры будущих офицеров с позиций поэтапного формирования качеств и свойств представлено в трудах А.И. Александрова (1978), В.П. Петрова (1984). Анализ работ показал, что процесс профессионального становления военных специалистов динамичен и противоречив по своей природе. При этом переход к очередной фазе развития возможен при условии наличия предпосылок, сложившихся на предшествующем этапе, и, следовательно, периодизация любого процесса – это не механическое членение его на части, произвольно избранные исследователем, а строго объективное разграничение в соответствии с качественными изменениями личностной структуры курсанта.

Движущие силы развития личности глубоко раскрыты А.В. Барабанщиковым, Г.А. Давыдовым, М.И. Дьяченко, К.К. Платоновым. По мнению авторов, развитие качеств личности будущего офицера происходит не на голом месте, а осуществляется на базе тех психических функций и свойств, которые сложились в предшествующий период жизни. Данный процесс не является простым, эволюционным развитием тех или иных свойств и черт, а представ-

ляет собой качественное преобразование личности курсанта, его взглядов и убеждений, потребностей и мотивов, характера и поведения. Движущими силами такого развития, по мнению исследователей, выступают «...противоречия между сформировавшимися потребностями и новыми способами деятельности, которые могут выступать движущей силой, если их смысл и необходимость разрешения понятны курсантам».

Соглашаясь с авторами, выделяющими в качестве платформы развития личности курсанта в военной образовательной системе – сложившиеся психические функции и свойства, можно сделать вывод о том, что для повышения качества подготовки военного специалиста необходимо доскональное изучение структурных элементов психической организации личности, раскрытие корреляционного механизма их взаимосвязи и ситуаций развития. При этом психолого-педагогические воздействия, реализуемые в процессе обучения и воспитания курсантов, будут преломляться через их внутреннее свойство и эффект той или иной отдельной реакции даже на изолированный одиночный стимул будет определяться системным механизмом поведения будущих офицеров. Таким образом, изучение личности курсанта представляет собой базовый этап воздействий на обучающихся.

Реализация личности военного специалиста в «совокупности многообразных деятельностей» определила возможность проведения исследований по оценке влияния различных факторов на показатели учебной и служебной деятельности.

Единство профессионального и личностного развития, в основе которого лежит принцип саморазвития, создало предпосылки для объединения рядом исследователей существующих концепций профессионального становления специалистов в рамках личностно-развивающего подхода. К основным направлениям исследования профессионального развития личности в рамках личностно-развивающего подхода относятся следующие:

- содержательное, включающее разработку концептуальных и технологических моделей профессионального развития личности;
- динамическое, охватывающее все временное поле профессионального развития личности;
- институциональное, содержащее характеристики типа социума, в котором функционирует «рынок профессий», вида образовательной системы и особенностей конкретных социальных групп, в которых реализуется процесс профессионального развития.

Последовательная и системная реализация мероприятий психолого-педагогического характера в контексте профессиональной деятельности раскрыта в работах В.Л. Васильева, В.П. Давыдова, Г.С. Никифорова, А.А. Реана, А.Т. Ситникова, А.М. Столяренко, А.Т. Шестакова. В трудах этих авторов представлены концептуальные положения об организации непрерывного сопровождения специалиста, рассматриваемого в качестве обязательного условия его становления и профессионального совершенствования. В качестве основного принципа организации сопровождения исследователи определяют принцип «этапности», сущность которого состоит в разработке определенной последовательности мероприятий, обеспечивающих накопление информации о человеке на разных этапах его профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований, исторических документов, специальных литературных источников показал, что проблемы личностного развития военных кадров в процессе профессионального становления нашли отражение в военной педагогической науке, теории профессионального развития, теории управления персоналом. Личностный рост военных специалистов происходит в процессе обучения и воспитания под влиянием значительного количества факторов, условий и характера деятельности.

#### Библиографический список

1. *Бобровский П.О.* Военное право в России при Петре Великом. Ч. 2. Вып. репринт. – СПб.: Издание Военно-Ученого комитета Главного Штаба, 1898. – 449 с.
2. *Барабаничиков А.В., Муцынов С.С.* Педагогическая культура офицера. – М.: Воениздат, 1985. – 142 с.
3. *Вдовюк В.И.* Военно-педагогическая этика советского офицера. – М.: ВПА, 1981. – С. 23–38.
4. *Вдовюк В.И., Шабанов Г.А.* Педагогика высшей школы: Современные проблемы. – М.: ВУ, 1996. – 68 с.
5. *Дерман В.И.* Драгомиров о воспитании и обучении войск. – М.: Воениздат, 1946. – 37 с.
6. *Суворов А.В.* Наука побеждать. – М.: Воениздат, 1987. – 38 с.
7. *Теплов Б.М.* Ум полководца. – М.: Педагогика, 1990. – С. 15–49.
8. *Фролов Ю.П.* Изучение человека – бойца. О практическом применении психофизиологических методов к укомплектованию Красной Армии, отбору по родам войск и рационализации трудовых процессов. – М.: Гос. изд-во, 1926. – 48 с.

## О ЗНАЧИМОСТИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И СПОРТИВНЫХ СОСТЯЗАНИЙ В ШКОЛАХ СЕВЕРО-ВОСТОКА США В ПЕРИОД С КОНЦА XVIII ДО СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКОВ

*В статье анализируются различные мнения о роли и месте физических упражнений и спортивных состязаний в структуре образовательных учреждений северо-восточных американских штатов в период конца XVIII – середина XIX столетий. Рубеж XVIII–XIX столетий ознаменован повышением интереса населения страны к спортивно-развлекательным состязаниям, в том числе и среди школьников. Спонтанно организованные подвижные игры и спортивные состязания, становятся заметной формой времяпрепровождения школьников в после урочный период. Высказываются отдельные научно-обоснованные суждения о ценностях двигательной активности и жизненно важных прикладных двигательных навыках (плавание, военная подготовка). В некоторых школах для детей, формирующейся элиты американского общества, фрагментарно возникают уроки танцев. Первая половина XIX века – открытие дискуссии о роли и месте физических упражнений в образовательных учреждениях, прежде всего, северо-восточных американских штатов. В середине XIX столетия в ряде школ Новой Англии (северо-восток США) по инициативе педагогов фрагментарно возникают попытки узаконить программы физических упражнений и спортивных состязаний в содержании образовательного процесса. В ряде школ северо-востока позиционируется неуместность присутствия физических упражнений и спортивных состязаний ни во время, ни после уроков. Начало второй половины XIX в. (1860–1870 гг.) обострение дискуссии, окончание которой положило начало гражданской войны (1861–1865). Необходимость физической подготовки воинов выступило значимым компонентом в пользу обоснования переориентации школьной программы на включение физкультурно-спортивного компонента в ее содержание.*

**Ключевые слова:** США, школа, физические упражнения, спортивные состязания, школьная физическая культура, школьный спорт, физическая подготовка.

Изучение исторического наследия, оказавшего влияние на формирование современной картины развития общества, безусловно, является одним из актуальных направлений научно-исследовательской деятельности. С позиции изучения историко-педагогических аспектов организации физкультурно-спортивной деятельности в обществе, особый интерес, на наш взгляд, вызывают исторические процессы, факты и события, которые определили современное состояние, как физического воспитания, так и спортивных показателей у ведущих мировых держав.

Соединенные Штаты Америки на сегодняшний день – это страна с ярко выраженным интересом нации к занятиям физическими упражнениями и видами спорта. Одной из задач предпринятого нами исследовании было рассмотрение, прежде всего историко-педагогических аспектов развития и становления школьной физической культуры, опираясь на хронологию исторических событий, начиная от времени, когда европейские колонисты, прибывавшие на новую землю, начали создавать собственные устои вновь выстраиваемого ими общества.

Как известно освоение территорий североамериканского континента началось с его восточного побережья. Первые поселения возникли на территории современной Новой Англии, и, по мнению большинства историков, именно северо-восточные штаты стали колыбелью не только американской государственности, но и основных социально-культурных и экономических институтов. Так, на-

пример, начиная с 1620 г. всем вновь образованным поселениям колонистов на территории современного штата Массачусетс предписывалось нанимать учителей для обучения детей письму, арифметике и Закону Божьему. В период XVII–XVIII вв., когда начался процесс преобразований большей части поселений в города, потребность в обучении привело к необходимости системной реализации данного вида деятельности, что потребовало создания системы средних школ [1, с. 26].

Хронология исторических событий показывает, что уже в 1787 г. Совет континента распорядился о том, чтобы каждое новое поселение выделяло участок земли для строительства бесплатной средней школы. Кроме того, к 1800 г. школы помимо общеобразовательных целей стали нести еще и нагрузку, связанную с необходимостью подготовки подрастающего поколения к обучению во вновь создаваемых университетах и колледжах, которых на северо-востоке США насчитывалось уже более тридцати [5, с. 4].

Необходимо отметить, что к этому времени в содержании школьного образования наблюдается тесное переплетение образцов классического европейского образования, с обучением ремеслам и иным прикладным навыкам, необходимость которых обозначалась жизненными реалиями того времени. Так, например, во многих школах северо-востока США в содержании образовательного процесса вместе с арифметикой и латынью присутствовали животноводство, ведение домашнего хозяйства и т.д. [5, с. 5].

Таким образом, по мнению многих как отечественных [2, с. 15–18], так и зарубежных исследователей [4, с. 23–24], становление северо-восточных американских колоний связано как с развитием ремесел и сельского хозяйства, так и с развитием самого общества, формированием его традиций и потребностей, и это не могло, не отразится на содержании образовательных программ. Если XVII век для истории США – это время зарождения основ современного американского общества, то годы XVIII–XIX столетий – это время его становления и развития, когда во многом определяющими становятся ценности и традиции американской культуры, связанные с воспитанием подрастающего поколения новых американцев, их образованием, семейным укладом, а также развлечениями и досугом.

В соответствии с конституцией Североамериканских Соединенных Штатов, которая отдавала приоритет в области образовательной политики непосредственно самим штатам, администрация каждого штата, осуществляя руководство своими школами, самостоятельно определяла как содержание учебных планов, так и цели и задачи обучения.

По мнению американского исследователя Д. Сидентопы (D. Sidentop) физическое воспитание (Physical Education (PE)) как школьный учебный предмет впервые появился на северо-востоке США в штате Массачусетс в школе для мальчиков Роунд Хилл (Round Hill School) города Нортхэмптон (Northampton) в середине 1820-х гг. [13, с. 29]. Данное событие он связывает, прежде всего, с именем Чарлза Бэка (Charles Beck) – немецкого эмигранта, который, после прибытия из Германии, начал работать в школе Роунд Хилл учителем латинской словесности (1824 г). Вместе с тем, будучи ярким приверженцем учений одного из основателей немецкой гимнастической школы Фридриха Людвига Яна (Friedrich Ludwig Jahn), Ч. Бэк сразу же предложил введение в качестве обязательного учебного предмета, разработанную им программу телесного и духовного развития школьников, основанную в традициях немецкой гимнастической системы в совокупности с целями, характерными для классических греческих школ времен античности.

Необходимо отметить, что для школ как северо-востока США, так и всего североамериканского континента, – это была первая достаточно полная и системная программа по физическому воспитанию, направленная на развитие культуры телесной и духовной, средствами занятий физическими упражнениями и подвижными играми как в урочное (три раза в неделю), так и практически ежедневно в послеурочное время.

Кроме того, вызывает интерес и тот факт, что практически в это же время один из близких друзей Ч. Бэка Чарлз Фоллен (Charles Follen), прибывший вместе с ним из Европы, получает место

в Гарвардском университете, и в 1826 г. на его территории оборудует, как пишет Д. Сидентоп: «...из переделанной столовой, первый в истории американского университетского образования специализированный спортивный зал, где студенты могли регулярно заниматься физическими упражнениями» [13, с. 31].

Буквально в следующем году (1827 г), как отмечает американский историк физического воспитания Фред Леонард (Fred Leonard), при поддержке Ч. Фоллена, в Бостоне (штат Массачусетс) еще один выходец из Германии Фрэнсис Либер (Francis Lieber) открывает один из первых на территории США плавательных бассейнов, где начинает функционировать школа по обучению плаванию, деятельностью которой заинтересовался и 6-й президент США Джон Куинси Адамс (John Quincy Adams), посетивший ее вскоре после открытия, что придало этому событию, в том числе, и политический оттенок [10, с. 239–242]. Однако необходимо отметить, что появление данной школы было встречено неоднозначно пуританской общественностью северо-востока США. Она неоднократно подвергалась насмешкам со стороны журналистов того времени, публиковавших в газетах и журналах о ней достаточно злые карикатуры, что предопределило ее закрытие после первых двух лет функционирования.

Кроме того, дальнейшая хронология событий, показывает, что система физического воспитания Ч. Бэка, просуществовала в школе Роунд Хилл в течение шести лет до 1830 г., пока в ней преподавал непосредственно сам Бэк, а в 1834 г. школа была закрыта.

Тем не менее, опираясь на факты исторических событий, мы можем предположить, что в 1820-х гг. система образования северо-востока США подверглась достаточно существенному немецкому влиянию, а деятельность Ч. Бэка, Ч. Фоллена и Ф. Либера в 1820-х – 1830-х гг. положило основу системному развитию физического воспитания в школах и университетах восточного побережья североамериканского континента.

Вместе с тем, анализируя работы американских исследователей, например, Анна-Марии Кауфман (Ann Marie Kaufmann) [9, с. 10–17], Аманды Мэткельф (Amanda Metcalf) [11, с. 16–18], Куртиса Стоуна (Curtis Stone) [14, с. 54–86], и др., где упоминаются фрагменты исторических событий XVIII–XIX вв., оказавшие влияние на становление и развитие физического воспитания в американской модели образования, на наш взгляд представляется возможным высказать суждение о том, что в первой половине XIX в. среди школьных педагогов северо-востока США развернулась острейшая дискуссия о роле и месте физических упражнений и спортивных состязаний в структуре образовательных учреждений штатов.



Проблема значимости двигательной активности и воспитания культуры тела у учащейся молодежи, уже в начале XIX века, заставляла задумываться американских педагогов об организации и упорядоченности данного процесса. Многие из них подчеркивали, что потребность в здоровом и энергичном теле, является необходимым условием, для того чтобы дать энергию интеллекту [3, с. 29–41].

Так, например, под влиянием деятельности Ч. Бэка и Ч. Фоллена уже в 1826 г. в бостонском журнале «Американское образование» (*American Journal of Education*), издававшегося под редакцией Уильяма Рассела (*William Russell*) выходит статья «Прогресс физического воспитания» (*Progress of physical education*), где высказывается суждение о том, что «...здоровое тело является основанием всего рационального и успешного ... в делах человека» [12, с. 22]. Известный на северо-востоке США педагог Чарльз Колдуэлл (*Charles Caldwell*), анализируя содержание, принятого в 1833 году Соглашения учителей о приоритетах в школьном образовании, подчеркивал, что «...потребность в энергичных физических упражнениях в школах в качестве приоритетного компонента в содержании школьного учебного плана» [6, с. 59]. Более того, он настоятельно рекомендовал включить в качестве содержательных компонентов – обучение двигательным действиям, гимнастическим упражнениям, а также элементы спортивных состязаний – в обязательную «урочную программу» для школьников различных возрастов.

В своем обращении, к молодым людям, выпускникам колледжа г. Геттисберг, штат Пенсильвания, преподаватель Джон Харт (*John Hart*), предупреждал о нехватке физических упражнений, в содержании выбранных ими образовательных курсов. Он высказывал суждение о том, что «более образованные мужчины терпят неудачу из-за недостатка физической энергии чаще, чем от любой другой причины, и образованные мужчины не реализуют и половины своего потенциала из-за отсутствия необходимой физической энергии» [8, с. 10].

Однако необходимо отметить, что достаточно большое количество педагогов, придерживалось и прямо противоположного мнения о школьной физической культуре. Некоторые из них, как например, Хаббард Уинслоу (*Hubbard Winslow*), полагали, что «школа не то место, где обучают мускулы, а место, где улучшают интеллект» [15, с. 173].

Кроме того, встречались мнения, одно из которых, например, было озвучено о том, что «программы физических упражнений являются необходимой частью школьного образования, а подвижные игры и спортивные состязания – это праздные развлечения без пользы для образовательного процесса» [7, с. 69].

Таким образом, к середине XIX столетия на территории США отсутствовало единство мнений

о месте физических упражнений и спортивных состязаний в школах и колледжах северо-восточных штатов.

Ценностные ориентации педагогов отличались значительным разнообразием мнений, что вызвало широкую и достаточно острую дискуссию о целесообразности включения физических упражнений в содержание школьной программы, а также о необходимости введения организованного досуга школьников силами учителей.

Разрозненность и фрагментарность использования физических упражнений и спортивных состязаний в школах северо-востока США, не только не позволяло выстроить систему школьного физического воспитания, но и, несмотря на популярность спортивных состязаний у основной массы населения, не позволяло сформулировать более или менее единое и стройное обоснование ценностей двигательной активности школьников в образовательном процессе.

Актуальность дискуссии, подтвердили начавшиеся военные действия гражданской войны 1861–1865 гг. между армиями североамериканских соединенных штатов, костяк которых составляли представители северо-востока, и южных штатов Конфедерации. Результаты кровопролитной и жестокой гражданской войны обсуждаются до сих пор, однако один ее итог, как по мнению сторонников школьной физической культуры, так и ее прежних противников, уже не вызывал сомнений – физическая подготовка является жизненно необходимым компонентом.

В связи с практической показательностью данного суждения, дискуссия о ценностях физкультурно-спортивной деятельности в содержании школьной программы развернулась от спора о целесообразности, в сторону спора о качестве программ по физическому воспитанию в американских школах, роль и место которых уже, практически, не обсуждались.

Подводя итоги исследования взаимоотношений образовательных учреждений с областью спортивных состязаний и физкультурных занятий, можно сделать следующие выводы:

1. Северо-восточные штаты в период XVII–XVIII вв. являлись основным ядром, в котором формировалась политика, экономика и культура всего североамериканского государства. Данный период исторического развития оказал существенное влияние на обоснование необходимости уделять внимание образованию и воспитанию нового поколения американских колонистов, посредством открытия образовательных учреждений культурно-просветительской направленности.

2. Вторая половина XVIII века характеризуется разрозненностью функционирующих и вновь возникающих образовательных учреждений как в отношении содержания и структуры образова-

тельного процесса, так и в обозначении его целей, задач, приоритетов и ценностных ориентаций. Физические упражнения и спортивные состязания являются формами развлечения населения, поощряемыми властями, однако не используемыми ни в каком качестве, ни в одном образовательном учреждении.

3. Рубеж XVIII–XIX столетий ознаменован повышению интереса населения страны к спортивно-развлекательным состязаниям, в том числе и среди школьников. Спонтанно организованные подвижные игры и спортивные состязания, становятся заметной формой времяпрепровождения школьников в после урочный период времени. Высказываются отдельные научно-обоснованные суждения о ценностях двигательной активности и жизненно важных прикладных двигательных навыках (плавание, военная подготовка). В некоторых школах для детей, формирующейся элиты американского общества, фрагментарно возникают уроки танцев.

4. Первая половина XIX века – открытие дискуссии о роли и месте физических упражнений в образовательных учреждениях, прежде всего, северо-восточных американских штатов.

5. В середине XIX столетия в ряде школ Новой Англии (северо-восток США) по инициативе педагогов фрагментарно возникают попытки узаконить программы физических упражнений и спортивных состязаний в содержании образовательного процесса. В большей степени подлежит координация после урочной двигательной активности силами отдельных школьных педагогов. В ряде школ северо-востока позиционируется неуместность присутствия физических упражнений и спортивных состязаний ни во время, ни после уроков.

6. Начало второй половины XIX в. (1860–1870 гг.) – обострение дискуссии, окончание которой положило начало гражданской войны (1861–1865). Необходимость физической подготовки воинов, как настоящих, так и будущих, выступило значимым компонентом в пользу обоснования переориентации школьных программ на включение в физкультурно-спортивного компонента в содержание как в урочной, так и после урочной деятельности.

#### Библиографический список

1. Власов А.В. Американский студенческий спорт: как все начиналось // Психолого-педагогические вопросы служебно-боевой подготовки курсантов (слушателей) образовательных учреждений МВД и ФСИН России: Материалы науч.-практ. конф. 2–3 нояб. 2011 г. – Владимир: ВЮИ ФСИН России, 2012. – С. 23–36.
2. История США. В 4-х т. Т. 1 (1607–1877) / под ред. Н.Н. Болховитинова. – М., 1983. – 688 с.

3. Короткова С.А. Бенджамин Раш об образовании в США // Американский ежегодник, 2005 г. – М., 2007. – С. 29–41.

4. Макиннерни Д. США: История страны: пер. с англ. – М., 2011. – 736 с.

5. Система образования в Соединенных Штатах Америки. – Vienna: Embassy of the United State of America United States Information Service Regional Program Office, 1993. – 32 с.

6. Caldwell C. Thoughts on Physical Education: Being a Discourse Delivered to a Convention of Teachers in Lexington, Kentucky, on the 6th and 7th of November 1833. – Boston, 1834. – 133 p.

7. Fisk W. An inaugural address delivered at the opening of the Wesleyan University in Middleton Sept. 21, 1831 // American Annals of Education. – 1832. – Vol. 2. – P. 69–70.

8. Hart J. Mistakes of Educated Men, address delivered at Gettysburg College Commencement, Sept. 18, 1861. – Philadelphia, Pennsylvania, 1862. – 91 p.

9. Kaufmann A.M. Interscholastic Sports Participation as a Predictor of Academic Success for High school Students: a Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Urban Education at the University of Wisconsin-Milwaukee. – Milwaukee, Wisconsin, 2002. – 97 p.

10. Leonard F.E. A guide to the history of physical education. – Philadelphia and New York: Lea & Febiger, 1923. – 361 p.

11. Metcalf A.A. History, Philosophy, and Sociology of Sport Recommendations for Physical Education Teacher Education: a Dissertation Submitted the College of Physical Activity and Sports Sciences at West Virginia University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Kinesiology with an emphasis in Physical Education Teacher Education. Morgantown, West Virginia, 2010. – 140 p.

12. Progress of physical education // American Journal of Education. – 1826. – Vol. 1. – P. 19–23.

13. Siedentop D. Physical Education : Introductory Analysis. – Dubuque, Iowa: Wm.C. Brown Company Publishers, 1976. – 298 p.

14. Stone C.C. High School Athletics: a History and Current Problems: a Thesis in Secondary Education Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. – University Park, Pennsylvania, 1963. – 246 p.

15. Winslow H. Dangerous tendency of innovations and extremes in education // The Introductory Discourse and Lectures Delivered Before the American Institute of Instruction in Boston, August 1834. – Boston, Massachusetts, 1835. – P. 167–178.

## SUMMARY

### PEDAGOGY

**Larisa Ye. Sikorskaya**

*Institute for retaining and rising qualification of leading staff  
and specialists of social-protection system concerning population  
of the city of Moscow  
lara.64@mail.ru*

#### **Volunteer activities as an indicator of social well-being of modern society**

The article considers volunteering as a social welfare of modern society. Literature and author's own data indicate a special role in the study of volunteer activity among the youth as a process of formation and development of personality as the humanistic practice of social service and welfare of modern society. We discuss the prevention of delinquency among adolescents and young people, principles and methods of integration of young people into difficult life situations in society that speaks in favour of the necessity of inclusion of modern youth in socially useful activities. Pedagogic potential of volunteer activity allows activating the internal mechanisms of formation of a person as a harmoniously developed and socially responsible identity by appealing to the moral principles of self-consciousness on the basis of voluntariness.

**Keywords:** society social welfare, volunteer activities, volunteer organization, volunteer, goodwill, socialization, good on one's own volunteer, social activity.

**Ol'ga G. Ivanovskaya**

*School logopedic service of Moscow district of Saint Petersburg  
logoped544@yandex.ru*

#### **Semantic resonance in teachers on presentation styles of pedagogic interaction as stories**

The relationship between style of pedagogic interaction and between teachers' childhood memories which stored in memory in the form of favourite histories from childhood are explained in the article. The mutual semantic space between the child and the mentors is created in case of consideration of this child as the person. In future, familiar images, words, metaphors, which mark this space, cause in a person semantic resonance which appears as a personal understanding, as a copying of behaviour known since childhood. Understanding is procedural and semantic resonance is instant but able to facilitate the understanding and make it personally meaningful. Children listen and tell stories, to reach understanding of the world in two senses – "cool" and "hot". "Cool" knowledge relate to how things work in the physical world. Understanding in the "hot" sense refers to feelings. "Hot" understanding is fixed in mind with the help of favourite stories. At the same time, the story of a thing that is significant, has not always as intensive feelings as the original experience. It creates a certain emotional distance. Children can experience the emotions without suffering the consequences in real life. For this reason, children are so fond of repetition of favourite stories. Our study has confirmed the existence of one of the phenomena of

mentoring. A person often becomes such as it is, not only due to, but also contrary to the mentor (parent, teacher). Thus, half of our respondents have experienced semantic resonance to the authoritarian style of relationships between teachers and children. However, among them, there is none who uses such a style of interaction predominantly. But all these teachers have "mixed" style of pedagogic interaction, so that sometimes they demonstrate authoritarianism.

**Keywords:** semantic space, semantic resonance, understanding, pedagogic interaction styles, favourite children's stories, mentoring.

**Tat'yana Yu. Bol'shakova**

*Demidov Yaroslavl State University  
bolshakova64@yandex.ru*

**Irina V. Popova**

*Demidov Yaroslavl State University  
pivik@list.ru*

#### **Formation of a subject position of the person through integrative artistic activity. The problem of measurement**

The article deals with the topicality of study of subjective personal position development process through integrative artistic activity in the system of supplementary education for children. Based on the analysis of the use of artistic activity in subjective personality development in supplementary education institutions for children, some contradictions have been revealed in the development of this idea at a scientific and methodological level. There are some results of empirical studies of social effect of the author's methods for subjective personal position development through integrative artistic activity, these studies' purpose was to identify the social effect impact of creative potential on schoolchildren who participated in integrative artistic activity processes as part of the Folk theatre "Jefim's spring" (town of Kologriv) where clay handicrafts act as puppets. The use of keynote-narrative interview structures is proved to be what permits the deferred effect of the author's technique. In accordance with the working hypotheses, the informants' quotes from transcripts that the informants have written, allowing proving these hypotheses. There are conclusions about schoolchild's personal position which is expressing creative, is of high level of self-consciousness, of unique artistic personality's development; the activity is determined by the need for self-expression in the arts as an author and by the exteriorization of subjective positive experience. On the empiric research data, it was found how the use of integrative artistic activity as a pedagogic means ensures a schoolchild's subjective position development in supplementary education institutions for children.

**Keywords:** subjective personal position, integrative artistic activity, supplementary education system, narrative interview, transcript, social effect.



**Il'dar L. Davletchin**

*All-Russia children's centre «Orlyonok», Krasnodar Land  
ildar-rodnik@yandex.ru*

### **Theoretical and technological grounds for development of teenagers' leisure culture in sociocultural activities of a children's camp**

The concept of teenagers' leisure culture is specified in this article; development of leisure culture of teenagers in sociocultural activities of a children's camp is described in a technological-theoretical way. Comprehensive program of children's camp «Komsomolsky» of the All-Russia children's centre «Orlyonok» is represented as a production string revealing the contents of pedagogic technologies.

**Keywords:** leisure culture, development of teenagers' leisure culture in sociocultural activity of children's camp, children's camp comprehensive program, pedagogic technology.

**Marina V. Il'yashenko**

*Bunin Yelets State University  
marina.ilyashenko@inbox.ru*

### **Verbal communication as a form of tolerance in preschool age**

The issue of tolerance in children of preschool age is examined in the article. The author focuses on speech communication as a form of tolerance. The research of the problem of verbal communication as a form of tolerance in preschool age is topical due to the appearance at preschool institutions of multinational composition of children, refugee children and internally displaced persons from other states.

A child must not only learn to show tolerance as the ability to empathize, understand, but also to be able to manifest it with the speech forms of communication. To identify specific features of speech communication as a form of tolerance in preschool age, the author conducts a comprehensive diagnosis (conversation, observation, problem situations solving). During this diagnostics, some problems in the application of speech communication as a form of tolerance has been noted in children. In particular, divergence cases in children's use of the means of verbal communication in imaginary and real situations of tolerance, which require tolerance manifestation; difficulties in communicating with ill, unattractive people, with young children have been detected. Based on the results of the held diagnostics, levels of development of verbal communication as forms of tolerance in children of preschool age were established.

**Keywords:** verbal communication, tolerance, indulgence, verbal communication means, forms of manifesting tolerance, communication.

**Anna N. Smolonskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
sergiusav@mail.ru*

### **The scientific and methodological conditions of children's life competences formation's effectiveness**

The scientific and methodological conditions of preschool and primary school age children's life com-

petences formation's effectiveness are considered in the article. Basic directions of psychological and pedagogic competency of pedagogues are discussed. Information about the empirical experimental work, which is based on person-centered communication style of the adult with children have been adduced. Various forms of interaction, which are aimed at providing the opportunity to each participant to assess his or her own opportunities and challenges in specific situations and find a way out from the current situation have been shown.

**Keywords:** life competences, scientific and methodological maintenance, psycho-pedagogic support, psycho-pedagogic competence.

**Mariyam R. Arpent'yeva (Minigaliyeva)**

*Kaluga State University  
mariyam\_ira@mail.ru*

### **The didactic modes of communication and understanding**

Didactic communication is understanding communication subjects about learning: its various components and processes. Productivity training involves the choice of one or another model of didactic communication, in different ways directed at the development of cognitive, axiological and meta-cognitive structures that form in the unity of the type of training.

**Keywords:** didactic communication, didactic modes of communication, didactic modes of understanding.

## **PSYCHOLOGY**

**Vladimir A. Mazilov**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
v.mazilov@yspu.org*

### **Psychological fact**

The article is devoted to the important issue concerning methodology. The special topicality of this work is that many authors do not recognize it as a methodological problem at all. In the popular psychological dictionary, fact in general is defined as the result of observation or experiment, not allowing equivocation. This contradicts the widely known situations where the fact is evaluated and interpreted in different ways. Such an approach does not allow solving the problem constructively. The approach to the problem that has developed in science philosophy is examined. Detailed research of Aleksandr Nikiforov, which suggested fact as something that has a structure, is described. This is a promising approach, but it is of lack for psychology. It is stated that a level-wise approach in psychology in order to interpret a fact is needed. Level-wise approach can be implemented, if the problem is addressed in the context of the methodological theory of scientific research. There is a prospect of further research aimed at finding the synthesis of level-wise structure and structural analysis.

**Keywords:** methodology, fact, psychological research, cognitive methodology, structure, level, pre-theory.



**Natal'ya Ye. Kharlamenkova**

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,  
City of Moscow  
nataly.kharlamenkova@gmail.com*

### **Sovereignty of the psychological space of personality with different types of threats**

The problem of the sovereignty of the personality psychological space (PPS) is analyzed. It is shown that in the dependence of the severity of the individual parameters of PPS: the sovereignty of the physical body, territory, things, habits, social relations and values, the respondents differently perceive their safety. The relations between the types of threats experienced by personality and the PPS parameters are established.

**Keywords:** personality psychological space, sovereignty, deprivation level, psychological safety, threat.

**Svetlana V. Zabegalina**

*Ulyanovsk State Pedagogical University named I.N. Ulyanov  
svetlanvictorov@mail.ru*

**Liliya A. Belozyorova**

*Ulyanovsk State Pedagogical University named I.N. Ulyanov  
BLA-130880@yandex.ru*

**Anna V. Chigar'kova**

*anyutkac@rambler.ru*

### **Specialist's personality structure which provides the effectiveness of action in special conditions**

The article raises the problem of personality and approaches to understanding its structure in Russian school of psychology. The authors examine the properties of the individual, in particular, temperament and character features to ensure the effectiveness of the special conditions and in difficult situations. Special attention is been paid to the issue of abilities, including adaptive, predictive ones. Of professionals working in specific conditions, sanguine and choleric temperament types are characteristic, and much less – phlegmatic and melancholic ones. This is because the first two are more ready to changing conditions, adapt to them more quickly. In occupations where activities are connected with unexpectedly emerging problems' management, availability is due to firm nervous system, these specialists are not so likely to commit accidents, errors, as they man in these situations. The overall structure of the personality of the person carrying out work in special conditions can be summarized as a set of mental processes (cognitive, emotional, volitional); mental properties (character, temperament, directivity, abilities: adaptive, predictive, communicative ones, etc.); of mental states (satisfaction vs dissatisfaction, activity, enthusiasm, cheerfulness, depression, passivity); of mental formations (knowledge, skills, abilities, habits) which interact with the situation, while the role of the latter varies depending on its type and trained state of a specialist.

**Keywords:** personality, personality structure, specialist, special conditions, character, ability, directivity, temperament.

**Nina V. Mel'nikova**

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,  
Kurgan Region  
psy-sha@mail.ru*

### **"I-Image" morality psychology**

The image of "I" is methodologically justified by the consolidation and unity of the cognitive, emotional and behavioural components, adequately representing the contents of the individuality. Self-judgments, adequacy of self-esteem and emotional and behavioural reactions are concentrated in them. The analysis of philosophical; psychological and sociological; psychological and pedagogic sources of Russian and foreign science has shown the specificity of formation of the "self-image" as a holistic attitude of the individual to himself, mediated by sociocultural environmental conditions. They characterize the internally inseparable unity of action and motive, the structure of the image and of features of formation of the "I" image, the interaction of psychological mechanisms, predetermined by positive psychological reality. The notion of a psychological image, as something forming the beginning, asserts the unity of the phenomenon and the essence of the image, ideas about the soul and consciousness. The specificity of the conscious life of the individual is fundamental in search ability to separate "I" from own surroundings, to form the inner world, subjectivity of comprehension, understanding of the perceived object. The human "I" is the internal essence of the person that has been emerged and is being emerged not only from itself but from the nature of the relations of the individual with others, which affects the readiness of personal qualities and his or her reflection in moral actions and behaviour. The image is a set of mental qualities, socially associated with positive behaviour, with competence and abilities, with activity and efficiency of mental actions. Category of image contains a reality existing independently of thought about reality, and on the degree of the human mind. Own "I" has the one who independently control own actions and is able to comprehensive the initiative. This is supported by constant interaction with the social environment through internal mechanisms of adaptation. The person must realize that to start all over again, is impossible; and that what is missed, is not likely to return.

**Keywords:** "I"image, categories, consciousness, self-awareness, components, spirituality, morality, moral qualities, age peculiarities.

**Liliya Sh. Mustafina**

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,  
City of Moscow  
leila.mus@gmail.com*

### **The dynamics of social representations of conscience as an indicator of the moral and psychological state of today's youth**

We investigate the structure of social representations of young people of conscience by the method of P.Vergès. Similarities and differences in the core and

the periphery of the social representations of pupils and students have been revealed. The core of social representations of pupils and students is similar in content and contains common for these groups positive associations with the word "conscience", such as the high moral qualities of a person ("honesty", "responsibility", "honour"). The core of representations of students about conscience are more pithy than the core of social representations of senior schoolchildren, and the social representations of conscience in students are more mature and profound. In the area of potential changes in social representations of conscience by the students and schoolchildren got the association "lack of conscience", so soon, the representation of youth on the absence of conscience in modern people can enter into core part of their representations, which indirectly may indicate a negative development of morality of the population of Russia.

**Keywords:** social representations, conscience, structure of social representations, core and periphery of social representations, youth.

**Tat'yana S. Pilishvili**

*Peoples' Friendship University of Russia, City of Moscow  
pilishvili\_ts@pfur.ru*

#### **Activity manifestation peculiarities in virtual and real life**

The article is devoted to the specificity of personal activity display as subjectivity formation in contemporary information world, distinguishing with the effect of presence with its time and space curtailing on the Internet. The genuine activity threat in a virtual environment is demonstrated with loss of self subject's authorship and goals activity substitution to its means. Characteristics of the activity implementation in virtual reality as an example of social networks, as well as in the conditions of everyday life are analyzed. Social networks are seen as socio-cultural recursive systems, qualitatively changing nature of the subject's activity on the Internet by transforming his or her operations in network, with self repeating and the ability to feedback. Different proportions of high and low personal adolescence activity in the information world are described at the level of substantially-cognitive, operative-motivational, appraisal-behavioural and personal-productive components. The increase of social networks activity associated with increased competitiveness and subject's autonomy, as well as with the impact of the transition to procedural activities, is reflected. An increase in activity in the plane of everyday reality is performed by intensifying control of own environment and the changing nature of the interaction with other people. The relation of activity and psychological health of the subject is revealed, confirming the idea of productivity of moderate activity on social networks, with its high reflection by individual. The main ways of potential development of activity as subjectivity formation in the 21<sup>st</sup> century through the strengthening of goal-setting are identified. The importance of

coming from internal preconditions of human activity as immanent reason of the subject is emphasized.

**Keywords:** activity as subjectivity emergence, recursive systems, social networks, media-cultural challenges, subjective well-being.

**Anna V. Kotenyova**

*Moscow City University of Psychology and Education  
akoteneva@yandex.ru*

#### **Passion phenomenon (on the material of Homer's epic poems "Iliad" and "Odyssey")**

The notion of passion has different meanings and values. Passion means suffering as well as strong natural mental and physical human desires, and sustainable human desire to some sin act. All of them are important in understanding human nature, the actions and deeds of people. Passions express deep motivational personality characteristics which directly characterize its spiritual condition. However, this spiritual-moral aspect of problem is still understudied in modern psychology. The epic poems by Homer, "Iliad" and "Odyssey", are the cultural heritage of world literature. These works contain the origins of psychological knowledge about personality, its inner world, the motivation of behaviour. They reflect the archetypal images and universal patterns of human existence, which explain the behaviour of modern people as well. The spiritual, soulful and carnal passions are analyzed on the basis of textual study of Homer's poems "Iliad" and "Odyssey" in this article. Such passions as pride, vainglory, wrath, fornication, and covetousness were subject of investigation. Interpretation of the psychological manifestations of the passions of heroes was carried out using the hermeneutical, phenomenological and comparative methods in the context of modern psychology and Christian tradition. Textual analysis of the epic poems by Homer helps to describe the phenomenology of fundamental spiritual, soulful and carnal passions, as well as to study their implications for human health, behaviour, and life.

**Keywords:** wrath, pride, fornication, covetousness, passion, vainglory.

**Tat'yana V. Razina**

*Yaroslavl branch of Moscow Psychological and Social University  
razinat@mail.ru*

#### **Scientific activity motivation typology**

Theoretical foundations for the construction of a scientific activity motivation typology in the framework of the meta-systemic approach presents in this paper. The structural plan gives us three dimensions ("luminary", "director", "pendulum"). Functional plan and genetic plan gives us two dimensions (local purpose time perspective and global meta-purpose time perspective). Meta-systemic plan gives us three dimensions (personal, subject-activity and socio-historical). Thus, the intersection of these dimensions gives us eighteen motivational types that are theoretically possible.

**Keywords:** scientific activity motivation, type, typology, meta-systemic approach.

**Yevgeniya A. Kol'tsova**

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,  
City of Moscow  
evgenia.koltsova@gmail.com*

**Psychological problems of the family  
and children with epilepsy diagnosis  
and psychogenic non-epileptic seizures**

This article is a first step in studying psychological features, experiences of parents and their children who have diagnosis of epilepsy or psychogenic non-epileptic seizures. The description of psychological problems as a medical history in this sphere will allow designating a new vector of researches. Our particular interest is to look for etiology of psychogenic non-epileptic seizures, diagnostics of this disorder and identification of psychic traumatic factors in families where kids with such diagnosis live.

**Keywords:** family psychological assistance, epilepsy, psychogenic non-epileptic seizures.

**Yekaterina A. Volgusnova**

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,  
Kurgan Region  
misis.volgusnova@yandex.ru*

**Correlation of performance anxiety  
and insecurity among preschool children  
and younger schoolchildren**

This article reveals the relationship of negative emotional states of preschool children and elementary school pupils, namely indicators of anxiety and insecurity in theoretical and empirical research. Comparative characteristics of the definitions, causes and manifestations of anxiety and insecurity in psychological and pedagogic literature has been given. To identify levels of symptoms of anxiety, anxiety test were applied (the ones by Temple, R., Dorkey, M., and Amen, E. W.), and to study the levels of insecurity, the House-Tree-Person test was applied. The objects of anxiety and insecurity were recorded in response to the questions "What bothers you?" and "What are you insecure of?". We have considered multi-level indicators of anxiety and insecurity, the variability of their subjects in children of preschool and younger school age. What is found in this study, is such a pattern of development of negative emotional states, as heterochrony manifestations of levels and objects of anxiety and insecurity among preschool children and younger schoolchildren. In addition, there were synchrony indices of anxiety and insecurity in subjects aged from 4 to 10. What was found in an empirical study, were specific trends of manifestations of anxiety and insecurity, namely sexual dimorphism and age-related peculiarities in children of preschool and younger school age. Eleven groups of anxiety have been fixated.

**Keywords:** preschool children, schoolchildren, anxiety and insecurity levels, anxiety and insecurity objects.

**Alyona V. Spirina**

*Surgut State Pedagogic University, City of Surgut,  
Khanty-Mansi Autonomous District also known as Yugra  
spirina.av@mail.ru*

**TV perception culture of as means  
of correction of feeling fear, which has arisen  
under influence of telecasts with elements  
of violence, in preschool children**

This article contains information on the proportion of children of preschool age indicators of feeling of fear caused by watching television with elements of violence and indicators of TV perception culture. According to the results of ascertaining experiment more than half of preschool children have a high level of fear and low levels of culture TV perception. Examples of what objects of fear of television with elements of violence occur in preschool children are influenced by their perception provided. Comparison of culture TV perception and indicators of fear indicates that between the average level of culture TV perception and high levels of feeling of fear, there are close significant inverse correlation: the higher the level of culture TV perception, the lower the level of fear and vice versa. In connection with the above, we have assumed that the formation of culture TV perception be an effective means of correction of fear in preschool children, which arose under the influence of television viewing with elements of violence. It also describes the results of empirical work on the formation a culture TV perception as a means of leveling of feeling of fear caused by watching television with elements of violence and its results. In particular, it describes the laws psychocorrectional process conditions and methods of correctional work and the number of classes, especially children's TV perception and behaviour of preschool children during the remedial work. The data control experiment, which show the impact of corrective and preventive work to promote a culture TV perception as a means of leveling of feeling of fear in preschool children, arising under the influence of the perception of violence on television.

**Keywords:** feeling fear, telecast with elements of violence, TV perception culture.

**Yelena S. Shamukhametova**

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,  
Kurgan Region  
shalesaf@mail.ru*

**Features of empathic interpersonal interactions  
of younger schoolchildren**

The period of primary school age is significant for the mental development of children, because at this time, there is a change of consciousness, soul-searching; there are foundations of the school friendship, motivational sphere is rebuilt in every child, began to acquire greater importance of empathy and sympathy, to develop and improve the ability to interact in a team. Empathy is an essential part of communication



and performs a number of functions that contribute to a more effective knowledge of other people and reduce the effect of distorting the perception of the other. In the process of communication, younger pupils begin to acquire the initial empathic feelings by means of feeling keenly the communication partner. The article highlights the theoretical analysis of the problem of moral (empathic) feelings and experiences of the younger schoolchild arising in the process of interpersonal interaction and describes an empirical study to determine the characteristics of empathic interaction of younger pupils.

**Keywords:** empathy, moral feelings, younger pupil, empathic interaction peculiarities.

**Anastasiya I. Kulakova**  
Demidov Yaroslavl State University  
kulakova1992@yandex.ru

#### **Peculiarities of formation of professional sensibleness at a final stages of general education**

The aim of our integrated research was finding and determination factors which influence on professional self-determination of personality. The problem of professional self-determination is relevant for a long time. Professional choice is a process consisting of several stages, to each of which its own definition, own social situation, own environment and own atmosphere is characteristic of, the duration of which depends on the external environment and the individual characteristics of the subject of the choice of profession. Professional self-determination covers the whole professional career period in personality: from the appearance of professional intentions to finishing labour activity, and the peak of this process is the act of making a decision about the future profession. Often, the person is difficult to assess its aptitudes and interests, to realize the opportunities and abilities; therefore, it is imperative to consciously approach the solution of this issue. The article considers the peculiarities of formation of professional sensibleness and identification of individual psychological characteristics of high school pupils and students-to-be, which determine its procedural characteristics. We have conducted a statistical comparison of professional attitudes of personality and professional sensibleness of choice in two independent groups of subjects – the high school pupils and students-to-be; we have identified particular structural organisation of professional installations and professional sensibleness in the studied groups. All the obtained information is valuable and significant for vocational work. It shows how much consciously pupils of the senior classes choose their future profession, how they consider their aptitudes and interests, how much the people are informed about the world of professions, in what matters they are ready for the choosing of their professional career and what changes happen in the structural organization of the components of professional self-determination.

**Keywords:** professional self-determination; professional sensibleness; professional installations.

**Mariia S. Iurkina**

P.G. Demidov Yaroslavl State University  
msyurkina@mail.ru

**Aleksander A. Smirnov**

P.G. Demidov Yaroslavl State University  
asmirnov1970@bk.ru

#### **Development and testing of method for express diagnosis of the level of student's adaptation for entering a higher education institution**

This article describes issues to estimate the level of adaptation of students for entering a higher education institution. In particular, the need to develop methods for the diagnosis of this parameter caused by absence of methods for complex research of this process with minimal time spent. So the aim of this paper is to describe the stages of creating a method for express diagnostics of this process. The paper describes the topicality of developing of the author's method. The scales of this method correspond to the components of initial higher education institution adaptation: social, didactic and professional. We described the results of psychometric validation procedures of this method for each step of the creation methods. This article includes full text of method, keys, norms. We describe how this method can be used in an establishment of higher education in order to identify groups at risk in the early stages of the process of adaptation of students for entering a higher education institution. This measure is necessary for further psychological support of this category of students in aims to minimize the risk of disadaptation. And then, the conducting activities aimed at proactive prevention and correction of deviations. That is, this knowledge makes it possible to control the process of adaptation of students for entering a higher education institution, to contribute to rapid and effective entry into the new environment at the beginning stage of learning; to influence the assimilation of professional knowledge, development of skills and competencies; to help with didactic difficulties. The developed method has been logged in the Russian Federal Service for Intellectual Property as a program for and as part of the database.

**Keywords:** students, diagnostics, adaptation for entering higher education institution, social adaptation, professional adaptation, didactic adaptation.

#### **COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

**Mariya V. Luyeva**

Moscow State Pedagogic University  
lmv1987@mail.ru

#### **Age features and strategies of coping behaviour of younger teenagers in the conditions of the educational process**

The author explores the problem of the influence of age peculiarities of a teenager on choice of coping behaviour strategies. In the course of writing, this article briefly reviews the researcher's ideas about coping strategies, exploring the various classifications. In the study conducted by the author, the problem of the relationship experienced by personal experiences and coping strategies is raised. At the same time, age is considered as a constant variable that affects the devel-



opment of relations between the experiences and strategies of coping behaviour. During the analysis of the obtained data by means of modern methods of mathematical statistics, the researcher makes a conclusion about the impact of age-related features only on individual coping strategies. Anxiety have influence only on individual coping strategies. At that, behavioural strategies are considered as a single entity, forming the image of coping behaviour.

**Keywords:** age, coping strategies, educational process, teenager, anxiety, coping behaviour, age features.

## PROFESSIONAL EDUCATION

**Al'bina T. Galiakhmetova**

*Kazan State Power Engineering University,  
City of Kazan, Tatarstan autonomy  
alta261@rambler.ru*

**Zhanna I. Aytuganova**

*Kazan State Power Engineering University,  
City of Kazan, Tatarstan autonomy  
karinajhanna@mail.ru*

### Effective management of quality of education at a higher education institution based on the integration of traditional and remote forms of control

The article presents the results of research of high schools' activity in solving the topical problem – the problem of improving the quality of education. There have been used such methods as analysis of the existing forms of control, their classification, modeling, experiment and others. The process of creating integrative system of traditional and distant control and appraisal activities in the educational organization is presented as a focused and consistent implementation of the actions of set of subjects on the design and implementation of a new model of control and analytical activities. Providing computer visualization of educational institution objects and enabling interactive dialogue with the managers of departments of higher education institutions, with lecturers and students, suggest the possibility of organizing a dialogue mode control in all aspects of the educational organization. Run-time information acquisition based on the unified criterion-analysing database about an educational institution on the interrelated blocks and operative transmission of its leadership of the university in the distant forms allows creating mechanisms for effective management of the quality of education at an educational organization or its departments.

**Keywords:** integration, integration of traditional and remote forms of control, quality of education, education quality management.

**Vladimir L. Kabalin**

*Mozhaysky Military-Space Academy, City of Saint Petersburg  
kabalin1971@mail.ru*

**Natal'ya V. Selihina**

*Mozhaysky Military-Space Academy, City of Saint Petersburg*

### Simulation of organization of control system of the military specialists' professional competence forming

This article is devoted to the process of organization of control of the professional competence forming in the modern education in Russia. The author gen-

eralizes the peculiarities of this process. The author proposes the basic improvement methods of the military specialists' training. The main directions of improving the training of military specialists have been offered. The author acquaints us with the important stage of the higher education modernization, which in many respects determines the prospects of the specialists' training. This stage is the acceptance of the federal state educational standards of the third generation, which raise the role of the competence approach in education. The processes of professional competence of the specialist-to-be forming are devised and designed. The author cannot but mention about the necessity to design and inculcate the new methods for the organization of the professional competence forming control according to kinds of professional activity, which raises the efficiency of the standard rating the military specialists' professional competence in the military educational establishment and ensures their optimum assignment on the first officer's positions. In that way, the graduating cadet will be able to understand his strong and weak points and thus, to realize his abilities and wishes to precipitate the adaptation process on the first officer's position.

**Keywords:** competence, officer's position, approach in education, control, specialist, efficiency, military education, professional.

**Magomed V. Azhiyev**

*Chechen State University, City of Grozny, Chechnya autonomy  
psihology2001@mail.ru*

### Pedagogic skills of teachers and adaptation of students to training at higher education institution

The article discusses the relationship of pedagogic skill of the teacher and the success of students' adaptation to the conditions of the educational process and reveals the essence of the concept of "adaptation" and "pedagogic skills." Pedagogic skill of higher school teacher is a complex system consisting of many interconnected components, among which, an important place is occupied by the personal qualities of the teacher, the existence of special pedagogic skills, of high level of organizational culture in him or her and, most importantly, of deep professional knowledge. The article also presents characteristics of a set of contradictions that exist in the educational process of a higher education institution, the removal of which would make the process of adaptation to training higher education institution freshmen less stressful. We describe the main distinguishing features of learning management, contributing to the establishment of productive relationships between the participants in the educational process. The article also presents the results of the survey conducted by the author with the students of Chechen State University. On the question: "What qualities in a teacher you think to be the most important?", the majority of respondents, along with professional knowledge, named such qualities as justice, goodness. Humanistic style of pedagogic dia-

logue is impossible without such personal qualities as humanism and intelligence, high spiritual culture and responsibility.

**Keywords:** educational process, adaptation to training at higher education institution, teacher's pedagogic skills, special teaching abilities, adaptive capacity.

**Oleg V. Boltykov**  
Nekrasov Kostroma State University  
boltykov@mail.ru

#### **Retrospective view to content and organization of cadet military-patriotic upbringing**

In the article, the approaches are concerned such as the understanding of essence, place, content and organization of military and patriotic upbringing in the conditionals of a military higher establishment; an analysis of such approaches has been made and the monitoring of the attitude of public opinion to mass patriotic work in different conditionals of state building of modern Russia has been reflected. By the results of study of philosophy and psycho-pedagogic literature, a definition of military-patriotic upbringing in the modern interpretation has been given. Departmental acts of the Russian Federation and the of Russian Federation Defense Ministry have been concerned in the article which determine the state policy in the field of military-patriotic upbringing of military personnel and youth under draft age. The aims of the military-patriotic upbringing and promising ways of achieving these goals in military higher establishments have been determined. The experience of military-patriotic upbringing implementation was analysed at Marshal of the Soviet Union Timoshenko Kostroma Military Academy of Nuclear, Chemical and Biological Defense in the post-Perestroika period. Such questions as formation of subject-aesthetic environment of military-patriotic upbringing in military higher establishment and the role of military-historical center were concerned in the article. The results of survey of cadets of different periods of study, by the question of their attitude to military service and study at military higher establishment in terms of achieving results in military-patriotic upbringing and formation of the civil identity, were represented in the article. The conclusions were made, on the basis of studied material and analysis, about correspondence of the base of legal framework concerning military-patriotic upbringing to modern demands and about necessity of succession for achieving productive results in this work.

**Keywords:** upbringing, military-patriotic upbringing, civic identity, state patriotic education.

**Ousmane Coulibaly**  
Oryol State University  
ouscoul6@gmail.com

#### **Ethno-cultural context of the formation of professional culture of the future teachers in Mali**

Ethno-cultural values are manifested not only in everyday life, but also in the professional field. They are very important in the formation of professional culture of the future teacher. The article considers the value

aspect of teaching activities, the importance of considering the ethno-cultural context in the formation of professional culture of the future teachers in the Republic of Mali. The author defines concepts such as "context", "ethno-cultural context", "ethno-cultural values." He describes in detail the nature and content of such ethno-cultural pedagogic value as sanankuya or "facetious relationships", its role in maintaining social cohesion at different stages of historical development of the Malian people. It also presents the nature and content of values "Jatigiya" or the legendary hospitality, of family, of responsible solidarity, of due respect for elders, old and disabled people; we describe the various spheres of their occurrence and their importance for strengthening social relationships. The author concludes that the inclusion of ethno-cultural aspects into the educational process of training future teachers will help to introduce youth to the national cultural values and therefore preserve the cultural identity.

**Keywords:** ethno-cultural context, professional culture, formation, ethno-cultural values, future teacher.

**Gennadiy V. Kul'kov**  
Cherepovets Military Engineer Institute of radio electronics,  
City of Cherepovets, Vologda Region  
gekulkov@yandex.ru

#### **Pedagogic support of the process of self-education of cadets of a modern military higher education institution**

The main achievement of the ongoing modernization of education in Russia is providing opportunities for self-education. Analysis of the development of Russian education allows highlighting a trend associated with its emphasis on real needs and demands of students, which is a strong evidence of the viability and attractiveness of one of the leading ideas – of diversity education idea. In this regard, military reform at the present stage demanded revision of educational policies at higher military school and led to a new understanding of the educational activities of the cadet as a process and result of his or her own care and responsibility. The fact of the inevitability of education throughout life as the challenge of time actualizes pedagogic problem in military higher education institutions – the organization of special education of cadets.

**Keywords:** maintenance, educational maintenance, self-education, self-organization, military higher education institution, vocational guidance, independence.

**Ninel K. Kutuakova**  
State Humanitarian Institute of Moscow Region,  
City of Orekhovo-Zuyevo  
ninel.kutuakova@mail.ru  
**Lyudmila A. Petrova**  
State Humanitarian Institute of Moscow Region,  
City of Orekhovo-Zuyevo  
plandr50@mail.ru

#### **Training pedagogic staff for ensuring modern quality of upbringing at a summer recreational and educational institution**

The article deals with the competency approach to training leaders in the field of quality assurance of

passage of pedagogic practice in a summer recreational and educational institution. Types of competences, knowledge, skills and abilities that are mastered by students during the summer production practices have been discussed. Attention to the integrated approach of activity in recreational and educational institution is accented, the components it consists of are disclosed.

**Keywords:** competency, pedagogue's professional competence, modern pedagogue's competency model, pedagogic practice in recreational and educational institution.

**Roman O. Lepayev**

*Chernyshevsky Saratov State University  
roman-lepaev@yandex.ru*

#### **Diagnostic tools for monitoring the effectiveness of the process of formation of leadership among students of secondary vocational schools**

The article discusses the criteria and indicators of efficiency of process of formation of leadership among students of secondary vocational schools, as well as the levels of its formation. According to the author, the efforts of the administration and teaching staff of the educational institution should be directed to the development organization local government began in the collective life, the formation of the students' organizational skills, communication skills, leadership. This approach is based on the concept of educational activities, designed and developed in the works of Nikolay Talanchuk. Based on the systemic-functional approach, the author identifies the content and methods of educational work aimed at the formation of a leadership position. The model constructed for educational activities is aimed at the formation of the leadership students, it consists of the set of target; organizational and substantive; systemic and functional; valuation and result blocks. The author of the article focuses on the evaluation resultant block in the model of formation of leadership in students of secondary vocational schools. The criteria, indicators and levels of development of leadership students are presented in this block.

**Keywords:** leadership, leadership position, systemic and functional approach, leadership position formation ratio criterion, leadership position formation ratio indicators, leadership position formation ratio levels.

**Tat'yana V. Sutyagina**

*Nekrasov Kostroma State University  
st980@mail.ru*

#### **The model of formation of experience of independent activity in students at the initial stage of training at a higher education institution**

Autonomy as a personality trait develops gradually, the experience of self-employment begins to form from preschool age, then in high school, but a real opportunity to show their independence appears in person in the student's age. The article discusses the features of the student's age, the period of adaptation and adoption of new social status of a youth. The problems faced by the student and the tasks set before

him or her by higher educational institution. The development of new activities, forms of interaction and methods of work is determined by the specificity of the initial stage of education at a higher education institution and its potential in relation to the problems of formation of the social experience in students. We describe a model of the process of formation of the experience of independent work. The justification is made for the proposed model, characterized by its structural elements. We outline conditions of the effectiveness of the organization of the process of formation of the experience of independent work.

**Keywords:** student, higher education institution training initial stage, independent activity experience formation model.

**Valeriya F. Yaheyeva**

*Cherepovets Military Engineer Institute of radio electronics,  
City of Cherepovets, Vologda Region  
gekulkov@yandex.ru*

#### **Pedagogic stimulation of cadets to overcome the difficulties of interaction in the process of training at military higher education institution**

The article analyzes different opinions about the role of pedagogic encouraging cadets to overcome the difficulties of interaction in the learning process at a military higher education institution. Pedagogic encouraging cadets to overcome the difficulties in the interaction in the community of at a military higher education institution is understood as the process of creating motive-forming terms of personal development using emotionally-saturated means-motives, purposefully causing in a military institution student need for achieving high results of joint activity and for communication by self-resolution of emerging problems. Therefore, as the core technology used in this work, we have chosen pedagogic stimulation as a special type of educational activity, based on the impact on meaningful, motivational sphere of an individual cadet.

**Keywords:** pedagogic stimulation, challenge, interaction, pedagogic incentives to overcome difficulties, activity, pedagogic stimulation subjects.

**Yelena A. Bykova**

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,  
Kurgan Region  
psy-sha@mail.ru*

#### **Generating views on the important qualities of a psychologist of students psychological faculty**

The article deals with the problem of professional important qualities in students-future psychologists. Pedagogic process at a higher education institution is the basis of the overall process of professional development of future specialists. The main task is to improve the professional competence, development of professionally important qualities and the formation of the image of the future profession. The formation of professional competence of specialist of psychological profile requires the development of certain qualities: strong professional orientation; deep generally theo-



retical and professional knowledge, skills, abilities; adequate level of professionally significant mental processes that ensure high reliability and accuracy of activity; emotional stability, i.e. the ability to maintain or improve mental health in severe conditions. However, by the beginning of attending a higher education institution, a professional psychologist image has been formed not clearly enough in students' minds and requires rethinking and reflection. The article presents the results of a study about psychologist's qualities according to students' views and conformity of the own qualities of the ideal image of a psychologist. Features of students' changing perceptions of an ideal psychologist, the ones of their own personality qualities needed to work in the psychologist profession have been shown.

**Keywords:** personality's professionally important qualities, psychologist profession, professional development.

## TRAINING THEORY AND TECHNIQUE

**Alyona S. Babenko**

*Nekrasov Kostroma State University  
alenbabenko@yandex.ru*

### Developing students' creativity while solving "multi-layer" tasks

One of the goals of education in modern society is to form Bachelor's abilities and personal qualities that allow acting outside the box, to get the skills of acquisition and updating knowledge and research. Creative approach to the work, the ability to quick navigation in the ever-changing environment – these are the basic requirements for graduates. Higher education institutions solve the problems of training the specialists researchers, this means, the development of creativity of students plays an important role in learning. Finding the solution to different creative tasks in the classroom allows students developing creative skills. This article describes various approaches to the concept of "creative challenge" and to their typology, based on the analysis of literature on the problems of creative development in learning mathematics and the means, by using which, development of creativity in future graduates in mathematical areas of a higher education institution improves, have been allocated. Particular attention is paid to analysis of students' creativity while solving a multi-layered problem. In addition, an example of a "multi-layer" problem on "Investigation of nonlinear continuous systems, given as a differential equation", the solution of which is directed to the development of creativity of students towards the preparation of "Applied Mathematics and Computer Science", has been given. The solution of multilayer tasks enables the students to find some solutions to the problem (each layer of the problem is investigated in different ways), to synthesize (summarize and display pattern in the study of nonlinear continuous systems). It should also be noted that the students, while in the study of each layer of the problem, use different in-

formation and communication technology for the construction of the phase portrait of each differential equation, which allows using the principles of clarity and variability at the lessons.

**Keywords:** "multi-layer" task, creativity, nonlinear continuous dynamical systems.

**Zhanna R. Nesterova**

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,  
City of Cheboksary, Chuvashia autonomy  
nesterova\_zh@mail.ru*

### Pedagogic facilities of primary school children's creative abilities development in the field of fine arts by means of painting taking into account federal state requirements

This article is devoted to investigation and justification of pedagogic conditions that provide structural unity of development of primary school students' creativity in the field of art under the condition of adoption of national demands of the Russian Federation. It states the contradiction developed in the real pedagogic field that determined the choice of the research topic; definition of "creativity in fine arts", "pedagogic conditions" is made. The ways of pedagogic conditions set revealing that conduce to effective realization of primary school pupils' creativity development process, are indicated. General composition of psychopedagogic aspects that take part in primary school pupils' creativity development process by means of painting is given; pedagogic means and methods of creativity development stimulation are offered and cognitive emotional-volitional processes that develop creativity are also elicited. One can see elements that characterize primary school pupils' creativity development by means of painting in the article. Classification of primary school pupils' creativity levels is made and the sequence of skill and knowledge assimilation while working with paints (watercolour, gouache) is determined.

**Keywords:** pedagogic development conditions, creativity, fine art, means and methods of creativity development, fine art facilities.

**Tat'yana S. Orlova**

*Volgograd State Social and Pedagogic University  
orlova.tanya@yandex.ru*

**Irina V. Aranovskaya**

*Volgograd State Social and Pedagogic University*

### Perception of music as a necessary condition of efficiency of realization of genre approach in educational process of a children's musical school

Specifics of perception of music as necessary condition of efficiency of realization of genre approach in the conditions of educational process in children's musical school (CMS) are considered in the article. The complex nature of perception of music is revealed, its theoretical and practical importance for realization of genre approach in educational process in CMS is proved. The mechanism of perception of music in musical and psychological musical and pedagogic and musicological research is considered. It is revealed that the perception of music as a necessary condition



of realization of genre approach in the conditions of CMS, has to include not only theoretical bases (i.e. acoustical identification of genre signs in their hierarchies), but also their practical reproduction in different types of educational and musical activity. It is proved in the article that the uniform purpose which will help to overcome a technological orientation of teaching musical theoretical disciplines, of installation on a phenomenon of a piece of music is necessary. The perception is one of organizing cores of all the system of concepts which is the cornerstone of the content of disciplines of "Solfège" and "Musical literature" can place the emphasis arising thus on regularities of musical perception. It has with deep arguments been proved in the article that the full-fledged perception of music includes as an obligatory component as well perception of its sounding performer's shape; and also. the integrative approach approved in performing pedagogics, declaring unity of the technical and art development which is trained in CMS, is described. Priority of genre mechanism in the course of perception of music is proved. The methodical ways providing the most effective perception of music on the basis of realization of genre approach in educational process in CMS are offered.

**Keywords:** music perception, genre approach, educational process at children's musical school, genre context, educational and musical activity, musical theoretical disciplines, music performing activity.

**Larisa I. Pechinskaya**

*St. Petersburg Polytechnical University, St. Petersburg  
pechinskaya.li@flspbgu*

**Maria M. Stepanova**

*St. Petersburg Polytechnical University, St. Petersburg  
info@terra-linguistica.ru*

#### **Using information and communication technologies for teaching foreign languages to Master of engineering students**

The article describes the experience of using information and communication technologies for teaching foreign languages to Master of engineering students, including the organization of project activities as one of the ways to improve the educational process in high school. Teaching a foreign language to engineering undergraduates should be organized with the help of the integration of information and communication technologies as a means of mastering the techniques of critical thinking, study skills, and skills of searching and processing of professional information. The project activity is an important component of the educational process, the necessary means to improve the motivation to learn, as well as a means to prepare future competitive specialists. The use of information and communication technology makes learning a foreign language more practice-oriented and, increases the level of culture undergraduates. Proposes the use of technologies such as Skype-communication technology smart card (Mind Map), the creation of group projects in the form of a Wiki-pages, resource use

Google Scholar, Google Translate Tool Kit, The British National Corpus, a "virtual cards" application.

**Key words:** foreign language teaching, Master of engineering students, information and communication technologies, foreign language communicative competencies development.

**Yekaterina V. Rykova**

*The Kuban State Technological University, City of Krasnodar  
vinitar@yandex.ru*

**Aleksandr A. Fyodorov**

*The Kuban State Technological University, City of Krasnodar  
aleksf52@mail.ru*

**Tat'yana L. Shaposhnikova**

*The Kuban State Technological University, City of Krasnodar  
sgtale@yandex.ru*

**Lyudmila N. Ternovaya**

*Krasnodar Land Institute of Additional Pedagogic Education  
lnt1602@yandex.ru*

#### **Input testing as the generator of the individual trajectory of training of the teacher at advanced training courses**

The problem of definition of subject of the special courses directed on increase of professional competences of teachers of Physics at poorly completed schools taking advanced training courses is considered in the article. The main problem with poorly completed schools is that teachers combine teaching several subjects, and depth of knowledge of Physics is limited to the volume of the school textbook. In these conditions, the task of identification of points of professional development of teachers of Physics and development of an individual trajectory of studying discipline within passing of a special course is set for teachers during special courses. As one of opportunities of definition of the area of work of educational group in the article, the technique of formation of tasks of input testing is offered. One of features of work on formation of a task is the analysis of results of writing of control and diagnostic works by pupils, whose teachers take advanced training courses. The analysis of carrying out input testing is provided in one of groups of advanced training courses in the article. The group consisted of teachers of Krasnodar Land the majority from which combine teaching Physics with other disciplines. The subject of the tasks which caused difficulty in schoolchildren when writing control and diagnostic work was reflected in input testing of teachers. Results of performance of work by teachers were compared with progress of pupils and on the basis of the analysis, correction of scope of classroom occupations at advanced training courses was carried out. Also, input testing reflected current trends of formation of control and measuring materials of the unified state examination. Carrying out input testing before carrying out courses allows the teacher, who is carrying out the special course directed on formation of professional competences, making idea of the level of training of listeners of group, allows allocating the general direction of carrying out occupations, and also picking up tasks for individual work of teachers. Efficiency of such technique of formation of tasks of input testing of teachers of Physics is proved in the article.

**Keywords:** professional competences, individual teaching trajectories, qualitative tasks, control and diagnostic work.

### SOCIAL WORK

**Nikolay F. Basov**  
Nekrasov Kostroma State University  
abba99@yandex.ru

#### The development of the charity and care for families in the pre-Revolutionary Russia

Peculiarities of charity and care for families development in pre-Revolutionary Russia are disclosed in the article. The retrospective analysis of the position of this social institution and of the features of social support to it from the state, from the non-governmental organizations and from the philanthropists, is suggested. We consider the development of the various forms of giving assistance to families from the time of Kievan Rus till the World War I. Primitive communal assistance in the archaic period of the Slavic communes is disclosed. It is characterized the Princely and church charity towards protecting, strengthening, of motherhood and childhood support are characterized. We consider the establishment of the system of the public care in the family matters, from the origin of this assistance form to the gradual weakening of the governmental control and gradual transfer of the social assistance's functions into conducting of the voluntary social institutions. The retrospective analysis of the legal documents, that regulated the supporting of large families, low-income families, the motherhood and childhood protection, is presented. The main directions of the state and the public charity from the time of Peter I till the end of the Russian Empire are characterized. Special attention is paid to the experience of the pre-Revolutionary Russia's zemstvos in the provision of the assisting of vulnerable families, because the approaches, which were used in these organizations, are of exceptional interest in the current period of the general public assistance, philanthropy and volunteer activity. The material that is present in the paper is a valuable source in the systematization and studying the history of the social work, history of the charity, the historiography of the social work in the preparation of educational programs for future social work Bachelors.

**Keywords:** social assistance, family, motherhood and childhood, family values, social support, large families, families in need, crisis situation, social service.

### HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

**Nariman M. Aygubov**  
Ivanovo State University  
nmaigubov@mail.ru

#### The impact of fighting videos analysis of technical and tactical training of martial artists

Systematic improvement of technical and tactical actions develops in martial artist the ability to extrapolate opponent's launching attack hold, anticipating his or her direction, speed and orientation of the combined operations, as well as improves the ability to detailing

and structural variant perception of rhythm pattern of hold and its spatial and temporal characteristics. All these aspects of motor activity of the martial artist, synthesizing specific technical and tactical complex of movements, are realized through its sensory and motor sensitivity, significantly transforming power of his or her muscle tension, thereby significantly increasing the efficiency of performing technical activities. At this amount of technical actions in martial arts, the use of which, one way or another, is possibly according to the rules of the competition, we assign primary importance to reasonable and timely ability to combine the use of strikes, throws, etc.; as well as of great importance are operational tactical thinking and personal technical and tactical training of sportsmen. The primary role of technical and tactical training martial artists is the formation of ability to lead the fights on the basis of calculating the definition of a strategy of engagement with different opponents, quickly assess active situation, make the right decisions and implement them to achieve win. Taking into account importance of technical and tactical training of martial artists, we have carried out the study. The results of the study with martial artists have been presented in the work. The influence of sparring video analysis on those dealing with martial arts has been revealed. The obtained results suggest a practical method that can effectively influence the technical and tactical training of martial artists. For validation of this technique, we have examined the results of 50 martial artists.

**Keywords:** fight videos analysis, martial artists, technical readiness, tactical readiness, sportsmen.

**Nadezhda I. Alekseyeva**  
Russian State University for Physical culture, Sports, Youth and  
Tourism in the City of Novocheboksarsk, Chuvashia autonomy  
nad-alekseyeva@yandex.ru

#### Interpersonal conflict resolution in sports teams

The article explores the problem of conflict driven interactions and negative psychological atmosphere within a team environment. The author offers "sportsman to sportsman" method of solving these conflicts. We used the hockey team "Sokol Novocheboksarsk" (Chuvashia autonomy) as a study subject. Both players and coaching staff were examined for understanding their knowledge base and skills necessary for dealing with conflicts, stress and contradictions, and it appears to be incomplete and ineffective. In addition, the individual diagnostics of team members shows their unique patterns of conflict response. The results of this diagnostics have been examined and managed by a professional psychologist, who conducts a seminar on theoretical basis of conflict resolution, as well as lectures, training sessions and didactic games. To optimize the conflict resolution efficiency within the "sportsman to sportsman" system both team members and coach are proposed an algorithm of actions. The algorithm has three modes: urgent interference, evaluation and decision-making. As a result the theoretical course and the algorithm method, we have found decrease in fre-

quency and intensity of conflicts; these measures lead the hockey team members to favouring peaceful ways of problem solving, normalizing interpersonal relationship and communication among teammates.

**Keywords:** conflict resolution, interpersonal conflicts, sports team, coach, sportsman, conflict situation, being theoretically fit, algorithm of actions.

## HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

**Vladimir A. Kudinov**

*Nekrasov Kostroma State University  
vkudinov@mail.ru*

### Children's movement astride front line (The Axis' invasion and the Soviet Union's response)

The participation of children in work and fighting during World War II, the form of children's associations Pioneer in the Soviet rear and on the occupied territories are discussed in the article. Creating by fascists youth unions on the occupied territory of Belarus and the collapse of plans to involve young people and children in the anti-Soviet formation is considered. Reflections on the factors instilling patriotism and spirituality in children and young people are adduced.

**Keywords:** war, children's movement, Pioneers, patriotism, spirituality, youth.

**Tat'yana M. Gulevich**

*State Humanitarian Institute of Moscow Region,  
City of Orekhovo-Zuyevo  
gulevichtat'yana@yandex.ru*

### Actualization of pedagogic ideas of the Russian emigrants of the first half of the 20th century in modern theory and practice of civil and patriotic upbringing of schoolchildren

Possibility of use of a pedagogic heritage of Russian diaspora as one of sources of updating modern pedagogics, theory of civil and patriotic upbringing is proved in the article; value of reproduction and transformation of the saved-up emigrant pedagogic experience in an education sphere, as well as scientific, sociocultural and social - pedagogic activity is explained; the analysis of the theoretical bases of their extrapolation in modern Russian pedagogic culture is given. In modern life's practice of people, in activities of public associations, of civil initiatives, special pedagogic conditions for socialization of a person are created, as well as for development by it universalities of culture which provide inclusion of the person into live communications with the world, with the past and the present of culture, with its traditions, symbols and values, are created. That is why anchoring of problems of historical and pedagogic analysis with topical problematics of development of the person reflects the importance of pedagogic ideas of the Russian diaspora now. This approach is heuristically fruitful and acts as one of the major methodological conditions for the all-round analysis of challenges of civil and patriotic upbringing of rising generation.

**Keywords:** pedagogic heritage diaspora abroad, integration processes, patriotism, upbringing, generations continuity, valuable reference points, civic stand, tolerance.

**Boris A. Deich**

*Novosibirsk State Pedagogic University  
deich67@mail.ru*

### Outdoors and extracurricular activities as a means of solving upbringing problems in the 20s—30s of the 20th century

The article deals with upbringing problem, topical in the 20s—30s of the 20th century; discusses the possibility of solving upbringing problems in the extracurricular institutions, analyses the documents defining the structure and content of this activity. Upbringing potential of extracurricular institutions in the 20s—30s of the 20th century began to be used to solve two main tasks: to reduce the negative influence of the social environment on the younger generation and to strengthen upbringing influence on children in general. ideological orientation of upbringing, that is, the formation of children in the new communist approach, intensified. Active development of extracurricular institutions related to the fact that their activities were consistent with the needs of the state, which wanted to expand its influence on children, to realize upbringing them in line with the emerging ideology, to give them access to new social and cultural values. The activities of extracurricular institutions corresponded to social and individual needs as well. All this led to the fact that institutions of extracurricular activities with children became effective link in the system of public upbringing; they quickly accumulated a unique in many respects experience of work organizing.

**Keywords:** outdoors and extracurricular activities with children, out-of-school upbringing, upbringing, extracurricular institutions.

**Vladimir Yu. Pivnenko**

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University  
specialmanager@mail.ru*

### A senior pupil and Soviet upbringing in 1970s—1980s: value guidelines contradiction

The article discusses the main problems of formation, development and upbringing of high school students in the USSR during 1970s—1980s depending on external factors of socialization and value orientations of young people. An attempt is done to characterize the social situation of senior schoolchildren, based on the Soviet state and the Communist party documents of that time and on memories of adults who were senior pupils in the analyzed period.

**Keywords:** values, traditions, senior school age, children, adults, peers, collective, young people's informal groups.

**Vladimir V. Iokhvidov**

*Yessentuki branch of Stavropol State Pedagogic Institute,  
Stavropol Land  
vovaio@mail.ru*

### Collective forms of cognitive activity of schoolchildren as a means of increasing the effectiveness of training sessions

The article examines the issues of improving the efficiency of the learning process, studies collective forms of cognitive activity of pupils, the role of the



school community in the development of thinking, the formation of practical and organizational skills in the field of cognitive activity; the possibility of mutual influence on the development of the pupils' attitude to mastering knowledge by means of imitation. The requirements to all methods of learning, contributing to the development of the activity of pupils in the learning process, as well as providing a deep understanding of the material being studied have been examined. The effectiveness of the learning situation largely depends on its perception by the pupils. What play a major role, are: the successful prediction of the requirements of the learning situation and the value of the expected outcomes for schoolchildren. Thus, having examined the requirements of the learning situation, schoolchildren form an idea of the possibility of meeting these requirements. In cases where the pupil sees himself or herself being unable to perform them, and thus unable to achieve the goals, the ratio of work (the degree of activity) is different than one in cases where the operation target is perceived as feasible. Since the learning opportunities of classmates are not the same, the requirements of learning situations should be flexible, accessible to every pupil. The novelty lies in the fact that it was proposed to build a learning situation so that all pupils consider the expected results of the work in them as valuable and meaningful. Learning situation encourages pupils to active cognitive activity in cases where its elements do not allow using ideation constructions which pupils are accustomed to.

**Keywords:** cognitive activity, creative search, effectiveness, collective, educational process, lesson, teacher, pupils.

**Vladimir L. Kabalin**

*Mozhaysky Military-Space Academy, City of Saint Petersburg  
kabaln1971@mail.ru*

**Yelena A. Inyusheva**

*Mozhaysky Military-Space Academy, City of Saint Petersburg*

#### **Historical aspects of the study of the military specialist's personality development**

The question of this article is the generalization of the historical experience in training of military specialists, the improvement methods of the military training and education in the Russian Army. Conclusions on Russian psychological and pedagogic empiric knowledge are made. The article examines a problem of personal development and the basic trends of the person's professional development research within the limits of the person stimulating approach. Basic statements which characterize the military training and education system. The author draws conclusions about a system of the military psychology-pedagogic empirical knowledge in our country and adduces the principal propositions describing the system of military training and education. In this connection, the author concludes that for the quality, improvement of the military specialist's training of the structural elements of the person's psychical organization must be thoroughly studied and the correlative mechanism of their intercommunication

and the situations of the development must be revealed. Moreover, the psychological and pedagogic influences, which are realized in the process of the military men's education and training, will be interpreted through their internal characteristics, and the effect of any reaction even on the separate stimulus will be determined by the systematic behaviour mechanism of the officers-to-be. The author acquaints us as well with the list of the basic officer's professional important characteristics such as steadiness and readiness for the selfless actions, the ability to keep the presence of mind, to operate cleverly and confidently under pressure of the different factors in the tactical situation.

**Keywords:** training, education, personality, development, army, behaviour, influence, psychology, pedagogy.

**Aleksandr V. Vlasov**

*Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service  
vls68@mail.ru*

#### **About the importance of physical exercises and sports games at Northeast USA schools during the period from the late 18th to the mid 19th centuries**

Various opinions on a role and a place of physical exercises and sports games in structure of educational institutions of northeast American States from the late 18<sup>th</sup> to the mid 19<sup>th</sup> centuries are analysed in the article. Turn of the 18<sup>th</sup>—19<sup>th</sup> centuries is marked by increase in the country's population interest to sports-entertaining competitions, including those among schoolchildren. Spontaneously organized outdoor games and sports meets, became the appreciable form of leisure of schoolchildren at that period. The separate scientifically-proved judgments express values of motion activity and of vital motor skills (swimming, military preparation). At some schools, for children of the elite of the American society under formation, lessons of dances would be fragmentarily held. First half of the 19<sup>th</sup> century is opening discussion about role and place of physical exercises in educational institutions of, first of all, northeast American States. In mid 19<sup>th</sup> century, in a number of schools of New England (the Northeastern USA), at the initiative of teachers, fragmentarily, there would be attempts to legalize the program of physical exercises and sports meets in the content of educational process. In a number of Northeastern schools, irrelevance of physical exercises and sports meets is positioned: either during lessons or at free time. The beginning of the second half the 19<sup>th</sup> century (1860s—1870s) is the discussion's aggravation, which was terminated only by the Civil War (1861—1865). The necessity of physical preparation of troopers has acted as a significant component in favour of substantiation of reorientation of school programs onto inclusion physical education and sports into its content.

**Keywords:** USA, school, physical exercises, sports games, school physical education, school sports, physical preparation.



# 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 – № 1**

**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 26.03.2015.  
Дата выхода в свет 10.06.2015.  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 26,6 л.  
Тираж 500 экз.  
Изд. № 32.

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**