

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2

2018



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 2006 года

V E S T N I K
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
Appears since 2006

2 0 1 8

№ 2

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

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

16+

ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
доктор филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

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

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

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат педагогических наук, 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 KOSTROMA STATE UNIVERSITY
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS»**

EDITOR IN CHIEF

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

DEPUTY EDITORS IN CHIEF

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

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

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Doctor of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF

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

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

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

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

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

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

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

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

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

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

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

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

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

THE EDITORIAL BOARD

FOREIGN MEMBERS

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

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

KRZYSZTOF SAWICKI
Candidate of Pedagogy,
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 **Воронцова А.В., Самохвалова А.Г.**
Подходы к пониманию педагогического сопровождения
Стратегии развития воспитания
в Российской Федерации
- 12 **Шонин М.Ю.**
Дидактическая направленность
признаков познавательной активности
- 17 **Щербинина О.С.**
Особенности взаимоотношений одаренных школьников
с микросоциумом в современных
образовательных условиях

ПСИХОЛОГИЯ

- 21 **Мазилев В.А.**
Интеграция в психологии: методологические аспекты
- 26 **Зобков А.В.**
Проблема единства отношения
и саморегуляции деятельности
- 34 **Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б.**
Саморазвитие в структуре
психоэмоционального благополучия подростков
- 41 **Николаева Н.А., Боброва Д.В.**
Психологические характеристики и особенности
чувства зависти на этапе взросления
- 45 **Зобков В.А.**
Уверенность человека в себе
в ситуациях принятия решения
- 51 **Сизикова Т.Э.**
Модально-дифференциальный подход
в психодиагностике рефлексии
- 61 **Грязнов А.Н., Фатина М.Л.**
Склонность к психологическому насилию
в образовательной среде: теоретический
и эмпирический анализ определяющих факторов
- 65 **Сердюкова Е.Ф.**
Приемы скрытого управляющего воздействия
в информационных материалах экстремистского толка,
распространяемых в сети интернет
- 68 **Енгальчев В.Ф., Леонова Е.В.,
Куклина О.А., Леонтьев А.Ю.**
Невербальные показатели психологической
недоверности сообщаемой информации у лиц
с различной конституциональной структурой
- 75 **Маркова Т.А.**
Исследование смысловых ориентаций
и удовлетворенности жизнью инвалидов,
отбывающих наказание в виде лишения свободы
- 80 **Польшина М.А.**
Социально-психологическая адаптация
как фактор психологической защищенности
подростков-сирот в социуме

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 84 **Королева Е.М., Крюкова Т.Л.**
Исследование диадического копинга:
роль в укреплении супружеских отношений
и психологического благополучия пары
- 89 **Волкова Н.Э.**
Вариативность стратегий совладания у юношей
и девушек на разных уровнях жизнестойкости
- 95 **Шерешкова Е.А., Коновалова О.В., Едикханова Ю.М.**
Роль самоактуализационного потенциала
в преодолении трудностей будущими педагогами

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 100 **Гарькин И.Н.**
Управление вузом: подразделение по трудоустройству
выпускников и студентов

CONTENTS

PEDAGOGY

- 6 **A.V. Vorontsova, A.G. Samokhvalova**
Approaches to understanding
the pedagogic support of Upbringing development
strategy in the Russian Federation
- 12 **M.Yu. Shonin**
Didactic orientation
of signs of cognitive activity
- 17 **O.S. Shcherbinina**
Features of relations between gifted students
and the micro-societas
in modern educational conditions

PSYCHOLOGY

- 21 **V.A. Mazilov**
Integration in psychology: methodological aspects
- 26 **A.V. Zobkov**
The problem of unity of attitude
and self-regulation of activity
- 34 **N.F. Golovanova, I.B. Dermanova**
The self-development in the structure
of the psycho-emotional well-being of teenagers
- 41 **N.A. Nikolayeva, D.V. Bobrova**
Characteristics and features
of envy at the stage of maturation
- 45 **V.A. Zobkov**
A person's self-confidence
in the situations of decision-making
- 51 **T.E. Sizikova**
Modal-differential approach
in psychodiagnostics of reflection
- 61 **A.N. Gryaznov, M.L. Fatina**
Tendency to psychological violence in the educational
environment: the theoretical and empirical analysis
of the defining factors
- 65 **Ye.F. Serdyukova**
The techniques of manipulative influence
in the information materials of extremist orientation,
distributed on the Internet
- 68 **V.F. Yengalychev, Ye.V. Leonova,
O.A. Kuklina, A.Yu. Leont'yev**
Nonverbal indicators
of lie in persons with different
constitutional traits type
- 75 **T.A. Markova**
Study of life orientation
and life satisfaction of persons with disabilities serving
a sentence of imprisonment
- 80 **M.A. Pol'shina**
Socio-psychological adaptation as a factor
of psychological security of adolescents-orphans
in the societas

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

- 84 **Ye.M. Korolyova, T.L. Kryukova**
Dyadic coping research:
its role in enhancing marital relationships
and psychological well-being
- 89 **N.E. Volkova**
Variability of coping strategies in boys
and girls at different levels of hardiness
- 95 **Ye.A. Shereshkova, O.V. Konovalova, Yu.M. Yedikhanova**
Role of self-actualisation potential in coping with
difficulties in future pedagogues

PROFESSIONAL EDUCATION

- 100 **I.N. Gar'kin**
Management of high school:
division for employment graduates and students

- 104 Барболин М.П.**
Концептуальная модель инновационного интеллектуально-созидающего высшего образования
- 109 Бирюкова М.С.**
Качество непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел
- 113 Бойко С.В., Подъячев А.В.**
Общие проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей
- 117 Кручинина Г.А., Онегова Н.В.**
Моделирование процесса формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе с использованием средств информационно-коммуникационных технологий
- 123 Титова Е.И.**
Формирование компетенций через решение задач математического моделирования у студентов направления Технология транспортных процессов
- 127 Прохорова А.А.**
Многомерные компоненты в структуре мультилингвальной компетенции будущих инженеров
- 132 Зорина А.В., Шаймарданова М.Р.**
Роль поликультурного образования в формировании этнической толерантности у студентов вуза (на примере иностранного языка)
- 136 Кузина Д.В.**
Ориентирование обучающихся педагогического колледжа на гармоничное взаимодействие с субъектами образования в контексте формирования их педагогической культуры
- 139 Сажин А.В.**
Формирование финансово-экономической грамотности студентов при обучении в учреждениях среднего профессионального образования
- 142 Шишарина Н.В.**
Технология разработки инновационного проекта в образовании
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**
- 145 Бабенко А.С., Смирнова Е.С., Троскина А.Е., Ширяев К.Е.**
О линейных функциях и связанных с ними противоречиях
- 150 Бабенко А.С., Стрункина К.Ю.**
Применение метода проектов при изучении вероятностно-статистической линии в школе
- 155 Секованов В.С., Матыцина Т.Н., Пигузов А.А.**
Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Математические основы синергетики» как средство формирования креативности студентов вуза
- 160 Гареева Н.Н.**
Особенности метапредметных результатов в процессе обучения математике и средств их диагностики
- 165 Дмитриева Н.К.**
Формирование навыков академического письма у магистров технических вузов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку
- 170 Иванова Е.А.**
Стратегии решения аналитико-синтетических трудностей в овладении навыком иноязычного аудирования
- 175 Савельева О.Е.**
Особенности обучения школьников английским сложносочиненным предложениям с сочинительными союзами and, but, or

- 104 M.P. Barbolin**
The conceptual model of innovative intellectual-creating higher education
- 109 M.S. Biryukova**
Quality of continuous professional education of employees of the internal affairs bodies
- 113 S.V. Boyko, A.V. Pod'yachev**
Common problems of teaching engineering disciplines for bachelors of mechanical and technological specialties
- 117 G.A. Kruchinina, N.V. Onegova**
Modelling the process of forming competency in the field of life safety in future agroengineers in the university using the means of information and communication technologies
- 123 Ye.I. Titova**
Formation of competences through the solution of problems of mathematical modelling for students of the direction Technology of transport processes
- 127 A.A. Prokhorova**
Multidimensional components in the structure of future engineers' multilingual competence
- 132 A.V. Zorina, M.R. Shaymardanova**
The role of multicultural education in the formation of ethnic tolerance among university students (on the example of a foreign language)
- 136 D.V. Kuzina**
Orientation of pedagogic college students to harmonious interaction with subjects of education in the context of the formation their pedagogic culture
- 139 A.V. Sazhin**
The formation of financial and economic literacy of students in teaching at institutions of secondary professional education
- 142 N.V. Shisharina**
Technology development of an innovative project in education
- TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**
- 145 A.S. Babenko, Ye.S. Smirnova, A.Ye. Troskina, K.Ye. Shirayev**
About linear functions and connected contradictions
- 150 A.S. Babenko, K.Yu. Strunkina**
Application of the project method for studying a probable-statistical line in school
- 155 V.S. Sekovanov, T.N. Matytsina, A.A. Piguzov**
Implementation of the multi-stage mathematical-information project "Mathematical foundations of synergetics" as a means of forming the creativity of university students
- 160 N.N. Gareyeva**
Features of metasubject results in the course of training in mathematics and means of their diagnostics
- 165 N.K. Dmitriyeva**
Academic writing skills development in postgraduate students in technical universities in the process of professionally-oriented foreign language teaching
- 170 Ye.A. Ivanova**
Strategies for solving analytical-synthetic difficulties in mastering foreign-language listening skills
- 175 O.Ye. Savel'yeva**
Specifics of teaching schoolchildren English compound sentences with coordinate conjunctions "and", "but" and "or"

180 Сизова Ю.С., Беляева Н.Г.

Использование неадаптированных материалов для развития разговорных навыков у студентов: метод «noticing» («узнавание») в языковой деятельности

187 Бегунова Я.А.

Видеоматериалы как средство обучения иностранным языкам

191 Яркина Л.В., Савицкая Ю.А.

Формирование картины мира у дошкольников

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

196 Хазова С.А., Майорова М.Н.

Развитие эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития на занятиях коррекционной ритмикой

201 Чухачева Е.В.

Формирование профессиональных компетенций будущих логопедов в процессе моделирования монологической речи дошкольников

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

205 Кузьмин А.В.

Формирование умений и навыков при условии занятий физической культурой один раз в неделю

208 Кучина Ю.С.

Дневник самонаблюдения как инструмент сопровождения самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ослабленным здоровьем

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

212 Ладченко К.В.

Зарубежный опыт организации летних детских колоний во второй половине XIX – начале XX века

ЗА РУБЕЖОМ

217 Скрябина О.Б., Метц М.В., Самохвалова А.Г.

Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований

224 SUMMARY

236 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

180 Yu.S. Sizova, N.G. Belyayeva

Authentic materials use for students' oral skills development: "noticing" method in linguistic activity

187 Ya.A. Begunova

The usage of video materials as aids for teaching foreign languages

191 L.V. Yarkina, Yu.A. Savitskaya

Formation of preschooler' view of the world

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

196 S.A. Khazova, M.N. Mayorova

The development of emotional-volitional sphere of children with mental retardation in musical and rhythmic classes

201 Ye.V. Chukhachyova

The formation of professional competences of future speech therapists in the modelling process, monologic speech of preschool children

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

205 A.V. Kuz'min

Formation of abilities and skills on condition of occupations by physical culture once a week

208 Yu.S. Kuchina

The diary of introspection as an instrument of maintenance of independent sports and improving activity of students with the weakened health

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

212 K.V. Ladchenko

Foreign experience of organising children's summer colonies in the second half of the 19th—the early 20th centuries

ABROAD

217 O.B. Skryabina, M.V. Metz, A.G. Samokhvalova

The communicative difficulties of children and adolescents in the process of intercultural communication: review of European studies

224 SUMMARY

236 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

Воронцова Анна Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Самохвалова Анна Геннадьевна
доктор психологических наук, доцент

Костромской государственной университет
annavorontsova@ksu.edu.ru, a_samohvalova@ksu.edu.ru

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья подготовлена по государственному заданию
Министерства образования и науки РФ №27.12892.2018/12.1

Статья посвящена рассмотрению сущности педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, которое понимается авторами как целенаправленная деятельность по развитию педагогических компетенций субъектов воспитания, оснащение их необходимым методическим инструментарием для решения конкретных воспитательных задач и оказание непосредственной педагогической помощи педагогам в ситуациях профессиональных затруднений. Сопровождение должно быть синхронизировано с динамикой реализации Стратегии. Авторы характеризуют содержательные и динамические характеристики педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Содержание сопровождения представлено как совокупность направлений деятельности: кадровое, методическое, фасилитирующее. Деятельность по педагогическому сопровождению Стратегии разделена в данной статье на три качественно отличающихся друг от друга этапа: аналитический, проектирования, инструментальный.

Ключевые слова: Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, педагогическое сопровождение.

Решение сложных задач, поставленных в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, требует серьезного внимания к кадровому и методическому обеспечению этой деятельности, постановки вопроса о содержании, структуре, методике сопровождения реализации Стратегии.

В толковом словаре С.И. Ожегова слово «сопровождать» трактуется как следование вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [7]. В этом понимании мы видим два смысловых акцента: intersubъектный (совместность, единство, общность) и динамический (движение, динамика, протяжённость и продолжительность действия).

Сопроводить что-либо, какой-либо процесс или деятельность значит находиться в динамике указанного процесса и взаимодействовать с его субъектами с целью обеспечения необходимыми ресурсами, преодоления затруднений на пути обеспечения адекватных выборов в сложных ситуациях.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фруммин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

В.А. Горянина, В.С. Мухина полагают, что сопровождение включает в себя «поддержку есте-

ственно развивающихся реакций, процессов и состояний личности» [6].

М.Р. Битянова понимает сопровождение как «движение вместе с ним, рядом, а иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям и потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом ориентироваться в окружающем мире, чутко прислушиваться к себе. При этом он не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь, когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться на его собственный путь» [1].

Т.М. Чурекова определяет сопровождение как «систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъект-субъектных отношений» [15].

Л.Г. Субботина трактует психолого-педагогическое сопровождение как «целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [14].

Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына понимают педагогическое сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направлен-

ное на решение жизненных проблем сопровождаемого [3; 4].

В этих трактовках есть общая черта: сопровождение понимается как взаимодействие в системе «личность-личность».

Однако, на наш взгляд, сопровождаться с педагогической точки зрения может не только развитие и становление отдельного человека, но и развитие групповых субъектов, целостные процессы, деятельность по решению педагогических задач [2]. Так, например, в работе Н.Б. Протасовой, посвященной проблемам педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз», автор выходит за рамки взаимодействия учитель-обучающийся и организует сопровождение через построение системы консультирования, просвещения, работы с родителями обучающихся [9]. Многие авторы, практикующие педагогическое сопровождение, и стремящиеся осмыслить его теоретически, предлагают его трактовку как «системы организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных создание оптимальных условий для учащихся» (А.Г. Маклаков [5], Т.Г. Яничева [16]).

К сопровождению такого типа относится педагогическое сопровождение реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года.

Идеальным результатом педагогического сопровождения реализации Стратегии является максимально полное и эффективное решение, поставленных в ней задач, среди которых:

«- создание условий для консолидации усилий институтов российского общества и государства по воспитанию подрастающего поколения на основе признания определяющей роли семьи;

- обеспечение поддержки семейного воспитания на основе содействия ответственному отношению родителей к воспитанию детей, повышению их социальной, коммуникативной и педагогической компетентности;

- повышение эффективности воспитательной деятельности в системе образования субъектов Российской Федерации;

- формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, научных, познавательных, экскурсионно-туристических и других организаций;

- обеспечение равного доступа к инфраструктуре воспитания детей, требующих особой заботы общества и государства, включая детей с ограниченными возможностями здоровья» [13].

Полнота и результативность решения этих задач в педагогическом плане зависит от:

- педагогической компетентности субъектов воспитания;

- от наличия необходимого инструментально-методического оснащения воспитательной деятельности;

- от оказания своевременной помощи субъекту воспитания в ситуации затруднения.

Следовательно, под *педагогическим сопровождением реализации Стратегии развития воспитания* мы предлагаем понимать целенаправленную деятельность по развитию педагогических компетенций субъектов воспитания, оснащения их необходимым методическим инструментарием для решения конкретных воспитательных задач и оказания непосредственной педагогической помощи педагогам в ситуациях профессиональных затруднений.

Понятая таким образом данная деятельность должна включать в себя следующие содержательные направления:

кадровое – включает работу по профессиональной подготовке, переподготовке и непрерывному повышению квалификации субъектов воспитания;

методическое – предполагает оснащение субъектов воспитания необходимым методическим инструментарием;

фасилитирующее – определяется как помощь в преодолении трудностей, проблем, возникающих в ходе реализации Стратегии.

Представленные направления составляют содержание педагогического обеспечения реализации Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года, его *статически-позиционную характеристику*.

Деятельность по педагогическому сопровождению Стратегии можно разделить на три качественно отличающихся друг от друга этапа. Первый этап педагогического сопровождения – *аналитический*. Он предполагает проработку накопленного опыта, обобщение лучших и выявление неэффективных практик. Этот этап создает основу для проектирования изменений. Этап *проектирования* включает в себя формирование эталонного видения содержания и механизмов педагогического сопровождения. *Инструментальный* этап связан с насыщением построенных моделей конкретными средствами для их реализации.

Представленные этапы составляют *динамическую характеристику* педагогического обеспечения реализации Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года (рис. 1).

На аналитическом этапе осуществляется:

1. *Определение необходимых и достаточных ресурсов для реализации Стратегии развития воспитания* (комплексная компетентностная модель субъекта воспитательной деятельности, характеристика базового педагогического инструментария для решения поставленных в Стратегии целей и задач).

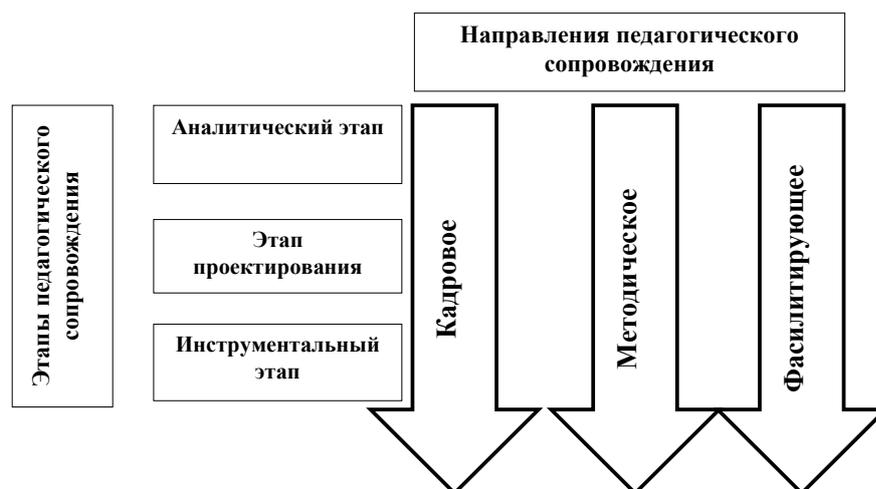


Рис. 1. Статически-позиционные и динамические характеристики педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года

Эта деятельность связана с решением нескольких конкретных задач:

- построение интегративного компетентностного профиля воспитателя на основе Профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», утвержденного Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации №10н от 10 января 2017 года и Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования направлений подготовки укрупненной группы направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки»;
- формирование целостного модельного представления о необходимом методическом инструментарии реализации Стратегии, в том числе, его структуре, содержании, взаимосвязях элементов.

2. *Анализ существующего (организованного и стихийно сложившегося) опыта сопровождения Стратегии развития воспитания до 2025 года, в том числе, анализ опыта подготовки кадров (кто, где и как готовит воспитателей (типично, а не прецедентно)) и создания педагогического инструментария для этой деятельности (кто, где и как в РФ занимается методической работой, снова типично, а не прецедентно).*

Эта деятельность предполагает следующее.

Анализ и систематизацию опыта подготовки воспитателей: в системе высшего образования; в системе среднего профессионального образования; в системе дополнительного профессионального образования.

Систематизация должна выявить общее, частное и особенное в подготовке, определить инвариантные и вариативные модули, охарактеризовать сущностное ядро, вокруг которого «наращивается» специфика уровня и формы образования, региона или образовательной организации.

Анализ сложившейся практики методического обеспечения воспитательной работы по направлениям, определенным в Стратегии развития воспитания, в том числе:

- определения субъектов методического обеспечения и их институционализацию, то есть на базе каких учреждений или организаций осуществляется методическое обеспечение;
- выявления функций, целей и задач сложившихся механизмов деятельности субъектов методического обеспечения, определение общего, частного и особенно, инвариантных и вариативных компонентов методической работы;
- оценка результатов и эффективности сложившейся практики методического обеспечения реализации Стратегии.

Инвариантная часть подготовки и методического обеспечения в интеграции с лучшими практиками и, напротив, неэффективными методами работы, выявленными в ходе аналитической деятельности, позволит построить базовую модель сопровождения реализации Стратегии;

3. *Определение динамических характеристик реализации Стратегии* (в соответствии с какими сущностными этапами, с каким алгоритмом осуществляются непосредственно педагогические (не управленческие, не административные или финансовые) действия по реализации Стратегии), а также выявление типовых проблем и затруднений, которые могут возникнуть у субъектов воспитания в прохождении каждого из этих этапов.

Этап проектирования предполагает:

1. *Построение эталонной модели сопровождения реализации Стратегии воспитания* как целенаправленной деятельности по оснащению субъектов воспитания необходимыми педагогическими компетенциями и педагогическим инструментарием для эффективного решения поставленных в Стратегии целей и задач;

2. *Построение модели оказания помощи субъектам воспитания* при возникновении проблем при реализации Стратегии развития воспитания, определение институциональных механизмов этой помощи, ее содержания и условий оказания.

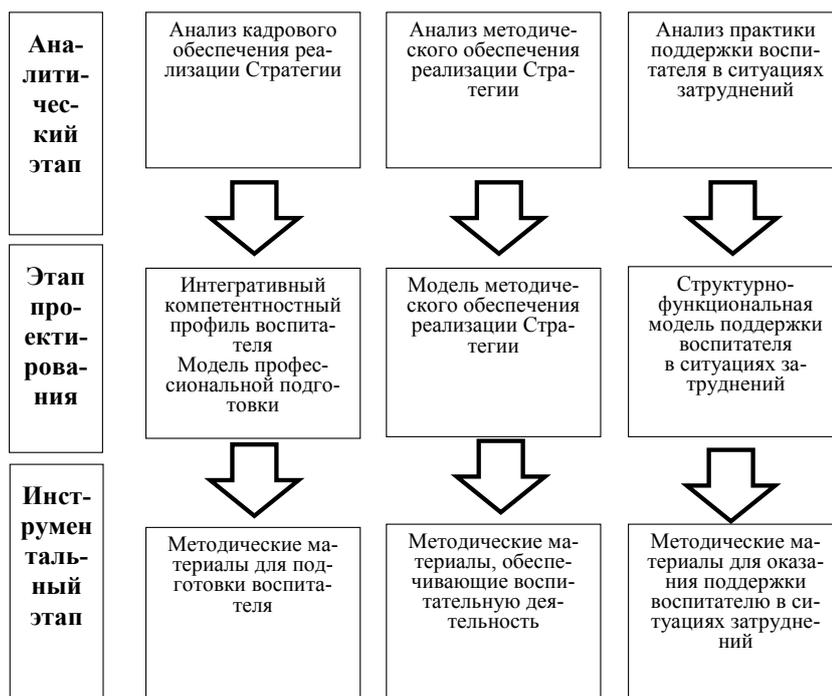


Рис. 2. Результаты (продукты) педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания до 2025 года

Методический этап решает следующие задачи:

1. *Разработка ключевых методических инструментов для реализации модели*, в том числе программно-методического обеспечения работы с кадрами и методических продуктов для использования в процессе воспитания (разработка критериев и методики оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации [11], типовых форм воспитательной работы и конкретных методических разработок, оценочного инструментария воспитательных мероприятий и др.);

2. *Разработка ключевых методических инструментов для сопровождения реализации стратегии* может включать в себя:

- характеристику эффективных педагогических технологий, которые могут применяться при реализации Стратегии;
- систему педагогических методов реализации отдельных направлений Стратегии;
- описание базовых форм воспитательной работы;
- педагогические приемы и средства, которыми могут сопровождаться отдельные методы или комплекс методов;
- типовые алгоритмы организационной деятельности;
- методические разработки отдельных мероприятий.

3. *Методическое оснащение фасилитирующего направления деятельности* предполагает:

- выявление типичных проблем и затруднений, которые испытывают педагоги при решении задач, поставленных Стратегией. Эти проблемы могут

выявляться через анализ педагогических действий, например:

а) диагностика: затруднения при подборе диагностических методов и методик, разработке диагностического инструментария для частных задач (матрицы наблюдения, опроса и др.);

б) целеполагание: затруднения в постановке цели, в фрагментации цели на задачи;

в) проектирование деятельности: затруднения при подборе содержания, эффективных форм и методов деятельности, методов оценивания эффективности деятельности, определении необходимых ресурсов;

г) непосредственное взаимодействие с воспитанниками в коллективной деятельности: проблемы при распределении ролей, формировании конструктивной и творческой атмосферы, устранения неприемлемых вариантов поведения, организации взаимодействия в группе обучающихся и др.

Для осуществления этого направления необходимо диагностировать наиболее распространенные проблемы воспитателей, определить, какие структуры действующей системы образования способны оказывать и оказывают на настоящий момент помощь такого рода, определить пути оптимизации их деятельности. Такая оптимизация как повышение эффективности возможна при унификации помогающей (консультационной) деятельности, целенаправленного наращивания специальных компетенций консультантов, построения дистанционных механизмов обращения за помощью в ситуации затруднения.

Результаты реализации выделенных этапов педагогического сопровождения по трем содер-

жательным направлениям позволят получить результаты или продукты деятельности, которые представлены на рисунке 2.

Таким образом, мы рассматриваем педагогическое сопровождение как необходимое условие эффективной реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Оно понимается нами как целенаправленная деятельность по развитию педагогических компетенций субъектов воспитания, оснащения их необходимым методическим инструментарием для решения конкретных воспитательных задач и оказания непосредственной педагогической помощи педагогам в ситуациях профессиональных затруднений. Сопровождение должно быть синхронизировано с динамикой реализации Стратегии. Актуальная и своевременная помощь, оказанная субъекту воспитания в ситуациях неопределенности при выборе способов и моделей педагогической деятельности, в случаях отсутствия методического инструментария, в периоды возникновения вариативных профессионально-личностных трудностей и др., то есть в момент непосредственной нужды, обеспечит повышение эффективности реализации Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Воспитательная деятельность в общеобразовательной организации / под ред. А.И. Тимонина. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – 250 с.
3. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 32 с.
4. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха. – СПб.: Петербург – XXI век, 1997. – 160 с.
5. Маклаков А.Г., Скворцов В.Н. Теоретические и методические основы психологического сопровождения личностного развития студентов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 4. – С. 7–15.
6. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психолого-педагогическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.А. Горяниной. – М.: ИРЛ РАО, 1997. – С. 4–12.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Аз, 1996. – 998 с.
8. План реализации в 2016-2020 годах Стратегии развития воспитания в России, утвержден распоряжением Правительства от 12 марта 2016 года №423-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/22234/> (дата обращения: 15.04.2018).
9. Протасова Н.Б. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5850> (дата обращения: 19.04.2018).
10. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7–17.
11. Самохвалова А.Г. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации / А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова, А.Г. Кирпичник, В.В. Груздев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – С. 8–14.
12. Сдобникова О.И. Управление содействием в оказании социально-психологической помощи детям (в муниципальной системе образования): дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2002. – 178 с.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее – Стратегия) утверждена распоряжением Правительства от 29 мая 2015 года №996-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 15.04.2018).
14. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2002. – 213 с.
15. Чурекова Т.Е. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 262 с.
16. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы: Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – №3. – С. 101–119.

References

1. Bityanova M.R. Organizaciya psihologicheskoy raboty v shkole. – M.: Sovershenstvo, 1997. – 298 s.
2. Vospitatel'naya deyatel'nost' v obshcheobrazovatel'noj organizacii / pod red. A.I. Timonina. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2017. – 250 s.
3. Kazakova E.I. Teoreticheskie osnovy razvitiya obshcheobrazovatel'noj shkoly (sistemno-orientacionnyj podhod): Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 1995. – 32 s.

4. Kazakova E.I., Tryapicyna A.P. Dialog na lestnice uspekha. – SPb.: Peterburg - XXI vek, 1997. – 160 s.

5. Maklakov A.G., Skvorcov V.N. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy psihologicheskogo soprovozhdeniya lichnostnogo razvitiya studentov // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. – 2012. – №4. – S. 7-15.

6. Muhina V.S., Goryanina V.A. Razvitie, vospitanie i psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: koncepciya i opyt raboty IRL RAO // Vospitanie i razvitie lichnosti: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. V.A. Goryaninoy. – M.: IRL RAO, 1997. – S. 4-12.

7. Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. – M.: Az, 1996. – 998 s.

8. Plan realizacii v 2016-2020 godah Strategii razvitiya vospitaniya v Rossii, utverzhden rasporyazheniem Pravitel'stva ot 12 marta 2016 goda №423-r. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs/22234/> (data obrashcheniya: 15.04.2018).

9. Protasova N.B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya uchashchihsya v sisteme «gimnaziya-vuz». [EHlektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5850> (data obrashcheniya: 19.04.2018).

10. Radionova N.F., Tryapicyna A.P. Issledovanie problem vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya kak put' sovershenstvovaniya mnogourovnevoj podgotovki specialista v sfere obrazovaniya //

Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya: Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v sovershenstvovanii professional'noj podgotovki. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 1999. – Vyp. VII. – S. 7-17.

11. Samohvalova A.G. Kriterii i metodika ocenki aktual'nogo sostoyaniya sistemy vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii / A.G. Samohvalova, E.V.Tihomirova, A.G. Kirpichnik, V.V. Gruzdev // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 5. – S. 8-14.

12. Sdobnikova O.I. Upravlenie sodejstviem v okazanii social'no-psihologicheskoy pomoshchi detyam (v municipal'noj sisteme obrazovaniya): dis. ... kand. ped. nauk. – Tyumen', 2002. – 178 s.

13. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (dalee – Strategiya) utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva ot 29 maya 2015 goda №996-r. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs/18312/> (data obrashcheniya: 15.04.2018).

14. Subbotina L.G. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashchihsya v usloviyah lichnostno-orientirovannogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2002. – 213 s.

15. CHurekova T.E. Nepreryvnoe obrazovanie i razvitie lichnosti v sisteme innovacionnyh uchebnyh zavedenij. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2001. – 262 s.

16. YAnicheva T.G. Psihologicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti shkoly: Podhod. Opyt. Nahodki // ZHurnal prakticheskogo psihologa. – 1999. – №3. – S. 101–119.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИЗНАКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Познавательная активность является одним из множества факторов, влияющих на качество образовательного процесса. Наиболее выражено и конкретно она может быть представлена через совокупность таких существенных признаков как: познавательный интерес, воля, инициативность, коммуникабельность, целеустремленность, которые выполняя дидактическую функцию, оказывают содействие формулируемым учителем способам и средствам обучения с целью достижения максимального результата учения. Основное внимание в данной работе уделено рассмотрению места существенных признаков в процессе обучения в условиях общеобразовательной школы. Показано, что признаки выступают несущими конструкциями учебной деятельности учащихся и способствуют росту ее качества.

Ключевые слова: познавательная активность, инициативность, познавательный интерес, коммуникабельность, воля, целеустремленность, дидактическая направленность признаков познавательной активности.

Педагогический процесс в школе представляет собой достаточно сложную динамическую структуру, в которой органически переплетена деятельность учителя и учащегося [6], и где под руководством учителя происходит систематическое обучение учащегося, его развитие.

Для раскрытия и развития личностных ресурсов обучающегося, отражающих его индивидуальное познавательное поведение, необходимо более тщательное проникновение в само содержание познавательной активности. Использование системного подхода позволяет представить изучаемое понятие (познавательную активность) в совокупности элементов (компонентов системы), находящихся в определенных отношениях и связях друг с другом. В качестве таких компонентов выступают: «потребность», «интерес», «активность», «познавательная активность» [14; 15; 21].

Проведенный анализ множества определений понятия познавательной активности позволил выделить ее существенные признаки: инициативность, познавательный интерес, коммуникабельность, волю, целеустремленность.

Рассмотрение психолого-педагогического содержания этих признаков познавательной активности позволят обосновать их дидактическое значение в познавательном процессе школьника.

В психологии понятие активность связано с деятельностью, а в структуре деятельности, прежде всего, заложен интерес. Под влиянием интереса у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. Интерес, выражающийся в стремлении человека узнать новое, неизвестное и непонятное о качествах, свойствах предметов и явлений действительности, существующих между ними связях и закономерностей, называют познавательным интересом.

Познавательный интерес – это тот фундамент, на котором строится образовательный процесс, направленный на познание, овладение знаниями, которые представлены в школьных предметах. Анализ научной литературы позволяет увидеть

разнообразие толкования данного понятия, указывающее на их значимую роль в когнитивных процессах. Так, например, С.Л. Рубинштейн утверждал, что «интерес охватывает все психические процессы – восприятие, память, мышление...» [12, с. 142]. Б.Г. Ананьев обращает внимание, что познавательный интерес сопряжен с мыслительными процессами, выражается через эмоциональные переживания и проявляется посредством вопросов ребенка, обращенных к учителю или взрослым [2]. В этом ключе познавательная деятельность, возбужденная познавательными интересами, направлена на решение познавательных задач.

Эмоциональная компонента усиливает познавательный интерес, отвечает за переживание радости, удовольствия от успеха в интересующей области знания. Положительные эмоции, образовавшиеся в учебном процессе, не только закрепляют, но и углубляют интерес к изучаемому предмету [9].

Переоценить реальное значение познавательных интересов учащихся в учении невозможно, так как именно они делают ученика «открытым» для учения. Об этом утверждала Г.И. Щукина, выделяя познавательный интерес в познавательной деятельности посредством как психологических (проявление энергичного поиска, догадки, исследовательский поиск, готовность к решению задач), так и эмоциональных (удивления и впечатления, чувство ожидания нового, интеллектуальная радость, чувство успеха) критериев [23].

Что касается познавательного интереса в образовательном процессе, то он представлен и рассматривается в работах исследователей в качестве: «основного побудителя учебной деятельности, оказывающего существенное влияние на развитие общественной активности» (Ле Ван Фук), «феномена, на основе которого происходит формирование и развитие важнейших личностных образований учащихся в школе» (А.Н. Терехин), «положительного мотива учения развития математического мышления учащихся» (О.В. Охтенко), «средства активизации познавательной деятельности учащихся» (М.В. Найн).

Познавательные интересы формируют у учащегося личностный смысл, и вся его деятельность становится плодотворной. При наличии познавательного интереса восприятие учащимся предметов, явлений окружающего мира становится более полным, точным. «Благодаря познавательным интересам, он легче и точнее запоминает интересный материал, быстро и образно его воспроизводит» [17, с. 89].

Таким образом, познавательный интерес сообщает деятельности силу, интенсивность, легкость, интеллектуальную радость и быстроту. Кроме того, познавательные интересы способствуют активизации психических процессов личности, приносят ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействуют эмоциональному подъему, выступают в качестве важнейшего мотива деятельности личности.

Сформированный интерес к деятельности, выражающийся благодаря способности личности к самостоятельным начинаниям, предприимчивости образует личностное качество – инициативность, которая является формой проявления активности личности к осуществляемой деятельности и влияет как на процесс, так и на ее результат.

Проблема проявления инициативы в познавательной деятельности является предметом многих психолого-педагогических исследований. Инициатива выступает, с одной стороны, как следствие, с другой, как инструмент проявления инициативности. Связь инициативности с когнитивными процессами прослеживается в работах Д.Б. Богоявленской. По ее мнению, общие умственные способности лежат в основе интеллектуальной деятельности. Д.Б. Богоявленская вводит понятие «интеллектуальная инициатива» и раскрывает ее как способность к поиску задач, проблем, новых способов действий, высшим проявлением которой является самостоятельная постановка проблемы [3]. Инициативность рассматривается также и как выход за пределы заданных условий, стремление искать новые, более успешные пути решения познавательных задач [10].

Действие, вызванное инициативой, ярко выражается средствами внутренних усилий, поскольку его осуществление связано с возможными трудностями при выполнении поставленных целей. Тем самым, инициативность связана с развитой общественной активностью, т.е. способностью и умением совершать действия по собственному почину [13]. Эту позицию подтверждает К.А. Абульханова-Славская, которая определяет инициативу как выражение побуждений и желаний, мотивов субъекта, как опережающую внешние требования или встречную по отношению к ним свободную активность субъекта [1].

Инициативность может отражать репродуктивный и творческий характер познавательной деятельности. Репродуктивную инициативность

школьник проявляет, например, при выполнении домашнего задания по образцу проделанной работы в классе. В свою очередь творческая инициативность подразумевает, например, проявление им желания участвовать во внеурочной деятельности. В.Г. Маралов, В.А. Ситаров доказывают, что доминирование творческой инициативы в познавательной деятельности придает последней мощный мотивационный потенциал [8].

В условиях образовательного процесса, проявление школьниками инициативы является приобщением их к творческой деятельности, посредством которой они смогут проверить свои силы, найти собственное решение конкретного задания тем самым выразить себя в исследуемой деятельности. В этом случае задания должны носить поисковой, исследовательский характер, выходящий за рамки учебной программы. Предполагается сравнение и анализ различных источников научной и учебной информации; творческая переработка, обобщение и систематизацию учебного материала [5]. Для развития инициативности в обучении на когнитивном уровне могут быть задействованы неимитационные методы активного обучения [20].

Таким образом, наделенный инициативой ученик, будучи субъектом образовательного процесса, может самостоятельно ставить задачи и творчески осуществлять их с полной ответственностью на высоком интеллектуальном уровне.

Одной из форм проявления познавательной инициативы является общение, которое обусловлено потребностью в получении новых знаний. Являясь характеристикой речевого взаимодействия, общение играет существенную дидактическую роль, которая отражается, например, в процессе обсуждения педагогом с учащимися содержания решаемой на уроке задачи, умение находить общий язык, конструктивно выстраивать диалог.

Умение устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в ходе общения определяет одну из основных характеристик личности – коммуникабельность, от уровня развития которой существенно зависит результат обучения. Высокий уровень коммуникабельности позволяет школьникам довольно быстро налаживать контакт как со своими сверстниками, так и со взрослыми, преодолевая различные психологические барьеры во взаимодействии. В свою очередь низкий уровень коммуникабельности сводит межличностное взаимодействие к минимуму. Отсутствие должного взаимодействия порождает множество нерешенных вопросов, затруднений, что провоцирует в результате их интеллектуальный провал. Еще А.В. Петровский утверждал, что коммуникабельность заключена в готовности и умении легко устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в общении и взаимодействии с окружающими [11].

Б.Г. Ананьев подчеркивая роль общения показал, что взаимоотношения, возникшие в процессе общения, формируют интеллектуальные и эмоционально-мотивационные свойства характера, которые возникают в различных видах деятельности. Например, обсуждение конкретным учеником решения задачи может вызвать в классе сильный эмоциональный всплеск и как следствие желание повторить успех одноклассника. Б.Г. Ананьев рассматривает коммуникабельность как возможность организации совместной познавательной деятельности на основе согласованности и совместности [2].

Познавательные процессы человека характеризует так называемая субъективная когнитивность, которая играет роль самопознания своего внутреннего мира посредством общения с другими людьми. В случае эмоционально-положительного общения происходит активизация деятельности воображения, памяти, а также мышления, что крайне необходимо в процессе обучения [16].

Таким образом, коммуникабельность является специфической чертой характера личности, которая влияет на развитие индивидуальных качеств человека и, являясь одним из механизмов образовательного процесса, оказывает существенное воздействие на познавательное развитие.

Вступая в общение, личность, как правило, преследуют определенную цель, которая выражается через стремление к познанию предметов и явлений окружающего мира. Человек, наделенный данным свойством, является носителем цели, обладателем в той или иной степени качества целеустремленность.

Целеустремленность – это личностное качество, присущее человеку и выражающееся в его деятельности, поступках, отношениях. Ее развитие у любого человека, в частности, у учеников в первую очередь связано с интенсивным развитием нравственного сознания и эмоциональной сферы личности, потребности в самообразовании. Ученик становится самостимулируемым субъектом жизни и учения - носителем цели. Он осознает свои способности, обретает веру в себя, развивает в себе целеустремленность, твердую волю и трудолюбие. Для него учение становится целенаправленной деятельностью, которая предполагает стремление к овладению знаниями, готовность учиться.

«Целеустремленность может быть развита в условиях, когда деятельность учащихся организуется как самодеятельность, то есть тогда, когда они сами проявляют инициативу и в выборе целей, и в организации деятельности... Сочетание постоянной опоры на интересы, потребности в выборе целей с последовательным усложнением их создают те условия, при которых цели воспринимаются как собственные» [19, с. 4].

Однако целеустремленность можно рассматривать и как отражение объективных отношений, объективно общей и отдаленной цели и возмож-

ностей личности. Представление данных возможностей (преимуществ) позволят мобилизовать внутренние усилия для достижения цели. Вследствие чего можно сделать вывод, что целеустремленность является качеством личности, содержащее в своей основе стратегию действий, которая позволит достичь желаемого результата. А значит, целеустремленность в жизни может ориентировать общественную деятельность, а в процессе обучения – познавательную.

Развитие целеустремленности у детей происходит за счет вовлечения их в увлекательные перспективы в процессе овладения знаниями, умениями и навыками [7]. Стремление к долгосрочным целям, систематическое повторение и закрепление целенаправленных действий в процессе жизнедеятельности, в частности в обучении, направлены на развитие у учащегося целеустремленности как качества личности.

Следует отметить, сознательная деятельность школьника в процессе обучения немислима без целеустремленности, постоянной готовности к действию, проявления настойчивости и упорства в преодолении трудностей. Все это способствует формированию в ученике трудолюбия, умения соотносить свои потребности и формы их удовлетворения с объемом и качеством личного труда в образовательном процессе. Являясь активной и сознательной направленностью учащегося, целеустремленность позволяет сконцентрировать и отдать все силы и способности для достижения конечного познавательного результата. Известный американский писатель Тони Роббинс, являющийся признанным авторитетом в психологии лидерства, отмечает, что постановка целей является первым шагом для превращения невидимого в видимое [24].

Если целеустремленность задает направление познавательного усилия, то воля выступает в качестве регулятора силы его проявления. Впервые феномен воли в контексте проблемы овладения человеком собственным поведением и психическими процессами рассмотрел Л.С. Выготский, который определил ее как высшую психическую функцию человека, развитие которой осуществляется как овладение человеком собственным поведением при помощи различных средств [4]. Наличие воли связано с правильным пониманием, стоящих перед ним, познавательных задач и выбором нужного действия и темпа его решения. При этом, будучи сознательной активностью человека, воля направлена на достижение поставленных целей.

Всякое волевое действие С.Л. Рубинштейн рассматривал как целенаправленное действие, а сама цель, является детерминантой волевого процесса. Волевое действие сформировалось у человека по средствам выполняемого труда, направленного на производство определенного продукта или достижение конкретной цели [12]. Например, целью

в подготовке школьника к единому государственному экзамену, является успешность его сдачи, а воля является регулятором внутренних усилий, направленных на процесс подготовки.

Д.Н. Узнадзе писал, что ученик, обладающий волевым качеством, сможет контролировать свою деятельность, противостоять внешним от учебны факторам и раздражителям [18]. Воля позволяет также раскрыть возможность полного самовыражения личности, ее творчества и т.д. [22].

Поэтому воля связана с сознательной целеустремленностью человека, с предметностью его поступков и действий, вызванных различными источниками. Наиболее яркое проявление воли наблюдается при преодолении различных трудностей. В частности, воля является механизмом, регулирующим ход и течение познавательной деятельности учащегося в ходе (самостоятельная/контрольная/домашняя работа) учебного процесса, что подчеркивает ее дидактическое значение.

В заключение следует отметить, что существенные признаки познавательной активности являются носителями внешних и внутренних ресурсов объективных и субъективных сторон совместной учебной деятельности учителя и ученика, факторами совершенствования качества образования.

Так целеустремленность и воля выступают в качестве регулятора направления и степени проявления учеником усилия познавательной деятельности; инициативность выражается в способности учащегося к самообразованию, к освоению нового учебного материала; коммуникабельность влияет на уровень трансляции полученных знаний в системах учитель-ученик, ученик-ученик, тем самым способствует процессам взаимопомощи, взаимобогащению, взаимообучению; познавательный интерес выступает в качестве источника эмоционального восприятия, с помощью которого достигается высокая степень усвоения материала.

Проведенный анализ позволит в дальнейшем разработать и апробировать методику развития познавательной активности у школьников на уроках математики.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1982. – С. 90–98.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность, как проблема творчества. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 176 с.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. *Качалова С.М.* Педагогические основы воспитания инициативности подростков (на материале предметов гуманитарного цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 1995. – 23 с.

6. *Кирпичник А.Г., Басов Н.Ф.* Познание организованной активности детей в социуме // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 18. – № 4. – С. 197–203.

7. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. – М.: Юрайт, 2003. – 607 с.

8. *Маралов В.Г., Ситаров В.А.* Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). – М.: Прометей, 1990. – 220 с.

9. *Морозова Н.Г.* Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 247 с.

10. *Новикова Л.С.* Особенности инициативы старшеклассников в общественно-полезной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1968. – 19 с.

11. Психология: Словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

13. *Селиванов В.И.* Психология волевой активности. – Рязань: Изд-во Рязан. пед. ин-та, 1974. – 150 с.

14. *Ситаров В.А., Шонин М.Ю.* Системность в логике развития познавательной активности [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/524> (дата обращения: 16.04.18.).

15. *Ситаров В.А., Шонин М.Ю.* Логика развития познавательной активности // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. науч. трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 7. – С. 77 - 86.

16. *Ситаров В.А., Шутенко А.И., Шутенко Е.Н.* Психологические особенности социокультурного облика студенческой молодежи // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 2. – С. 66–72.

17. *Соколовская И.Н., Кивилёва А.А.* К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // XIX Царскосельский чтения: сб. статей междунар. науч. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 89–92.

18. *Узнадзе Д.Н.* Психологические мотивации поведения человека. – М.: 1969. – 213 с.

19. *Фаин В.А.* Воспитание коммунистической целеустремленности старших подростков во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 19 с.

20. *Шаповалова К.Н.* Особенности психологической структуры инициативности студентов // Шуйская сессия студентов, аспирантов, молодых ученых: Сб. трудов III межвуз. науч. конф. – М.; Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2010. – С. 187–189.

21. Шонин М.Ю. Развитие познавательной активности учащихся на основе системного подхода // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 6 (81). – С. 205–210.

22. Щербаков Е.П. Функциональная структура воли: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Омск, 1994. – 24 с.

23. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

24. Robbins A. Notes from a Friend: A Quick and Simple Guide to Taking Control of Your Life – N.Y.: «Fireside», 1995. – 112 p.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti. – М.: Nauka, 1982. – S. 90-98.

2. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya. – SPb.: Piter, 2001. – 272 s.

3. Bogoyavlenskaya D.B. Intellektual'naya aktivnost', kak problema tvorchestva. – Rostov n/D: Izd-vo Rostov. un-ta, 1983. – 176 s.

4. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. – М.: Pedagogika, 1991. – 480 s.

5. Kachalova S.M. Pedagogicheskie osnovy vospitaniya iniciativnosti podrostkov (na materiale predmetov gumanitarnogo cikla): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Lipeck, 1995. – 23 s.

6. Kirpichnik A.G., Basov N.F. Poznanie organizovannoj aktivnosti detej v sociume // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2008. – T. 18. – № 4. – S. 197-203.

7. Lihachev B.T. Pedagogika. – М.: YUrajt, 2003. – 607 s.

8. Maralov V.G., Sitarov V.A. Formirovanie osnov social'noj aktivnosti lichnosti v detskom vozraste (Doshkol'nik – mladshij shkol'nik). – М.: Prometej, 1990. – 220 s.

9. Morozova N.G. Uchitelyu o poznavatel'nom interese. – М.: Znanie, 1979. – 247 s.

10. Novikova L.S. Osobennosti iniciativy starsheklassnikov v obshchestvenno-poleznoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kiev, 1968. – 19 s.

11. Psihologiya: Slovar' / sost. L.A. Karpenko; pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. YArashevskogo. – М.: Politizdat, 1990. – 494 s.

12. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. – SPb.: Piter, 2002. – 720 s.

13. Selivanov V.I. Psihologiya volevoj aktivnosti. – Ryazan': Izd-vo Ryazan. ped. in-ta, 1974. – 150 s.

14. Sitarov V.A., SHonin M.YU. Sistemnost' v logike razvitiya poznavatel'noj aktivnosti [EHlektronnyj resurs] // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. – 2017. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/524> (data obrashcheniya: 16.04.18.).

15. Sitarov V.A., SHonin M.YU. Logika razvitiya poznavatel'noj aktivnosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya. Sb. nauch. trudov. – YAlta: RIO GPA, 2017. – Vyp. 55. – CH. 7. – S. 77–86.

16. Sitarov V.A., SHutenko A.I., SHutenko E.N. Psihologicheskie osobennosti sociokul'turnogo oblika studencheskoj molodyozhi // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2009. – № 2. – S. 66-72.

17. Sokolovskaya I.N., Kivilyova A.A. K opredeleniyu sushchnosti ponyatiya «poznatel'nyj interes» v pedagogike // XIX Carskosel'skij chteniya: sb. statej mezhdunar. nauch. konf. – SPb.: LGU im. A.S. Pushkina, 2015. – S. 89-92.

18. Uznadze D.N. Psihologicheskie motivacii povedeniya cheloveka. – М.: 1969. – 213 s.

19. Fain V.A. Vospitanie kommunisticheskoy celeustremlennosti starshih podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1977. – 19 s.

20. SHapovalova K.N. Osobennosti psihologicheskoy struktury iniciativnosti studentov // SHujskaya sessiya studentov, aspirantov, molodyh uchenyh: Sb. trudov III mezhvuz. nauch. konf. – Moskva-SHuya: Izd-vo GOU VPO «SHGPU», 2010. – S. 187–189.

21. SHonin M.YU. Razvitie poznavatel'noj aktivnosti uchashchihsya na osnove sistemnogo podhoda // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – № 6 (81). – S. 205–210.

22. SHCHerbakov E.P. Funkcional'naya struktura voli: avtoref. dis. ... d-ра ped. nauk. – Омск, 1994. – 24 с.

23. SHCHukina G.I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. – М.: Pedagogika, 1971. – 352 s.

24. Robbins A. Notes from a Friend: A Quick and Simple Guide to Taking Control of Your Life – N.Y.: «Fireside», 1995. – 112 p.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С МИКРОСОЦИУМОМ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867

Проводимые нами на протяжении ряда лет исследования подтверждают наличие у многих одаренных школьников сложностей во взаимоотношениях со сверстниками, педагогами и родителями: неумение выстроить коммуникацию, недопонимание, нетерпимость по отношению друг к другу и т.д. Все это подчас становится причиной дезадаптации одаренных детей и, как следствие, может привести к виктимизации одаренного ребенка, а затем и одаренного взрослого. Данная проблема изучалась нами в образовательных организациях разного типа: общеобразовательных организациях, образовательных организациях дополнительного образования, профессионального образования и высшего образования. В настоящее время особый интерес представляют результаты, полученные в ходе реализации проекта Многопредметной школы КГУ для одаренных школьников, прошедших обучение в Образовательном центре «Сириус» (г. Сочи).

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, социальное развитие, образовательная организация высшего образования, КГУ.

В настоящее время в российской образовательной среде значительное внимание привлечено в работе с детьми «группы риска». Одной из таких категорий, по мнению современных ученых, являются одаренные дети. Несмотря на высокие достижения или значительные потенциалы в определенной сфере деятельности, данная категория детей подвержена высоким социальным рискам – в первую очередь, в сфере взаимоотношений с микросоциумом.

Занимаясь изучением проблем одаренных детей в течение ряда лет, мы получили подтверждение имеющимся данным о наличии особенностей развития одаренных детей, преимущественно затрагивающим психосоциальную сферу, которые нередко приводят к трудностям в их социальном развитии и десоциализирующим проблемам.

В процессе исследований мы применяли широкий спектр диагностического инструментария:

- наблюдение за одаренными детьми;
- анкетирование одаренных детей и педагогов, работающих с ними;
- социометрия;
- «Самоактуализационный тест» (САТ);
- «Опросник социально-психологической адаптации Р. Даймонда – К. Роджерса»;
- «Опросник самоотношения В.В. Столина»;
- Методика «Тестовая карта коммуникативной деятельности»;
- «Морфологический тест жизненных ценностей (МЖО)» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной и др.

По результатам исследований наиболее частотными проблемами, с которыми сталкиваются одаренные дети, являются:

1. Неадекватная самооценка. Чаще всего, речь идет о заниженной самооценке, причиной которой, на наш взгляд, выступают сложности во взаимоотношениях с одноклассниками, изоляция в социальной группе, проблемы в выстраивании взаимоотно-

шений с педагогами и родителями. Встречаются случаи завышенной самооценки, к которой ведет «стабильная ситуация успеха», стиль родительского воспитания по принципу «кумир семьи».

2. Несовпадение игровых интересов одаренных детей со сверстниками, что связано с погруженностью одаренных в определенную сферу деятельности, в отличие от увлечений сверстников. Мы предполагаем, что это является одной из ведущих причин понижения социометрического статуса одаренного ребенка в группе сверстников.

3. Сложности во взаимоотношениях с педагогами образовательной организации. Одаренные дети очень часто отмечают наличие этой проблемы, акцентируя внимание на недопонимание их педагогами, неадекватную оценку результатов их деятельности. Особым пластом проблем является «скука» на уроках и «неинтересность» предлагаемого учебного материала. В такой ситуации возникает вопрос о наличии системы работы с одаренными детьми в образовательной организации, особого подхода к организации образовательного процесса с ними, о готовности педагогов работать с одаренными детьми.

4. Ряд одаренных детей, охваченных нашим исследованием, не обладали достаточной способностью и готовностью к самореализации результатов своей деятельности, самопрезентации себя в коллективе сверстников. Наши наблюдения позволяют предположить, что одной из причин этого выступает заниженная самооценка, а также, в ряде случаев, недостаточное развитие коммуникативных навыков.

Перечисленные проблемы взаимозависимы и нередко связаны причинно-следственными отношениями.

Представленные выше выводы были получены нами в ходе исследований, проведенных на базе общеобразовательных организаций города Костромы.

В настоящее время мы имеем интересный опыт работы с одаренными школьниками, инициированный по заказу Департамента образования и науки Костромской области и организованной на базе Костромского государственного университета.

Речь идет о работе с одаренными школьниками, прошедшими обучение в образовательном центре «Сириус» (город Сочи, Россия). Уникальность образовательных программ, в которые были включены одаренные дети из школ города Костромы, полученные ими знания и навыки, требуют преемственности в организации работы с этими детьми.

Для решения обозначенной задачи, а также разработки и опробования системы работы с одаренными школьниками как будущими абитуриентами в 2017 году был запущен проект под названием «Многопредметная школа КГУ для одаренных школьников, прошедших обучение в ОЦ «Сириус».

Содержание работы Многопредметной школы было определено организаторами на основе опроса участников школы. Ребятам были предложены для рассмотрения все предметные области школьной программы. Результаты анкетирования одаренных школьников, побывавших в ОЦ «Сириус», позволили выявить заинтересованность в дисциплинах естественнонаучного цикла: математике, информатике, физике. Из гуманитарных предметов был отмечен интерес только в иностранном языке у трех респондентов.

Полученные данные легли в основу выбора трех блоков подготовки одаренных школьников в Многопредметной школе КГУ для одаренных школьников:

Математика: «Дополнительные главы векторной алгебры и теории вероятности».

Информатика: «Основы криптоанализа и защиты информации».

Физика: «Введение в лабораторный практикум и физический эксперимент».

Коммуникативный практикум. Целью коммуникативного практикума выступало развитие коммуникативных навыков и навыков выстраивания взаимодействия со сверстниками и взрослыми; развитие навыков предупреждения и преодоления конфликтных ситуаций и навыков самопрезентации.

Каждый блок реализовывался последовательно в течение двух месяцев погружения в данную предметную область. Первой предметной обла-

стью стала математика, затем информатика и завершил работу блок физики.

Четвертый блок не был выделен как отдельный и проходил параллельно предметным блокам – как вторая часть каждой учебной встречи после работы по предмету (в течение 30-40 минут).

Выбор четвертого блока (психолого-педагогического) был обусловлен данными исследований о трудностях в коммуникации у ряда одаренных детей, которые могут приводить в проблемам в социализации. Правильность организации работы в данном направлении подтвердили данные диагностики и результаты практической работы с одаренными школьниками.

Нами были проведены:

- методика диагностики коммуникативных и организаторских способностей;
- методика самооценки лидерства;
- методика диагностики отношений подростка с классом;
- серия диагностических ситуаций.

По результатам обработки данных первичной диагностики одаренных школьников с помощью методики оценки отношений подростка с классом, мы выявили наличие у 50% опрошенных индивидуалистического типа восприятия коллектива, у 20% – прагматического и у 30% – коллективистического стиля восприятия группы сверстников.

Первичная диагностика с помощью Методики коммуникативных и организаторских способностей показала в области развития коммуникативных способностей низкий уровень у 60% опрошенных одаренных школьников и средний уровень – у 40% респондентов.

В области организаторских способностей высокий уровень продемонстрировали 20% респондентов, 60% одаренных школьников показали средний уровень организаторских способностей, и лишь 20% ребят обладали на момент первичной диагностики высоким уровнем развития организаторских способностей.

Методика самооценки лидерства при первичной диагностике показала следующие результаты: высоким уровнем обладали 60 % опрошенных, средним уровнем – 40 %, низкий уровень не продемонстрировал ни один из опрошенных одаренных школьников.

Помимо полученных результатов первичной диагностики, нами были проанализированы и си-

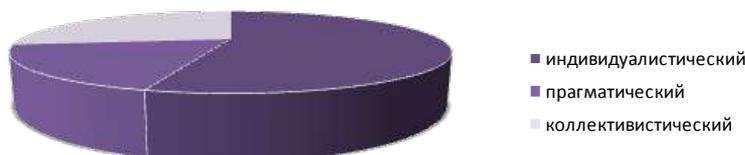


Рис. 1. Результаты первичной диагностики одаренных школьников с помощью методики оценки отношений подростка с классом (октябрь 2017 г.)

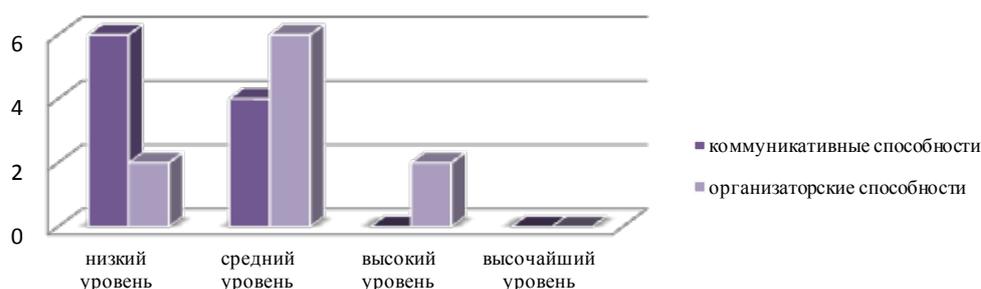


Рис. 2. Результаты первичной диагностики одаренных школьников с помощью методики КОС (октябрь 2017 г.)



Рис. 3. Результаты первичной диагностики одаренных школьников с помощью методики самооценки лидерства (октябрь 2017 г.)

стематизированы сведения из работы с одаренными школьниками в ходе диагностических ситуаций.

Так, по результатам работы с ребятами мы увидели проявления неадекватной самооценки у ряда одаренных школьников. Так в ходе работы над упражнением «Объявление об объявлении» ребятам предлагалось написать саморекламу, заявить о себе и были получены такие формулировки «Я умный», «Я неорганизованный, ленивый мальчик, который умнее своих одноклассников» и др.

В ходе работы над упражнением «Зато...», направленного на снижение уровня фрустрации, ребята просили анонимно написать проблемную для них ситуацию. В ходе работы два человека назвали в качестве проблемы сложные взаимоотношения с педагогами и два человека – недопонимание со стороны сверстников.

Таким образом, в результате анализа полученных диагностических данных нами были выявлены следующие проблемы, с которыми сталкиваются одаренные школьники:

- низкий уровень развития коммуникативных способностей;
- индивидуалистический стиль восприятия группы сверстников;
- недопонимание со стороны сверстников и педагогов;
- неадекватная самооценка.

Полученные результаты были положены в основу содержания «Коммуникативного практикума». В ходе реализации практикума нами решались следующие задачи:

- знакомство с особенностями вербального и невербального общения;
- развитие навыков взаимодействия;

- развитие коммуникативной гибкости;
- отработка навыков проявления эмоций;
- коррекция замкнутости;
- знакомство со стратегиями поведения в конфликте;
- повышение готовности участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных перспектив;
- выработка у участников более объективной самооценки;
- повышение уверенности в своих силах и др.

Реализация перечисленных задач позволила получить положительные отзывы со стороны участников Многопредметной школы, которые подтверждаются повышением показателей по итогам вторичной диагностики.

Таким образом, реализация проекта Многопредметной школы КГУ для одаренных школьников дала положительный эффект, который позволяет сделать вывод о его востребованности и эффективности. В связи с этим организаторами и координаторами проекта планируется не только его продолжение, но и расширение содержания работы и охвата контингента участников.

Библиографический список

1. Груздев В.В., Щербинина О.С. Вуз как образовательный центр региона в работе с одаренными школьниками // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – С. 14–17.
2. Дьяков И.Г., Щербинина О.С. Содержание работы с одаренными школьниками в условиях Костромского государственного университета // Актуальные проблемы преподавания информации

онных и естественно-научных дисциплин: материалы XII Всерос. науч.-метод. конф. (г. Кострома, 23–24 апреля 2018 г.) / сост. А.Б. Белихов. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2018. – С. 25–28.

3. Щербинина О.С. Социально-педагогическая поддержка одаренных школьников, прошедших обучение в образовательном центре «Сириус» // Технологии социальной работы с молодежью: материалы V межрегион. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием (Кострома, 16–20 октября 2017 г.) / сост. О.Н. Веричева; науч. ред. Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ, 2017. – С. 281–285.

References

1. Gruzdev V.V., SHCHerbinina O.S. Vuz kak obrazovatel'nyj centr regiona v rabote s odarennymi shkol'nikami // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika.

Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 5. – S. 14–17.

2. D'yakov I.G., SHCHerbinina O.S. Soderzhanie raboty s odarennymi shkol'nikami v usloviyah Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta // Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XIII Vseros. науч.-метод. конф. (г. Кострома, 23–24 апреля 2018 г.) / сост. А.Б. Белихов. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2018. – С. 25–28.

3. SHCHerbinina O.S. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka odarenykh shkol'nikov, proshedshih obuchenie v obrazovatel'nom centre «Sirius» // Tekhnologii social'noj raboty s molodezh'yu: materialy V mezhregion. науч.-практ. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem (Kostroma, 16–20 oktyabrya 2017 g.) / sost. O.N. Vericheva; науч. red. N.F. Basov. – Kostroma: KGU, 2017. – S. 281–285.

ИНТЕГРАЦИЯ В ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9

В статье обсуждается проблема интеграции в психологии. Актуальность интеграции высока, но идет она крайне медленно. Могут быть обнаружены причины. Не вполне адекватны установки представителей психологического сообщества в отношении понимания технологии и средств интеграции, ее механизмов; имеет место отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия; имеет место отсутствие позитивных примеров реализации обоих видов интеграционных процессов. Утверждается, что решению проблемы интеграции препятствуют другие нерешенные проблемы психологии. К их числу относится неопределенный статус психологии и, как следствие, неоднозначные взаимоотношения с другими науками, множественность трактовок предмета психологии. Статья посвящена обоснованию и теоретической проверке конструкта «внутренний мир человека» на соответствие основным требованиям «предмета психологии». Выявляется как реализуются функции предмета и выполняются характеристики предмета психологии в том случае, когда в качестве предмета выступает внутренний мир человека.

Ключевые слова: интеграция, наука, психология, предмет науки, внутренний мир человека.

Интеграция сегодня являет собой одну из наиболее многогранных и сложных проблем российской психологии. Современные психологи очень часто заявляют, что интеграция это ценность. Речь при этом идет: 1) об интеграции сообщества психологов, 2) об интеграции психологического знания. Необходимость осуществления интеграции объявляется и на уровне отдельных отраслей психологического знания, и на уровне всего массива знания, накопленного в психологии [2; 9; 3; 4]. Интеграция понимается как одно средство решения накопившихся в науке методологических, теоретических, прикладных проблем и трудностей. Более того, иногда интеграцию представляют и как фактор развития психологии как научной дисциплины [8; 5]. Между тем современный этап в развитии психологической науки противоречив. Собственно противоречие состоит в том, что актуальность интеграционных процессов высока, но их осуществление в действительности идет весьма медленно [7; 6]. Существуют, конечно, определенные причины такого положения дел.

1. Имеют место не вполне адекватные установки в отношении понимания технологии и средств интеграции, ее механизмов у представителей психологического сообщества.

2. Имеет место отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия. Речь идет о взаимодействии разных подходов, взаимодействии разных научных школ и традиций. К исследованию тех или иных проблем психологии различные исследователи подходят по-разному, методологический аппарат взаимопонимания и взаимодействия пока что отсутствует.

3. Имеет место отсутствие позитивных примеров реализации обоих видов интеграционных

процессов. Речь идет о реализации интеграции в психологическом сообществе и психологическом знании.

Однако, несмотря на трудности и проблемы интеграция неуклонно осуществляется, хотя и не теми темпами, каких бы хотелось. Интеграция по-прежнему выступает важной стратегической задачей психологии, стоящей перед психологическим сообществом. Можно говорить о стихийной интеграции, которая реализуется в практике осуществления научных исследований и естественного общения ученых. В этом она происходит и могут быть выделены и описаны ее механизмы [5].

Цель настоящей статьи – наметить некоторые перспективы исследований в направлении интеграции. Обозначим некоторые методологические вопросы, которые связаны с проблемами интеграции в психологии. Для обсуждения и возможного решения проблемы интеграции кроме множества вопросов (что совершенно естественно) надо определить позицию по некоторым проблемам. И вот эти проблемы, когда начинаешь пытаться их анализировать, раскрывают свою сущность: обнаруживается, что за одной проблемой находится другая. И ситуация повторяется. То есть мы имеем дело с «матрешкой».

Поясним нашу мысль.

Понятно, что проблемы интеграции научного знания связаны с взаимодействием наук, тем местом, которое психология занимает, поскольку от этого зависят реальные взаимоотношения между научными дисциплинами. Это проблема первого уровня.

Место, которое психология будет занимать среди других дисциплин, будет зависеть от того, что психология собой представляет: это монодисциплина, единая наука, или же конгломерат различ-

ных подходов. Английский философ Г. Райл пишет так: «В той же мере, в какой “медицина” является названием достаточно произвольного консорциума более или менее связанных между собой исследований и методов, у которого – за ненадобностью – нет логически упорядоченной программы, термин “психология” может для удобства обозначать в некоторой степени случайное объединение различных исследований и методов... Слово “психология” не является названием единой гомогенной теории» [11, с. 313]. Оставим на совести сочинителя корректность сравнения фундаментальной науки с медициной. Но позицию зафиксируем. Это проблема второго уровня, вторая «матрешка».

Третья матрешка, которая обнаруживается под второй, – понимание и трактовка предмета психологии. Ясно, что от трактовки предмета зависит в конечном счете и то, как будет выглядеть «пространство научной психологии», и то, сколько психологий будет, и то, как они будут соотноситься с другими науками.

Попробуем обсудить этот комплекс вопросов в первом приближении.

Взаимоотношения и классификации наук. Издавна этими вопросами занималась философия. Известно множество классификаций – от Платона и Аристотеля. Собственно, на каждом этапе развития науки представления о взаимоотношениях наук изменялись, что фиксировалось в разрабатываемых классификациях. Этого вопроса мы в настоящей статье еще коснемся. Автор очень интересной работы по проблеме места психологии в классификациях наук А.А. Федоров с присущим ему юмором отмечает: «Поиск психологией своего места в системе научного знания – это история метаний, порой драматических, порой комичных. Наша наука похожа на мяч, которым вот уже на протяжении более чем двухсот лет перекидываются волейбольные команды «физиков» и «лириков». В конце концов, мяч, видимо, устав, решил зависнуть над сеткой... Это подвешенное состояние мы – психологи, великолепные мастера рационализации! – теперь называем центральным» [12, с. 3].

Разумеется, в рамках маленькой статьи нет возможности обсудить эту проблему в сколь-нибудь широком формате, поэтому ограничимся некоторыми замечаниями. Обзор подходов и глубокий анализ по поводу классификации наук можно найти в уже упоминавшейся работе А.А. Федорова.

Свой анализ подходов к классификации наук А.А. Федоров заключает следующим образом: «Долгие блуждания со всей очевидностью показали, что положение психологии в системе научного знания – одна из ключевых проблем психологической науки, неразрывно связанная с вопросом о ее предмете и внутренней структуре. С одной стороны, отсутствие ясного и общепринятого определения предмета психологии, конституирующего

науку, оставляет открытым вопрос о ее междисциплинарных связях. С другой – особое место современной психологии среди наук – центральное, как считают некоторые, – создает дополнительные трудности на пути установления сущности психологического знания. И если мы хотим знать, в чем заключается сущность психологической науки, нам придется ответить и на вопрос, какое место она занимает в системе наук. А иначе блуждать нам еще не одну сотню лет...» [12, с. 93].

Остается порекомендовать прислушаться к опыту К.Г. Юнга. Наивно было бы полагать, что психология близка к своему финальному состоянию. Юнг писал, что мы пока не можем оценить роль «психологического фактора»: «мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность» [19, с. 418].

Как быть, однако, нам, живущим в XXI столетии и пытающимся размышлять о судьбе психологической науки? Времени ждать, пока проявится сущность психики, у нас нет. Кстати сказать, можно по-разному относиться к попыткам классифицировать науки и, в частности, к исследованиям Б.М. Кедрова. Во всяком случае, три тома его изысканий вызывают уважение к проделанной скрупулезной работе. Все хорошо знают про треугольник Б.М. Кедрова: «Психология, которая связана и с естествознанием, и с философией, и с общественными науками, оказывается на этой схеме в особом положении. Чтобы отразить все существующие связи, Кедров изображает ее не на самом круге наук, а внутри круга и треугольника. С естественными науками психология связана через учение о ВНД и зоопсихологию, с общественными – через социальную психологию, с философией – через изучение мышления» [12, с. 73].

Хотелось бы понять, почему раньше тем же Кедровым проводились тщательные исследования, а теперь вопрос решается росчерком пера чиновника. Кто может объяснить, почему психология стала вдруг относиться к социогуманитарным наукам? На основании каких данных вынесен вердикт? Бог весть.

Но куда хуже другое: уважаемые члены научного психологического сообщества такую идентификацию приняли и пытаются ей соответствовать. Кстати, по этой логике получается, что такие респектабельные отрасли психологии как психогенетика, зоопсихология или нейропсихология относятся к социогуманитарному знанию?

Как говорится, это вряд ли. Тем не менее, что нам стоит делать, даже если мы пока не понимаем сущность?

Можно полагать, что надо вначале понять, какой должна быть психология. В этом направлении многое уже ясно. Приведем две цитаты из труда замечательного русского философа, опубликованного ровно сто лет назад. «Современная так на-

зывается психология есть вообще не психология, а физиология. Она есть не учение о душе как сфере некой внутренней реальности, которая – как бы ее ни понимать – непосредственно, в самом опытно-содержании, отделяется от чувственно-предметного мира природы и противостоит ему, а именно учение о природе, о внешних, чувственно-предметных условиях и закономерностях сосуществования и смены душевных явлений. Прекрасное обозначение “психология” – учение о душе – было просто незаконно похищено и использовано, как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что, когда теперь размышляешь о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни как таковой, то занимаешься делом, которому суждено оставаться безымянным или для которого надо придумать какое-нибудь новое обозначение. И даже если примириться с новейшим, искаженным смыслом этого слова, нужно признать, что, по крайней мере, три четверти, так называемой, эмпирической психологии и еще большая часть, как называемой, “экспериментальной” психологии есть не чистая психология, а либо психо-физика и психофизиология, либо же – что точнее уяснится ниже – исследование явлений хотя и не физических, но вместе с тем и не психических» [13, с. 423]. И «одно лишь несомненно: живой, целостный внутренний мир человека, человеческая личность, то, что мы вне всяких теорий называем нашей “душой”, нашим “духовным миром”, в них совершенно отсутствует. Они заняты чем-то другим, а никак не им. Кто когда-либо лучше понял себя самого, свой характер, тревоги и страсти, мечты и страдания своей жизни из учебников современной психологии, из трудов психологических лабораторий? Кто научился из них понимать своих ближних, правильнее строить свои отношения к ним?» [13, с. 423].

Как понятно из второй приведенной цитаты, мы полагаем, что то, что презрела психофизиология – живой, целостный внутренний мир человека – на самом деле является подлинным предметом психологической науки в том высоком смысле слова, о котором С.Л. Франк писал в первом приведенном фрагменте. По нашему мнению, предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека. Согласно В.Д. Шадрикову, «внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании» [14, с. 69]. В.Д. Шадриков комментирует стратегию исследования внутреннего мира: «При рассмотрении внутреннего мира как целостной субстанции необходимо постоянно иметь в виду его компоненты, в качестве которых выступают: мотивация, эмоции и чувства, воля, содержание психики, определяемое бытием человека. В целях более глубокого по-

нимания сущности внутренней жизни изучаются компоненты внутреннего мира, как части целого. Показывается их место в структуре внутреннего мира, раскрывается динамика развития. Особое внимание уделяется взаимным связям и взаимопроникновению компонентов, благодаря чему и формируется целостный внутренний мир. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли, раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения. Показываются механизмы включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека» [15, с. 3].

Был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специальностей [14]. При подготовке учебника использовалась новая трактовка предмета психологической науки. В качестве предмета было предложено рассматривать внутренний мир человека. Данный вариант понимания предмета психологической науки представляется вполне конструктивным. Предмет «внутренний мир человека» не только заявлен, но и максимально эксплицирован. В тексте максимально полно представлена внутренняя архитектура предмета. Представляется, что это новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис. Как известно, при определении предмета используют следующую стратегию: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении «заменяют» его на «единицу», «клеточку», которая данному предмету соответствует. Как результат из психологии фактически исчезает совокупный предмет. Между тем, совокупный предмет совершенно необходим, так как выполняет важные функции: его непредставленность в структуре психологического знания лишает возможности выполнения важнейших операций с содержанием научной дисциплины. В соответствии с распространенным мнением «клеточку изучать проще», но эта простота оказывается очень коварной: вместе с совокупным предметом, подлежащим изучению в полном объеме, из психологии уходит возможность глубже понять само психическое и механизмы его функционирования. «В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи» [6, с. 181].

Обратим внимание на то, что трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека, подчеркивает его целостность, но утверждает наличие во внутреннем мире различных структур. Эти структуры гетерогенны. Таким образом, утверждается, что внутренний мир человека сложное образование. Формулируемый нами подход означает категорический разрыв с той традицией, которая со времен Фомы Аквинского (13 век) утверждает, что душа (психика) есть простая вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует, что неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть простым. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы, как из арсенала естественнонаучной психологии, так и из обихода герменевтических методов [6, с. 182].

Хотелось бы акцентировать несколько принципиально важных моментов.

Первое. В статье предлагается пересмотр предмета психологии. В соответствии с выше изложенным, в качестве предмета психологии понимается внутренний мир человека. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии [14].

Второе. Мир, как мы уже отмечали, сложен. «Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение» [6, с. 183]. Вспомним, что уже Аристотель отмечал, что «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [1, с. 407]. «Надо полагать, что и механизмы этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение несомненно имеет место в области чувственного познания, создавая чувственную ткань, но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию» [6, с. 183].

Третье. Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть нераз-

решимые трудности в объяснении психического. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предмета делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах замечательного отечественного философа Е.П. Никитина. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения.

Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е.П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» [10, с. 88–89].

Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1976. – 550 с.
2. *Мазилев В.А.* Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 87–96.
3. *Мазилев В.А.* Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 23–34.

4. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема предмета // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии / под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2004. – С. 207–225.

5. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.

6. Мазиллов В.А. Внутренний мир человека как предмет психологической науки // Ярославский педагогический вестник. – 2017 – № 4. – С. 178–185.

7. Мазиллов В.А., Злотникова Т.С. Архетип как код массовой культуры // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 129–135.

8. Мазиллов В.А. Прогресс на фоне кризиса // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 5. – С. 97–102.

9. Мазиллов В.А. Психология: взгляд в будущее // Вопросы психологии. – 2017. – № 6. – С. 107–116.

10. Никитин Е.П. Объяснение – функция науки. – М.: Наука, 1970. – 286 с.

11. Райл Г. Понятие сознания. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 408 с.

12. Фёдоров А.А. Психология в системе наук: историческая перспектива. – Новосибирск: Новосибир. гос. ун-т, 2009. – 104 с.

13. Франк С.Л. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию // Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – СПб.: Наука, 1995. – С. 417–632.

14. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

15. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. – М., 2006. – 386 с.

16. Шадриков В.Д. О предмете психологии (Мир внутренней жизни человека) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 1. – С. 5–19.

17. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung für die Psychologie // Ges. Werke. Bd.8. – 1967. – S. 418–423.

References

1. Aristotel'. Sochineniya: v 4 t. T. 1. – М.: Mysl', 1976. – 550 s.

2. Mazilov V.A. Psihologiya akademicheskaya i prakticheskaya: Aktual'noe sosushchestvovanie i

perspektivy // Psihologicheskij zhurnal. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 87–96.

3. Mazilov V.A. Metodologicheskie problemy psihologii v nachale XXI veka // Psihologicheskij zhurnal. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 23–34.

4. Mazilov V.A. Nauchnaya psihologiya: problema predmeta // Trudy YAroslavskogo metodologicheskogo seminar. T. 2: Predmet psihologii / pod red. V.V. Novikova, I.N. Karickogo, V.V. Kozlova, V.A. Mazilova. – YAroslavl': MAPN, 2004. – С. 207–225.

5. Mazilov V.A. Metodologiya psihologicheskoy nauki: istoriya i sovremennost'. – YAroslavl': YAGPU, 2017. – 419 s.

6. Mazilov V.A. Vnutrennij mir cheloveka kak predmet psihologicheskoy nauki // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2017 – № 4. – С. 178–185.

7. Mazilov V.A., Zlotnikova T.S. Arhetip kak kod massovoj kul'tury // Psihologicheskij zhurnal. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 129–135.

8. Mazilov V.A. Progress na fone krizisa // Psihologicheskij zhurnal. – 2017. – Т. 38. – № 5. – С. 97–102.

9. Mazilov V.A. Psihologiya: vzglyad v budushchee // Voprosy psihologii. – 2017. – № 6. – С. 107–116.

10. Nikitin E.P. Ob"yasnenie – funkciya nauki. – М.: Nauka, 1970. – 286 s.

11. Rajl G. Ponyatie soznaniya. – М.: Ideya-Press, Dom intellektual'noj knigi, 1999. – 408 s.

12. Fyodorov A.A. Psihologiya v sisteme nauk: istoricheskaya perspektiva. – Novosibirsk: Novosib. gos. un-t, 2009. – 104 s.

13. Frank S.L. Dusha cheloveka: Opyt vvedeniya v filosofskuyu psihologiyu // Frank S.L. Predmet znaniya. Dusha cheloveka. – SPb.: Nauka, 1995. – С. 417–632.

14. SHadrikov V.D., Mazilov V.A. Obshchaya psihologiya. – М.: YUrajt, 2015. – 411 s.

15. SHadrikov V.D. Vnutrennij mir cheloveka. – М., 2006. – 386 s.

16. SHadrikov V.D. O predmete psihologii (Mir vnutrennej zhizni cheloveka) // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ehkonomiki. – 2004. – Т. 1. – № 1. – С. 5–19.

17. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung für die Psychologie // Ges. Werke. Bd.8. – 1967. – S. 418–423.

ПРОБЛЕМА ЕДИНСТВА ОТНОШЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье отражена категориальная связь между понятиями «отношение к деятельности» и «саморегуляция деятельности». Обосновывается категориальное единство отношения и саморегуляции деятельности. Отношение, проявляясь на предметно-деятельностном, собственно-психологическом и интегративно-психологическом уровнях деятельности, определяет и регулирует динамику поведения личности в деятельности – саморегуляцию деятельности, участвуя в постановке задач, установлении их последовательности, оценивании результатов действий и определяет результативность деятельности.

Представлена разноуровневая структура саморегуляции учебной деятельности на различных этапах обучения.

Приведена и описана теоретическая структурная схема, раскрывающая связь категорий «отношение» и «саморегуляция» деятельности. Отношение к деятельности эквивалентно субъектному уровню саморегуляции деятельности, в котором реализуется связь объективно-деятельностных и собственно-психологических проявлений саморегуляции. Оно характеризует содержание и структуру механизма саморегуляции, которые на объективно-психологическом уровне проявляются в поведении человека, отражая его форму и содержание, влияет на продуктивность деятельности, на мышление, целеполагание, эмоциональное оценивание, волевые процессы, самооценочные действия.

Ключевые слова: отношение, саморегуляция, деятельность, структура, периоды обучения, субъект деятельности, категориальная связь.

Жизнедеятельность человека в любой период исторического развития человечества сопровождается социально-экономическими, политическими, экологическими и прочими изменениями среды существования. Глобальные средовые процессы всегда связаны с локальными для каждого индивида изменениями, затрагивающими широкий пласт личностных изменений, межличностных отношений и взаимосвязанных с ними объективных изменений условий существования человека.

Выступая субъектом жизнедеятельности, человек активно участвует в обозначенных процессах, выстраивая отношения с окружающей средой и формируя свое отношение к ней в целом и ее компонентам в частности.

Психологические отношения всегда имеют свои объективные проявления (например, ответственность, дисциплинированность, настойчивость, честность и проч.), результатом которых выступает та или иная форма успешности человека [1; 4]. В свою очередь, для реализации и поддержания успешности, человек должен активно реализовывать свой потенциал, быть эффективным в своей трудовой, учебной, творческой деятельности, что невозможно без особого отношения к ней (деятельности), к среде и к самому себе, без эффективной саморегуляции деятельности.

Задачи повышения эффективности человека в своей жизнедеятельности, повышения социальной активности личности обуславливают необходимость изучения психологических механизмов отношения к деятельности и возможностей ее саморегуляции.

Необходимость в такого рода исследованиях, направленных на повышение готовности психо-

логической науки в деле научного обеспечения процессов отношения субъекта к деятельности и ее саморегуляции, в деле воспитания социальных чувств отчётливо осознаётся психологами. Д.И. Фельдштейн в этой связи отмечал: «на первый план выходит необходимость особого направления наших исследований, предполагающее раскрытие соотношения сознательного и бессознательного в усвоении растущими людьми информации, в организации их ответственного поведения, особенно в условиях изменявшихся жизненных ритмов и эмоциональной напряжённости» [11, с. 16]. Современная психологическая наука и практика испытывает необходимость в изучении процессов отношения личности к деятельности, процессов саморегуляции личностью своего поведения и деятельности. Особенно остро такого рода необходимость стоит в отношении подросткового и юношеского периодов личностного развития.

Теоретический анализ научной, научно-практической литературы по проблемам отношения человека к деятельности и саморегуляции деятельности, а также эмпирические исследования данных проблем, привели нас к предположению, что эти два психологических образования тесно взаимосвязаны. На этапе становления и развития качеств и свойств личности, обуславливающих отношение и саморегуляцию поведения, они имеют общую структуру и непосредственную связь. На этапе же, касающемся осознанного вмешательства субъекта в свою деятельность – этапе непосредственной саморегуляции деятельности, саморегуляционные характеристики личности занимают доминирующее положение, определяя коррекцию качеств и свойств личности, направление и продуктивность деятельности.

**Психологическая характеристика
и обоснование связи категорий «отношение»
и «саморегуляция» деятельности**

Прежде чем остановиться на категориальной связи понятия отношения и саморегуляции коснемся вопроса о том, как же в психологии они понимаются и с какой стороны мы подойдем к этим понятиям для описания их связи.

Понятие «отношение» довольно многогранно и имеет множество толкований в различных сферах научного знания, в том числе выступает и в роли исходной позиции в понимании сущности психического. Среди авторов таких теорий в первую очередь выделяют А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева.

Согласно взглядам А.Ф. Лазурского, отношения личности выступают целостной характеристикой психики [5] определяющей содержание всех ее сторон: познавательных процессов, потребностей и мотивов, эмоций и чувств, воли, мышления и воображения, интересов и влечений. Отношения личности имеют субъективно-эмоциональную направленность, проявляющуюся для человека эмоциональной оценочной реакцией на происходящие события и явления. В.Н. Мясищев [6], продолжил рассматривать поднятую А.Ф. Лазурским проблему отношений, описывая «отношение» как универсальную категорию, которая раскрывается в процессе творческой и трудовой деятельности личности и включает в себя непосредственные и опосредованные компоненты. Первые определяются положением ожидаемого результата деятельности в системе целей личности, вторые – ситуацией, условиями деятельности, самим процессом деятельности и т.д. (ситуативные отношения).

В.Н. Мясищевым были выделены четыре признака свойственных для отношений человека: активность и инициативность, избирательность и сознательность. Как будет показано ниже, эти же «признаки отношений» всецело входят в уровневую структуру саморегуляции деятельности, в состав ее компонентов.

Отношения личности рассматриваются В.Н. Мясищевым как совокупность связей между субъектом и объектом жизнедеятельности, которые выражаются в соответствии с принципами отношений организма и среды.

Теоретический анализ ряда работ, рассматривающих категорию отношения [2; 5; 6; 8; 10 и др.], позволяет сделать вывод о том, что психологическое отношение представляет собой особое психическое образование, напрямую связанное с личностью, проявляющееся в ее переживаниях и действиях, формируемое и реализуемое в ходе деятельности как особом виде активности человека.

Стремясь к реализации своего потенциала, достижению эффективности в деятельности человек мотивирует себя, намечает этапные и перспективные цели, в процессе реализации которых он орга-

низует свои действия, производит их рефлексию, в которой находят отражение его отношения к действительности как проявления саморегуляции. В этом плане отношения личности и саморегуляция поведения и деятельности пронизывают всю жизнедеятельность человека, становясь характеристикой личности.

Отношение, как связь субъекта с объектом, всегда избирательно, и эта избирательность, как показано в работах В.А. Зобкова [2 и др.], зависит от личностных особенностей, сформировавшихся в процессе жизнедеятельности. Избирательность отношений, согласно В.Н. Мясищеву [6], раскрывает ее с внешней (поведенческой, объективной) стороны, характеризуя тем самым содержание личности (мотивацию, самооценку, совокупность личностных качеств). Отношение всегда личностно. Содержательные характеристики отношения к деятельности выступают содержательными характеристиками личности.

Формирование отношения личности к социальной действительности происходит в два этапа. На первом этапе, в процессе взаимодействия человека с социальной действительностью, отношение закрепляется в его сознании в виде различных форм поведения. На втором этапе формирование отношения осуществляется в виде содержательных характеристик личности, к которым, как уже отмечалось выше, относятся мотивация, самооценка и совокупность качеств личности. Обозначенные содержательные характеристики личности будут определять в дальнейшем форму поведения человека, продуктивность и эффективность его деятельности. Иными словами, внешние воздействия социальной действительности, преломляясь через индивидуальные свойства человека, создают такие «внутренние условия», которые в последующем реализуются во взаимодействиях личности в этой среде.

Отношение к деятельности есть сущность личности – ее содержательная характеристика. Отношение как факт непосредственной связи личности с социальной действительностью проявляется на предметно-деятельностном, субъект-субъектом и субъект-предмет-субъектом уровнях деятельности, определяет и регулирует динамику поведения личности в деятельности, которая непосредственно связана с саморегуляцией деятельности участвуя в постановке ее задач, их последовательности, оценивании результатов действий и, в конечном счете, определяет результативность деятельности.

На становление внутренних условий личности, определяющих отношение человека к жизнедеятельности в целом и деятельности в частности направлены процессы обучения и воспитания ребенка – учащегося, выполняя регулятивную роль в его поведения и деятельности. По сути процессы обучения и воспитания выступают как первопри-

чина становления отношения и саморегуляции поведения и деятельности человека.

Нет в психологии и единого понимания процесса саморегуляции деятельности [3; 7; 9; 12 и др.]. Пионером изучения саморегуляции человеком деятельности в отечественной психологии является О.А. Конопкин [3]. Им предложены содержательные характеристики психической регуляции деятельности, включающие в себя процессы планирования, моделирования, программирования, оценки результатов деятельности и регуляторно-личностные свойства гибкости и самостоятельности. Но в его модели саморегуляции, как замечает Е.А. Сергиенко [9] не учитываются индивидуальные особенности человека.

А.К. Осницкий [7] в продолжении идей О.А. Конопкина показал, что процесс формирования осознанной произвольной активности есть процесс становления субъекта деятельности, который проявляется в умении поставить цель, спроектировать и реализовать процесс ее достижения, в умении управлять этим процессом и при необходимости корректировать его.

Е.А. Сергиенко в своей концепции контроля поведения понимает саморегуляцию как интегративную характеристику субъектной регуляции. Е.А. Сергиенко отмечает, что термин «саморегуляция» в большей степени указывает на уровень осознанной регуляции своего поведения и деятельности. Для понимания концептуальной связи саморегуляции деятельности и отношения к деятельности особо значимыми выступают положения, разработанные Е.А. Сергиенко: о единстве познавательных, эмоциональных и поведенческих компонентов психической регуляции; о субъекте как носителе психического, реализующим взаимодействие названных компонентов. Важным является также указание на то, что при изучении становления и развития саморегуляции поведения и деятельности человека необходимо учитывать взаимодействие внешних и внутренних условий, влияющих на формирование саморегуляции.

Мы рассматриваем саморегуляцию как процесс направленный на осознанное управление своим поведением и деятельностью, в котором реализуется внутренняя и внешняя активность субъекта. В нашем понимании саморегуляция представлена на трех уровнях организации деятельности: объективно-деятельностном (индивидуально-поведенческом), собственно-психологическом (личностном) и интегративном (субъектом) [1]. На первом уровне объективно-деятельностных компонентов саморегуляция представлена внешними процессами, определяющими целеосуществление посредством традиционно выделяемых эмоционально-волевых, интеллектуальных, коммуникативных, мотивационно-организационных процессов. На втором уровне саморегуляцию обеспечивают внутренние

регуляторные процессы, связанные, в первую очередь с динамикой мотивации, самооценки и качеств личности. На третьем, интегративном, или субъектном уровне саморегуляция проявляет себя в эффективности и надежности осуществления самоконтроля за поведением и деятельностью, в эффективности самой деятельности, реализуясь посредством качественного взаимодействия компонентов первых двух уровней.

Такой трехуровневый подход к пониманию саморегуляции указывает на то, что:

– личность включена в различные виды деятельности и общественные отношения, посредством которых происходит становление мотивации, самооценки и качеств личности, которые в своей совокупности составляют «внутренние условия» или отношение личности;

– личность включена в осуществление деятельности посредством реализации внешне наблюдаемых форм поведения, которые составляют наблюдаемое содержание личности (экстериоризированные формы поведения) и на уровне деятельности объективно проявляются как черты личности, а в составе личности как ее качества;

– интериоризированная деятельность обращена на различные формы отражения действительности, которые способствуют становлению ядерных образований личности – мотивации и самооценки;

– ядерные образования совместно с экстериоризированными формами поведения и деятельности образуя интегративный уровень саморегуляции деятельности.

На объективно-деятельностном (индивидуально-поведенческом) уровне саморегуляция деятельности представлена объективными проявлениями личности в деятельности – чертами личности, объединёнными по их содержанию в компоненты, характеризующие человека с мотивационно-организационной стороны (ответственность, организованность, дисциплинированность и др.), интеллектуально-волевой стороны (самостоятельность, инициативность, познавательная активность, и др.), эмоционально-волевой стороны (настойчивость, уверенность и др.) и коммуникативной стороны (общительность, коммуникативная совместимость и др.).

Обозначенные компоненты объединены в динамическую структуру объективно-деятельностного уровня саморегуляции. Так, например, как показывают наши исследования [1], саморегуляция учебной деятельности на различных этапах обучения, соответствующих возрастной динамике от подросткового (седьмой класс школьного обучения) до юношеского возраста (окончание обучения студента в вузе), представлена сменой ведущих компонентов иерархической структуры саморегуляции: эмоционально-волевого, мотивационно-организационного, интеллектуального, компонента

коммуникативной активности. Доминирование и соподчинение различных компонентов определяет вид саморегуляции деятельности. Например, единство структуры саморегуляции учебной деятельности с доминированием показателей (элементов) эмоционально-волевого и интеллектуального компонентов мы соотносим с эмоционально-интеллектуальным видом саморегуляции, на основе которого реализуется саморегуляционный тип обучения (субъект-субъектный), сензитивным периодом для формирования которого является начальный период обучения в седьмом классе средней образовательной школы. Доминирующее же положение мотивационно-организационного компонента в структуре саморегуляции учебной деятельности мы соотносим с субъект-объектным типом обучения и рационально-подчинённым видом саморегуляции.

Структура саморегуляции деятельности нарушается в сложные (кризисные) периоды жизнедеятельности. Касательно саморегуляции учебной деятельности наиболее кризисными периодами выступают переходный от подросткового к юношескому период обучения (8–9 классы) и период смены школьного обучения на обучение в вузе.

Диагностика показателей компонентов объективно-деятельностного уровня саморегуляции осуществляется посредством включенного наблюдения, экспертного оценивания, анализа продуктов деятельности. Для изучения саморегуляции учебной деятельности нами была специально разработана анкетная методика «Диагностика объективно-деятельностных показателей саморегуляции учебной деятельности» [1], которая позволяет диагностировать актуальный уровень развития объективных показателей компонентов структуры саморегуляции учебной деятельности субъекта (черт личности) и определить направление личностного развития субъекта учебной деятельности на перспективу.

Характеристика объективно-деятельностного уровня саморегуляции учебной деятельности в различные периоды обучения

Объективно-психологический уровень саморегуляции учебной деятельности подростками-семиклассниками в первом полугодии обучения, представлен в виде следующей иерархической последовательности: 1) эмоционально-волевая активность; 2) интеллектуально-волевая активность; 3) коммуникативная активность; 4) мотивационно-организационная активность; 5) результативность обучения подростка.

Во второе полугодие обучения семиклассников и на этапе обучения в восьмом классе объективно-деятельностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в совокупности их показателей представлены следующим образом: 1) интеллектуально-волевая активность; 2) мотивационно-ор-

ганизационная активность; 3) коммуникативная активность; 4) эмоционально-волевая активность; 5) результативность обучения. Отметим, что в структуре саморегуляции учебной деятельности восьмиклассниками общительность, как показатель коммуникативного компонента не нашел связей с другими объективно-деятельностными показателями саморегуляции, что на наш взгляд подчеркивает сложность (кризисность) этого периода обучения.

Структура объективно-деятельностных компонентов саморегуляции учебной деятельности девятиклассниками имеет следующую иерархическую последовательность: 1) компонент мотивационно-организационной активности; 2) интеллектуально-волевая активность; 3) коммуникативная активность; 4) эмоционально-волевая активность; 5) результативность обучения. Трудолюбие, выступая показателем мотивационно-организационного компонента не вошло в структурную организацию объективно-деятельностных показателей саморегуляции, что привело к нарушению общей структурной организации саморегуляции девятиклассниками учебной деятельности (так же как у восьмиклассников). Отсутствие целостности в структуре саморегуляции учебной деятельности девятиклассниками также указывает на сложности в обучении подростков.

Что касается вида саморегуляции в рассмотренные периоды обучения, то, как мы уже отмечали выше, для начального этапа обучения в седьмом классе свойственен эмоционально-интеллектуальный вид саморегуляции. К окончанию обучения в седьмом классе, а также на этапах обучения в восьмом и девятом классах – на смену эмоционально-волевому приходит подчинённо-протестный или организационно-подчинённый. Таким образом, система школьного образования не использует готовность семиклассников к переходу на саморегуляционный тип обучения (когда ребенок самостоятельно контролирует и регулирует свое обучение, проявляет познавательную активность, самостоятельность и инициативность, в общем готов учиться самостоятельно в поле субъект-субъектного взаимодействия) и подменяет ее строгим регламентированным обучением в контексте субъект-объектного взаимодействия, что приводит к формированию подчинённо-протестного или организационно-подчинённого вида саморегуляции учебной деятельности.

Структура объективно-деятельностных компонентов саморегуляции учебной деятельности десятиклассниками существенно отличается от предыдущих и представлена в следующей иерархической последовательности: 1) коммуникативная активность; 2) интеллектуально-волевая активность; 3) мотивационно-организационная активность; 4) эмоционально-волевая активность;

5) результативность обучения. Активная роль коммуникативной активности в саморегуляции учебной деятельности десятиклассников связана, по всей видимости, с тем, что в десятый класс пришли ученики со сформированной познавательной активностью, которые обладают навыками коммуникативного взаимодействия.

В одиннадцатом классе, в начале учебного года, мы обнаружили следующую структурную организацию саморегуляции на ее объективно-деятельностном уровне: 1) эмоционально-волевая активность; 2) интеллектуально-волевая активность; 3) мотивационно-организационная активность; 4) коммуникативная активность; 5) результативность обучения. В конце учебного года: 1) мотивационно-организационная активность; 2) эмоционально-волевая активность; 3) интеллектуально-волевая активность; 4) коммуникативная активность; 5) результативность обучения. Полученные результаты позволили говорить нам о том, что начальному этапу обучения в одиннадцатом классе характерен эмоционально-интеллектуальный тип саморегуляции, а завершающему этапу обучения одиннадцатиклассников – организационно-подчиненный.

На каждом из этапов обучения в вузе доминирующую позицию в системно-структурной организации саморегуляции учебной деятельности студентами занимали показатели мотивационно-организационного компонента.

У первокурсников доминирующим показателем выступает трудолюбие, у обучающихся на втором и третьем курсах доминирует ответственность, а на четвертом и пятом курсах (для специалитета или бакалавриата со сдвоенными специальностями) – организованность. В динамике от курса к курсу обучения студентов выраженность показателей мотивационно-организационного компонента увеличивается, за исключением третьего курса. Также увеличивалась сила взаимосвязей между показателями данного компонента. Установлено, что на первом курсе обучения в вузе единство структурной организации саморегуляции учебной деятельности нарушено, что связывается нами с кризисностью обучения на первом курсе.

Результаты изучения объективно-деятельностного уровня саморегуляции субъектами учебной деятельности позволяют говорить о ее структуре как о целостном многокомпонентном образовании, имеющем свою специфическую организацию на каждом этапе обучения в школе и вузе.

Таким образом нами было показано, что структурный механизм саморегуляции учебной деятельности имеет следующие сменяемые друг друга формы (виды) существования: эмоционально-интеллектуальная саморегуляция (седьмой и одиннадцатый классы – первое полугодие); подчиненно-протестные установки (седьмой класс – второе полугодие, восьмой, девятый классы и третий курс

обучения в вузе); коммуникативно-интеллектуальный вид саморегуляции (десятый класс), мотивационно-эмоциональная саморегуляция (первый и второй курсы вуза), система мотивационно-интеллектуальных установок (четвертый и пятый курсы обучения). Названные виды саморегуляции учебной деятельности выполняют относительно самостоятельные функции в процессе саморегуляции учебной деятельности на разных ее этапах, подчиняясь общим закономерностям, который определяют связи компонентов в целостной структуре саморегуляции учебной деятельности на ее объективно-деятельностном уровне.

При условии доминирования в структуре объективно-деятельностных компонентов показателей эмоционально-волевого и интеллектуально-волевого компонентов и их высокого уровня развития учащиеся готовы к переходу на саморегуляционный (субъект-субъектный) тип обучения. Иная организация объективно-деятельностных компонентов структуры саморегуляции учебной деятельности приводят к формированию одного из субъект-объектных типов обучения: подчиненно-протестному, организационно-подчиненному или подчиненно-приспособительному типу, в которых ведущую регулирующую роль выполняют мотивационно-организационные установки.

Характеристика собственно-психологического уровня саморегуляции в различные периоды обучения

Собственно-психологический (личностный) уровень саморегуляции, как показали наши исследования, представлен мотивацией, самооценкой, совокупностью качеств личности, многосторонне характеризуя её.

Структура саморегуляции на собственно-психологическом уровне включает в себя следующие структурные компоненты: содержательно-мотивационный, содержательно-самооценочный компоненты, компонент качеств личности и индивидуально-типологический компонент.

Общая структура собственно-психологического уровня механизма саморегуляции учебной деятельности в период школьного обучения, иерархически представлена следующим образом: 1) содержательно-самооценочный компонент (ССК); 2) содержательно-мотивационный компонент (СМК); 3) компонент личностных качеств (КЛК); 4) индивидуально-типологический компонент (ИТК).

Общая структура собственно-психологического уровня механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентами, представлена на рисунке 1 и иерархически содержит: 1) содержательно-мотивационный компонент (СМК); 2) компонент личностных качеств (КЛК); 3) содержательно-самооценочный компонент (ССК); 4) индивидуально-типологический компонент (ИТК).

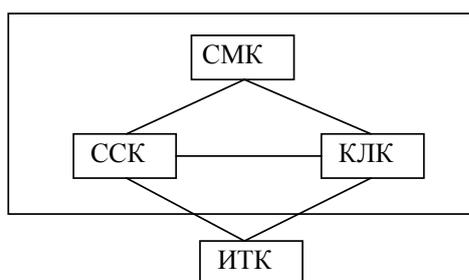


Рис. 1. Структура собственно-психологического уровня саморегуляции студентами учебно-профессиональной деятельности

Нами установлено, что на втором и четвертом курсе показатели названных компонентов представляют такой механизм саморегуляции (СМК – ССК – КЛК – ИТК), который позволяет студентам наиболее успешно осуществлять саморегуляцию своей учебно-профессиональной деятельности. В этом случае можно говорить о наличии у студентов «внутренних условий» к осуществлению эффективной саморегуляции.

На первом, третьем и пятом курсах наблюдается несколько иная картина. У студентов – первокурсников, в их структурной организации саморегуляции учебно-профессиональной деятельности доминирует содержательно-самооценочный компонент (ССК), в подчинении у которого последовательно представлены СМК, КЛК и ИТК. У студентов третьего курса структурная организация саморегуляции на собственно-психологическом уровне представлена следующими компонентами: СМК, КЛК, ИТК и ССК. У студентов пятого курса – СМК, КЛК, ССК и ИТК. Отметим, что на третьем и пятом курсах, структура саморегуляции учебно-профессиональной деятельности не имеет нарушений целостности, также как на втором и четвертом курсах, но количество и сила взаимосвязей показателей компонентов в структуре саморегуляции учащихся третьего и пятого курсов существенно ниже, чем на втором и четвертых курсах обучения. На наш взгляд, это указывает на сложность, а, может быть, и на кризисность обучения студентов на этих курсах.

Учитывая в практической деятельности педагогов структурную организацию и основные характеристики содержательно-мотивационного, содержательно-самооценочного компонентов, компонента личностных качеств и индивидуально-типологического компонента возможно повышение обучающимися эффективности личностной саморегуляции учебной деятельности, и, как следствие, эффективности и надёжности самой деятельности.

Взаимосвязь компонентов саморегуляции и входящих в их состав показателей на объективно-деятельностном и собственно-психологическом уровнях, обеспечивают интегративный (субъектный) уровень саморегуляции деятельности как целостное субъектное образование, посредством

которого обеспечивается продуктивность деятельности. На интегративном (субъектном) уровне доминирующим компонентом саморегуляции деятельности выступает самооценка, как акме-компонент (вершинный компонент) саморегуляции деятельности.

Единство отношения и саморегуляции деятельности

Отношение к деятельности есть совокупность внутренних условий, обеспечивающих своеобразие связи человека с действительностью, которое (своеобразие) специфически проявляется на объективно-психологическом (поведенческом) уровне деятельности. Оно (отношение) эквивалентно субъектному уровню саморегуляции деятельности, в котором реализуется связь объективно-деятельностных и собственно-психологических проявлений саморегуляции. Можно говорить, что саморегуляция деятельности выстраивается из отношения к ней. Саморегуляция начинают действовать тогда, когда личность выстроила отношение к объекту, предмету деятельности, условиям ее реализации, оценила ситуацию и начала процесс целесодействия через посредство объективно-психологических черт личности. Если в процессе целесодействия наблюдается рассогласование запланированного с реальным результатом действия и деятельности в целом, то по принципу «обратной связи» процессы саморегуляции начинают корректировать механизм совокупности «внутренних условий», характеризующих вектор отношения, изменяя его качественно (см. рис. 2).

Можно сказать, что процесс саморегуляция деятельности включает в своё содержание отношение к деятельности, которое имеет место как на объективно-психологическом, так и на собственно-психологическом уровнях анализа деятельности. На наш взгляд верно и обратное, когда саморегуляция деятельности осуществляется по характеристикам изменения отношения к ней. В данном случае в полной мере проявляют себя законы экстерииоризации и интериоризации.

Отношение личности к деятельности, как правило, оценивается по внешне проявляемым действиям и поступкам. Изменение же этих действий и поступков вследствие средовых влияний, направленных на интеллектуальный, самооценочный, мотивационный компоненты личности и реализуемые, в основном, через социальные воздействия (особенности ситуации, влияние группы, авторитетов, родителей, воспитателей, учителей) ведут к изменениям «внутренних условий» личности, влияющих непосредственно на отношение личности к деятельности. Отношение человека к деятельности в таком случае оказывает своё влияние на процесс саморегуляции человеком поведения и деятельности, приводя к личностным изменениям.

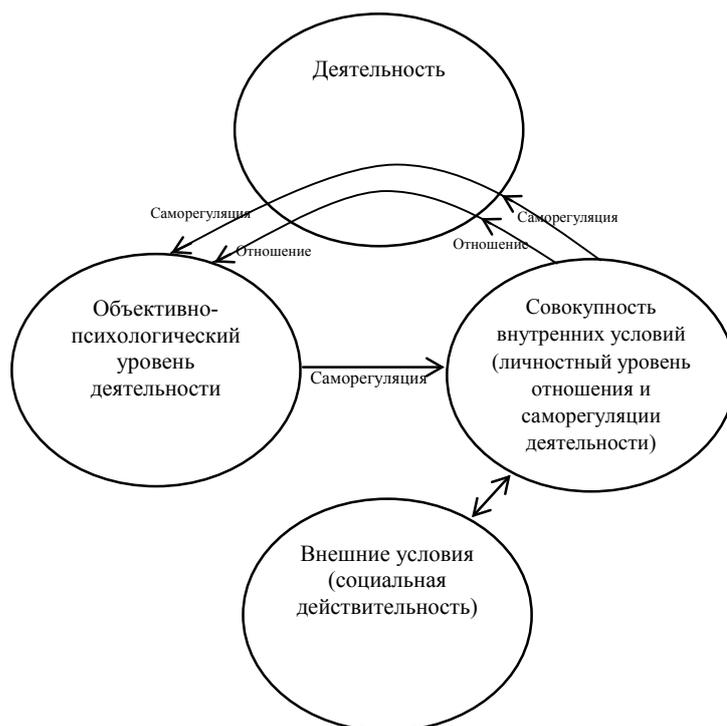


Рис. 2. Проявление категорий «отношение» и «саморегуляция» в деятельности

Таким образом, в процессах взаимодействия человека с объективной действительностью отражается сущность единства отношения к деятельности и саморегуляции деятельности.

Отношение личности к деятельности характеризует содержание и структуру механизма саморегуляции деятельности, которые на объективно-психологическом уровне проявляются в поведении человека, отражая его форму и содержание, влияет на продуктивность его деятельности, на мышление, целеполагание, эмоциональное оценивание, волевые процессы, самооценочные действия.

Саморегуляцию деятельности и отношение к ней следует рассматривать на трёх уровнях проявления личности в деятельности: на объективно-деятельностном уровне (индивидуально-поведенческом), на собственно-психологическом уровне (личностном) и на интегративном уровне (субъектном).

Продуктивность деятельности зависит от отношения человека к ней, а также от саморегуляционных характеристик личности. От структурно-содержательных характеристик саморегуляции и отношения личности к деятельности зависит не только результативность и эффективность деятельности, но и значимость самой личности в деятельности. Мера этой значимости может устанавливаться по шкале «сформированность – несформированность саморегуляции» деятельности и по шкале «сформированность – несформированность отношения к ней».

В дошкольном и младшем школьном возрасте в первые этапы становления личности ребенка следует обращать особое внимание на формирование отношения человека к своей деятельности, а точнее

на развитие адекватных внешним и «внутренним» условиям объективно-психологических проявлений личности в деятельности. Изначально контролируемые взрослым объективно-психологические проявления отношения ребенка к деятельности интериоризируясь формируют и раскрывают содержательную сторону «внутренних» условий, отвечающих в дальнейшем за саморегуляцию поведения и деятельности. На подростковом и юношеском этапах психического развития уже содержательные характеристики саморегуляции деятельности определяют характер объективно-психологических проявлений, продуктивность деятельности, её эффективность и надёжность, обуславливают отношение человека к социальной действительности.

Библиографический список

1. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 320 с.
2. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. – Владимир, Калейдоскоп, 2011. – 264 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
4. Красненкова С.А., Суслов Ю.Е., Федоров А.Ф. К вопросу об изучении творческого потенциала и готовности к инновациям реформирования // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 1 (65). – С. 111–115.
5. Лазурский А.Ф. Классификация личности. – Пг.: Госиздат, 1922. – 401 с.
6. Мясницев В.Н. Психология отношений. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2003. – 400 с.

7. *Осницкий А.К.* Регуляция деятельности и направленность личности. – М.: Моск. экономико-лингвист. ин-т, 2007. – 232 с.

8. *Позняков В.П.* Психологические отношения субъектов экономической деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 220 с.

9. *Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В.* Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 352 с.

10. *Сушков И.Р.* Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 411 с.

11. *Фельдштейн Д.И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 4 (25). – С. 9–16.

12. *Handbook of Self-Regulation* / ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. – Academic Press, 2005. – 816 p.

References

1. *Zobkov A.V.* Akmeologiya samoregulyatsii uchebnoj deyatel'nosti. – Vladimir: Izd-vo VIGU, 2013. – 320 s.

2. *Zobkov V.A.* Psihologiya otnosheniya cheloveka k deyatel'nosti: teoriya i praktika. – Vladimir, Kalejdoskop, 2011. – 264 s.

3. *Konopkin O.A.* Psihologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti. – М.: Nauka, 1980. – 256 s.

4. *Krasnenkova S.A., Suslov YU.E., Fedorov A.F.* K voprosu ob izuchenii tvorcheskogo potentsiala i gotovnosti k innovatsiyam reformirovaniya // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – № 1 (65). – S. 111–115.

5. *Lazurskij A.F.* Klassifikatsiya lichnosti. – Pg.: Gosizdat, 1922. – 401 s.

6. *Myasishchev V.N.* Psihologiya otnoshenij. – Voronezh: NPO «MODEK», 2003. – 400 s.

7. *Osnickij A.K.* Regulyatsiya deyatel'nosti i napravlennost' lichnosti. – М.: Моск. ehkonomiko-lingvist. in-t, 2007. – 232 s.

8. *Poznyakov V.P.* Psihologicheskie otnosheniya sub"ektov ehkonomicheskoy deyatel'nosti. – М.: Institut psihologii RAN, 2000. – 220 s.

9. *Sergienko E.A., Vilenskaya G.A., Kovaleva YU.V.* Kontrol' povedeniya kak sub"ektnaya regulyatsiya. – М.: Institut psihologii RAN, 2010. – 352 s.

10. *Sushkov I.R.* Psihologicheskie otnosheniya cheloveka v social'noj sisteme. – М.: Institut psihologii RAN, 2008. – 411 s.

11. *Fel'dshtejn D.I.* Vzaimosvyaz' teorii i praktiki v formirovanii psihologo-pedagogicheskikh osnovanij organizatsii sovremennogo obrazovaniya // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. – 2010. – № 4 (25). – S. 9–16.

12. *Handbook of Self-Regulation* / ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. – Academic Press, 2005. – 816 p.

Голованова Надежда Филипповна
доктор педагогических наук, профессор
Дерманова Ирина Борисовна
кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
nf_golovanova@mail.ru, dermanova@mail.ru

САМОРАЗВИТИЕ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 16-06-00307

Рассмотрено два аспекта процесса саморазвития личности: саморазвитие как спонтанный процесс и саморазвитие как целенаправленная активность. Обращено внимание на интегральную природу психоэмоционального благополучия личности, включающего три основных компонента: преобладающее эмоциональное состояние, удовлетворенность жизнью, и направленность на саморазвитие. Представлены результаты эмпирического исследования психологического благополучия, жизненной удовлетворенности, устойчивого эмоционального состояния, личностного роста и направленности саморазвития подростков. Показана взаимосвязь мотивов направленности на саморазвитие с характеристикой психоэмоционального благополучия. Сделан акцент на важности полученных результатов для практики современного образования.

Ключевые слова: саморазвитие, личностный рост, мотивы, психоэмоциональное благополучие, подросток.

В разных частях текста Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (2012 г.) встречаются понятия: «саморазвитие», «самоидентификация», «самовоспитание», «самообразование», «самореализация». Среди специальных требований к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы обозначена «готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению». Это указывает на стремление современного отечественного образования включить в образовательный процесс проявления субъектной активности школьников. Но практика реализации ФГОС демонстрирует недостаток психологического понимания процессов, выражающих «самость» развивающейся личности; преувеличение роли социализации и игнорирование значения индивидуализации в связи с вытеснением воспитания на периферию образовательного процесса, сведения его к внеклассной работе; декларацию абсолютного приоритета субъектности ребёнка при игнорировании педагогической координации его ценностно-смысловых позиций.

Процессы глобализации происходят не только в экономике и геополитике, но и в образовании. На всех ступенях обучения школьников активно ориентируют на достижение успеха, свободу выбора, активное проявление своей «самости». Установки неолиберализма: смысл жизни – в успехе, в получении благ, связанных с потреблением вещей, информации, достижением счастья культивируют недоверие к авторитетам, от родительского – до авторитета государства, закона. Подростки ещё не задумываются, что нельзя самим, своей волей установить нормы добра и зла. Абсолюты как источники жизненных ориентиров существуют, но они или неизвестны, или специально завуалированы.

В поисках смысла своей жизни взрослеющий человек переживает противоречие между представлениями о себе, своих личностных качествах, поступках, достижениях и принимаемыми ценностями. Возникает недовольство собой, а это – один из главных мотивов саморазвития. Но способность личности предъявлять к себе требования связана с её психоэмоциональным благополучием. На эту закономерную взаимосвязь обратил внимание выдающийся педагог В.А. Сухомлинский: «Многолетний опыт убедил меня в том, что способность относиться определённым образом к самому себе, ставить перед собой требования, властвовать над своей совестью – всё это находится в прямой зависимости от того, каковы источники радости и счастья маленького человека» [9, с. 533]. Иными словами, саморазвитие подростка нельзя рассматривать вне контекста его эмоционально-ценностного отношения к собственной жизни.

Исследование проблемы соотношения саморазвития и психоэмоционального благополучия подростков требует анализа и операционализации как одного, так и второго понятия.

Предпринятый нами анализ проблемы саморазвития человека в психологии и педагогике обнаружил параллельное существование двух не совпадающих между собой позиций [3]. Сторонники первой позиции представляют саморазвитие как произвольное самоизменение, как естественный, спонтанный процесс, выражающий эволюцию развития личности. Если два-три столетия назад их основным аргументом являлась ссылка на божественную природу человека, то современные авторы апеллируют к постулатам синергетического подхода в понимании развития сложных биологических систем. В частности отмечается, что направленность развития определяется заложенными в самой системе (в данном случае – личности) целями, которые побуждают систему к движению

на новый уровень. В процессе развития меняется структура системы, обнаруживаются новые точки бифуркации, каждая из которых представляет спектр возможных направлений её развития и, соответственно, появляются новые цели. Важно подчеркнуть, что эти цели не являются внешними по отношению к системе, а заложены в ней самой, поэтому определяют «самоуправляемое развитие» (И.Р. Пригожин, С.П. Курдюмов, Л.Н. Князева, В.С. Степин).

Вторая позиция характеризуется пониманием саморазвития как *сознательного, целенаправленного самоизменения*, как «работы над собой». В этом случае цели задаются социальными образцами и являются внешними по отношению к системе психологических координат. Они могут в большей или меньшей степени соответствовать внутреннему миру человека и психологическому контексту, поэтому требуют специального осмысления и волевого решения, чтобы быть принятыми как важные и значимые для его развития.

Спонтанная мотивация выражается, прежде всего, проявлением интереса. Многочисленные исследования одаренных детей обнаруживают, что для них характерно стремление к всё новым и новым знаниям, такие дети отличаются повышенной любознательностью, исследовательской активностью, стремлением к самостоятельному учению (Е.П. Ильин, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.).

Другой случай – когда мотивационная установка формируется в результате понимания важности, необходимости того или иного действия. Сознательная направленность на саморазвитие складывается вследствие интериоризации внешних к человеку требований, соотношения их с собственными целями развития. И в этом случае человек использует специальные приемы и методы самостимулирования и самопринуждения.

Преобладающее число авторов научных публикаций по проблемам саморазвития занимают, как правило, достаточно однозначную позицию: рассматривают его как спонтанное развитие, личностный рост, или, напротив, считают целенаправленным управляемым процессом. Между тем, ещё Л.С. Выготский призывал рассматривать психику в её целостности: «...мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и физиологические процессы, которые при этом становятся совершенно непонятными для нас; мы должны брать целый процесс, который характеризуется со стороны субъективной и объективной одновременно» [2, с. 137].

Мы в нашем исследовании исходили из того, что саморазвитие, по крайней мере, уже с подросткового возраста, представляет собой достаточно сложный процесс, включающий как спонтанный процесс личностного роста, так и целенаправлен-

ные тенденции развития себя. Анализ содержания вопросов шкал личностного роста, используемых в качестве его индикаторов, убеждает, что к показателям личностного роста разные авторы (Э. Деси, Р. Райана, К. Рифф) относят такие проявления как: стремление самому определять свою жизнь; преодолевать обстоятельства; склонность проявлять инициативу и брать на себя ответственность, умение выходить за границы зоны комфорта; стремление развиваться и узнавать новое; больше узнавать о себе; признание ценности прожитой жизни; склонность самостоятельно делать выбор, а не плыть по течению; готовность принимать себя таким, какой я есть; осознавать свое поведение и т.д. [5; 4]. Как отмечают исследователи, «главный психологический смысл личностного роста – освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных атрибутов» [1, с. 43].

Потребность в личностном росте и развитии рассматривается сторонниками экзистенциально-гуманистического подхода не только как главная движущая сила жизни, но и признается важнейшим условием сохранения психического здоровья личности (К. Гольдштейн, Ш. Бюллер А. Маслоу, К. Роджерс и др.). «Наблюдения за детьми все с большей и большей ясностью показывает, – пишет, в частности, А. Маслоу, – что здоровые дети получают удовольствие от своего развития и движения вперед, обретения новых навыков и способностей» [7, с. 47]. Современные сторонники гуманистической психологии также отмечают, что «саморазвитие отвечает идеалу хорошей, подлинной жизни и процветания человека, поскольку в ходе саморазвития человек обретает свое индивидуальное измерение, находит соответствующий своей идентичности способ бытия и способы самовыражения» [10, с. 58].

Понимание и интерпретация термина саморазвития как спонтанного и естественного процесса, по сути, ставит знак равенства между ним и личностным ростом. Однако, включение в конструкцию саморазвития второго его мотива – целенаправленного и осознанного стремления к развитию определенных сторон личности, ее свойств и качеств предполагает присоединение регуляторных свойств личности и поведенческих приемов. А это уже в какой-то мере может означать и разворот личности от себя, и подмену развития личности формированием важных и нужных качеств, т.е. внешних по отношению к человеку требований к личности [1]. Иными словами, эти две тенденции могут противоречить друг другу, вызывать психологический дискомфорт и сказываться на психологическом и эмоциональном благополучии человека.

Понятие психоэмоциональное благополучие личности в нашем исследовании отражает основные характеристики, представляющие позитивное

функционирование человека. В его структуре мы постарались объединить два подхода, существующие в современной психологии. В этих подходах благополучие рассматривается с двух разных позиций: гедонистической (субъективное благополучие) и эвдемонической (психологическое благополучие).

Гедонистический подход рассматривает благополучие человека в континууме «удовольствие-боль» и его субъективной оценки [12]. Он опирается на трехкомпонентную структуру субъективного благополучия, включающую присутствие положительного аффекта, отсутствие отрицательного аффекта (динамичные и эмоциональные компоненты) и удовлетворенность жизнью (обобщенный и статичный когнитивный компонент. Такая трактовка отражает понимание счастья, которое соотносится с удовлетворенностью и покоем, в то время как эвдемоническое благополучие в большей степени характеризует активность и напряженность. А.С. Ватерман подчеркивает существенное различие между этими двумя понятиями. Он отмечает, что и субъективное, и эвдемоническое благополучие связаны с деятельностью, человека, однако субъективное благополучие направлено на удаление от проблем, в то время как эвдемоническое, напротив, связано с напряжением и усилием, направленным на их решение [14].

Описывая понятие психологического благополучия, его основоположница – К. Рифф (1989) определяет его как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека. С точки зрения К. Рифф, оно является многомерным динамическим процессом, а не окончательным состоянием [4]. Модель К. Рифф содержит 6 компонентов: автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения, жизненные цели, самопринятие.

В то же время в некоторых современных исследованиях наметилось стремление к изучению взаимосвязи этих понятий. В ряде работ, в частности, показано, что психологическое благополучие приводит к субъективному благополучию, в то время как субъективное благополучие не всегда подразумевает психологическое (C.L. Keyes, C.D. Ryff, 2002, R. Ryan, E. Deci, 2000).

Мы в данном исследовании также рассматриваем психоэмоциональное благополучие как интегральный показатель, включающий 1) преобладающее эмоциональное состояние, 2) удовлетворенность разными аспектами жизни и 3) направленность на саморазвитие. Их синтез, с нашей точки зрения, позволит оценить психоэмоциональное благополучие как интегральный показатель реального функционирования человека, включающий эмоциональную оценку своей жизни в совокупности с тенденцией к саморазвитию.

Таким образом, целью данного исследования было выявить соотношение саморазвития, представленного двумя разными тенденциями (мотивами важности и интереса) с эмоциональным компонентом психологического благополучия и удовлетворенностью жизнью у подростка.

Мы предположили, что саморазвитие, ориентированное на мотив важности (сознательный и осмысленный выбор), сопровождается сниженными показателями эмоционального самочувствия, поскольку оно требует самоограничений и больших энергетических затрат. В то время как саморазвитие, стимулируемое мотивом интереса, имеет более выраженный позитивный эффект в контексте общего психологического благополучия личности.

Выборка: 141 человек – подростки, учащиеся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в возрасте от 14 до 17 лет.

Методы. Для измерения психологического благополучия использовалась методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф [4]. Личностный рост (как составляющая психологического благополучия) дополнительно измерялся с помощью методики Э. Деси и Р. Райана [5].

Для измерения направленности на саморазвитие авторами дополнительно была создана методика «Саморазвитие в различных жизненных сферах», где было выделено 10 жизненных сфер (образование; профессиональная; социальная; семейная; эстетическая; нравственная; сфера увлечений; сфера самоуправления и самоконтроля; физическая; духовная), по отношению к которым отдельно оценивались два мотива саморазвития: «важно» и «интересно». Например, испытуемых просили ответить на вопрос о том, насколько интересно (или важно) для них больше читать и учиться дополнительно тому, что они получают в школе, развивать свои способности (сфера образования) или выбрать профессию в соответствии со своими способностями и интересами (профессиональная сфера). Удовлетворенность измерялась с помощью методики «Индекс жизненной удовлетворенности» Э. Динера (адаптация Н. Паниной, 1993) [8], а также с помощью анкеты на удовлетворенность жизнью в различных жизненных сферах. Устойчивое эмоциональное состояние измерялось с помощью методик: «Шкала аффективного баланса» Брэдберна (Bradburn's Affect Balance Scale) [11]; методики «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» [6] и методики для измерения счастья М. Фордуса (The Fordyce Emotions Questionnaire) [13].

Статистические методы – анализ средних, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ, факторный анализ. В работе использовался статистический пакет SPSS 20.

Результаты и обсуждение. В целом по выборке было обнаружено, что суммарная направленность

на саморазвитие, вызываемая мотивом интереса значимо меньше, чем направленность вызываемая мотивом важности (52 и 53 балла соответственно при $p \leq 0,006$). Значимые различия между интересом и важностью саморазвития получены по сферам: образования (5,024 и 5,547 соответственно, при $p=0,000$); физической (4,887 и 5,146 соответственно, при $p=0,045$); волевой (характера) (5,302 и 5,626 соответственно, при $p=0,018$). Во всех трех случаях интерес к развитию в данных сферах ниже, чем признание его важности. Совпадающие и наиболее высокие значения интереса и важности саморазвития обнаруживаются в профессиональной сфере, а наиболее низкие (и совпадающие) в нравственной и эстетической сферах. Высокие значения и совпадение важности и интереса к сфере профессионального развития можно объяснить, тем, что поиск своего места в мире взрослых становится одной из доминирующих задач развития подростка. А недооценка развития в нравственной и эстетической сферах объясняется как в среднем более поздним созреванием личности в этих областях, так и тем, что нынешние социальные реалии не ориентируют подростка на их значимость.

Суммарные показатели интереса к саморазвитию и важности саморазвития в целом по выборке обнаружили положительные связи (все связи при $0,001 \leq p \leq 0,05$) с большинством показателей удовлетворенности жизнью (удовлетворенности материальным положением, доходами, отдыхом,

общением); более позитивными характеристиками психологического благополучия (направленностью на личностный рост, позитивные отношения и жизненные цели) и с более благоприятным эмоциональным состоянием (показатели психической активности, интересов, эмоционального тонуса, комфортности).

Однако разность между важностью и интересом к саморазвитию, т.е. ситуация при которой подросток, по сути, идет против своих глубинных интересов, ведомый мотивом значимости, обнаружила снижение таких показателей как удовлетворенность жизнью, эмоциональный тонус, оценка достижений личностного роста (все связи при $0,001 \leq p \leq 0,05$). Таким образом, как и ожидалось, насилие над собой вызывает у подростка определенный психологический дискомфорт и может указывать на некоторые личностные проблемы.

Для выявления обобщенных тенденций и симптомокомплексов исследуемых характеристик был проведен факторный анализ, в результате которого было выделено 5 факторов с общей объясненной дисперсией 72,502%.

Первый фактор объединил позитивные значения всех исследуемых характеристик. Общий вес данного фактора – 36,340%. Его можно обозначить как фактор высокого уровня благополучия и направленности на саморазвитие.

Второй фактор (14,834%) отразил противоречивое сочетание исследуемых показателей: с одной

Таблица 1

Результат факторизации компонентов психоэмоционального благополучия и направленности на саморазвитие в отдельных жизненных сферах в общей выборке

Показатели	Компонент				
	1	2	3	4	5
∑ Саморазвитие. Интересно	0,465	0,665	-0,411		
∑ Саморазвитие. Важно	0,332	0,743	-0,240		-0,237
Автономность (К. Рифф)	0,240		0,680	-0,487	
Компетентность (К. Рифф)	0,658			-0,439	0,261
Личностный рост (К. Рифф)	0,453	0,412	0,371	0,385	-0,373
Жизненные цели (К. Рифф)	0,619	0,255	0,411	0,382	
Позит. отношения (К. Рифф)	0,683	0,223			
Самопринятие (К. Рифф)	0,690	-0,200	0,403		
Общий (К. Рифф)	0,854		0,447		
Шк. Удовлетв. ∑ (Динер)	0,624	-0,308		0,285	
Психическая активность (Немчин, Курганский)	-0,553	0,433		0,218	0,279
Эмоц. тонус (Немчин, Курганский)	-0,759	0,351	0,214		0,196
Интерес (Немчин, Курганский)	-0,712				-0,297
Напряжение (Немчин, Курганский)	-0,374	0,507		0,390	0,371
Комфорт (Немчин, Курганский)	-0,679	0,338	0,377		
Л.Р. Важно (Деси, Райан)	0,507	0,616			
Л.Р. Достижение (Деси, Райан)	0,667		-0,222		0,360
Аффект. баланс (Брэдберн)	0,634	-0,279		0,389	0,334
Счастье (Фордис)	0,587	-0,441	-0,279	0,268	

стороны это высокие показатели направленности на саморазвитие (с одинаково выраженными мотивами интересно и важно) и с высокими значениями по большинству характеристик психологического благополучия. С другой – сниженный уровень самопринятия и негативные характеристики эмоционального состояния (низкий эмоциональный тонус, низкая психическая активность, дискомфорт и эмоциональное напряжение) в сочетании с неудовлетворенностью жизнью. Такой симптомокомплекс можно объяснить либо высоким уровнем критичности к себе и предъявлением завышенных требований (перфекционизм), либо общим разочарованием в жизни, результатом которого стала потребность самоусовершенствования.

Третий фактор (9,299%) объединил низкие показатели направленности на саморазвитие с высокими значениями по шкале личностного роста (шк. К. Рифф) и низкими оценками его достижения (шк. Деси-Райана). Общее психологическое благополучие (с наиболее выраженной автономностью) здесь сочетается с эмоциональным дискомфортом, низким ощущением счастья и низким эмоциональным тонусом. Симптомокомплекс отражает общее разочарование, отсутствие интереса к саморазвитию в различных жизненных сферах, но при этом готовность к личностным изменениям в целом. Возможно, это своего рода «комплекс скуки», сопровождаемый эмоциональным дискомфортом, у подростка, которому ничего не интересно и не важно.

Четвертый фактор (6,739%) отразил противоречивую картину сочетания отдельных показателей психологического благополучия: позитивная оценка по шкалам «жизненные цели» и «личностный рост» (м-ка К. Рифф) сочетается с низкими значениями по шкалам «автономности» и «компетент-

ности» той же методики. Удовлетворенность жизнью, позитивный аффективный баланс и ощущение счастья сочетаются с эмоциональным напряжением и низкой психической активностью. Данный фактор характеризует относительное психоэмоциональное благополучие конформного и некомпетентного человека, у которого нет потребности саморазвития.

Пятый фактор (5,290%) выявил симптомокомплекс, сочетающий низкую потребность в саморазвитии и личностном росте с высокой оценкой его достижения. Эмоциональное состояние характеризуется противоречивостью: при выраженном общем интересе, позитивном аффективном балансе наблюдается низкая психическая активность, низкий эмоциональный тонус и высокое внутреннее напряжение. Он отражает пассивную жизненную позицию, при которой желания не реализуются в поведении.

По результатам факторного анализа мы видим, что направленность на саморазвитие в целом скорее соотносится с психологическим благополучием, но в то же время психологическое благополучие возможно и без нее, да и сама направленность может быть вызвана (или сопровождаться) психологическим дискомфортом.

Для более точного и детального рассмотрения роли ведущего мотива саморазвития были выделены две группы испытуемых по разности между суммой оценок по показателю «важно» и суммой оценок по показателю «интересно». Испытуемые, у которых обнаружилось равновесие по этому параметру, были исключены из анализа (35 человек). В первой группе (1 гр.) – преобладала суммарная оценка «интереса» над «важностью» саморазвития (48 человек). Во второй группе – суммарная оценка «важности» над «интересом» к самораз-

Таблица 2

Средние и значимость различий в мотивации саморазвития по параметру его важности между 1 и 2 группами

Показатели направленности на саморазвитие в сферах	M ₁	M ₂	F	P
Образования	4,885	6,095	18,173	0,000
Профессиональной	6,104	6,509	3,087	0,082
Социальной	4,917	5,665	5,259	0,024
Семейной	4,656	5,871	13,663	0,000
Увлечений	4,840	5,966	15,108	0,000
Нравственной	4,146	5,298	9,248	0,003
Эстетической	3,894	4,789	4,865	0,030
Физической	4,646	5,560	6,912	0,010
Характера	4,979	6,166	18,420	0,000
Духовной	5,302	5,991	5,284	0,024
Саморазвитие Σ Интересно	52,010	51,422	0,090	0,765
Саморазвитие Σ Важно	48,292	57,716	23,911	0,000
ΣВажно -ΣИнтересно	-4,24	6,293	176,277	0,000

Таблица 3

Средние и значимость различий в характеристиках эмоционального состояния (1 и 2 группы)

Характеристики эмоционального состояния	M ₁	M ₂	F	P
Психическая активность	13,191	14,845	4,695	0,033
Эмоциональный тонус	8,553	10,156	5,941	0,017
Счастье (Фордис)	6,571	5,129	6,550	0,013
Время несчастья (Фордис)	17,903	28,745	8,492	0,005
Аффективный баланс (Брэдберн)	1,355	0,576	3,051	0,086

витию (58 человек). То есть первая группа характеризовалась общей спонтанной тенденцией саморазвития, а вторая – осознанной установкой его важности. Уровень интереса при этом в обеих группах не различался.

Значимые различия в оценке важности стремления к саморазвитию (табл. 2) в этих группах были получены во всех жизненных сферах, за исключением профессиональной.

По параметрам личностного роста (как и по выраженности мотива интереса) группы практически не различались, что правомерно их общей интерпретации. Но обнаружено различие между «Важностью» личностного роста и его «Достижением», которое указывает на более критическую оценку своих достижений во второй группе (M₁=3,75 и M₂=6,60 при p=0,004). По показателям удовлетворенности значимых различий в группах не обнаружено. Но, как и ожидалось, получены значимые различия по показателям эмоционального состояния (табл. 3). Преобладание мотива важности саморазвития соотносится скорее с эмоциональным дискомфортом.

Таким образом, наша гипотеза о том, что разные мотивы направленности на саморазвитие по-разному соотносятся с характеристиками психоэмоционального благополучия, подтвердилась. Действительно, оказалось, что осознанное насилие над собой и своими глубинными установками (признание важности того, что менее интересно) сопровождается более негативными эмоциональными переживаниями, снижением ощущения психологического благополучия и, в некоторых случаях, удовлетворённости. Однако дополнительно к этому можно сделать следующие выводы.

1. Мотив важности и мотив интереса к саморазвитию, взятые в отдельности, связаны с повышением большинства показателей психоэмоционального благополучия. То есть общая направленность на саморазвитие способствует более позитивному самоощущению.

2. Критичным фактором актуализации психоэмоционального благополучия является существенное преобладание мотива важности над мотивом интереса.

3. В то же время стремление к саморазвитию, выраженное обоими мотивационными установками, может стимулироваться и/или стимулировать критичность в отношении себя и ощущение эмо-

ционального неблагополучия и неудовлетворенности.

4. Отсутствие стремления к саморазвитию и личностному росту автоматически не означает низкое психоэмоциональное благополучие, что, возможно, объясняется некоторой долей инфантильных подростков с недостаточно сформированными интересами.

В целом наши данные обращают внимание на то, что декларации субъектности подростков без учёта их психоэмоционального благополучия, при отсутствии педагогической системы формирования направленности саморазвития их личности по вектору общественно значимых ценностей и их личностных предпочтений, обрекают педагогическую практику на неэффективность.

Библиографический список

1. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии. Проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1997. – 240 с.
2. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
3. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2015. – Вып. 3. – С. 51–63.
4. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 2. – С. 82–93.
5. Котельникова Ю.А. Жизненные стремления как личностный конструкт. Методика диагностики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/14186> (дата обращения: 26.01.2018).
6. Курганский Н.А., Немчин Т.А. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова. – Л., 1990.
7. Маслоу А. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 1997.
8. Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoy-oprosnik-obshchego>

psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka (дата обращения: 27.02.2018).

9. Сухомлинский В.А. Воспитание долга // Избр. пед. соч.: в 3-х т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1981. – 638 с.

10. Шукина М.А. Психология саморазвития личности. – СПб.: СПбГУ, 2015. – 348 с.

11. Bradburn N.M., Noll C.E. The Structure of Psychological Well-being. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – Vol. 15. – P. 398.

12. Diener E., Suh E.M., Lukas R.E., Smith H.L. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress [Электронный ресурс] // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125. – № 2. – P. 276–302. – Режим доступа: https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Suh-Lucas-Smith_1999.pdf. (дата обращения: 27.02.2018).

13. Fordyce M. Fordyce emotions questionnaire // Social Indicators Research. – 1988. – Vol. 20. – P. 355–381.

14. Waterman A.S. Reconsidering happiness. A eudaimonist's perspective // Journal of Positive Psychology. – 2008. – № 3. – P. 234–252.

References

1. Bratchenko S.L., Mironova M.R. Lichnostnyj rost i ego kriterii. Problemy samorealizacii lichnosti. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburg. un-ta, 1997. – 240 s.

2. Vygotskij L.S. Psihika, soznanie, bessoznatel'noe // Sobr. soch. v 6-ti t. T. 1. – М.: Pedagogika, 1982. – 488 s.

3. Golovanova N.F., Dermanova I.B. Samorazvitie lichnosti kak predmet pedagogiki i psihologii // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. – 2015. – Vyp. 3. – S. 51–63.

4. Zhukovskaya L.V., Troshihina E.G. «SHkala psihologicheskogo blagopoluchiya» K. Riff // Psihologicheskij zhurnal. – 2011. – T. 32. – № 2. – S. 82–93.

5. Kotel'nikova YU.A. Zhiznennye stremleniya kak lichnostnyj konstrukt. Metodika diagnostiki [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/14186> (дата обращения: 26.01.2018).

6. Kurganskij N.A., Nemchin T.A. Praktikum po ehksperimental'noj i prikladnoj psihologii / pod red. A.A. Krylova. – L., 1990.

7. Maslou A. Psihologiya bytiya. – М.: «Refl-buk»; К.: «Vakler», 1997.

8. Test indeks zhiznennoj udovletvorennosti (IZHU), adaptaciya N.V. Paninoy. Oprosnik obshchego psihologicheskogo sostoyaniya cheloveka [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoy-oproshnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka> (дата обращения: 27.02.2018).

9. Suhomlinskij V.A. Vospitanie dolga // Izbr. ped. soch.: v 3-h t. T. 3. – М.: Pedagogika, 1981. – 638 s.

10. SHCHukina M.A. Psihologiya samorazvitiya lichnosti. – SPb.: SPbGU, 2015. – 348 s.

11. Bradburn N.M., Noll C.E. The Structure of Psychological Well-being. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – Vol. 15. – P. 398.

12. Diener E., Suh E.M., Lukas R.E., Smith H.L. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress [Электронный ресурс] // Psychological Bulletin. – 1999. – Vol. 125. – № 2. – P. 276–302. – Режим доступа: https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Suh-Lucas-Smith_1999.pdf. (дата обращения: 27.02.2018).

13. Fordyce M. Fordyce emotions questionnaire // Social Indicators Research. – 1988. – Vol. 20. – P. 355–381.

14. Waterman A.S. Reconsidering happiness. A eudaimonist's perspective // Journal of Positive Psychology. – 2008. – № 3. – P. 234–252.

Николаева Наталья Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент

Боброва Дарья Владимировна

Оренбургский государственный педагогический университет

nan1958@yandex.ru, darida11@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВА ЗАВИСТИ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛЕНИЯ

Авторами рассматриваются проблемы чувства зависти в юношеском возрасте с учетом половозрастных особенностей. Обосновываются причины возникновения зависти в юношеском возрасте. Также указываются возрастные границы наибольших «пиков» развития этого чувства. Освещаются результаты эмпирического изучения чувства зависти, которые указывают, что 60% испытуемых подвержены чувству зависти. Из них, 40% девушек и 20% юношей, относятся к фемининному типу личности, чувство зависти у них выражено в превосходстве над другими. Делается вывод о половозрастных различиях, а именно что личности с фемининным типом более завистливы, нежели маскулинные и андрогинные. Полученные данные свидетельствуют о том, что именно на этапе взросления чувство зависти является одним из «пиков» личностного развития.

Ключевые слова: чувство зависти, завистливость, юноши, девушки, юношеский возраст, взросление, личностное развитие.

Проблема зависти в социальной жизни субъекта была и остается достаточно актуальной и распространенной. Прежде всего, она обусловлена тем, что увеличивается воздействие на жизнь людей тех социально-экономических факторов, которые приводят к повышению социального неравенства в российском обществе. Это и определяет, завистливое отношение в адрес отдельных личностей или целых групп, на что указывается в философских, педагогических и психологических исследованиях.

В последние десятилетия возрос интерес общества и ученых к проблеме психологии зависти на что указывают многочисленные психологические работы (Л.С. Архангельская, И.Б. Котова, У. Лукан, К. Муздыбаев, О.Р. Бондаренко, Е.Е. Соколова, Р.М. Шамионов, В.А. Лабунская, Г. Шек и др.). В тоже время, несмотря на обращенный взгляд исследователей на «проблемные зоны» связанные с психологией зависти, нерешенными остаются некоторые вопросы. Существуют определенные терминологические трудности в определении понятия «зависть». В научной литературе понятие «зависть» определяется неоднозначно и разнообразно: как «чувство», «отношение», «проявление мотивации достижения», «личностная характеристика», «свойство» или «порок». По мнению ряда специалистов, зависть, в основном, сопровождается рядом отрицательных переживаний, таких как злоба, чувство досады, печали, тревоги, гнева, которые выражаются по отношению к объекту зависти, через ненависть, враждебность, злобность, агрессивность. На поведенческом уровне такого рода отношения выражаются в желании и стремлениях переживающей личности разрушить, забрать, причинить вред или боль и т.д. [5, с. 128].

Как известно, завидовать мы начинаем еще в раннем детстве, когда в песочнице нам не хотелось уже играть с лопаточками, а срочно нужна была какая-либо другая яркая и интересная игруш-

ка. С возрастом вместе со стремлением к чему-то новому, развивается и чувство зависти. По словам К. Муздыбаева «пик» чувства зависти мы можем наблюдать в возрасте от 15 до 25 лет. Чаще это связано с выраженным в данном возрасте юношеским максимализмом, в котором шкала ценностей имеет только две крайности – либо белая, либо черная, без середины, без полутонов. Все это объясняется свойственной юности горячностью, отсутствием гибкости мышления и опыта, а также юношеским эгоизмом, которые являются толчком для проявления чувства зависти [6, с. 43].

Юношеский возраст, как указывают специалисты, отличается наличием внутреннего кризиса, который связан с формированием и становлением процессов саморазвития, саморефлексии, способов реализации в обществе. Кроме того, именно в ранней юности, как и в подростковом возрасте, велика потребность в дружеском общении. Для дружеских отношений на этапе взросления характерна многоплановость, углубление содержания, расширение эмоциональных и интеллектуальных контактов.

Значимой особенностью нравственного становления в юношеском возрасте выступает укрепление осознанных мотивов деятельности и поведения. Закрепляются значимые личностные качества, связанные с саморегуляцией поведения (самостоятельность, настойчивость, решительность, инициативность). Надо отметить, что у юношей и девушек, могут возникать поведенческие проблемы, обусловленные внутренними и внешними факторами. Внутренней причиной чаще всего служит чувство зависти, которое они испытывают. В данном возрасте оно становится более выраженным. Это связано, как правило, с тем, что в юношеском возрасте более глубоко переживается вопрос морального самоопределения «Каким быть?». Определенная неудовлетворенность деятельностью и отношениями с окружающими в данном возрасте способствует повышению тревожности,

соответственно, и чувство зависти начинает ярче проявляться. Юношеский возраст, по мнению отечественного исследователя К. Муздыбаева, является неким «пиком» чувства зависти, которое в последующие годы идет на спад [6, с. 44].

Переход к юношескому возрасту сопровождается глубинными переменами в условиях, влияющих на развитие личности и социальное положение в обществе. Эмоциональное поведение юношей и девушек, не может быть обусловлено лишь сдвигами гормонального порядка, оно находится в прямой зависимости и от социальных факторов и воспитанности.

В данном возрасте юноши и девушки познают мир через нечто совершенное и уникальное. В основном, в этом возрасте чувство зависти сопровождается враждебностью, злобой, нервозностью и истерикой. Особое место занимает отношение к своему успеху и успеху других. Как отмечает Р.М. Шамионов, это может быть связано как с поведением, деятельностью, разницей в материальном достатке, а также высокой субъективной оценкой и самоощущением. Исследователь указывает: «Отношение к своему успеху и к успеху другого человека, могут быть представлены весьма неоднозначно: возможны разные их комбинации в зависимости от определенных ценностно-смысловых ориентаций личности. Отношение к успеху другого, не менее разнообразно по своим содержательным характеристикам – принятие его, радость и поддержка по отношению к другому и его успеху, отвержение другого, снижение или превышение значимости успеха, наконец, отношение зависти» [7, с. 38].

В юности максимальной отметки достигает желание, выделиться любым способом, быть лучше других, самовыразиться. У девушек и юношей проявляются некоторые амбиции и потребность достичь большего, превзойдя в чем-то сверстников. Если ресурсов для достижения достаточно, то наблюдается «здоровая» конкуренция, то есть чувство зависти в данном случае имеет положительную окраску.

Однако на определенном жизненном этапе, в результате осознания личностью невозможности превзойти соперника, желание превосходства блокируется или меняет вектор влияния с «достичь» на «отобрать»: устранить столь невыносимое превосходство соперника я могу, сделав так, чтобы и он этого не имел [7]. Недостаток ресурсов, высокий уровень притязаний, амбициозность, приводят к образованию чувства злости и неприязни, а также враждебного и раздражительного поведения в отношении соперника, достигшего высот в значимых для него сферах (учебе, популярности, интеллектуальных, личностных и коммуникативных качествах).

В отношениях со сверстниками в юности часто возникают ситуации, которые заставляют ис-

пытывать чувство зависти. Связано это, прежде всего, с тем, что в данном возрасте складывается эмоциональная культура, которая в свою очередь не устойчива. Это находит свое проявление в юношеском максимализме как склонности к категоричности видеть окружающий мир в контрастных тонах, либо «белое», либо «черное» и никак иначе. Юношеский максимализм проходит с возрастом, он является следствием безоблачного детства. Однако именно в юности стремление, во что бы то ни стало, выделиться, быть лучше и успешнее всех достигает своего максимума.

Также следует отметить то, что в данном возрасте зависть между девушками и юношами различна, это находит свое объяснение в известных исследованиях Т.В. Бесковой и Ю.В. Щербатого. По мнению Ю.В. Щербатого, большой уровень завистливости выявляется у женщин: «Мужчина завидует социальному статусу, способностям и внешней атрибутике всего этого. Половина из них никогда не признается в этом чувстве, другая замаскирует его амбициями. Женщины же завидуют любой детали внешней атрибутики. В этом кардинальное отличие женской зависти от мужской» [9, с. 74].

Таким образом, юность – это период жизни личности, находящийся онтогенетически в промежутке от отрочества до взрослости. Важной вехой становления личности в юности является самоопределение, развитие Я-концепции и ее компонента – самоуважения, что подразумевает довольство собой, принятие себя, чувство собственного значимости. Именно на данном возрастном этапе идентифицируясь с социальным окружением и сверстниками, юноша усваивает социально приемлемые и важные свойства личности, способность к эмпатии и усвоению норм, правил взаимодействия в обществе. В свою очередь, чувство зависти в юношеском возрасте занимает высокую позицию, связанную с личностным развитием, сформированностью мировоззрения и отношением к окружающей действительности.

В нашем исследовании мы сделали акцент именно на юношеском возрасте, так как это особый этап взросления, имеющий важное значение при переходе от детства к взрослости, когда обострены все психические процессы, и особенно характерна потребность в социальном выражении, приводящая к усилению чувства зависти. Личностные изменения в юношеском возрасте настолько заметны и значимы, что создают кризисные черты по отношению к окружающим и к самому себе. По утверждению Е.П. Ильина, стремление соответствовать идеалам коллектива, в котором находятся юноша или девушка (друзья, класс, референтная группа и т.п.), неизбежно активизирует зависть [4, с. 127].

По данным исследований Л.С. Архангельской, Т.В. Бесковой, К. Муздыбаева, Ю. Щербатого, было выявлено, что с возрастом чувство зависти

ослабевает. Ее уровень у людей снижается, начиная с 60 лет. Больше всего недовольных распределением благ, по утверждению Л.С. Архангельской, среди молодых людей от 15 до 25 лет. Она говорит, что им хочется «всего и сразу», и они воспринимают атрибуты успеха (деньги, славу и др.) как везение, а не как результат упорного труда [5, с. 135].

На основании результатов исследования К. Муздыбаев отмечает, что в течение жизни зависть у взрослых достигает максимального значения три раза: 15–25 лет (наиболее ярко выражено), в 30–34 года и в 55–59 лет. Эти пики связаны, с осуществлением личностью сравнения своих достижений с результатами значимых Других. Молодые люди возраста 15–25 лет обычно ориентированы на самореализацию: получение образования, профессиональное самоопределение, профессионализацию. И то, и другое осуществляется за счет рефлексии и социального сравнения, что, в значительной мере, обостряет чувство конкуренции [6, с. 46].

В обществе присутствует устойчивое представление о том, что к зависти более склонны женщины, нежели мужчины, что подтверждается данными исследования Т.В. Бесковой. В опросе принимали участие женщины и мужчины в возрасте от 15 до 55 лет. Полученные данные свидетельствуют о том, что 54,8% респондентов убеждены, что чаще и сильнее завидуют женщины; 38,7% предполагают, что зависть не зависит от пола, и лишь 6,5 респондентов считают, что мужчины более завистливы. Различия между результатами трех выделенных групп подтверждают их статистическую значимость. Таким образом, по субъективным представлениям респондентов завистливость, как свойство личности, у женщин выше, чем у мужчин. Зависть у мужчин возникает при фрустрации потребностей в определенных сферах («хочу, но не имею»). У женщин зависть может проявляться и в других ситуациях: «имею, но хочу иметь больше» или «не надо, но все равно хочу» [1, с. 144].

С целью изучения феномена чувства зависти в старшем школьном возрасте нами было проведено эмпирическое исследование в школах города Оренбурга. Выборку составили учащиеся старших классов (юноши и девушки) в возрасте 15–17 лет.

Нами были использованы следующие методики: «Опросник по изучению маскулинности и фемининности С. Бэм» [8, с. 112] и «Методика исследования завистливости личности Т.В. Бесковой» [2, с. 138].

Первичные данные, полученные нами по методике С. Бэм, указывают на то, что 60% испытуемых, из которых 37% девушки и 23% юноши – относятся к фемининному типу, 37,5%, из которых 30,5% юноши и 7% девушки – к маскулинному и только 2,5% (юноши) – андрогинному типу. Принадлежность к определенному психологическому полу говорит о тех качествах личности, которые

испытуемые применяют в обществе. К фемининным относят такие качества, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы фемининности меньше касаются половых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам. Соответственно, маскулинность характеризуют такие качества, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. К андрогинности – качества обоих полов. Такая личность, в равной степени сочетает в себе признаки как женского, так и мужского полов.

По результатам методики Т.В. Бесковой, можно отметить, что 85% испытуемых, из которых 47,5% девушки и 37,5% юноши, испытывают чувство зависти, характеризующееся желанием превзойти другого. 15% испытуемых, соответственно – 2,5% девушки и 12,5% юноши, переживают несколько иной спектр чувств, таких как обида, досада, грусть, уныние и т.п., это свидетельствует, скорее, об отсутствии желания предпринимать какие-либо действия, чтобы стать лучше завистника. Испытуемые данной группы игнорируют достижения конкурента как несуществующие или же намеренно восхваляют достоинства менее достойного человека.

Анализируя данные, полученные в исследовании, мы выявили, что наши результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне чувства зависти на данном возрастном этапе. Из всех опрошенных старшеклассников 60% подвержены чувству зависти, которое подвигает их к совершению определенных действий. Полученные нами данные сходны с результатами исследований К. Муздыбаева, который утверждал, что именно на этапе взросления чувство зависти является одним из «пиков» личностного развития.

Также можно отметить, что 40% девушек и 20% юношей из всех опрошенных, относятся к фемининному типу личности и чувство зависти у них выражено в превосходстве над другими. Эти показатели позволяют заключить следующее: испытуемые с фемининным типом личности более завистливы, нежели испытуемые с маскулинным и андрогинным типами личности. Достоверность полученных результатов подтверждена методом математической статистики, в частности, был использован критерий ϕ^* -угловое преобразование Фишера. Полученные нами данные в определенной степени подтверждаются результатами, представленными Т.В. Бесковой в работе «Исследование завистливости личности». Опираясь на показатели разнополюх выборок, она указывала, что к чувству зависти более склонны женщины, чем мужчины.

На наш взгляд, психологическое сопровождение старшеклассников, имеющих некоторые осо-

бенности личностного развития, может носить как индивидуальный, так и групповой характер. Мероприятия могут быть направлены на развитие и формирование способности взрослеющей личности находить смысл в прошедших и настоящих событиях жизни, негативных в том числе, а также на умение выстраивать временную перспективу и планировать будущие события. Сюда следует отнести создание положительного отношения к сложным ситуациям, а также формирование умения находить различные пути решения сложных жизненных ситуаций. Чтобы юноши не стремились превзойти другого любым способом, осуществляя желание обладать вождельным, но недостижимым превосходством, а стремились к личностному развитию, самосовершенствованию, целеустремленности к достижению цели своими силами.

Полученные нами результаты являются основой для дальнейших исследований по обозначенной проблеме. Они могут представлять интерес в работе с учащимися и родителями; учитываться в консультативной беседе, а также использоваться при составлении тренинговых программ.

Библиографический список

1. Бескова Т.В. Гендерные особенности межличностных отношений субъектов зависти // *Личность, семья, общество: вопросы современной психологии: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф.* – Новосибирск: Издательский центр «ЭНСКЕ», 2011. – С. 140–147.
2. Бескова Т.В. Методика исследования завистливости личности // *Вопросы психологии.* – 2012. – № 2. – С. 127–139.
3. Бескова Т.В. Отношение человека к предполагаемой зависти других [Электронный ресурс] // *Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докладов междунар. науч. заоч. конф.* – М.: МГППУ – 2010. – С. 74–78. – Режим доступа: <http://www.psyjournal.ru> (дата обращения: 02.03.2018).
4. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. – СПб.: Питер, 2014. – 208 с.
5. Лабунская В.А. Зависть, безнадёжность и надежда как способы преобразования бытия субъекта // *Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа.* – Краснодар: Красн. ун-т, 2005. – С. 120–137.
6. Мудыбаев К. Завистливость личности // *Психологический журнал.* – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 38–50.
7. Согомонов А.Ю. Социально-нравственная природа зависти // *Философские науки.* – 2002. – № 8. – С. 38–39.
8. Солдатова А.А. Психологические тесты. Новейшие тесты IQ. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
9. Щербатых Ю.В. Семь смертных грехов или психология порока. – М.: Академия, 2010. – 385 с.

References

1. Beskova T.V. Gendernye osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij sub'ektiv zavisti // *Lichnost', sem'ya, obshchestvo: voprosy sovremennoj psihologii: materialy mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf.* – Novosibirsk: Izdatel'skij centr «EHNSKE», 2011. – S. 140–147.
2. Beskova T.V. Metodika issledovaniya zavistlivosti lichnosti // *Voprosy psihologii.* – 2012. – № 2. – S. 127–139.
3. Beskova T.V. Otnoshenie cheloveka k predpolagaemoj zavisti drugih [EHlektronnyj resurs] // *Aktual'nye voprosy sovremennoj psihologii i pedagogiki: sb. dokladov mezhdunar. nauch. zaoch. konf.* – M.: MGPPU – 2010. – S. 74–78. – Rezhim dostupa: <http://www.psyjournal.ru> (data obrashcheniya: 02.03.2018).
4. Il'in E.P. Psihologiya zavisti, vrazhdebnosti, tshcheslaviya. – SPb.: Piter, 2014. – 208 s.
5. Labunskaya V.A. Zavist', beznadezhnost' i nadezhda kak sposoby preobrazovaniya bytiya sub'ekta // *Lichnost' i bytie: sub'ektnyj podhod. Lichnost' kak sub'ekt bytiya: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya analiza.* – Krasnodar: Krasn. un-t, 2005. – S. 120–137.
6. Muzdybaev K. Zavistlivost' lichnosti // *Psihologicheskij zhurnal.* – 2002. – T. 23. – № 6. – S. 38–50.
7. Sogomonov A.YU. Social'no-nravstvennaya priroda zavisti // *Filosofskie nauki.* – 2002. – № 8. – S. 38–39.
8. Soldatova A.A. Psihologicheskie testy. Novejshie testy IQ. – SPb.: Piter, 2012. – 208 s.
9. SHCHerbatyh YU.V. Sem' smertnyh grekhov ili psihologiya poroka. – M.: Akademiya, 2010. – 385 s.

УВЕРЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В СЕБЕ В СИТУАЦИЯХ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

В статье показано, что важную роль в принятии адекватного решения на возникающую сложную ситуацию играет оптимальная степень уверенности человека в своих возможностях как личностная характеристика отношения человека к себе.

Оптимальная степень уверенности в правильном принятии решения на вызовы социальной действительности, как показали наши исследования, находится в диапазоне 58,5–75%, средний показатель – 67%. Этот диапазон уверенности человека в себе характеризует мобилизационную готовность к действию, способствует активизации психомоторики человека на самовоспитание, саморазвитие, на достижение высокого результата в деятельности. Уверенность, фиксируемая выше или ниже приведённого диапазона активности личности, как правило, связана с дезорганизацией мотивации деятельности, перспективного целеполагания, самосознания.

Ответная реакция на вызовы социальной действительности, как правило, связана с поиском решения, который привёл бы к позитивному выходу из проблемной ситуации. В статье показано, что мыслительная деятельность в ситуации выбора решения может проходить с учётом интеллектуально-аналитической паузы или быстро, минуя интеллектуальные задержки-паузы. Эмоции и воля человека принимают активное участие в организации мыслительной деятельности в ситуации принятия решения. Троиединство эмоций, интеллекта и воли, участвующее в принятии решения в конкретной ситуации, всецело зависит от содержательных личностных характеристик Я-отношения: доминирующей мотивации, особенностей самооценки и качеств/черт личности, раскрывающих её с разных сторон.

Ключевые слова: уверенность в себе, принятие решения, мобилизационная готовность, Я-отношение.

Современные социально-экономические условия всё больше требуют от личности уверенности в своих возможностях, в себе, самостоятельности и инициативности. Уверенность в себе оказывает существенное влияние на отношение человека к жизнедеятельности и её продуктивность, где важную роль играют такие качества/черты личности как самостоятельность, настойчивость, инициативность, трудолюбие, ответственность.

Уверенность в себе, являясь эмоциональной составляющей самооценки, принимает активное участие в выборе адекватного решения в сложной житейской ситуации, определяет эмоциональное состояние человека, его настойчивость, мотивацию в достижении цели действия и деятельности, влияя тем самым на продуктивность деятельности и взаимоотношений, на активность жизненной позиции.

Положение о том, что личность – это самоорганизующаяся система, является признанным. В данном случае возникает вопрос: не является ли уверенность человека в себе тем личностным звеном психологического механизма саморегуляции, который приводит в одном случае к успеху, к победе, к принятию правильного решения в сложных ситуациях жизнедеятельности, а в другом, к неуверенности в себе, становится тормозом достижения высокого результата в деятельности, тормозом собственного развития, приводя порой к саморазрушению, к аутодеструкции?

Успех в деятельности (эффективный и надёжный результат деятельности) сопутствует тому человеку, который проявляет мотивационно-организационные качества (организованность, трудолюбие и др.) и который при выполнении не-

посредственного действия, как показали наши исследования, проявляет уверенность в успехе оптимальной интенсивности (58,5–75%) [2].

Уверенность в себе – интегративное эмоционально-интеллектуальное состояние (переживание), в котором интегрируются уровень притязаний (цель действия), установка на успех по реализации уровня притязаний, отражённая в сознании оптимальной степенью вероятности достижения цели действия, базирующейся на внутреннем анализе возможностей, подготовленности, запаса знаний, условий и психомоторной активности, что в итоге обуславливает реализацию цели (успех) в реальных условиях действия и деятельности.

Такое понимание уверенности в себе говорит о том, что эмоции уверенности в себе всегда непосредственно связаны с интеллектуальными и волевыми проявлениями психики человека. К интеллектуальным характеристикам уверенности относятся анализ и оценка своих возможностей, оценка условий, в которых будет реализовываться цель действия, постановка цели действия. К волевым характеристикам – удержание цели в затруднённых условиях, поддержание на высоком уровне психомоторной активности по реализации цели действия.

Уверенность проявляется в ситуациях поведения, общения и деятельности, отражает её динамический аспект. Она (уверенность) может выражаться как в количественных показателях (в процентах), так и в описательной форме, в форме вербального выражения. В ситуациях же проявляется и личность.

Рассматривать только динамический аспект личности (уверенность ради уверенности), отрывая его от содержательной стороны, на наш взгляд

не следует. Хотя, следует признать, что встречаются отдельные работы, где уверенность рассматривается как обобщённое свойство личности. В этом случае, во-первых, необходимо ответить на вопрос: из каких составляющих свойств состоит личность, отразив их иерархию и, во-вторых, желательно дать представление о «механизме» функционирования личности.

Основным, стержневым образованием личности является иерархия мотивов, их предметное содержание, направленность на общественно значимые цели (в современных условиях, правда, общественно значимые цели подменяются личностно престижными целями). Всё это находит проявление в самооценке, как свойстве личности, а самооценка как ценностное образование личности, интегрирует процессы целеполагания, оценки вероятности достижения цели (уверенность), оценки достигнутого результата.

Оптимальная степень уверенности человека в себе актуализирует побуждающую и волевую функции психической деятельности, создаёт мобилизационный настрой на выполняемое действие. Можно говорить о том, что уверенность оптимальной интенсивности существует как действенная энергетическая эмоция человека, обеспечивающая его мобилизационную готовность к действию и приводящая к эффективному и надёжному результату.

Мобилизационная готовность к действию в данном случае проявляется в интеллектуальной проработке непосредственной ситуации, в построении плана действий в конкретно сложившейся ситуации и нахождении необходимых средств по реализации цели действия, а также в проявлении побуждающей активности в строго заданных пределах, в соблюдении эмоционального настроя на действие, в эмоциональном контроле поведения. Эмоции уверенности в себе, задав импульс мобилизационной готовности, осуществляют эмоциональный контроль за ходом выполнения запланированных подготовительных действий, за переосмыслением сложившейся ситуации, за своим внутренним состоянием. Именно это и выступает действенным итогом эмоций уверенности человека в себе как важного звена механизма самооценки и саморегуляции поведения и деятельности.

Эмоции, как психическое явление, имеют объективную природу. Они социально обусловлены и связаны с предметным содержанием объективной действительности. Осознание объективных интересов проявляется в единстве эмоционального, познавательного и волевого компонентов сознания.

С.Л. Рубинштейн подчёркивал важную методологическую роль рассмотрения эмоций как целостной единицы психического, в которую, наряду с «эмоциональностью», включена интеллектуальная и волевая составляющие, находящиеся в единстве и взаимосвязи с интеллектом. И далее, что,

например, мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального [6]. Следует добавить, в данном случае, и волевого. Эмоционально-волевое напряжение, воздействующее на интеллектуальный компонент, может, как пружина, сжимать или блокировать степень проявлений интеллектуальной деятельности. В то же время интеллектуальная составляющая психической деятельности может ограничивать степень проявлений эмоций и воли. Но это, следует заметить, наблюдается, как правило, у человека с развитым самосознанием, со сформированной адекватно-ценностной самооценкой, способной осуществлять осознанную регуляцию поведения и деятельности.

Эмоционально-волевая сфера выполняет, на наш взгляд, роль пружины, сжимающей и блокирующей интеллектуальный компонент или, наоборот, участвует в создании внутренних условий для активной интеллектуальной деятельности.

Примерно к окончанию первого года жизни ребёнка формируются эмоции гнева, которые содержат в себе проявления волевой и интеллектуальной направленности. Можно говорить о том, что гнев – это социально сформированная эмоция, источником которой являются, во-первых, особенности нервной системы и темперамента, а во-вторых, социальная среда, создающая условия для попустительства, всепрощения, гиперлюбовь к ребёнку. Гневливость ребёнка на возникающую ситуацию, как правило, наиболее ярко проявляется в 3–4 года, а также в подростковом возрасте (13–14 лет). На наш взгляд любой крик, капризность ребёнка следует пресекать. Не следует идти на поводу желаний и требований ребёнка. Важно спокойно и настойчиво говорить ему, что капризами, слезами, криками ничего не добьёшься, что это не путь решения твоего вопроса. Важно приучать ребёнка эмоционально уравновешенно разговаривать, общаться; выражать свои просьбы спокойно, тихо.

Эмоции осуществляют регуляцию деятельности не сами по себе, а в сочетании с целеполаганием, выполняющим роль когнитивной составляющей регуляции поведения и деятельности. Цель, как наиболее осознанный компонент действия и деятельности, как «потребное будущее» соотносима с жизненным смыслом.

В зависимости от складывающейся у ребёнка, подростка, или уже сложившейся самооценки, в которой ярко представлена уверенность в своих возможностях, а также от уровня развития мотивационной сферы и связанных с мотивацией и самооценкой сформированности качеств/черт личности, ответная поведенческая реакция на вызовы действительности может быть двойственной. В одном случае она будет мгновенной, без интеллектуальных пауз и, можно предположить, минуя в данном случае интеллектуальный слой, а в дру-

гом – через определённый промежуток времени, через интеллектуальную паузу, позволяющую человеку осуществить обработку воздействия и применить в последующем продуманную (осознанную) ответную поведенческо-волевою реакцию. Интеллектуальные паузы могут быть разными по времени и, как правило, зависят не только от содержательно-структурных компонентов личности, но в определённой степени и от особенностей темперамента и нервной системы.

Эмоции уверенности человека в себе – важный диагностический показатель психомоторной активности человека.

Как продиагностировать уверенность человека в себе? Хорошим диагностическим средством уверенности выступают показатели самооценки, диагностируемые по мотивационно-самооценочной методике [2], а также по анализу достижения реальной (удовлетворяющей) и идеальной целей конкретного действия [2].

Реальная (удовлетворяющая) цель – минимальная цель конкретного действия, достижение которой способно вызвать чувство удовлетворения (нижний предел цели).

Идеальная цель – максимально возможный результат конкретного действия при наиболее благоприятно сложившихся условиях (верхний предел цели).

Наши исследования [2] показали, что для достижения реальной (удовлетворяющей) цели действия нужна не 100-процентная уверенность в успехе, а оптимально выраженная, равная $67 \pm 1\%$. Человек, проявляющий оптимальную степень уверенности в реализации удовлетворяющей цели действия ($67 \pm 1\%$), как правило, превышает этот уровень цели и реализует идеальную цель конкретного действия, степень уверенности которой до начала реализации действия была в пределах $33 \pm 1\%$.

Эмоциональный компонент саморегуляции, в который входит оптимальная степень уверенности в успехе (67%), обеспечивает человеку оценку собственной эффективности в достижении поставленных целей через сравнение своих достижений с оценками и успехами других людей. Уверенность определяет отношение к себе как к самостоятельному, волевому и надёжному человеку. Существенным моментом является связь саморегуляции с показателями общей интернальности ($r = 0,43$, $p \leq 0,01$), интернальности в области межличностных отношений ($r = 0,48$, $p \leq 0,01$), семейных отношений ($r = 0,48$, $p \leq 0,01$), в области неудач ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$) и др.

Эмоциональная зрелость, уверенность в собственных силах (факторы «С», стандартизированный тест-опросник Р. Кеттелла – эмоциональная стабильность, $r = 0,37$, $p \leq 0,01$; «Q3» – высокий самоконтроль, умение контролировать свои эмоции и управлять ими, $r = 0,47$, $p \leq 0,01$) тесно коррели-

руют с развитием волевых качеств учащихся, с высоким уровнем саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля.

Уверенность в себе и своих возможностях, как важный элемент саморегуляции человека, определяет развитие положительных коммуникативных и эмоционально-волевых личностных качеств: дружелюбия и общительности («Н» – социальная смелость, $r = 0,54$, $p \leq 0,01$), самоорганизованности («Q3» – высокий самоконтроль, $r = 0,53$, $p \leq 0,01$), обязательности и ответственности перед коллективом («G» – добросовестность, $r = 0,47$, $p \leq 0,01$), готовности к сотрудничеству и активности в установлении контактов («А» – теплота, $r = 0,46$, $p \leq 0,01$), эмоциональной зрелости («С» – эмоциональная стабильность, $r = 0,43$, $p \leq 0,01$).

Уверенность – личное чувство, основа реализации цели действия в настоящем и устремлённости в будущее. Вера в свои возможности несёт человеку успех. Уверенность – стержень жизни. Однако иногда по причинам, понятным только бессознательно, принятие окончательного решения замедляется. Ситуация складывается по-иному, не по запланированному и вера в свои интеллектуальные и физические возможности постепенно падает, доходя порой ниже оптимальных величин?

Мы уверены в принятии решения на 100%. Мы говорим себе: «Да, только так». Однако проходит несколько секунд, порой минут, часов, и мы приходим к несколько другому решению проблемы, считая его теперь самым верным, отвергая тем самым первый вариант решения. И такой ход мыслей и принятия решения может быть неоднократным, пока мы не сделаем остановку и не скажем себе: «Это окончательный вариант».

Следует признать, что паузы в принятии окончательного решения должны быть. Мысленно мы должны «походить» взад-вперёд вокруг ситуации, стараясь найти наиболее оптимальный вариант решения проблемы (вопроса). Окончательный (оптимальный) вариант, вероятно, также соответствует 67% уверенности в правильности решения, а оставшаяся часть – дефицит уверенности – будет указывать на поиск идеального решения проблемы (которого, как правило, нет).

Можно предположить, что уверенность человека, связанная с принятием окончательного решения, «двигается» в интервале (диапазоне) от 100% до 67%, активизируя мыслительную деятельность, предметом которой является обсуждаемая ситуация, и завершается тогда, когда мы сделаем 3–4 аналитические попытки. Мы склонны предполагать, что каждая попытка по поиску оптимального решения уменьшает стопроцентную уверенность и связанное с ней принятие решения по реализации конкретной ситуации на микрошаг уверенности, равный, по нашим данным, 8,4%. Мы полагаем, что микрошаги также могут быть на 4,2%, 2,1%, 1%.

Психологический механизм принятия решения в проблемной ситуации

Жизнь дана нам, в первую очередь, в ощущениях активности-пассивности и переживаниях уверенности-сомнений на воздействия объективной действительности, а также в ответных реакциях на эти воздействия, где чётко проявляется триединство эмоций, интеллекта и воли. Ответная реакция человека на вызовы действительности, как правило, характеризуется интеллектуально-волевой ситуацией поиска того решения, которое бы привело к позитивному выходу из создавшейся проблемной ситуации. В тоже время мы склонны утверждать тот факт, что переживания уверенности-сомнений человека в правильности принятия решения выступают первоначальным звеном в запуске психологического механизма принятия решения в проблемной ситуации, а также первоосновой формирования его отношения к действительности.

Мы предполагаем, что для того, чтобы человек дал ответную реакцию на вызовы объективной действительности, они, в свою очередь, должны пройти, по нашему мнению, через три компонента (слоя) психической деятельности, находящиеся в единстве: компонент эмоциональной сферы, компоненты интеллектуальной и волевой (поведенческой) сферы. Развитие и проявление названных сфер личности человека обусловлено развитием и проявлением самооценки, мотивации и качеств / черт как структурно-содержательных образований личности, характеризующих собой Я-отношение. От их сформированности будут зависеть сила и качество ответной реакции.

Объективная действительность воздействует, в первую очередь, на эмоциональный компонент психической деятельности, вызывая ощущения и переживания. Эмоциональный слой (компонент) как бы является первой (внешней) оболочкой психической деятельности, непосредственно принимающей информацию в виде ощущений и восприятий от внешней действительности. Этот компонент психической деятельности начинает наполняться содержанием и проявляться с первых дней жизни ребёнка, впитывая в себя те эмоциональные переживания, которые исходят от социальной действительности, от окружающих ребёнка людей и, в первую очередь, от родителей. Интеллектуальная и волевая составляющие психической деятельности на данном возрастном этапе (первые годы жизни ребёнка) обогащаются за счёт эмоциональной составляющей.

Эмоциональный слой (компонент), можно предположить, «обволакивает» и оказывает влияние на интеллектуальный и волевой компоненты (слои) сознания, актуализируя побуждающую функцию психической деятельности, создавая внутренние условия для выбора адекватного направления действий и деятельности, позволяя осуществлять

регуляцию своего поведения, взаимоотношений с другими, участвующими в данном акте взаимодействия, приводя структуру качеств / черт личности в такую систему, которая позволяет обеспечить продуктивность деятельности, взаимоотношений, взаимодействий.

Грубость, гнев, раздражение одного человека по поводу действий другого (других) в условиях социального контакта (учебное занятие, семейная ситуация, рабочая обстановка) приводят, как правило, к блокировке интеллектуальной и волевой составляющих сознания тех, кто это выслушивает, что связано также с блокировкой побуждающей и направляющей деятельности сознания. В таких ситуациях мы не слышим говорящего и не усваиваем его гневные, ярко эмоционально окрашенные изречения. Ответной поведенческой реакцией в этом случае является или пассивный (ситуация молчания), или активный (ситуация эмоционального взрыва, грубости, нетактичности) протест, неподчинение требованиям говорящего.

В тот же момент в ситуации подобного социального контакта при наличии эмоционально-интеллектуальной поддержки, подсказки в направлении правильного разрешения ситуации, наблюдается актуализация интеллектуальной и волевой сфер психической деятельности, участвующего в социальном взаимодействии человека (людей).

Запуск механизма функционирования личности на воздействие окружающей действительности начинается с ответных реакций, исходящих из эмоциональной сферы в виде переживаний радости, счастья, успеха или печали, гнева, неуспеха, в которых отражена в определённой степени уверенность-сомнение человека, как динамическая характеристика самооценки, мотивации, личности человека в целом.

Ссылаясь на фундаментальный труд Б.Ф. Ломова [5], отметим, что компонент «принятие решения» входит в структурную организацию компонентов деятельности, занимая решающую позицию, которая вытекает из содержания вышестоящих компонентов структурной схемы деятельности [5, с. 216]. Вероятно, и действия, образующие саму деятельность, строятся по той же схеме деятельности, но только в менее ограниченный промежуток времени. Ниже приведём рассуждение по проблеме принятия решения в ситуации выбора к выполнению отдельного действия.

Что же побуждает человека, в одном случае, принимать решение и совершать действие мгновенно, веря в его успех на 100% и, в другом случае, принимать решение и совершать действие не сразу, а «походить» взад-вперёд около ситуации и выбрать наиболее оптимальное решение? Ответ, вероятно, может быть двойственным. С одной стороны, можно говорить о том, что ведущей организующей и направляющей силой выступает

доминирующая мотивация и соответствующая ей самооценка (а по схеме Б.Ф. Ломова – мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ), а с другой стороны, вероятно, есть что-то скрытое, идущее из подсознания, что командует и направляет сознание человека, его действия. Подсознание богаче сознания по информационным единицам во много раз (в 10^{28} , по мнению профессора А.И. Субетто).

Но ведь что-то побудило человека сделать так, а не иначе? Это вопрос, который остаётся пока открытым для психологов, психофизиологов, а также для других специалистов. Ответ на такой вопрос, как правило, один: не знаю, не пойму, но уверен на 100%. Однако время показывает, что были и другие, более успешные, варианты решения проблемы, но время ушло, результат не изменить. Практика свидетельствует, что успешные в своём деле люди идут не напрямую, а в обход, то есть совершают, как правило, 3–4 аналитические попытки. В данном случае цель действия не меняется, а остаётся той же, постоянной.

Мы предполагаем, что мыслительная деятельность человека, связанная с поиском оптимального решения проблемы, «ходит» взад-вперёд от сознательного к информационному, бессознательного и вновь – к сознательному. Мы склонны думать о том, что такие аналитические попытки-поиски приводят к снижению уверенности человека в себе на один шаг уверенности, который равен 8,4%, и через 3–4 аналитические попытки человек начинает пребывать в состоянии оптимальной степени уверенности в совершении действия (в диапазоне 67–75%). Дефицит уверенности человека в себе, равный 8,4%, характеризует собой процесс интеллектуальной паузы, во время которой человек черпает новую информацию из информационного поля бессознательного, насыщая образ-цель новой информацией, на основе чего принимается новое решение. К четвёртой аналитической попытке сужается круг информации, уверенность человека в принятии правильного (оптимального) решения находится в диапазоне оптимальных величин. После третьей-четвёртой попытки у человека, как правило, снижается эмоциональная напряжённость, он готов к реализации действия (действий).

Однако если время не ждёт, то в данном случае человек совершает действие, не оглядываясь назад, а идя вперёд и убеждая себя в том, что правильно поступил.

Можно привести массу примеров из практики, когда владеющий ситуацией человек принимает однозначное решение действовать так, и только так. Данный человек находится, как правило, в возбуждённом состоянии. Ему говорят, что время пока есть, что надо подумать, что есть и другие варианты.

– Нет, других вариантов нет. некогда рассуждать, надо действовать, – отвечает он.

– Ты рассуждаешь, как ребёнок, есть ещё варианты. Давай подумаем, обсудим варианты, – советуют ему.

– Нет, это моё мнение, и оно окончательное, а это – ваше, которое меня не интересует.

Занимая доминирующую позицию, такой уверенный в себе человек утверждает, что надо действовать так, как он думает и говорит, что он уверен в правильности принятого решения на 100%. Дальнейший ход событий показывает, что другие варианты решения проблемы были экономнее во времени и более продуктивны.

А что происходит с переживанием уверенности человеком, когда он сталкивается с трудной и неразрешимой в настоящий момент проблемой?

Наши исследования показали [2], что человек с адекватно-ценностной самооценкой, столкнувшись с решением трудной и в данный момент неразрешимой для него задачей, затрачивает на её решение, как правило, три и максимум четыре попытки, и после получения неуспешного результата снижает уровень притязаний. Следует отметить тот факт, что психомоторная активность при выполнении повторного и последующих действий в затруднённых условиях снижается, хотя испытуемый утверждает, что уверен в реализации цели действия на 70–100%. Судя по психомоторной активности по реализации цели действия, можно утверждать, что уменьшается и степень уверенности в достижении успеха примерно на 30%: 100% – первая попытка, 67% – вторая, 33% – третья, 0% – четвёртая попытка. Снижение уровня притязаний у таких испытуемых наступает, как правило, после третьей попытки.

Испытуемые с заниженной самооценкой, неуверенные в себе, при решении трудной задачи после первой неудачной попытки, как правило, понижали свой уровень притязаний. По-другому вели себя в данной ситуации испытуемые с завышенной самооценкой, самоуверенные в себе. После первой неудачной попытки при решении трудной задачи они не совершали повторных попыток её решения, а повышали свой уровень притязаний, получая неуспешный результат. Доводили до максимума уровень притязаний и после получения неуспешного результата отказывались от продолжения эксперимента, проявляя тем самым низкую степень настойчивости в реализации цели действия. Следует отметить тот факт, что в данной ситуации испытуемые демонстрировали сниженную психомоторную активность, проявляя в то же время бурную эмоциональную активность. Такое рассогласование активности испытуемых можно объяснить тем, что у них во внутреннем плане в скрытой форме наблюдалась неуверенность в себе, которая во внешнем плане проявлялась как самоуверенность, сопровождаемая суетливостью, несобранностью, чрезмерной раскованностью в мыслях, в движениях.

Оптимальная степень уверенности человека в себе, в своих возможностях (58,5–75%) оказывает существенное влияние на регуляцию психического состояния человека в проблемной ситуации принятия решения. Проблемная ситуация всегда связана с выбором того решения, которое с точки зрения человека, находящегося в этой проблемной ситуации, является наиболее правильным.

Наши рассуждения сводятся к тому, что триединство эмоций, интеллекта и воли выступают в роли психологического механизма принятия решения человеком в проблемных ситуациях жизнедеятельности. Эмоциональная сфера (компонент) психической деятельности выступает тем первоначальным компонентом, который улавливает воздействия, исходящие из внешней и внутренней среды. Интеллектуальная (мыслительная) деятельность человека, связанная с поиском наиболее правильного решения для разрешения конкретной ситуации, находится, с нашей точки зрения, в своеобразных «тисках» между эмоциональным и волевым компонентами, и может проходить по двум направлениям. Первое направление связано с, так называемой, интеллектуальной паузой, когда мыслительные процессы как бы «ходят» взад-вперед от сознательного к информационному полю бессознательного и вновь – к сознательному, совершая 3–4 аналитические попытки, после которых человек принимает то решение, которое как бы им выстрадано, получает удовлетворение от проведённого мыслительного анализа и находится в состоянии оптимальной степени уверенности в совершении действия (в диапазоне 58,5–75%). После третьей-четвёртой попытки у человека, как правило, снижается эмоциональная напряжённость, он готов к реализации действия (действий). Дефицит уверенности (25–41,5%) указывает на то, что данная ситуация находится ещё в поле сознания человека и этот выбор и совершённое действие будет находиться в памяти как своеобразный опыт. Второе направление характеризуется отсутствием интеллектуальной паузы, оно протекает без специфической мыслительной обработки ситуации. Решение в данном случае принимается мгновенно, которое не подлежат обсуждению, но которое, как показывает практика, не всегда эффективно. Ситуация принятия решения и поведенческие реакции человека, пребывающего в этом состоянии, как правило, насыщены ярко представленными эмоциями раздражения, гнева.

Наши исследования показали, что эффективных результатов в жизнедеятельности, в которой имеют место адекватные ситуации правильные решения, характерна той части учащейся молодёжи, работающих специалистов, в структуре личности которых доминирует деловая просоциальная мотивация, адекватно дифференцированная самооценка, а также высокий уровень развития мотивационно-организационных, эмоционально-волевых, интеллектуально-волевых и коммуникативных качеств / черт личности.

Библиографический список

1. *Зобков А.В.* Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – № 3. – С. 234–237.
2. *Зобков В.А.* Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. – Владимир: Транзит – Икс, 2016. – 251 с.
3. *Зобков В.А.* Системные ритмы психического развития и жизнедеятельности человека // Системная психология и социология. – 2017. – № 4 (24). – С. 17–27.
4. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. – Ленинград.: ЛГУ, 1960. – 427 с.
5. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: АПН СССР, 1957. – 328 с.

References

1. *Zobkov A.V.* Lichnostnye komponenty samoregulyatsii uchebnoj deyatel'nosti // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2010. – T. 2. – № 3. – S. 234–237.
2. *Zobkov V.A.* Psihologiya odnosheniya cheloveka k deyatel'nosti: teoriya i praktika. – Vladimir: Tranzit – Iks, 2016. – 251 s.
3. *Zobkov V.A.* Sistemnye ritmy psihicheskogo razvitiya i zhiznedeyatel'nosti cheloveka // Sistemnaya psihologiya i sociologiya. – 2017. – № 4 (24). – S. 17–27.
4. *Myasishchev V.N.* Lichnost' i nevrozy. – Leningrad.: LGU, 1960. – 427 s.
5. *Lomov B.F.* Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – M.: Nauka, 1984. – 444 s.
6. *Rubinshtejn S.L.* Bytie i soznanie. – M.: APN SSSR, 1957. – 328 s.

МОДАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ РЕФЛЕКСИИ

В данной статье рассматривается новый подход к исследованию рефлексии, обозначенный нами как модальная психология рефлексии. В рамках данного подхода мы обосновали рабочую онтологию рефлексии – единство сознания, мышления, деятельности, личности и определили ее место во всеобъемлющей онтологии Н. Гартмана – высшая ступень душевного слоя, в которую проникает культурно-исторический слой. Рефлексия является способом ориентирования самоорганизующихся систем, включающим самодетерминирование, саморегулирование, самоорганизацию и саморазвитие. На основе модальностей рефлексии реального, возможного, достаточного, необходимого, осознанного, темпоральности, трансгидиентности, многомерности и их противоположностях разработана мета-модель рефлексии состоящая из пяти моделей рефлексии. Пятая модель рефлексии – фокус рефлексии отражает актуальное состояние рефлексии в виде ее направленностей и активности. На основе этой модели разработан новый психодиагностический метод «Опросник фокус рефлексии» (ОФР).

Ключевые слова: рефлексия, онтология рефлексии, модальность, модальности рефлексии, мета-модель рефлексии, фокус рефлексии, направленность рефлексии, опросник фокус рефлексии.

Постановка проблемы. В современной психологической практике наблюдается востребованность методов диагностики рефлексии, в связи с более широким применением рефлексивных методов в организации деятельности. Актуальным является разработка психодиагностических методов, исследующих рефлексии при опоре на принципы постнеклассической парадигмы и имеющие теоретические фундаментальные основания.

Цель – представить анализ научно-теоретических предпосылок и оснований модальной психологии рефлексии, на основе которой разработан психодиагностический метод «Опросник фокус рефлексии» (ОФР).

Обзор исследовательских подходов. В постнеклассический период пересмотр подходов к исследованию ранее изучаемых объектов, процессов, феноменов затронул рефлексии. Появилась возможность поставить новые задачи перед исследователями рефлексии, которые предельно точно сформулировал А.В. Карпов: «необходимость дифференциации общего предмета психологии рефлексии... в трех базовых аспектах, соответствующих трем основным модусам психического – как психический процесс, как психическое свойство и как психическое состояние» [4, с. 45]. Ведущим стал дифференциальный подход к исследованию и психодиагностике рефлексии.

Д.А. Леонтьев, вслед за С.Л. Рубинштейном приходит к выводу, что рефлексии необходимо рассматривать как способ существования человека. И первым заложил в исследовании психологии рефлексии модус возможного [5], обозначив, что целостно рефлексии можно узреть и понять только при применении модального анализа.

Дифференциальный подход наметил дальнейшие возможные пути исследования рефлексии – необходимость определения самостоятельного

статуса рефлексии и рассмотрение в целостности дифференцированного содержания феномена. Без обращения к онтологии и модальностям рефлексии эту задачу не представляется возможным решить.

Теоретические представления модального подхода в исследовании рефлексии. Модальность позволяет исследовать рефлексии целостно:

1. Модальный анализ опирается на онтологию. Мы определили место рабочей онтологии рефлексии во всеобъемлющей критической онтологии Н. Гартмана. Рефлексия есть высшая ступень душевного слоя в которую проникает слой культурно-исторический. Рефлексии невозможно свести к статусу над сознанием, над мышлением, над деятельностью, над личностью. Представление о рефлексии как ступени душевного слоя позволяет понять указанную А.В. Карповым распределенность рефлексии по всей психике [4], раскрыть рефлексии как способ существования самоорганизующейся системы (С.Л. Рубинштейн (1997), В.В. Розанов (1892–1994), М. Чиксентмихайи (1993) [8], Б.Д. Леонтьев (2012) [5]). В силу того, что рефлексия не есть механизм, состояние, процесс, свойство, а есть способ ориентирования, т.е. способ самодетерминирования, саморегулирования, самоорганизации и саморазвития сознания, мышления, деятельности и личности, мы можем обнаружить ее при дифференцированном подходе из онтологии сознания в качестве состояния, из онтологии деятельности и онтологии личности как механизм и процесс, из онтологии мышления как свойство. Эти разные модусы рефлексии при рассмотрении их в онтологии единства сознания, мышления, деятельности, личности раскрывают модус рефлексии как способа. Рабочей онтологией рефлексии является онтология единства сознания, мышления, деятельности, личности.

2. В рамках данной онтологии можно различить несколько видов бытия рефлексии, которые

мы отразили в мета-модели: рефлексия в виде «вот – бытия» (по Н. Гартман) – онтологическая и гносеологическая модели рефлексии, существование рефлексии в ее предметностях – сознании, мышлении, деятельности, личности; рефлексия в своей сути «так – бытия» (по Н. Гартман), имеет свою структуру, средства, механизмы, элементарные единицы, виды – статическая и динамическая модели рефлексии [9; 10]; рефлексия в актуальном бытии – «момент – бытия» есть темпоральность (синхронизация, согласованность) разных процессов, происходящих в рефлексии в актуальный момент времени, это точка пересечения всех четырех моделей рефлексии и состоит она из направленностей рефлексии. Фокус рефлексии – введенное нами понятие означает то, что человек рассматривает в рефлексии представленными в мета-модели средствами, механизмами, видами в определенных формах, на основе элементарных единиц рефлексии, процессуально имманентно и трансцендентно материал через такие «фильтры» – характеристики, как направленность на себя – «Я» и «Другого», позитивно (прогрессивно) или деструктивно (регрессивно), творчески или стереотипно, индуктивным или дедуктивным способом выстраивает осмысление, системно или фрагментарно, опирается на нормы или не принимает их во внимание, выделяет смысл события, действие универсальных законов и разных норм, правил или не выделяет. Фокус – это многомерная точка средоточия, темпоральности, центр пересечения разных процессов рефлексии по времени, скорости, силе, объему и качеству в модальностях необходимого, возможного, реального, сознательного, достаточного, трансгрдиентного и их противоположностей, нашедших свое воплощение в направленностях рефлексии, способах переработки информации и механизме саморегуляции «рефлексия – мотив – воля» [11].

3. Модальности рефлексии. Мета-модель рефлексии разработана на основе рабочей онтологии рефлексии в рамках модальностей. Базовыми модальностями рефлексии являются те, что характерны для большинства феноменов психики: модальность реального (по Н. Гартману), модальность возможного (рассмотренная в работах Д.А. Леонтьева, как необходимая для понимания личности и рефлексии, рефлексивного сознания [5], модальность необходимого и соответствующих им отрицательных категорий. Как высшей ступени между слоями выступающей в качестве способа рефлексии характерны производные от данных модальностей модальности: модальность многомерности, модальность осознаваемого – неосознаваемого, модальность достаточного – не достаточного, модальность темпоральности, обозначенная в работах О.В. Лукьянова [6], модальность трансцендентности. В модальности действительного содержание рефлексии реально, оно основа

мотива и действия, но это не означает, что это содержание не искажает реальность как реальность. Модальность необходимого работает в рефлексии определенным образом – из реальности рефлексия выхватывает только необходимый в текущий момент материал, детерминируемый ценностями, целями, эмоциональным состоянием, содержащий в свою очередь в себе необходимое и не необходимое, претерпевающий в последующие моменты времени разные изменения. Необходимое должно быть достаточно для совершения выбора, в противном случае недостаточное вновь порождает поиск необходимого из возможного, вытаскивая из неосознаваемого то, что синхронизируется в данный момент с представлением о реальности. Суть трансгрдиентности в преодолении границ, когда синхронизация работы всех модальностей рефлексии недостаточна для свершения выбора. Проявлением модальностей осознаваемого – неосознаваемого и трансгрдиентности являются частые, знакомые человеку случаи, когда он осознает, что чего – то не осознает.

Конструирование опросника. Формулирование каждого вопроса в опроснике осуществлялось в одной или нескольких модальностях рефлексии. Н. Гартман выделял искажающую способность рефлексии и считал, что рефлексия двойка, с одной стороны искажает реальность, с другой стороны может привести к познанию более высокому, познанию духа [2]. Опросник относится к методам самоотчета, поэтому мы внесли шкалу лжи. Данная шкала состоит из двух частей: задания на социальную желательность и вторая на совпадении противоположных и несовпадении подобных парных заданий. Рефлексия имеет возрастные особенности социальной желательности, что подтвердилось в ходе экспериментального исследования опросника. На выборке объемом 478 человек от 18 до 21 года (муж., жен.) выявлена правосторонняя асимметрия по шкалам направленностей рефлексии на «системность» ($A_s = -0,602$), «творчество» ($A_s = -0,368$), «дедуктивный способ переработки информации» ($A_s = -0,397$), «прогрессивная направленность рефлексии» ($A_s = -0,615$), механизм «рефлексия – мотив – воля» ($A_s = -0,392$), и левосторонняя асимметрия по шкале «направленность рефлексии на фрагментарность» ($A_s = 0,337$) при $A_{\text{крит}} = 0,324$ при шкале лжи 0–6 баллов (максимальное количество). Полученные результаты частично показывают, что в ходе выполнения заданий опросника, фоновая рефлексия позволила выделить нормативность, вложенную в задания для исполнения развивающей функции опросника, что рассматривается как подстройка под социально желаемый результат. С другой стороны, эти результаты свидетельствуют о проявлении особенности, характерной для данного возраста – юношеский максимализм, ведущий к не различению

в рефлексии несоответствия внутренней реальности и социальной нормативности. На выборке от 22 до 67 лет объемом 329 человек (муж., жен.) результаты по всем шкалам опросника рефлексии при шкале лжи 0 – 6 баллов не превысили критических значений асимметрии и эксцесса, рассчитанных по формуле Е.И. Пустыльника. Представленные в статье результаты валидности, надежности, дискриминативности, факторизации, стандартизации были получены на данной выборке.

Модально-дифференциальный подход демонстрирует видение одного объекта с разных сторон. При выделении направленностей рефлексии задания опросника содержат материал, отражающие диагностируемую направленность рефлексии. При выделении модальностей каждое задание опросника в силу своей формулировки и значения относится к какой-либо или нескольким модальностям. Если мы рассматриваем рефлексию на основании принципа целостности, то мы видим в ней модальности и исследуем их. Если мы подходим к изучению рефлексии из принципа системности – элементы на основании системообразующего признака образуют систему (в постнеклассической парадигме система приравнивается к целому), то в рефлексии мы видим взаимосвязанность ее направленностей и системообразующий признак – выбор, то на что направлены направленности, в чьи функции входит осуществление выбора. Так или иначе, мы целое рассматриваем с разных сторон. Данный подход позволил нам разработать два ключа обработки данных для одного стимульного материала: ключ для диагностики модальностей рефлексии и ключ для диагностики направленностей рефлексии. В диагностике модальностей мы выделяем в целом

развитие модальности, а не приоритетность одной из противоположностей в ней.

Статистический анализ «Опросника фокус рефлексии». 1. Пилотажное исследование опросника. На начальном этапе мы взяли разработанный нами для применения в рефлексивном психологическом консультировании опросник «Уровни и виды рефлексии» состоящий из 420 вопросов, отражающий четыре модели рефлексии: онтологическую, гносеологическую, статическую и динамическую, а также элементарные единицы рефлексии. Данный опросник описан в другой нашей работе [11]. Мы сократили опросник до 1/3 части от 420 вопросов. Рассматривая каждый параметр, состоящий из 12 вопросов в опроснике 420 вопросов, мы пришли к выводу, что на основе корреляционных плеяд выделяется совершенно новая модель нового сокращенного опросника. Этой моделью стала модель фокуса рефлексии – пятая модель в мета-модели рефлексии. Были отобраны 165 вопросов и в этот сокращенный вариант опросника мы ввели шкалу лжи.

После статистической обработки данных, полученных на выборке 67 человек от 18 до 49 лет, в опроснике осталось 139 вопросов. После первого экспериментального исследования на выборке объемом 367 человек в возрасте от 18 до 68 лет (125 муж., 242 жен.) из опросника было исключено еще 15 вопросов. Второе экспериментальное исследование опросника «Фокус рефлексии» 124 вопроса проводилось на выборке объемом 807 человек (261 муж., 546 жен.). Возраст испытуемых от 18 до 81 года. Образование среднее, средне-специальное и высшее. Выборка была разделена на основании данных нормального распределения

Таблица 1

Показатели дискриминативности и надежности по группам

Направленности рефлексии (шкалы)	Группа по шкале лжи 0–2 балла		Группа по шкале лжи 0–3 балла		Группа по шкале лжи 0–6 баллов	
	Коэффициент Фергюсона	Альфа Кронбаха	Коэффициент Фергюсона	Альфа Кронбаха	Коэффициент Фергюсона	Альфа Кронбаха
фрагментарная	0,960	0,612	0,961	0,582	0,901	0,556
нормативная	0,938	0,327	0,943	0,320	0,832	0,328
системная	0,970	0,770	0,973	0,760	0,931	0,757
целостная	0,936	0,385	0,933	0,333	0,826	0,341
рефлексия – мотив – воля	0,961	0,725	0,959	0,686	0,879	0,691
рефлексия рефлексии	0,950	0,322	0,931	0,269	0,637	0,235
прогрессивная	0,964	0,710	0,962	0,701	0,889	0,691
регрессивная	0,940	0,431	0,949	0,475	0,838	0,498
Я направленность	0,920	0,270	0,936	0,376	0,828	0,379
направленность Другой	0,952	0,624	0,955	0,624	0,850	0,597
творчество	0,909	0,205	0,899	0,117	0,673	0,099
индукция	0,911	0,110	0,924	0,276	0,741	0,295
дедукция	0,919	0,112	0,923	0,158	0,667	0,182
ложь	0,595	-0,995	0,761	-0,858	0,669	0,136
Общее		0,824		0,829		0,832

при высоких баллах шкалы лжи на две группы: первая объемом 478 чел. (188 муж., 290 жен.) от 18 до 21 года, показавшая, что рефлексия выполняет свою искажающую функцию, вторая выборка объемом 329 чел. (73 муж., 256 жен.) от 22 до 81 года, дала адекватную рефлексии рефлексии (самоотчет по рефлексии – это рефлексия рефлексии, такова особенность методик по рефлексии).

Надежность и дискриминативность. Надежность, как согласованность утверждений опросника, Альфа Кронбаха $\alpha = 0,824$ – общий результат опросника. Коэффициент Фергюсона δ от 0,909 до 0,970 по шкалам. Данные по группам и шкалам приведены в таблице (табл. 1).

Надежность и дискриминативность в некотором смысле являются противоположными. При заниженных результатах по одному из коэффициентов и высоких по другому, мы принимали решение об оставлении шкалы в опроснике. Согласованность шкал опросника проверялась на основе коэффициента корреляции Пирсона, подробно эти данные представлены в другой нашей работе [11]. Факторным анализом с помощью варимакс вращения была выделена *трех-факторная модель опросника*. Значения всех факторных нагрузок $> 0,5$ и статистически достоверны ($p < 0,001$).

Первый фактор «конструктивная рефлексия» составили такие шкалы направленности, как «системная» (0,777), «целостная» (0,634), «рефлексия – мотив – воля» (0,796), «прогрессивная» (0,775), «направленность на другого» (0,746), «творчество» (0,614), и противоположные по знаку нагрузки шкалы «фрагментарная» (-0,755) и «регрессивная» (-0,509). В противоположность фрагментарно-регрессивному способу осмысления реальности не позволяющему взрослому человеку увидеть себя, ситуацию в целостности, единство в рефлексии системности, целостности, творчества, направленности на развитие, направленности на другого, активности механизма развития «рефлексия – мотив – воля» дает возможность человеку конструктивно действовать в окружающей реальности преобразуя или адаптируясь в ней осознанно. В такой рефлексии развиты модальности многомерности, возможного, темпоральности, механизмы перевода неосознаваемого в осознаваемое, не достаточного в достаточное, выделения из необходимого необходимого.

Второй фактор «деструктивная рефлексия» составили шкалы: «нормативная» (0,736), «регрессивная» (0,530) и «Я направленность» (0,729). Это соответствует деструктивной стороне в модальности не реального, в модальностях необходимого, достаточного, многомерности выделению одномерности в рассмотрении явлений внутреннего и внешнего мира, способности «застывать» в рефлексии, фокусироваться на удовлетворении личных интересов, нарушая трансцендентность и трансгридентность

рефлексии, а так же догматичности в отношении к нормам и правилам, что разрушающе действует на психо-социальную, духовную жизнь человека. Нормы, общественные правила могут влиять на закрепление в рефлексии определенного материала. Нередко мы наблюдаем в отношении других людей жесткость определенных установок.

В третий фактор «саморазвитие рефлексии», вошли шкалы «рефлексия рефлексии» (0,774) и «дедуктивный способ» (0,665). Саморазвитие осуществляется с помощью направленности рефлексии на себя для выхода на более высокий уровень обобщения. В целом это модальность трансгридентности. Развитие рефлексии осуществляется благодаря осознанию осознания, его роли в саморганизации, самодетерминации жизнедеятельности и выходу на более обобщающие слои реальности – в малом увидеть большое, о чем часто упоминал М. Мамардашвили [7]. Анализом ретестовой надежности опросника был выявлен механизм саморазвития рефлексии. По всем шкалам были получены высокие значения коэффициента корреляции, и только по шкалам направленности «рефлексия рефлексии» ($r = 0,495$), «творчество» ($r = 0,536$) и «дедуктивный способ» ($r = 0,445$) значения ниже допустимых, меньше 0,6, что свидетельствует об изменениях в рефлексии и представлениях о рефлексии в рефлексии, о работе ее механизма саморазвития.

«Если мы осуществим факторный анализ теста, возведем в квадрат и суммируем нагрузки его факторов, то мы получим его надежность, поскольку нагрузки факторов представляют корреляцию теста с общими или специфическими факторами» [1, с. 179]. Чем выше процент, тем надежнее данная шкала, тем более диагностичной она является. Самый большой процент вариаций показателей, объясняемый действием этих трех факторов, наблюдается по шкале направленности «прогрессивная» – 79,5%, минимальное по шкале «индукция» – 22,5%. Остальные проценты распределились: «системная» – 77,6%; «рефлексия – мотив – воля» – 74,4%; «нормативная» – 66,1%; «Я направленность» – 64%; «регрессивная» – 62,4%; «направленность на другого» – 61,8%; «рефлексия рефлексии» – 61,1%; «фрагментарная» – 59,9%; «целостная» – 55,6%; «дедукция» – 51,8%; «творчество» – 39,3%. Чем выше процент, тем больше данная шкала объясняет максимальное количество значений. Такое распределение показало, что опросник имеет выраженную нормативную направленность на прогрессивность, системность, активность, направленность на другого, что является конструктивной направленностью опросника и ориентирование испытуемых на эти нормы (развивающий характер опросника).

Критериальная валидность. Критериальная валидность проверялась с помощью действия независимых критериев – пола, возраста, обра-

зования. По критерию Стьюдента мы получили достоверное различие между полами: мужчины – женщины в шкалах «фрагментарная» ($t = 3,146$, $p = 0,002$), «системная» ($t = -2,837$, $p = 0,005$), «целостная» ($t = -2,907$, $p = 0,004$), «рефлексия – мотив – воля» ($t = -2,763$, $p = 0,006$), «прогрессивная» ($t = -2,369$, $p = 0,019$), «регрессивная» ($t = 2,107$, $p = 0,037$), «творчество» ($t = -3,105$, $p = 0,002$), «индукция» ($t = -2,013$, $p = 0,046$), «дедукция» ($t = -2,034$, $p = 0,044$). Мужчины оказались в представлении о своей рефлексии более конструктивны по сравнению с женщинами.

Различия по образованию: по шкале «прогрессивная» между испытуемыми среднего и средне-специального образования ($t = -2,05$, $p = 0,04$), по шкале «рефлексия рефлексии» испытуемыми со средне-специальным и высшим образованием ($t = 2,30$, $p = 0,02$). Лицам со средним образованием больше характерна регрессивность в рефлексии, по сравнению с лицами, имеющими высшее образование ($t = 2,36$, $p = 0,02$).

Конструктивная валидность. Корреляционный анализ между шкалами «Дифференциального теста рефлексивности» (ДТР) Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина и «Опросником фокус рефлексии» (ОФР) показал, что: шкала «системная рефлексия» (ДТР) связана со шкалами «направленность рефлексии на системность» ($r = 0,250$), «рефлексия рефлексии» (направленность рефлексии на себя) ($r = 0,260$), «прогрессивная направленность рефлексии» ($r = 0,308$), «направленность рефлексии на «Другой»» ($r = 0,265$), и имеет обратную корреляционную связь со шкалой лжи ($r = -0,306$). Корреляционные связи шкалы «интроспекция» (ДТР) и «квазирефлексия» (ДТР) дали связь со шкалой «регрессивная направленность рефлексии» (ОФР) ($r = 0,232$ и $r = 0,207$). Все указанные связи имеют уровень значимости $p < 0,01$. Корреляционные связи с другими методиками, исследующими рефлексии, показывают, что представление о рефлексии, заложенное в нашем опроснике соответствует открытости, самоуверенности, самопринятию, самопривязанности и конфликтности по методике С.Р. Пантелеева «Методика исследования самоотношения». Были получены следующие коэффициенты корреляции: у шкалы «открытость» обратные связи со шкалами «направленность рефлексии на фрагментарность» ($r = -0,435$) и «регрессивная направленность рефлексии» ($r = -0,373$), прямые связи со шкалами «направленность рефлексии на системность» ($r = 0,333$) и «направленность рефлексии на целостность» ($r = 0,333$). Шкала «самоуверенность» дала интересные корреляционные связи со шкалами: «направленность рефлексии на «Я»» ($r = 0,400$) и «направленность рефлексии на «Другой»» ($r = 0,361$), «направленность рефлексии на системность» ($r = 0,325$), «прогрессивная направленность рефлексии» ($r = 0,440$), «индуктив-

ный способ рефлексии» ($r = 0,380$). Шкала «самопринятие» имеет отрицательную корреляционную связь со шкалой «направленность рефлексии на фрагментарность» ($r = -0,471$) и положительные корреляционные связи со шкалами «направленность рефлексии на системность» ($r = 0,390$), «направленность рефлексии на целостность» ($r = 0,460$), «прогрессивная направленность рефлексии» ($r = 0,378$), «направленность рефлексии на творчество» ($r = 0,369$). Шкала «конфликтность» имеет положительные корреляционные связи со шкалами «рефлексия рефлексии» ($r = 0,380$) и «направленность рефлексии на «Я»» ($r = 0,352$), что свидетельствует о взаимосвязи шкал в конструктивном разрешении конфликтов и снижения конфликтности за счет повышения рефлексивности, дающей взвешенность и возможность согласования интересов.

Шкала нашего опросника «регрессивная направленность рефлексии» дала отрицательную корреляционную связь ($r = -0,330$) на уровне значимости $p < 0,05$ со шкалой «рефлексия общения и взаимодействия» в «Методике определения индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова и В.В. Пономаревой.

Таким образом, «Опросник фокус рефлексии» показал высокую надежность в диагностике рефлексии, что подтвердилось значениями статистических коэффициентов и согласованностью с другими, проверенными и утвердившимися в психологии методами.

Опробация опросника «Фокус рефлексии» осуществлялась в исследовании совладающего поведения, личностной и эмоциональной обусловленности рефлексии, в которых применялось 18 методик. Полученные результаты представлены в другой нашей работе [11].

Стандартизация представлена в таблице 2.

Результаты равные и больше 7 стенов, свидетельствуют о высоком развитии. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – средний уровень развития. Показатели, меньшие 4-х стенов – низкий уровень развития.

Ключ «Опросника фокус рефлексии»

1. **Шкалы «направленности рефлексии»** – сырой бал по шкалам направленностей рассчитывается количеством совпадений ответов с ключом.

Направленность рефлексии на фрагментарность: «да» – 1, 26, 50, 52, 59, 65, 71, 77, 80, 85, 90, 99, 104, 120; «нет» – 4, 6, 11, 14, 16, 18, 22, 25, 30, 31, 35, 37, 41, 44, 45, 46, 48, 56, 67, 68, 73, 81, 93, 95, 97, 101, 108, 116, 119.

Направленность рефлексии на нормативность: «да» – 4, 23, 31, 33, 34, 36, 55, 61, 68, 88, 96, 98, 109; «нет» – 85.

Направленность рефлексии на системность: «да» – 3, 6, 11, 14, 16, 18, 21, 22, 25, 30, 35, 38, 40,

Стандартизация результатов «Опросника фокус рефлексии» по стенам

	среднее	ст. отклон.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
фрагментарная	17,75	4,65	0-	9-	11-	14-	16-	18-	21-	23-	25-	28-
нормативная	8,58	2,18	0-	5	6	7	8	9	10	11	12	13-
системная	31,16	6,23	0-	19-	22-	25-	29-	32-	35-	38-	41-	44-
целостная	11,78	2,57	0-	7	8-	10	11	12-	14	15	16	17-
Рефлексия – мотив – воля	13,61	3,39	0-	7-	9-	11	12-	14-	16-	18	19-	21-
Рефлексия рефлексии	2,42	1,07			1		2		3			4
прогрессивная	17,12	3,71	0-	10-	12-	14-	16-	18	19-	21-	23-	25-
регрессивная	6,35	2,45	0-	2	3	4-	6	7	8	9-	11	12-
Я направленность	9,83	2,43	0-	5	6-	8	9	10-	12	13	14	15-
направленность другой	11,19	2,64	0-	6	7-	9	10-	11-	13	14-	16	17-
творчество	3,60	1,26	0-		2		3	4		5	6	7
индукция	4,18	1,29	0-	2		3	4		5	6		7
дедукция	3,22	1,15	0	1	2		3		4		5	6
ложь	2,67	1,22	0		1	2		3		4	5	6
необходимого	11,29	2,38	0-	7	8	9-	11	12	13	14	15-	17-
возможного	7,20	1,82	0-	4	5	6	7	8	9		10	11-
реального	8,89	1,99	0-	5	6	7	8	9	10	11	12	13
многомерного	7,65	1,92	0-	4	5	6	7	8	9	10	11	12-
сознательного	16,25	3,64	0-	9-	11-	13-	15-	17-	19	20-	22-	24-
достаточного	8,60	1,97	0-	5	6	7	8	9	10	11	12	13-
темпоральности	15,19	3,02	0-	10	11-	13	14-	16	17-	19	20-	22-
трансгрдиентности	14,61	3,39	0-	8	9-	12	13-	15-	17	18-	20-	22-

41, 44, 45, 54, 56, 57, 60, 62, 67, 69, 73, 74, 78, 81, 83, 89, 91, 94, 95, 97, 100, 103, 108, 110, 111, 113, 116, 119, 122, 124; «нет» – 50, 64, 86.

Направленность рефлексии на целостность: «да» – 2, 5, 7, 12, 17, 24, 29, 37, 39, 53, 58, 63, 85, 82, 106, 115, 117, 123; «нет» – 75.

Механизм «рефлексия – мотив – воля»: «да» – 8, 15, 32, 42, 47, 51, 66, 69, 76, 78, 84, 92, 94, 100, 115, 121; «нет» – 19, 26, 27, 64.

Направленность рефлексии на себя «рефлексия рефлексии»: «да» – 20, 28, 70, 112.

Прогрессивная направленность рефлексии: «да» – 15, 22, 24, 30, 32, 40, 45, 46, 47, 54, 57, 69, 83, 84, 92, 94, 97, 114, 119, 111, 113, 121, 123; «нет» – 72.

Регрессивная направленность рефлексии: «да» – 19, 26, 49, 52, 61, 65, 71, 72, 75, 79; «нет» – 29, 46, 66.

«Я» направленность в рефлексии: «да» – 1, 7, 57, 59, 71, 74, 76, 80, 84, 90, 96, 109, 111, 118; «нет» – 48, 53.

Направленность в рефлексии на «Другого»: «да» – 12, 14, 38, 42, 48, 53, 54, 62, 68, 95, 97, 98, 102, 110, 113, 122.

Творческая направленность рефлексии: «да» – 21, 25, 62, 84, 106, 114; «нет» – 86.

Индуктивный способ рефлексии: «да» – 33, 50, 60, 81, 105, 124; «нет» – 107.

Дедуктивный способ рефлексии: «да» – 10, 45, 69, 93, 112.

Ложь: Присваивается по 1 баллу при каждом совпадении по вопросам 9+, 23-, 43-; Если ответы противоположны на вопрос 13 и на вопрос 87, присваивается 1 балл; Если ответы совпадают на вопрос 60 и на вопрос 124, присваивается 1 балл; Если ответы совпадают на вопрос 10 и на вопрос 105, присваивается 1 балл.

2. *Шкалы «модальности рефлексии».* Шкалы модальностей состоят из противоположностей. В каждой шкале считается сумма положительных ответов «+» в соответствии с ключом.

Шкала Р – «да»: модальность реального – 2, 4, 24, 47, 48, 50, 68, 83, 98, 100, 103; модальность не реального – 9, 13, 73, 79.

Шкала М – «да»: модальность многомерного – 13, 44, 56, 81, 82, 89, 110, 116, 119; модальность не многомерного – 33, 80, 90.

Шкала Н – «да»: модальность необходимого – 3, 8, 15, 18, 20, 23, 31, 42, 46, 51, 54, 92, 121; модальность не необходимого – 26, 27, 112.

Шкала В – «да»: модальность возможного – 25, 45, 49, 69, 87, 95, 101, 106, 114, 115; модальность не возможного – 86.

Шкала С – «да»: модальность сознаваемого – 3, 6, 10, 11, 17, 20, 22, 28, 30, 32, 34, 37, 39, 47, 52, 53, 58, 63, 67, 70, 105, 117, 118, 122; модальность не сознаваемого – 61, 104.

Шкала Д – «да»: модальность достаточного – 1, 18, 21, 43, 55, 59, 60, 88, 107, 109, 120, 124; модальность не достаточного – 96, 99.

Шкала Т-1 – «да»: модальность темпоральности – 5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 29, 35, 36, 53, 56, 62, 74, 77, 78, 88, 93, 97, 98, 102, 108, 113; модальность не темпоральности – 85.

Шкала Т-2 – «да»: модальность трансгридентности – 40, 41, 44, 47, 45, 56, 57, 58, 66, 69, 70, 76, 82, 84, 91, 94, 111, 123; модальность не трансгридентности – 64, 65, 71, 72, 75.

Задания «Опросника фокус рефлексии»

1. В большинстве случаев для принятия решения вам достаточно личного отношения.

2. Вы считаете, что сказки, притчи и мифы отражают реальность жизни.

3. В большинстве случаев вы пытаетесь упорядочить воспоминания своего прошлого в соответствии с поставленной целью.

4. В большинстве случаев вы задумываетесь над общественными, нравственными, этическими нормами, которые были нарушены вами в конфликтной ситуации.

5. Вы считаете, что жизнь регулируется действием всеобщих законов, а не желаниями людей.

6. Когда вы задумываетесь над будущим, вам важно осознавать его причины в прошлом.

7. На ваше впечатление о другом человеке оказывают сильное влияние ваши идеалы и ценности.

8. В большинстве случаев вы умеете управлять своими эмоциями и чувствами в поиске решения трудной задачи.

9. В детстве вы выделяли в сказке поучительный смысл для вашей жизни.

10. В большинстве случаев свое осмысление событий вы выстраиваете от общего к частному.

11. Для вас характерно связывать с текущим днем события десятилетней давности.

12. Анализируя действия другого человека, вы, в первую очередь, пытаетесь понять его убеждения.

13. В большинстве случаев вы анализируете ситуацию с разных точек зрения.

14. В большинстве случаев вы анализируете причинно-следственные связи изменений, происходящих в другом человеке.

15. Чаще всего для достижения своих целей вы умеете управлять собой, быть таким, каким надо, чтоб достигнуть того, чего хочется.

16. Чаще всего вы пытаетесь анализировать связи между вашими желаниями, представлениями, страхами и условиями жизни.

17. Чаще всего вам важен смысл происходящего события.

18. Чаще всего, решая сложную жизненную задачу, вы стремитесь рассмотреть ее в системе с другими событиями, построить концепцию.

19. Вам тяжело расставаться с неприятными представлениями о прошлом, вы часто о нем думаете.

20. Вы успешно управляете собой и вашими событиями в жизни с помощью осмысления.

21. В творческой задаче вам достаточно одного решения.

22. Осмысляя свои действия в прошлом, вы стремитесь найти позитивное значение для вас и окружающих.

23. Чаще всего, рассказывая о своих событиях жизни, вы пропускаете или изменяете те моменты, в которых неприглядно выглядите.

24. Осмысляя, вы понимаете, что прошлое – это всего лишь реальность вашего сознания, которую вы можете легко изменять.

25. Решая нестандартную задачу, вы пытаетесь выделить как можно больше возможных решений.

26. В большинстве случаев вам жалко своих усилий, направленных на достижения в жизни.

27. Чаще всего вы знаете, что проблема решаема, но вам трудно управлять своими переживаниями.

28. Когда вы осмысляет событие, вы пытаетесь понять логику своего осмысления.

29. Вы считаете, что ваши убеждения являются причиной повторяющихся в жизни событий.

30. Часто, после успешно завершившегося дела, вы задумываетесь над причинно-следственными связями, повлиявшими на результат.

31. Ваши планы на отдых крайне редко нарушаются непредвиденными обстоятельствами.

32. В большинстве случаев вам удается объективно относиться к неприятным событиям.

33. Для лучшего понимания ситуации, чаще всего, вы разбиваете событие на фрагменты.

34. Вам свойственно в осмыслении события выделять общественные нормы и правила.

35. В большинстве случаев, при принятии решения вы учитываете условия вашего прошлого, настоящего и будущего.

36. Чаще всего, анализируя самооценку другого человека вы анализируете нормы и правила, которые он усвоил.

37. Прочитав книгу, вы, как правило анализируете ценностно-смысловую основу принимаемых решений героями книги.

38. Когда вы осмысляет событие, вы пытаетесь разобраться в том, что побуждает человека действовать тем или иным образом.

39. По ходу жизни вы не раз вносили корректировки в ее смысл.

40. Чаще всего, в повторяющихся неприятных событиях вы стремитесь исправить ошибки.

41. Осмысляя прошлое, вы выделяете закономерности вашей жизни.

42. Вы умеете так повлиять на другого человека, что в его действиях происходят необходимые изменения.

43. Чаще всего вы уверены в правоте своей точки зрения в конфликтной ситуации.

44. Прочитав книгу, вы, как правило анализируете закономерности описанных событий.
45. Как правило, для достижения цели вы ищите ресурсы в своем опыте.
46. Когда вы совершаете ошибку, вам свойственно задумываться над тем, что только такое действие могло быть вами совершено, а не другое.
47. Вы направлены на то, чтобы, осмыслив большинство условий, изменить не устраивающие вас обстоятельства.
48. Чаще всего вы задумываетесь над объективностью вашей оценки другого человека.
49. Вы часто задумываетесь над тем, как можно было бы по – другому поступить в той или иной ситуации.
50. В основном, при принятии решения вы анализируете только текущие условия.
51. Необходимость правильного решения сложной задачи позволяет вам быстро мобилизоваться.
52. В основном, причины конфликтной ситуации вы ищите в прошлых событиях.
53. Чаще всего вы задумываетесь над смыслом действий другого человека.
54. Вам свойственно вносить изменения в свои предложения для согласования с другими.
55. В основном, представление о себе вы выстраиваете на основе общественных норм и оценок.
56. Осмысляя совершенно разные события вы выделяете причинно-следственные связи между ними.
57. Чаще всего вы осмысляете события и свои решения для того, чтобы найти то, что дает вам личностное изменение.
58. В основном, задумываясь над событием, вы выделяете жизненные ценности и смысл.
59. Чаще всего, обдумывая происходящее, вы в первую очередь выделяете степень удовлетворения ваших личных интересов.
60. Для принятия решения из множества условий ситуации, вы, как правило, выбираете только самые главные.
61. Часто, во внутреннем диалоге, вы либо оправдываете, либо обвиняете себя.
62. В большинстве случаев вы принимаете одно решение для нескольких текущих ситуаций.
63. Чаще всего, в общении вы задумываетесь над смыслом происходящего.
64. В большинстве случаев вам трудно вносить изменения в уже принятые решения.
65. Ваше представление о своем прошлом устойчиво и не претерпевает изменений.
66. Вы умеете быстро найти компромисс между противоположными желаниями.
67. В большинстве случаев, вы анализируете условия, поддерживающие вашу успешность в делах.
68. Вы хорошо разбираетесь в людях и умеете на них воздействовать.
69. Как правило, вам легко договариваться по спорным вопросам, обсуждая как можно больше деталей и условий ситуации.
70. В большинстве случаев вы пытаетесь осмыслить как вы осмысляете.
71. В большинстве случаев вы думаете, что других людей интересует ваша личность.
72. Вы считаете, что с помощью осмысления невозможно обрести жизненный опыт.
73. Вам характерно обращать внимание на прошлое.
74. Осмысляя отношение других людей к вам, вы выделяете, что каждый в вас видит то что ему хочется, а не вас.
75. Осмысляя жизнь, вы не выделяете свои личные качества как необходимые средства, с помощью которых вы решаете жизненные задачи.
76. Вам легко удается заниматься самовоспитанием и саморазвитием.
77. Чаще всего, обсуждая какой-либо вопрос, другой человек помогает вам лучше в нем разобраться.
78. Чаще всего вы вносите коррективы в свои действия при появлении новых условий для достижения желаемого результата.
79. Вам легче жить прошлым или будущим, чем в текущей ситуации.
80. Осмысляя конфликтную ситуацию, вы заостряете внимание на личных отношениях.
81. Задумываясь над своими решениями, вы пытаетесь их систематизировать.
82. В большинстве случаев вы рассматриваете незначительную ситуацию как действие универсальных законов мироздания.
83. Чаще всего вы осмысляете настоящее с учетом прошлых ошибок.
84. Вы постоянно осваиваете что – то новое, развиваете способности.
85. Осмысляя событие, вы редко обращаете внимание на соответствие ваших действий определенным стандартам.
86. Вам не свойственно анализировать вероятности развития планируемого события.
87. Анализируя, вам необходимо рассмотреть событие со всех сторон.
88. Для вас характерно принимать решение на основе общественных норм и правил.
89. Вы уверены, что ваша жизнь предопределена прошлым и надеждами на будущее.
90. Задумываясь над событием, вы придаете большое значение сказанным кем – то словам.
91. Чаще всего вы осмысляете настоящее через то, что хотите получить в будущем.
92. В себе вы развиваете те качества, которые повышают вашу жизненную активность и эффективность.
93. Когда вы задумываетесь над событием, вы в первую очередь выделяете то, чем это событие отличается от подобных.

94. В большинстве случаев вы удачно находите необходимые средства для личностного развития.

95. При подготовке к переговорам вам свойственно продумать позицию другой стороны и превосхитить действия.

96. Для лучшего понимания себя вы обсуждаете свою жизнь с другими людьми.

97. Вступая в диалог, вы, в первую очередь, стремитесь понять точку зрения другого человека.

98. Вы умеете слаженно организовать взаимодействие людей между собой для достижения общих целей.

99. При решении сложной задачи, вы часто задаете много вопросов другому по поводу ее решения.

100. Когда вам приходится выбирать между тем, что сделать или не сделать, вы не действуете спонтанно, а тщательно взвешиваете все «за» и «против».

101. В большинстве случаев при планировании выходов вы учитываете случайные условия.

102. Вы считаете, что сложную задачу легче решать с помощью коллективного обсуждения.

103. Для принятия нового решения, вы обязательно анализируете все с позиций риска и выигрыша.

104. Вам не свойственно разные фрагменты жизни связывать между собой.

105. Чаще всего в анализе события вы двигаетесь от частного к общему.

106. Заостряя внимание на образе своей личности вы умеете свободно творить из него все, что хочется.

107. В большинстве случаев вы упускаете «мелочи» в анализе происходящего.

108. Задумываясь о своем сне, вы выделяете его связь с вашими страхами, желаниями и событиями жизни.

109. В большинстве случаев вы пытаетесь действия другого человека рассматривать с позиции своих норм и правил.

110. Вы умеете занимать разные позиции в командной работе.

111. В большинстве случаев вы умеете так осмыслить отношения с другими людьми, что эти отношения для вас становятся ресурсом развития.

112. Бывает, задумываясь над проделанным анализом ситуации, вы обнаруживаете, что обратили внимание не на то, что было нужно.

113. Работая в команде, вы умеете согласовывать разные взгляды людей.

114. Скорее всего в затруднительной ситуации вы найдете новое решение, чем совершите проверенное, подтвержденное опытом действие.

115. В большинстве случаев вы философски относитесь к затруднительным ситуациям.

116. Вам свойственно выделять закономерности сложившихся жизненных условий.

117. Почти во всех событиях жизни вы задумываетесь над смыслом ваших действий.

118. Чаще всего вы задумываетесь как жизнь других людей влияет на вас.

119. Чаще всего, как только вы начинаете углубляться в осознание события, то все больше и больше причинно-следственных связей обнаруживаете в нем.

120. Вы умеете принимать решение при незавершенном понимании ситуации.

121. В большинстве случаев вы договариваетесь с собой, не оставляя неразрешенным противоречие.

122. В большинстве случаев вы задумываетесь над тем, что понял другой человек из того, что вы ему рассказали.

123. С помощью осмысления вы умеете изменять значимость для вас прошлых событий.

124. Вы считаете, что подробности и мелкие детали являются важными для принятия правильного решения.

Библиографический список

1. *Бурлачук А.Л.* Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. *Гартман Н.* Познание в свете онтологии [Электронный ресурс] // Западная философия: Итоги тысячелетия. – Екатеринбург, 1997. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5571> (дата обращения: 09.05.2018).
3. *Зинченко В.П.* Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998) [Электронный ресурс] // Вопросы философии. – 2010. – Режим доступа: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=227 (дата обращения: 09.05.2018).
4. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
5. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
6. *Лукьянов О.В.* Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире: дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2007. – 289 с.
7. *Мамардашвили М.* Психологическая топология пути: М. Пруст. «В поисках утраченного времени». – СПб.: Изд-во Рус. Христан. гум. Ин-та, 1997. – 571 с.
8. Психология человека в современном мире. Т. 2: Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения

С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / отв. ред.: А.Л. Журавлев, И.А. Джидарьян, В.А. Барабанчиков, В.В. Селиванов, Д.В. Ушаков. – М.: «Институт психологии РАН», 2009. – 404 с.

9. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Ч. 1: Психологическая сущность рефлексии. – Н-ск: НГПУ, 2016. – 203 с.

10. Сизикова Т.Э. Элементарные единицы рефлексивного психологического консультирования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2017. – № 2. – 81-86.

11. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Ч. 3: Методы рефлексивного психологического консультирования. – Н-ск: НГПУ, 2018. – 401 с.

References

1. Burlachuk A.L. Psihodiagnostika. – SPb.: Piter, 2008. – 384 s.

2. Gartman N. Poznanie v svete ontologii [Электронный ресурс] // Zapadnaya filosofiya: Itogi tisyacheletiya. – Ekaterinburg, 1997. – Rezhim dostupa: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5571> (data obrashcheniya: 09.05.2018).

3. Zinchenko V.P. Opyt dumaniya o dumanii. K vos'midesyatiletii V.V. Davydova (1930–1998) [Электронный ресурс] // Voprosy filosofii. – 2010. – Rezhim dostupa: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=227 (data obrashcheniya: 09.05.2018).

4. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 5. – S. 45–57.

5. Leont'ev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu // Voprosy psihologii. – 2011. – № 1. – S. 3–27.

6. Luk'yanov O.V. Samoidentichnost' kak uslovie ustojchivosti cheloveka v menyayushchemsya mire: dis. ... d-ra psihol. nauk. – Tomsk, 2007. – 289 s.

7. Mamardashvili M. Psihologicheskaya topologiya puti: M. Prust. «V poiskah utrachennogo vremeni». – SPb.: Izd-vo Rus. Hristan. gum. In-ta, 1997. – 571 s.

8. Psihologiya cheloveka v sovremennom mire. T. 2: Problema soznaniya v trudah S.L. Rubinshtejna, D.N. Uznadze, L.S. Vygotskogo. Problema deyatel'nosti v otechestvennoj psihologii. Issledovanie myshleniya i poznavatel'nyh processov. Tvorchestvo, sposobnosti, odarennost' (Materialy Vserossijskoj yubilejnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshtejna, 15–16 oktyabrya 2009 g.) / отв. ред.: А.Л. Журавлев, И.А. Джидарьян, В.А. Барабанчиков, В.В. Селиванов, Д.В. Ушаков. – М.: «Институт психологии РАН», 2009. – 404 с.

9. Sizikova T.EH. Refleksivnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie. CH. 1: Psihologicheskaya sushchnost' refleksii. – N-sk: NGPU, 2016. – 203 s.

10. Sizikova T.EH. EHlementarnye ediniцы refleksivnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. SociokINETika. – 2017. – № 2. – 81-86.

11. Sizikova T.EH. Refleksivnoe psihologicheskoe konsul'tirovanie. CH. 3: Metody refleksivnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya. – N-sk: NGPU, 2018. – 401 s.

Грязнов Алексей Николаевич
доктор психологических наук
Университет управления «ТИСБИ», г. Казань
Фатина Мария Львовна
Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань
angkazan@rambler.ru, uhassia@mail.ru

СКЛОННОСТЬ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ФАКТОРОВ

Статья посвящена изучению феномена психологического насилия среди подростков в образовательной среде. Описываются выделенные на теоретическом уровне факторы формирования склонности к психологическому насилию, такие как прямая и косвенная вербальная агрессия, косвенная физическая агрессия, склонность к доминированию и манипуляции, эгоистическая направленность, направленность на власть, негативное отношение к другим, несоблюдение существующих норм и правил, ригидность, тревожность и экстраверсия. Приводятся результаты пилотажного эмпирического исследования определенных факторов, результаты которого будут использованы при разработке методики определения уровня склонности к психологическому насилию у подростков и определению направлений психолого-педагогической профилактической и коррекционной работы по снижению уровня склонности к психологическому насилию среди подростков и улучшению состояния психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: психологическое насилие, факторы склонности к психологическому насилию, агрессивность, манипуляция, доминирование, подростки, образовательная среда.

Актуальность изучения феномена психологического насилия в образовательной среде вызвано обострившимся в последние годы в российском обществе пониманием того, что учатившиеся проявления психологического насилия среди подростков, особенно в рамках образовательной среды школы, представляют серьезную угрозу ее психологической безопасности.

В современной отечественной психологической науке проблема психологического насилия остается недостаточно изученной.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что «психологическое насилие – это социально-психологическое воздействие, принуждающее другого человека к поступкам и поведению, которые не входили в его намерения; нарушающее индивидуальные границы личности, осуществляемое без информированного согласия и без обеспечения социальной и психологической безопасности индивида, а также всех законных прав; приводящее к социальному, психологическому, физическому или материальному вреду» [11].

В свою очередь, нами предлагается рассматривать определение психологического насилия в социальной среде в следующем контексте: цель данного феномена заключается в осознанном принуждении объекта психологического насилия (используя как косвенное, так и физическое воздействие) думать и действовать согласно желаниям субъекта психологического насилия, чтобы субъект смог достигнуть собственных целей и получить ту или иную психологическую, моральную или материальную выгоду. При этом субъектом не учитываются желания, цели и интересы объекта психологического насилия.

В современной психологической науке изучаются, в основном, формы проявления психологического насилия и его последствий для психической, эмоционально-волевой, ценностно-мотивационной и других сфер личности объекта психологического насилия [2; 6; 8; 10 и др.]. Вместе с тем мало внимания уделяется исследованию психологических особенностей личности субъекта психологического насилия, а так же факторов, способствующих формированию склонности к психологическому насилию. На основе теоретического анализа научных исследований по психологическому насилию, насилию и смежных с ними областей [1; 4; 5; 9 и т.д.] нами были выделены основные факторы, относящиеся к склонности личности к психологическому насилию.

Е.П. Ильин, исходя из анализа взаимосвязи насилия и агрессии, делает вывод о том, что склонность к психологическому насилию может определяться наличием склонности к вербальной агрессии, как прямой, так и косвенной (поведение с применением отреагирования собственных отрицательных эмоций как с помощью интонаций или других невербальных элементов речи, так и с помощью содержания высказываний), и склонности к косвенной физической агрессии (агрессивная направленность против каких-то лиц или предметов скрывается или не понимается самим субъектом агрессии, опосредованное использование физической силы) [7].

В исследованиях Е.Л. Доценко прослеживается соотношение склонности к психологическому насилию и склонности к манипуляции другими людьми. Манипуляция является видом психологического воздействия, при искусном исполнении которого происходит скрытое возбуждение у дру-

гого человека намерений, не соответствующих его актуально существующим желаниям [3]. Согласно В.П. Шейнову, манипуляция характеризуется скрытым управлением адресата со стороны инициатора, где последний достигает своей цели, нанося ущерб адресату [12].

В работах Е.П. Ильина склонность к доминированию также выделяется как один из факторов склонности к психологическому насилию. Доминирование чаще всего рассматривается, как стремление занять приоритетные позиции в иерархии социальных отношений, предполагающее борьбу за их достижение. Характеризуется в стремлении контролировать свое социальное окружение, в воздействии на других, в желании давать советы, в стремлении приказывать, убеждать, запрещать, отговаривать и обольщать [7].

Исходя из анализа теоретических источников, можно сделать вывод о том, что ориентация на власть как тотальный контроль и управление всеми происходящими вокруг процессами и другими людьми также указывается как основа психологического насилия. Можно выделить и такие факторы, как эгоистическая направленность личности, негативное отношение к другим людям, склонность к несоблюдению ценностных и морально-нравственных норм и правил, принятых в обществе. Что касается индивидуально-психологических особенностей, то здесь чаще всего выделяются ригидность, тревожность и экстраверсия.

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение выраженности данных факторов, выделенных на основании теоретического анализа научной литературы по теме исследования, у подростков с использованием комплекса валидных и апробированных методик, в которых присутствуют шкалы, описывающие данные факторы:

1. Методика «Агрессивное поведение», разработанная Е.П. Ильиным и П.А. Ковалевым и направлена на выявление склонности к определенному типу агрессивного поведения: прямую и косвенную физическую и вербальную агрессию.

2. Методика «Социально-психологическая адаптация К. Рождеса для выявления общих проблем социально-психологической адаптации подростков, особенно таких факторов, как доминирование и неприятие других.

3. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной (шкалы направленности на эгоизм и власть).

4. Шкала склонности к манипулированию (Мак-шкала) Р. Кристи и Ф. Гейс в адаптации С.Я. Братченко.

5. Детский вариант индивидуально-типологического опросника (ИТО) Л.Н. Собчик для определения уровня ригидности, тревожности и экстраверсии, а также других индивидуально-типологических особенностей подростков.

6. Опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла для определения склонности к несоблюдению норм и правил и других форм отклоняющегося поведения.

В исследовании приняло участие 128 подростков 16–17 лет, учащихся 10-х классов общеобразовательных организаций г. Казани, из них 67 девушек и 61 юноша.

Как показало эмпирическое исследование, выявленные на основе теоретического анализа факторы, связанные со склонностью к психологическому насилию у подростков имеют достаточно высокую степень выраженности, что актуализирует дальнейшее изучение данной проблемы.

Мы провели сравнительный анализ средних показателей по выбранным факторам у юношей и де-

Таблица 1

Средние показатели по факторам, определяющим склонность к психологическому насилию

Факторы	Средние значения		Т-критерий	Значимость р
	Юноши	Девушки		
Экстраверсия*	2,166667	3,333333	-2,546	0,017
Ригидность	3,75	3,333333	1,158	0,258
Тревожность*	1,916667	4,133333	-3,405	0,002
Прямая вербальная агрессия	5,916667	4,333333	1,864	0,074
Косвенная вербальная агрессия	3,083333	4,066667	-1,403	0,173
Косвенная физическая агрессия	3,583333	3,066667	0,648	0,523
Эгоизм	5,454545	4,133333	1,462	0,157
Власть*	3,909091	1,8	2,383	0,025
Непринятие других	20	18	0,998	0,328
Доминирование	9,75	8,466667	0,912	0,370
Преодоление норм и правил	6,25	5,133333	1,339	0,192
Склонность к манипулированию	57,83	78,42	1,004	0,325

Примечание: * – установлены достоверные различия средних показателей на уровне значимости $p \leq 0,05$ (Т-критерий Стьюдента).

вушек. Средние показатели по выбранным факторам представлены в таблице 1.

Исследование показало, что у девушек значительно выше показатели по факторам экстраверсия и тревожность, а юноши несколько более ригидны. Следовательно, девушки обладают избыточной общительностью, что мешает целенаправленности действий, у них повышенная отвлекаемость, болтливость, при чрезмерном количестве друзей и знакомых их социальные контакты остаются поверхностными, неглубокими (то есть много знакомых, и мало настоящих друзей). Они шаловливые, смешливые, однако достаточно реалистичные и предприимчивые. Могут соврать, чтобы выйти из затруднительного положения, прихвастнуть, для повышения своей значимости в глазах окружающих. Также они отличаются нерешительностью, повышенным чувством ответственности, внутренней потребностью соответствовать установкам своего окружения (родители, преподаватели, класс) мнительностью, боязливостью, склонностью к необоснованным страхам. Ученики такого типа проявляют большую старательность при выполнении заданий из боязни получить плохую отметку, испытывают болезненные переживания из-за упреков и наказаний, очень нервничают перед различными контрольными и экзаменационными заданиями.

Юноши же отличаются несколько более выраженным упорством (касаемо достижения целей) и упрямством (при отстаивании своей позиции). Для них более значимым является собственный статус, как с точки зрения главенства, власти, так и с позиции материального благополучия. Они отличаются чрезвычайной завистливостью к чужой славе и богатству, ревностью в дружбе и любви, агрессивностью в отстаивании своих прав. Отличаются хорошей усидчивостью, благодаря чему они добиваются неплохих успехов, также имеют выраженную соревновательность в характере и умеют бороться до последнего и побеждать. Они менее склонны к романтичности и сентиментальности, в драках могут проявлять жесткость и агрессивность.

Из таблицы также видно, что направленности личности на эгоизм и власть сильнее выражены у юношей, чем у девушек. То есть юноши более сосредоточены на своих личных интересах, а при принятии решений они весьма серьезно учитывают то, как их последствия отразятся на них лично. Они имеют значительно более сильную установку на власть, чем девушки, хотя чувствуют контроль над другими людьми и на многое готовы ради этого.

Из данных таблицы видно, что у юношей сильнее выражены прямая вербальная и косвенная физическая виды агрессии, а у девушек сильнее выражена косвенная вербальная агрессия. То есть, юношам более свойственно выражать свою агрессию вербально через ругань, оскорбления, угрозы, а физически – опосредованно (заметим, что в дан-

ном исследовании мы не рассматривали прямую физическую агрессию, так как она относится скорее к физическому, чем к психологическому насилию).

Сравнение показателей по факторам неприязни других и склонности к доминированию показало, что оба фактора сильнее выражены у юношей.

Результаты сравнения средних показателей по факторам склонности к нарушению, преодолению существующих норм и правил и склонности к манипулированию показало, что юноши более склонны к реализации в поведении неконформистских установок, им более свойственно противопоставлять собственные нормы и ценности групповым и тенденция «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. А девушки более склонны достигать своих целей непрямыми путями, через манипулятивное воздействие.

Эмпирическое исследование носило пилотажный характер. Полученные данные подтвердили, что выделенные на теоретическом уровне факторы, связанные с психологическим насилием, имеют значительную выраженность у подростков. Они будут использованы в дальнейшем для разработки методики определения уровня склонности к психологическому насилию у подростков и определению направлений психолого-педагогической профилактической и коррекционной работы по снижению уровня склонности к психологическому насилию у юношей и девушек, и улучшению состояния психологической безопасности образовательной среды.

Библиографический список

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. – СПб., 2011. – 272 с.
2. Волков Е.Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 183–199.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
4. Егоров А.Ю., Фрейдман О.Г. Психологическое насилие и развитие личности. – СПб., 2003. – 68 с.
5. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
6. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 167–174.
7. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
8. Лантева В.Ю. Психологические особенности подростков с разным уровнем защищенности от психологического насилия в образовательной среде: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2010. – 182 с.

9. Соколова Н.Н. Насилие. Общее психологическое представление. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/13010/> (дата обращения: 09.08.2017).

10. Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми: причины, проявления, последствия. – М.: Российский благотворительный фонд «Нет алкоголизму и наркомании», 2007. – 166 с.

11. Чеве́ркина Е.А., Фа́тина М.Л. Психологическое манипулирование, психологическое насилие, психотерроризм в образовательной среде: к вопросу об определении понятий // Матрица научного познания. – 2017. – № 1–2. – С. 89–101.

12. Шейнов В.П. Манипулирование сознанием. – Минск: Харвест, 2010. – 768 с.

References

1. Baeva I.A., Volkova E.N., Laktionova E.B. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: razvitie lichnosti. – SPb., 2011. – 272 s.

2. Volkov E.N. Kriterii, priznaki, opredeleniya i klassifikacii vredyashchego psihologicheskogo vozdejstviya: psihologicheskoe travmirovanie, psihologicheskaya agressiya i psihologicheskoe nasilie // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2002. – № 6. – S. 183–199.

3. Docenko E.L. Psihologiya manipuljacii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita. – M.: CHERo, Izd-vo MGU, 1997. – 344 s.

4. Egorov A.YU., Frejzman O.G. Psihologicheskoe nasilie i razvitie lichnosti. – SPb., 2003. – 68 s.

5. Zinov'eva N.O., Mihajlova N.F. Psihologiya i psihoterapiya nasiliya. Rebenok v krizisnoj situacii. – SPb.: Rech', 2003. – 248 s.

6. Il'in E.P. Nasilie kak psihologicheskij fenomen // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 167–174.

7. Il'in E.P. Psihologiya agressivnogo povedeniya. – SPb.: Piter, 2014. – 368 s.

8. Lapteva V.YU. Psihologicheskie osobennosti podrostkov s raznym urovnem zashchishchennosti ot psihologicheskogo nasiliya v obrazovatel'noj srede: dis. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 2010. – 182 s.

9. Sokolova N.N. Nasilie. Obshee psihologicheskoe predstavlenie. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/13010/> (дата обращения: 09.08.2017).

10. Cymbal E.I. Zhestokoe obrashchenie s det'mi: prichiny, proyavleniya, posledstviya. – M.: Rossijskij blagotvoritel'nyj fond «Net alkalolizmu i narkomanii», 2007. – 166 s.

11. CHEverikina E.A., Fatina M.L. Psihologicheskoe manipulirovanie, psihologicheskoe nasilie, psihoterrorizm v obrazovatel'noj srede: k voprosu ob opredelenii ponyatij // Matrica nauchnogo poznaniya. – 2017. – № 1–2. – S. 89–101.

12. SHEjnov V.P. Manipulirovanie soznaniem. – Minsk: Harvest, 2010. – 768 s.

ПРИЕМЫ СКРЫТОГО УПРАВЛЯЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛАХ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ТОЛКА, РАСПРОСТРАНЯЕМЫХ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В статье поднимается проблема вовлечения молодых людей в группы экстремистской направленности, созданные в социальных сетях Интернет. Статья написана на основе эмпирического материала, полученного автором в результате психологического исследования информационных материалов, предоставленных правоохранительными органами. В статье приводятся наиболее распространенные приемы и средства психологического воздействия на пользователей сети Интернет, направленные на формирование у молодых людей убеждений, оправдывающих экстремистскую деятельность; дается характеристика молодых людей, на которых потенциально рассчитаны информационные материалы экстремистского толка, распространяемые в сети Интернет. Автор раскрывает последовательность и содержание манипулятивного воздействия на сознание адресатов, анализирует цели и возможные последствия такого воздействия на некоторые категории молодых людей, указывает на слабости и нереализованные потребности адресатов воздействия, которые инициаторы воздействия используют в качестве мишеней.

Ключевые слова: экстремистская направленность, манипулятивное воздействие, аттракция, адресат воздействия, автор видеообращения, приемы воздействия, информационный материал.

Многие вещи нам непонятны не потому, что наши понятия слабы; но потому, что сии вещи не входят в круг наших понятий.

Козьма Прутков

Во все времена находились люди, принимающие попытки управлять другими людьми или группами людей. Однако нередко эти попытки встречают сопротивление последних, особенно если предпринимаются открыто и заключаются в грубом навязывании какого-либо мнения или действия. Очевидно, что для автора воздействия предпочтительнее замаскировать управляющее воздействие так, чтобы оно не вызвало возражения адресата, то есть применить скрытое управление, или манипуляцию. Манипуляция рассматривается нами как навязывание коммуникатором своей воли адресату в форме скрытого психологического воздействия, в основе которого лежит эксплуатация эмоций человека.

Как отмечает С. Кара-Мурза «...природа манипуляции состоит в наличии двойного действия – вместе с открытым сообщением манипулятор посылает адресату «закодированный» сигнал, надеясь на то, что этот сигнал разбудит в сознании адресата образы, нужные манипулятору. Это скрытое действие опирается на «невное знание», которым обладает адресат, на его способность создавать в своем сознании образы, влияющие на его чувства, мысли и поведение» [1, с. 73].

Учеными гуманитарного направления, психологами и лингвистами, разрабатываются вопросы, касающиеся возможности посредством текстов оказывать на реципиента скрытое воздействие, менять не только его мнение, но и ценности, установки, убеждения, побуждать к определенным дей-

ствиям против его интересов, чаще без осознания им самого факта воздействия [2, с. 117–124].

Анализ представляемых на исследование информационных материалов, выявленных правоохранительными органами в сети Интернет, позволил обнаружить использование некоторых приемов скрытого воздействия на сознание пользователей.

Грамотно подготовленное скрытое управляющее воздействие, как правило, начинается с достижения аттракции, то есть состояния реципиента, характеризующегося притягательностью, помогающей привлечь внимание и вызвать положительные эмоции по отношению к автору управляющего воздействия [5, с. 55].

Тихий, спокойный голос, постоянное использование слова «братья», открытый прямой взгляд авторов видеообращений способствуют установлению аттракции, то есть делают личность инициатора воздействия привлекательной для адресатов, создают атмосферу доверительности.

Манипулятивное воздействие на адресатов в информационных видеоматериалах начинается буквально с первых секунд просмотра и заключается в формировании установки, отрицающей ценности материального мира («...это всего лишь дунья, она ничего не стоит, братья...»), в постепенной подготовке к принятию альтернативного образа жизни («Аллах дал нам лучший путь, который приведет нас к Его Лику...»). При этом бессовестным образом используется имя Аллаха в качестве средства, способного привлечь внимание адресата, вызывать его интерес к «выгодной» для

него стороне дела и одновременно отвлечь от истинной цели инициатора. Эти уловки создают соответствующий фон для открытого призыва в ряды группировки («...*выходите на наш путь, братья...*»). Далее дается положительное подкрепление, то есть установка на то, что адресат, последовавший призыву, выигрывает при любом конечном результате («...*у нас две победы – победа или рай*»).

Прямые призывы к участию в экстремистской деятельности («...*присягните нашему государству...*») оправдываются ссылкой на непрерываемый авторитет Корана и Сунны («...*это чистый путь, это путь Корана и Сунны...*»), а использование фраз, таких как, например, «...*с каждым днем наше государство расширяется...*») в глазах адресатов воздействия придают значимость сообществу, к которому принадлежит говорящий.

Фактор адресата в речевом воздействии – это один из важнейших факторов коммуникации, предполагающий учет говорящим или пишущим специфических особенностей той аудитории, к которой он обращается в устной публичной речи или письменно [4, с. 3].

Инфантильному молодому человеку очень трудно признать свою личностную незрелость, он не переносит критики своих умственных способностей, его закономерной реакцией на подобную критику будет агрессия. Такие люди легко поддаются внушению, им важно доказать свою мужественность, взрослость и здравомыслие. Такие фразы как, например, «...*для мусульманина, который здраво мыслит... он уже должен понять, где истина...*» являются манипулятивными, акценты в них сделаны на важный для адресатов воздействия смысловой ряд «*мусульманин – здраво мыслит – истина*», а далее утверждается, в чем же состоит «истина» – «...*а истина – это на самом деле наш путь...*».

Именно на указанную категорию людей и рассчитаны подобные информационные материалы; такие люди способны озлобиться против представителей государственных органов и органов власти, успешных граждан (без учета того, что их успех – это результат систематического квалифицированного труда), а просмотр и прослушивание подобных видеоматериалов могут сформировать у них желание надеть военную форму, взять оружие и таким образом почувствовать превосходство над этими людьми.

Лица, на которых рассчитаны подобные видеобращения, не способны прогнозировать последствия своих действий, их мышление поверхностно, они малограмотны, не могут отделить существенное от несущественного, поэтому с подачи инициаторов воздействия для них становится очевидной логическая связь между военной романтикой и «...*распространением слова Аллаха...*» («...*мы доведем слово Аллаха от Востока до Запада...*»).

Авторы видеобращений, совершенно не стесняясь, бессовестным образом манипулируют именем Аллаха, оправдывая свою преступную деятельность Его именем, причем делают это так уверенно и нагло, что у адресатов воздействия не остается и тени сомнения в правдивости их слов, что в итоге способно привести к формированию у них основ религиозного фанатизма.

В информационных материалах экстремистского толка часто используется манипулятивный прием «запретный плод сладок», который стимулирует возбуждение желания у адресатов воздействия преодолеть ограничения и запреты. Причем под воздействием религиозного фанатизма, искаженного представления о канонах Ислама они убеждаются в необходимости защищать свои убеждения, в том числе и с оружием в руках.

Также часто используется манипулятивный прием «искусственное повышение ценности», то есть для адресата воздействия более важным становится не сама террористическая деятельность, а ее положительное восприятие как средство самоутверждения.

Использование приема «апелляция к страху» рассчитан на вызывание у адресатов воздействия чувства страха за то, что «...*вражеская коалиция, которая объединилась сейчас вокруг нас...*» выступает против их свободы исповедовать Ислам, что само по себе является искажением информации.

Также используется прием «демонстрация силы», что выражается в демонстрации оружия и подтверждается такими словами как, например, «...*нас не пугают ваши самолеты, ваши бомбы, мы продолжаем делать свой путь...*».

Было бы неверным предполагать, что вербальная составляющая воздействия является достаточной для формирования нужных инициатору воздействия установок. Использование авторами обращений крупных жестов руками, специально подобранного музыкального сопровождения является дополнительным средством привлечения внимания к своей речи и, одновременно, создает легкое трансовое состояние у адресатов воздействия, которое способствует снижению критичности по отношению к транслируемой информации, при этом процесс внушения происходит успешнее, подаваемая информация не анализируется и воспринимается безоценочно [3, с. 166].

Таким образом, смысловой ряд манипулятивной информации построен так, что адресаты воздействия путем скрытого манипулятивного воздействия подготавливаются к нужному для инициатора восприятию информации – то есть, прямые призывы к осуществлению экстремистской деятельности уже воспринимаются адресатами воздействия без сопротивления, причем сама экстремистская деятельность начинает видаться им единственно верным жизненным путем.

Резюмируя, приходим к выводу, что меры, предпринимаемые правоохранительными органами, недостаточны в борьбе с хорошо финансируемыми разного рода и уровня вербовщиками; более эффективным средством противодействия таким пагубным явлениям как экстремизм и терроризм, закономерно является личностная и эмоциональная зрелость молодых людей, умеющих распознавать манипуляции и противостоять им, имеющих четкую систему жизненных ценностей, высокую степень мотивации к творческому позитивному преобразованию общества, умеющих взять на себя ответственность за обустройство своей жизни и жизни своих близких, а также знание, в числе прочего, механизмов вовлечения молодых людей в группировки деструктивной асоциальной направленности и приемы осуществления манипулирования сознанием, приводящие к серьезной деформации личности.

Библиографический список

1. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2012. – 864 с.
2. *Поварницына М.В.* Манипуляция, суггестия, аттракция и фасцинация в креолизованном тексте // Известия ВГПУ. – 2016. – № 2 (106). – С. 117–124.
3. *Сердюкова Е.Ф.* Признаки управляющего воздействия в информационных материалах эк-

стремистского толка, распространяемых в сети Интернет // International innovation research: Сб. статей XI междунар. науч.-практ. конф. В 2-х ч. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – С. 164–166.

4. *Стернин И.А.* Фактор адресата в речевом воздействии. – Воронеж: «Истоки», 2012. – 51 с.

5. *Шейнов В.П.* Психотехнологии влияния. – М.: АСТ: Мн.: Харвест, 2005. – 448 с.

References

1. Kara-Murza S.G. Manipulyaciya soznaniem. – М.: ЕНkсмо, 2012. – 864 s.

2. Povarnicyna M.V. Manipulyaciya, suggestiya, attrakciya i fascinaciya v kreolizovannom tekste // Izvestiya VGPU. – 2016. – № 2 (106). – S. 117–124.

3. Serdyukova E.F. Priznaki upravlyayushchego vozdejstviya v informacionnyh materialah ehkstremitstskogo tolka, rasprostranyaemyh v seti Internet // International innovation research: Sb. statej XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2-h ch. – Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie». – 2017. – S. 164–166.

4. Sternin I.A. Faktor adresata v rechevom vozdejstvii. – Voronezh: «Istoki», 2012. – 51 s.

5. SHejnov V.P. Psihotekhnologii vliyaniya. – М.: АСТ: Мн.: Harvest, 2005. – 448 s.

Енгальчев Вали Фатехович

доктор психологических наук, профессор

Леонова Елена Васильевна

доктор психологических наук

Куклина Олеся Аркадьевна

Леонтьев Артем Юрьевич

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
valiyen@gmail.com, evl.tksu@yandex.ru, kuklinaolesya@yandex.ru, dbgrid@yandex.ru

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НЕДОСТОВЕРНОСТИ СООБЩАЕМОЙ ИНФОРМАЦИИ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРОЙ

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-013-01045

Рассматривается проблема психологического анализа поведения людей в юридически значимых ситуациях. Представлены результаты исследования невербальных показателей психологической недоверности сообщаемой информации лицами с различной конституциональной структурой (КС) в контексте подхода Л.Н. Собчик.

Выборку составили 50 чел. в возрасте 18–25 лет (14 юношей и 36 девушек). Тип КС оценивался с помощью ИТО Л.Н. Собчик. Исследование жестикюляции проводилось в ходе полуструктурированного интервью с видеозаписью. Анализ видеозаписей производился с использованием программного пакета The Observer XT 12, для статистического анализа данных применялся пакет Statistica 13.

По результатам исследования достоверные высказывания, вне зависимости от типа КС, сопровождаются преимущественно жестами-иллюстраторами, а недостоверные высказывания – нефункциональными движениями и произвольными движениями в виде самоманипуляций. При этом нефункциональные движения характерны для лиц с сильной КС, а самоманипуляции – для лиц со слабой КС.

Ключевые слова: судебно-психологическая экспертиза, невербальное поведение, психологически недостоверная информация, метод наблюдения, Observer XT, тип конституциональной структуры.

Одной из ведущих тенденций современной судебной психологии, как и юридической психологии в целом, стало стремление найти более строгую основу для выводов и решений, являющихся результатом психологического анализа поведения людей в юридически значимых ситуациях. Понятно, что добиться такой категоричности выводов, как это возможно в точных науках и их криминалистических приложениях, по-прежнему невозможно. В то же время, сочетание строго формализованного (тесты, опросники, проективные техники и т.д.) и малоформализованных (метод наблюдения, беседа, интервью, контент-анализ) методов психологической диагностики при производстве, в частности, судебно-психологической экспертизы (СПЭ) позволяет получить более полную информацию и избежать правдоподобных, но неверных выводов. Так, в ходе экспертной беседы могут быть выявлены обстоятельства жизнедеятельности подэкспертного (обследуемого), позволяющие адекватно проинтерпретировать результаты применения проективных методик. А метод наблюдения позволяет зафиксировать текущие, изменяющиеся в ходе обследования, проявления волнения, эмоционального напряжения, истинного отношения к различным высказываниям, людям, событиям – важную для обоснованности выводов информацию, которую невозможно получить только с помощью тестов, опросников и проективных методик.

В последнее время всё более востребованными в следственно-судебной экспертной практике становятся технологии диагностики психического со-

стояния человека по видеозаписи. Использование материалов видеозаписей оперативно-розыскных действий и допросов позволяет существенно увеличить информативность материалов, повысить точность и полноту экспертного заключения. Однако, проблема обоснования надежности выводов при производстве СПЭ, особенно в случаях, когда перед экспертом-психологом ставятся вопросы, касающиеся психологической оценки достоверности/недостоверности предоставляемой информации, не теряет своей актуальности.

Подавляющее большинство существующих на настоящий день методик распознавания эмоционального состояния человека на основе анализа его мимики и жестов основано на нейрокультурной модели П. Экмана [13]. В соответствии с этой моделью, выражение эмоций определено тремя основными факторами: 1) внешний стимул (события, воспоминания); 2) специфика активности мимических мышц при выражении основных эмоций; 3) предписания «культуры» усилить или ослабить интенсивность проявления эмоций; 4) последствия – изменения на лице, моторная активность, изменения голоса и т.п.

Отечественные исследования невербального проявления различных эмоциональных состояний, в том числе, при производстве СПЭ, свидетельствуют, что

а) невербальное поведение является бессознательным ответом организма человека на ситуацию, отражает во внешнем проявлении психоэмоциональное состояние человека [7];

б) рассогласованность между реальными знаниями, чувствами, желаниями и их вербальным выражением является причиной отсутствия конгруэнтности, т.е. соответствия вербального и невербального компонентов общения [9];

в) при производстве СПЭ отсутствие конгруэнтности является весомым психологическим признаком возможной недостоверности сообщаемой информации, в том числе дачи ее под принуждением, а наличие конгруэнтности – важный психологический признак ее возможной достоверности или изложения информации без принуждения [6];

г) нет единообразия в эмоциональных реакциях различных людей на схожие ситуации, а также во внешнем выражении схожих эмоциональных состояний.

Поэтому для надёжности идентификации эмоций необходимо учитывать не только общие и культурно-обусловленные, но и индивидуально-психологические факторы. Предметом выполненного исследования являлось изучение некоторых индивидуально-типологических особенностей операциональной и выразительной моторики обследуемых, обладающих различным конституциональным типом, в ситуации сообщения психологически недостоверной информации.

При анализе поведения конкретного человека в первую очередь устанавливается «фоновое» состояние обследуемого лица, суть которого заключается в том, что любой человек в конкретной ситуации имеет индивидуальные особенности «нормального» (наиболее спокойного для конкретной ситуации) стиля общения. Нормальное («фоновое») состояние в данном контексте понимается условно, исходя из специфики ситуации, в которую погружено обследуемое лицо, поскольку она накладывает свой отпечаток на характер деятельности лица, сообщающего информацию.

В этой связи очень важно предварительно получить максимально возможное количество сведений об индивидуально-психологических особенностях анализируемого субъекта, а также о характере его взаимоотношений. Кроме того, особенности реагирования и эмоционального состояния отражаются на этапе обсуждения нейтральных тем (анкетные данные, учеба, работа, свободное время и т.п.). «Фоновое» состояние принимается за «нейтральную» зону.

Любые отклонения от установленного «фона» принимаются за «реакцию» и составляют либо «контрольную», либо «проверочную» зону, в зависимости от того, какая из обсуждаемых тем (вопросов, стимулов) представляет для обследуемого лица ситуационную значимость. При этом, «проверочная зона» представляет собой обсуждение вопросов, непосредственно связанных с интересующим нас событием, а «контрольная зона» не касается обстоятельств данного события, но представляет

определенную угрозу для опрашиваемого (например, социально осуждаемый либо безнравственный поступок), в связи с чем, у него зачастую наблюдается искажение либо сокрытие информации.

О. Фрай определил три основных подхода к трактовке невербального поведения во время лжи в зависимости от того, какой из перечисленных процессов берется во внимание: 1) эмоциональный подход; 2) основанный на сложности содержания; 3) связанный с контролем поведения [12].

Первый основан на том, что сообщение лжи приводит к ощущению страха, чувству вины, эмоциональному подъему. Второй заключается в том, что процессы мышления человека независимо от эмоций могут оказывать влияние на поведение лжеца: ложь является сложной когнитивной задачей. Третий учитывает, что лжецы, опасаясь логической сложности и проявления эмоций, которые могут их выдать, подавляют эти проявления, чтобы избежать разоблачения. Указанные подходы определяют разные типы поведения во время лжи. Эмоциональный подход подразумевает увеличение двигательных реакций, когнитивный и поведенческий подходы – уменьшение движений во время произнесения лжи. По мнению О. Фрая, методика выявления лжи, основанная на стремлении лжеца контролировать свое поведение, предполагает, что те, кто сообщает ложь, имитируют поведение, характерное для них при сообщении правды, но с данной задачей не всегда справляются.

Результаты различных исследований показали возможность изучения лжи по следующим параметрам: запинки, ошибки, изменение высоты голоса, скорости речи, частоты и длительности пауз, изменение количества улыбок, манипуляций, иллюстраций, движений ногами, туловищем, головой, а также смена позы [14]. Это обусловлено тем, что само намерение скрыть какую-либо информацию (умолчание либо сознательное искажение информации) имеет сильное мотивационное значение.

Закономерность здесь такова, что чем выше угроза наказания за ложь при её разоблачении, тем сильнее стресс и мобилизация всех резервов организма на борьбу с последствиями стресса и, следовательно, сильнее реакция организма на стимул, имеющий отношение к интересующей нас ситуации.

В ходе выявления ложной информации оцениваются как вербальные (словесные) характеристики, так и невербальное поведение, включающее в себя мимику, жесты кистей и рук, позы, разнообразные движения тела, ног, ступней, положение тела в пространстве. Поэтому признаки обмана могут проявляться в мимике, телодвижениях, голосовых модуляциях, глотательных движениях, в слишком глубоком или, наоборот, поверхностном дыхании, в длинных паузах между словами, в оговорках, микровыражениях лица, неточной жестикуляции. Сюда же относятся и паралингвистические или го-

лосовые явления: диапазон интенсивности голоса, скорость и длительность речи, продолжительность ответа, паузы, их количество и продолжительность. Это так называемые «имплицитные» аспекты речи.

В исследованиях П. Экмана существуют данные о том, что во время произнесения человеком лжи скорость и громкость его речи будут отличаться от свойственных ему в обычной ситуации.

По вокальным невербальным характеристикам речи определяют два признака:

- тенденция к изменению тона (высота, интонация), что связано со стрессом, но не всегда бывает выражена, т.к. интонация голоса изменяется не из-за самого факта обмана, а только тогда, когда лжец испытывает при этом негативные эмоции (страх) или возбуждение;

- появление более длинных пауз в речи, изменение скорости (как правило, замедление) речи – темпоральные характеристики, что зачастую связано с необходимостью тщательно обдумывать и взвешивать свои слова.

Кроме того, даже при запланированной лжи и тщательно продуманном ответе нередко возникают языковые оговорки, ошибки и триады, свидетельствующие о внутренних психологических конфликтах.

Распространенными признаками обмана также являются паузы и речевые ошибки: междометия («гм», «ну», «э-э»), повторы, запинки перед словами, слишком частые паузы. Это, как правило, свидетельствует о том, что допрашиваемый недостаточно хорошо продумал ответ и затрудняется в подборе нужных фраз и аргументов. Языковая оговорка (ошибки) свидетельствуют о внутреннем психологическом конфликте, когда при сильном психоэмоциональном напряжении теряется контроль над словами [13].

В ходе проявления психологических признаков недоверности наблюдается снижение словарного разнообразия, проявляется эмоциональная бедность и схематизм сообщения, небольшое количество личных и эмоциональных высказываний, присутствуют несвойственные слова и речевые обороты. Кроме того, для недоверных показаний характерна гладкость высказываний, на фоне которой количество указаний на второстепенные детали превышает количество указаний на главные детали криминалистически значимого события [5].

Иллюстраторы – это жесты, подкрепляющие сообщение, иллюстрирующие речь. Иллюстраторами могут быть как движения рук, так и движения бровей, мимика лица. Обычно человек использует иллюстраторы, когда не может подобрать нужное слово, либо желает усилить свою речь, сделать её более яркой. Наличие в поведении жестов-иллюстраторов является значимым признаком искренности в общении, что, как правило, свидетельствует о правдивости высказываемого.

Жесты-адаптеры – сопровождают чувства и эмоции человека. Они проявляются в ситуациях волнения, тревоги, стресса и становятся первыми признаками испытываемых говорящим переживаний – нервное перебирание одежды, постукивание ногой, рукой, предметом и т.д., прикосновение к собственному телу либо к предметам. Адаптеры становятся особенно заметными на фоне предыдущего спокойного состояния. Наличие в поведении человека жестов-адаптеров говорит о нахождении человека в состоянии волнения, это верный признак того, что человек пытается справиться с этим волнением и взять ситуацию под контроль. Это не показатель лжи, а показатель того, что человек начал себя контролировать.

Адаптеры подразделяются на:

- манипуляторы – все те действия, которые связаны с манипуляцией одеждой или предметами;

- самоадаптеры – все те жесты, которые связаны с прикосновением к себе.

По результатам теоретического анализа подходов к оценке недоверности сообщаемой информации следует отметить, что поведенческие признаки, связанные с мимикой, движениями тела, голосом и манерой говорить, сами по себе не являются признаками обмана. Они могут быть признаками эмоций, которые не соответствуют содержанию сказанного. Или могут указывать на то, что опрашиваемый перед тем, как дать ответ, обдумывает свои слова. Эти признаки являются сигналами, указывающими на область (тему), которая представляет для субъекта эмоциональную значимость. Наиболее (вывод, согласующийся с дизайном исследования). При сообщении ложной информации, у опрашиваемого чаще и наиболее выражено проявляются такие особенности невербального поведения, как 1) специфические психофизиологические проявления, которые выражаются в жестах, мимике, позах; 2) закрытость и изменение позы в значимые моменты, что выражается в положении рук, ног, общего положения тела, «бегающий взгляд»; 3) непроизвольные движения в виде самоманипуляций, которые в большом количестве проявляются почесыванием волосистой части головы, носа, глаз, ушей, щиколоток ног, запястий; 4) нефункциональные движения пальцев рук при относительной неподвижности кистей, которые характеризуются поглаживаниями большими пальцами запястий, либо сжимания пальцев рук в кулак. Невербальными признаками психологической достоверности являются открытая поза, открытые жесты, насыщенные жесты-иллюстраторы, которые отражают вектор направления движения, характер целенаправленных действий, а также объем и размер различных предметов обихода.

Для проверки предположения о том, что невербальные признаки психологической недоверности сообщаемой информации будут отличаться

у испытуемых с различным типом конституциональной структуры, было разработано и проведено экспериментальное исследование, объектом которого явилось невербальное поведение при сообщении информации, предметом – психологические признаки достоверности сообщаемой информации в зависимости от типа конституциональной структуры.

Исследование проводилось на базе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, выборку составили студенты, магистранты, аспиранты в возрасте от 18 до 25 лет (N = 50, 14 юношей и 36 девушек). Исследование состояло из трёх этапов, в ходе которых испытуемый отвечал на вопросы интервью (1-й этап), рассказывал правдивую (2-й этап) и выдуманную (3-й этап) истории. Весь ход эксперимента фиксировался на видео.

Первый этап исследования был направлен на выявление фонового состояния невербальных проявлений испытуемого в момент сообщения достоверной информации. Для этого был применен метод полуструктурированного интервью, в ходе которого испытуемый должен был правдиво ответить на вопросы экспериментатора. Фиксированный список состоял из 14 вопросов, касающихся биографических данных и особенностей обучения в вузе. Весь процесс интервью фиксировался на видеокамеру. Испытуемый располагался на стуле, камера находилась таким образом, чтобы он был в центре кадра, его тело и конечности полностью видны. Экспериментатор располагался вне кадра, третьи лица отсутствовали. На этом этапе исследования у всех испытуемых были выявлены такие категории жестов, как открытая поза, открытые жесты, жесты-иллюстраторы.

На втором этапе исследования перед испытуемым ставилась задача вспомнить и рассказать реальную ситуацию из личного опыта, которая была для него эмоционально значима, где он был активным участником событий. Данный этап так-

же фиксировался с помощью видеозаписи, был направлен на выявление специфических для испытуемого категорий жестов, свидетельствующих о психологической достоверности сообщаемой им информации. На этом этапе также были отмечены следующие жесты достоверности сообщаемой информации: открытая поза, открытые жесты, жесты-иллюстраторы.

На третьем этапе испытуемому предлагалось рассказать лично значимую ситуацию, в которой он принимал непосредственное участие, исказив или утаив ее детали. Т.е. испытуемый должен был сообщить заведомо недостоверную информацию.

Анализ невербальных характеристик на третьем этапе производился с учетом предварительно выявленных жестов фонового состояния и жестов достоверности сообщаемой информации – эти категории жестов были исключены. Анализировались лишь жесты, свидетельствующие о психологической недостоверности сообщаемой информации. Данные жесты были выделены на этапе теоретического анализа подходов к оценке недостоверности сообщаемой информации, также они не были зафиксированы на первом и втором этапах исследования.

Анализ полученных видеозаписей осуществлялся с помощью программного комплекса The Observer XT 12, позволяющего исследователю за счет последовательной реализации в рамках одной системы всех этапов наблюдения формализовать ряд принципиально важных методических процедур и составить стандартизированный протокол наблюдения в полуавтоматическом режиме с последующей визуализацией полученных результатов [3]. В ходе анализа использовалась технология непрерывного апробирования, что позволило проанализировать каждое действие с точки зрения его длительности, интервальности, а также его чередование и сочетание с другими действиями.



Рис. 1. Пример протокола психологического анализа невербального поведения посредством The Observer XT 12

Используя функциональные возможности The Observer XT 12 в схеме кодирования, исследователем были созданы наборы элементов, непосредственно с которыми осуществляется работа. К этим элементам относятся невербальные действия испытуемого. В процессе анализа видеозаписей с помощью The Observer XT 12 составлялся электронный протокол наблюдения, в котором фиксировались невербальные действия испытуемого – элементы наблюдения (рис. 1).

Анализ протоколов третьего этапа эксперимента позволил выделить такие категории жестов, как «бегающий взгляд»; произвольные движения в виде самоманипуляций, которые в большом количестве проявляются почесыванием волосистой части головы, носа, глаз, ушей, щиколоток ног, запястий; нефункциональные движения пальцев рук при относительной неподвижности кистей, которые характеризуются поглаживаниями большими пальцами запястий, либо сжимания пальцев рук в кулак; специфические психофизиологические жесты (сглатывания слюны, облизывания губ). Данные категории жестов свидетельствуют о психологически недостоверности сообщаемой испытуемыми информации.

На заключительном этапе исследования оценивались индивидуально-типологические свойства испытуемых с помощью индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик (ИТО). По результатам этого этапа исследования выборка была разделена на три группы: со слабым конституциональным типом, сильным и смешанным.

Для слабого конституционального типа характерны такие особенности, как повышенная мнительность, боязливость, застенчивость и недостаточная общительность. Испытуемые со слабым конституциональным типом лично обращены в мир реальных явлений, они впечатлительны и весьма чувствительны к давлению окружающей среды. Высокие показатели по шкале сензитивности свидетельствуют о невротической структуре переживаний.

Для испытуемых данного типа свойственна устойчивость к стрессу и педантизм, изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость. Также у них присутствуют небольшие тенденции к самоутверждению, самореализации, стремлению отстаивать свои интересы, позитивной самооценкой и стремлением к нормальному самоутверждению. Именно высокие показатели по шкале сензитивности в сочетании с инвертированностью и тревожностью формируют типологически «слабый» (гипостенический) конституциональный тип.

Также испытуемым данного типа свойственен эгоцентризм и склонность к агрессивной манере самоутверждения вопреки интересам окружающих, они избыточно общительны, не чувствительны к давлению окружающей среды, раскованы

в поведении, стремятся занять лидерские позиции, устойчивы к стрессу, иногда им свойственен педантизм, изменчивости настроения подвержены редко. Именно высокие показатели по шкале спонтанности в сочетании с экстравертированностью и агрессивностью формируют типологически «сильный» (гиперстенический) конституциональный тип.

Для смешанного конституционального типа характерно наличие тенденций к самоутверждению, к самореализации, испытуемые данного типа стремятся к отстаиванию своих интересов. Они умеренно общительны, впечатлительны и бывают чувствительны к давлению окружающей среды, но в целом устойчивы к стрессу.

Для них свойственен педантизм, позитивная самооценка, стремление к нормальному самоутверждению, изменчивость настроения, иногда мотивационная неустойчивость, мнительность и боязливость.

На первом этапе анализа данных с помощью U-критерия Манна-Уитни нами были изучены гендерные различия невербального поведения и ИТО испытуемых. Результаты анализа показали наличие достоверных различий лишь по шкале сензитивности ($U = 153, p = 0,03$). По количеству жестов достоверности/недостоверности на каждом трех этапов эксперимента статистически значимых гендерных различий не выявлено. Полученный результат позволил нам проводить дальнейший анализ в объединенной выборке (с учетом выявленного различия по шкале сензитивности при анализе данных).

Далее по итогам диагностики индивидуально-типологических особенностей респондентов с помощью опросника Л.Н. Собчик (ИТО) были выделены 3 группы: группа со слабым ($n_1 = 19$), смешанным ($n_2 = 15$) и сильным ($n_3 = 16$) конституциональным типом. Гендерного доминирования ни в одной из групп не выявлено (по итогам вычисления углового преобразования Фишера).

Анализ протоколов видеозаписей позволил нам установить, что

а) для испытуемых с сильным типом конституциональной структуры характерны нефункциональные движения пальцев рук при относительной неподвижности кистей, которые характеризуются поглаживаниями большими пальцами запястий, либо сжимания пальцев рук в кулак;

б) для испытуемых со слабым типом конституциональной структуры свойственны специфические психофизиологические жесты (сглатывания слюны, облизывания губ); произвольные движения в виде самоманипуляций, которые в большом количестве проявляются почесыванием волосистой части головы, носа, глаз, ушей, щиколоток ног, запястий;

в) для смешанного типа характерны и те и другие жесты в примерно равном соотношении.

Статистический анализ различий частоты использования жестов, сопровождающих недо-

верные высказывания, привёл нас к следующим результатам:

1. Не выявлено статистически значимых различий в частоте использования испытуемыми, отнесёнными к различным типам конституциональной структуры, в ходе 1-го этапа исследования (интервью) таких категорий жестов, как открытая поза, открытые жесты, жесты-иллюстраторы.

2. Не выявлено статистически значимых различий в частоте использования испытуемыми, отнесёнными к различным типам конституциональной структуры, в ходе 2-го этапа исследования (правдивая история) таких категорий жестов, как открытая поза, открытые жесты, жесты-иллюстраторы.

3. В ходе 3-го этапа исследования (недостоверная история) выявлены следующие различия между выборками испытуемых с сильной и слабой конституционной структурой:

– испытуемые с сильной конституциональной структурой достоверно чаще используют жесты – нефункциональные движения ($U = 71,5, p = 0,008$);

– испытуемые со слабой конституциональной структурой достоверно чаще используют жесты – самоманипуляции ($U = 79,5, p = 0,015$).

4. Выявлены также следующие взаимосвязи особенностей невербального поведения при сообщении недостоверной информации в выборках испытуемых с различным типом конституциональной структуры:

– в выборке испытуемых с сильной конституциональной структурой частота встречаемости показателя «бегущий взгляд» имеет обратную связь с показателем тревожности ($r_s = -0,50, p = 0,049$);

– в выборке испытуемых со смешанной конституциональной структурой частота встречаемости показателей «нефункциональные движения» и «самоманипуляции» имеют значимую обратную связь соответственно с показателями экстраверсии ($r_s = -0,59, p = 0,02$) и ригидности ($r_s = -0,63, p = 0,012$);

– в выборке испытуемых со слабой конституциональной структурой частота встречаемости показателя «самоманипуляции» имеет обратную связь с показателем «сензитивность» ($r_s = -0,60, p = 0,006$).

Результаты проведённого экспериментального исследования показали, что в ситуациях сообщения правдивой либо недостоверной информации испытуемые использовали различную жестикуляцию: так, жесты-иллюстраторы сопровождают достоверные высказывания (вне зависимости от индивидуально-типологических особенностей испытуемого), тогда как при сообщении недостоверной информации используются нефункциональные движения и самоманипуляции, при этом нефункциональные движения характерны для лиц с сильной конституциональной структурой, а самоманипуляции – для лиц со слабой конституциональной структурой.

Таким образом, выявление изменений в жестикуляции и ее интенсивности не только позволяет зафиксировать динамику эмоционального отношения говорящего к сообщаемой им информации, но и являться для воспринимающего эту информацию определенным индикатором изменения степени её психологической достоверности. Использование полученных в исследовании результатов могут повысить точность психологического анализа поведения людей в юридически значимых ситуациях, способствовать выявлению дополнительных обстоятельств совершения преступлений и существенно повысить эффективность их раскрытия в следственной и судебной практике.

Библиографический список

1. Барбанищikov В.А. Экспериментальный метод в психологии // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 4–16.

2. Гранская Ю.В. Распознавание эмоций по выражению лица: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 19 с.

3. Гусев А.Н., Енгальцев В.Ф., Емельянова С.А. Использование программы «The Observer XT» при производстве комплексной психолого-психофизиологической судебной экспертизы видеозаписей // Комплексная психолого-психофизиологическая судебная экспертиза: современное состояние и перспективы развития: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. 22–23 сентября 2016 г. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – С. 85–92.

4. Гузанова Т.В. Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 91–96.

5. Енгальцев В.Ф., Юнда А.В. Проблема выявления недостоверных и ложных сообщений в экспертной беседе // Актуальное состояние и перспективы развития судебной психологии в Российской Федерации: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Калуга, 2010. – С. 138–144.

6. Енгальцев В.Ф., Кравцова Г.К., Холопова Е.Н. Судебная психологическая экспертиза по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). – М.: Юрлитинформ, 2016. – 328 с.

7. Лабунская В.А. Невербальное поведение: структура и функции (социально-перцептивный подход). – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 365 с.

8. Леонова Е.В. Методы психолого-педагогической оценки. – М.: НИЯУ МИФИ, 2012. – 424 с.

9. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979. – 274 с.

10. Методика выявления психологических признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следствен-

ных действий и оперативно-разыскных мероприятий) / А.М. Багмет, А.Н. Гусев, В.Ф. Енгальчев, Г.К. Кравцова, В.И. Седин, Е.Н. Холопова. – М.: ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России, Академия СК России, 2017. – 130 с.

11. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностического исследования. – М.: ИПП, 1999. – 512 с.

12. Фрай О. Детекция лжи и обмана. – СПб.: Прайм-Еврознак, Издат. дом «Нева»; М.: Олма-Пресс, 2005. – 439 с.

13. Экмэн П. Психология лжи. – СПб.: Питер, 2008. – 276 с.

14. Экмэн П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. – СПб.: Питер, 2010. – 229 с.

15. Norris S, Atkins D, Bruening W, et al. Selecting observational studies for comparing medical interventions // Agency for Healthcare Research and Quality. Methods Guide for Comparative Effectiveness Reviews. – Rockville, MD. – 2010.

16. Ostrov J.M., Hart E.J. Observational Methods // The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology. – 2013. – Vol. 1. DOI:10.1093/oxford/hb/9780199934874.013.0015.

References

1. Barabanshchikov V.A. EHksperimental'nyj metod v psihologii // EHksperimental'naya psihologiya. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 4–16.

2. Granskaya YU.V. Raspoznavanie ehmocij po vyrazheniyu lica: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 1998. – 19 s.

3. Gusev A.N., Engalychev V.F., Emel'yanova S.A. Ispol'zovanie programmy «The Observer XT» pri proizvodstve kompleksnoj psihologo-psihofiziologicheskoy sudebnoj ehkspertizy videozapisej // Kompleksnaya psihologo-psihofiziologicheskaya sudebnaya ehkspertiza: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: sb. statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 22–23 sentyabrya 2016 g. – Kaluga: KGU im. K.EH. Ciolkovskogo, 2016. – S. 85–92.

4. Guzanova T.V. Problema metoda psihologicheskogo izucheniya shkol'nyh strahov uchashchihsya nachal'nyh klassov // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2008. – № 2. – S. 91–96.

5. Engalychev V.F., Yunda A.V. Problema vyyavleniya nedostovernyh i lozhnyh soobshchenij

v ehkspertnoj besede // Aktual'noe sostoyanie i perspektivy razvitiya sudebnoj psihologii v Rossijskoj Federacii: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Kaluga, 2010. – S. 138–144.

6. Engalychev V.F., Kravcova G.K., Holopova E.N. Sudebnaya psihologicheskaya ehkspertiza po vyyavleniyu priznakov dostovernosti/nedostovernosti informacii, soobshchaemoj uchastnikami ugolovnogo sudoproizvodstva (po videozapisyam sledstvennyh dejstvij i operativno-razysknyh meropriyatij). – М.: YUrlitinform, 2016. – 328 s.

7. Labunskaya V.A. Neverbal'noe povedenie: struktura i funkcii (social'no-perceptivnyj podhod). – Rostov n/D: Feniks, 1999. – 365 s.

8. Leonova E.V. Metody psihologo-pedagogicheskoy ocenki. – М.: NIYAU MIFI, 2012. – 424 s.

9. Luriya A.R. YAzyk i soznanie. – М., 1979. – 274 s.

10. Metodika vyyavleniya psihologicheskikh priznakov dostovernosti/nedostovernosti informacii, soobshchaemoj uchastnikami ugolovnogo sudoproizvodstva (po videozapisyam sledstvennyh dejstvij i operativno-razysknyh meropriyatij) / A.M. Bagmet, A.N. Gusev, V.F. Engalychev, G.K. Kravcova, V.I. Sedin, E.N. Holopova. – М.: FGBU GNC FMBC im. A.I. Burnazyana FMBA Rossii, Akademiya SK Rossii, 2017. – 130 s.

11. Sobchik L.N. Vvedenie v psihologiyu individual'nosti: Teoriya i praktika psihodiagnosticheskogo issledovaniya. – М.: IPP, 1999. – 512 s.

12. Фрай О. Детекция лжи и обмана. – СПб.: Прайм-Еврознак, Издат. дом «Нева»; М.: Олма-Пресс, 2005. – 439 с.

13. Экмэн П. Психология лжи. – СПб.: Питер, 2008. – 276 с.

14. Экмэн П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица. – СПб.: Питер, 2010. – 229 с.

15. Norris S, Atkins D, Bruening W, et al. Selecting observational studies for comparing medical interventions // Agency for Healthcare Research and Quality. Methods Guide for Comparative Effectiveness Reviews. – Rockville, MD. – 2010.

16. Ostrov J.M., Hart E.J. Observational Methods // The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology. – 2013. – Vol. 1. DOI:10.1093/oxford/hb/9780199934874.013.0015.

ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ИНВАЛИДОВ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ВИДЕ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

В статье на основе эмпирического исследования анализируются особенности смысловой сферы, а именно смысложизненных ориентаций и жизненной удовлетворенности, осужденных мужского пола, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Сделан акцент на том, что в работе с осужденными-инвалидами психологи должны ориентироваться на поиск у них личностного смысла в своем настоящем. Исследование было организовано с применением методик «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (в адаптации Д.А. Леонтьева) и «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (в адаптации Н.В. Паниной). Показано наличие взаимосвязей между жизненной удовлетворенностью и процессом жизни, результативность жизни, а также осмысленности жизни у инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Выявлено, что чем более наполненной смыслом воспринимает осужденный с инвалидностью свою жизнь в настоящем (процесс), тем более высок у него уровень удовлетворенности жизнью, что снижает опасность дальнейшей деформации личности.

Ключевые слова: осужденные, осуждённые-инвалиды, личностный смысл, смысложизненные ориентации, жизненная удовлетворенность, цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроль-Я, локус контроль-жизнь.

Нахождение в местах лишения свободы накладывает значимый отпечаток на психологические свойства личности, в том числе и смысловую сферу. Личностный смысл является центральным в структуре направленности осужденного как индивидуальное отношение личности к тем или иным значимым для нее объектам или явлениям. В критических ситуациях, ситуациях выбора поведения именно личностный смысл выступает регулятором поведения человека, в том числе и осужденного [8]. Под влиянием изменения привычных условий происходит перестройка смысловой структуры личности осужденного. Воздействие факторов, связанных с ограничением прав, невозможностью полного удовлетворения важных для личности потребностей, требования режима и существующих в исправительном учреждении межличностных отношений специфически отражается на ценностных компонентах личности. Нормы тюремной субкультуры таят в себе опасность дальнейшей деформации личности. Поэтому внимание к личностному смыслу к его поиску и осознанию осужденных связано с необходимостью коррекции и изменения их поведения в условиях исправительного учреждения и подготовкой к жизни в новых условиях. Особенно остро встает проблема осознания (изучения) смысла существования у осужденных-инвалидов. Это осознание не всегда носит позитивный характер (не знают как быть, что делать после освобождения, куда идти, к кому обращаться).

Физический недуг может быть преградой для удовлетворения человеком своих некоторых базовых физиологических потребностей [7]. Инвалидность (физический недуг), как ключевую из всех существующих проблем человека, решить окончательно нельзя. Инвалид – человек, утративший трудоспособность (полностью или частично)

вследствие ранения, увечья, болезни или старости. Инвалидность – состояние, положение индивида, нетрудоспособность [2]. У окружающих и у самого инвалида физический недуг ассоциируется обычно с окончанием полноценной счастливой жизни, горем, отчаянием, безнадёжностью, а в некоторых случаях потерей смысла жизни [6].

По мнению Р. Эммонса поиск смысла в собственной жизни облегчает принятие инвалидом своего состояния и адаптацию к нему. Р. Эммонс утверждает, что способность поддерживать стабильное эмоциональное состояние, стремиться к достижению поставленных целей и умение находить смысл в негативных обстоятельствах позволяет человеку благополучно пройти все стадии принятия своего физического недостатка. Если человек не может интегрировать негативные события в свою жизнь, принять их, осознать их значение, он будет испытывать психологический дискомфорт. Кроме того, принятие негативных жизненных обстоятельств тесно связано и с удовлетворённостью жизнью, а также с позитивным видением собственного будущего [10]. По мнению В. Франкла, без поиска и нахождения смысла своей жизни невозможно добиться ощущения счастья [9]. Наличие смысла жизни является основным фактором сформированности личности, показателем того, насколько человек готов изменяться, управлять своей жизнью и быть независимым от внешних обстоятельств. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, смысл жизни – это ценность и в то же время переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления [1].

В последнее время проблемы инвалидов и инвалидности изучаются многими исследователями (В.М. Астаповым, Е.Ф. Ачильдиевой, А.А. Барановым, Т.А. Добровольской, Р.К. Игнатъевой, И.П. Катковой, В.В. Кузнецовой, С.С. Кучинским,

О.И. Лебединской, С.П. Пяпковым, Г.Г. Силасте, Н.Б. Шабалиной, И.А. Шамес, Б.Ю. Шапиро, С.П. Шевчуком, Ю.Г. Элланским). Но, не смотря на важность изучения данной проблемы, специальных комплексных экспериментальных исследований изучения особенностей смысловой сферы инвалидов, находящихся в местах лишения свободы, с целью последующей коррекционной работы, до настоящего времени проводилось недостаточно. Таким образом, проблема смысловых особенностей осужденных инвалидов, в силу своей актуальности и недостаточной изученности нуждается в дальнейшей исследовательской разработке.

В данной работе мы будем изучать смысловую сферу осужденных-инвалидов через смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью. Находясь в условиях отбывания наказания, когда меняется прежний образ жизни, меняются ценности, осужденные ищут новые смысложизненные ориентации, и стремятся их адаптировать в своих условиях. Под смысложизненными ориентациями мы понимаем единую систему сознательных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и готовность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [3]. Их изучение позволяет судить об осмысленности, насыщенности жизни.

Перед психологами пенитенциарной системы стоит сложная цель, а именно добиться того, чтобы осужденный сам стремился к исправлению, к изменению своей личности, а для этого у него должно быть понимание того для чего и ради чего живет. Есть основание полагать, что у осужденных, имеющих группу инвалидности, личностный смысл должен быть объектом диагностики пенитенциарных психологов, так как именно он влияет на общую удовлетворенность человека своей жизнью, в данном случае в местах лишения свободы. На основе полученных результатов диагностики может строиться психологическая и психокоррекционная работа и прогноз поведения осужденных после освобождения.

Методы и организация исследования. С целью изучения некоторых особенностей смысловой сферы осужденных-инвалидов, а именно смысложизненных ориентаций и жизненной удовлетворенности, нами было проведено эмпирическое исследование в исправительных колониях общего и строгого режимов Псковской и Курганской областей. В исследовании приняли участие 59 осужденных (без психических расстройств), имеющих группу инвалидности (5 человек с 1-й, 23 человека со 2-й и 31 человек с 3-й группой). Для выявления особенностей смысложизненных ориентаций осужденных-инвалидов в исследовании еще участвовали 63 осужденных, не имеющих группу

инвалидности, без психических расстройств (контрольная группа, выборка репрезентативна). Всего приняло участие 122 человека.

Исследование было организовано с применением теста «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) (в адаптации Д.А. Леонтьева) [4], позволяющий оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Методика состоит из следующих субшкал:

- цели в жизни;
- процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни;
- результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией;
- локус контроль-Я (Я – хозяин жизни);
- локус контроль-жизнь, или управляемость жизни;
- общий показатель осмысленности жизни.

Также в исследовании применялась методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (в адаптации Н.В. Паниной) [5], отражающая общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности, что имеет прямое влияние на личностный смысл человека. Под категорией «жизненная удовлетворенность» понимается самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя:

- интерес к жизни как противоположность апатии;
- решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей;
- согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями;
- положительная оценка собственных качеств и поступков; общий фон настроения.

Анализ связанности жизненной удовлетворенности и смысложизненных ориентаций проходил при помощи ранговой корреляции Спирмена.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что не все осужденные с группой инвалидности имеют четкие план и цели в настоящем (процесс), которые придают интерес к жизни, к своему существованию и развитию.

В двух группах получены средние результаты по всем показателям, но у осужденных с инвалидностью данные значения ниже, чем у осужденных без группы инвалидности. Это можно видеть из разницы среднего арифметического (табл. 1). В целом значение по показателю «осмысленность жизни» у осужденных с группой инвалидности ниже, чем у осужденных без инвалидности ($d = 1,57$). Мы можем говорить, что подтверждается тот факт, что и у осужденных наличие инвалидности влияет на смысложизненные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью в сторону ухудшения.

Таблица 1

**Показатели смысложизненных ориентаций
и удовлетворенности жизнью (в стэнах; n = 122)**

Показатели смысложизненных ориентаций	Инвалиды	Без инвалидности	d
Цели в жизни	5,73	6,63	0,90
Процесс жизни	4,66	6,05	1,39
Результат жизни	5,54	6,37	0,83
Локус контроль-Я	5,05	6,51	1,46
Локус контроль-жизнь	5,34	6,60	1,27
Осмысленность жизни	5,37	6,95	1,57
Удовлетворенность жизнью	5,25	6,76	1,51

Примечания: 1) 1–3,5 – низкое значение; 3,5–7,5 – среднее; 7,5–10 – высокое значение;
2) d – разница средних арифметических значений.

Таблица 2

**Значения коэффициентов корреляции смысложизненных ориентаций
и жизненной удовлетворенности осужденных (n = 122)**

Показатели смысложизненных ориентаций	Инвалиды	Без инвалидности
<i>Удовлетворенность жизнью</i>	<i>Показатели</i>	
Цели в жизни	0,23	0,31
Процесс жизни	0,40	0,47
Результат жизни	0,43	0,56
Локус контроль-Я	0,21	0,32
Локус контроль-жизнь	0,23	0,45
Осмысленность жизни	0,39	0,42
Среднее значение коэффициентов корреляции	0,31	0,42

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически достоверные коэффициенты корреляции.

В равном значении осужденные-инвалиды ориентированы на цель в жизни и удовлетворенность (результат) самореализацией. Эти показатели можно соотнести с будущим (цели) и прошлым (результат). По категории настоящего (процесс) получено самое низкое значение из всех (4,66 стэнов). Следовательно, некоторые осужденные с группой инвалидности не находят свою жизнь наполненную смыслом в своём настоящем, что объясняется их положением, которое усугубляется условиями отбывания наказания в исправительном учреждении, а именно: ограниченный круг общения, отсутствие возможности для выбора трудовой деятельности, жёсткий распорядок и режим содержания, постоянное нахождение в среде людей с преступным опытом, невозможность остаться наедине с самим собой, социальная дезадаптация и внутренний дискомфорт.

У осужденных с инвалидностью из всех результатов наибольшее значение получено по показателю «Цели» (5,73 стэнов). Это указывает на наличие в жизни большинства осужденных-инвалидов планов на будущее, которые привносят в их жизнь осмысление, направление и перспективу на будущее.

Показатель «Локус контроль-жизнь» (управляемость жизни) у осужденных-инвалидов выражен средне (5,34 стэнов). Они считают, что человек в целом сам контролирует свою жизнь, но не всегда

может свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, что характерно, когда человек имеет инвалидность и находится в местах лишения свободы.

Также у осужденных с инвалидностью в нижнем пороге нормы находится показатель «Локус контроль-Я» (5,05 стэнов), что указывает на недостаточность у них установки «Я-хозяин жизни». У осужденных без инвалидности, значение по данному показателю выше (6,51 стэнов). Это можно связать с тем, что инвалид, порой вынужден обращаться за помощью к другому человеку, так как не всегда может самостоятельно удовлетворить определённые потребности. Физическая инвалидность делает человека зависимым от окружающих его людей почти во всех сферах жизни, начиная с быта.

В целом у осужденных без инвалидности по «Общему показателю осмысленности жизни» значение выше (6,95 стэнов), чем у осужденных с инвалидностью (5,37 стэнов). Такие результаты свидетельствуют о наличии особенностей реакции инвалидов, в связи со своим состоянием, на условия пребывания в местах лишения свободы (от распорядка дня, окружающего контингента, от необходимости просить помощи у других, в связи со своим состоянием).

Проведенное исследование взаимосвязей жизненной удовлетворенности и смысложизненных ориентаций установило, что у осужденных

с группой инвалидности есть взаимосвязи между жизненной удовлетворенностью и процессом жизни ($r = 0,40$) (табл. 2).

Данные результаты свидетельствуют о том, что чем интереснее, эмоционально насыщеннее и более наполненной смыслом воспринимает осужденный с инвалидностью свою жизнь в настоящем (процесс), тем более высок у него уровень удовлетворенности жизнью. Но как мы ранее отметили у осужденных-инвалидов как раз по этой категории настоящего (процесс) получено самое низкое значение из всех (4,66 стэнов).

Выявлены взаимосвязи между жизненной удовлетворенностью и результативностью жизни ($r = 0,43$). Также выявлена взаимосвязь по показателю «осмысленность жизни» с «удовлетворенностью жизнью». Мы можем говорить о том, что смысложизненные ориентации инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы, влияют на их удовлетворенность жизнью в целом. Следовательно, чем выше, продуктивнее и осмысленнее осужденный с инвалидностью оценивает свой пройденный отрезок жизни, тем выше у него уровень удовлетворенности жизнью.

Если говорить об осужденных без группы инвалидности, то у них установлены взаимосвязи по всем показателям. Полученные значения выше, связь более выражена, чем у осужденных с инвалидностью. Это указывает на то, что наличие инвалидности влияет на смысложизненные ориентации, на смысл жизни, который, в свою очередь влияет на удовлетворенность человеком своей жизнью. Чем выше у человека интерес к жизни и эмоциональная насыщенность, удовлетворенность самореализацией, есть цели в жизни, он осознает себя хозяином жизни, контролирует свою жизнь, тем выше уровень удовлетворенности всей жизнью.

На основе полученных результатов можно сделать следующие **выводы**:

1. Осужденные с инвалидностью «источник» своего смысла жизни больше всего находят в своем будущем (цели). Это указывает на наличие в их жизни планов на будущее, которые привносят в их жизнь осмысление, направление и перспективу на будущее.

2. Осужденные-инвалиды не находят свою жизнь наполненную смыслом в своём настоящем (процесс жизни). У них недостаточный интерес к жизни и эмоциональная насыщенность жизнью, что объясняется их положением (наличие инвалидности), которое может усугубляться условиями отбывания наказания в исправительном учреждении.

3. Чем выше, продуктивнее и осмысленнее осужденный с инвалидностью оценивает свою жизнь в своем настоящем, тем выше у него уровень удовлетворенности жизнью.

Заключение. Таким образом, сопоставляя полученные выше выводы, можно констатировать,

что в работе с осужденными-инвалидами психологи должны ориентироваться на поиск у них личностного смысла в своем настоящем. Чем более наполненной смыслом воспринимает осужденный с инвалидностью свою жизнь в настоящем (процесс), тем более высок у него уровень удовлетворенности жизнью, что снижает опасность дальнейшей деформации личности. Это актуализирует важность проведения в местах лишения свободы глубокой психокоррекционной и психопрофилактической работы по оказанию помощи осужденным-инвалидам в поиске личного смысла, интереса к собственной жизни, нахождения своего Я. Наличие смысла в жизни человека является ведущим критерием сформированности личности, признаком того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
3. *Каунова Н.Г.* Исследование смысложизненных ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи (на материале Молдовы): авторефер. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
4. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
5. *Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроника.* – М.: Прогресс, 1993. – С. 107–114.
6. *Маркова Т.А.* Психологические проблемы осужденных инвалидов и актуальность их изучения // Актуальные проблемы самореализации личности в современном обществе: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Д.Я. Грибановой. – 2017. – С. 198–200.
7. *Смирнов А.В.* Профессиональная реабилитация инвалидов // «ПЕРСОНАЛ-PROFY». – 2000. – Вып. № 1. – С. 15.
8. *Ушатиков А.И., Казак Б.Б.* Пенитенциарная психология. – Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2003. – 758 с.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

References

1. *Abul'hanova-Slavskaya K.A.* Strategiya zhizni. – M.: Mysl', 1991. – 299 s.
2. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov.* – SPb.: «Norint», 1998. – 1536 s.
3. *Kaunova N.G.* Issledovanie smyslozhiznennykh orientacij i znachimosti smysla zhizni sovremennoj

molodezhi (na materiale Moldovy): avtorefer. dis. ...
kand. psihol. nauk. – M., 2006.

4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO). – M.: Smysl, 2000. – 18 s.

5. Lifeline i drugie novye metody psikhologii zhiznennogo puti / pod red. A.A. Kronika. – M.: Progress, 1993. – S. 107–114.

6. Markova T.A. Psikhologicheskie problemy osuzhdyonnykh invalidov i aktual'nost' ih izucheniya // Aktual'nye problemy samorealizatsii lichnosti v sovremennom obshchestve: Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. D.YA. Gribanovoj. –

2017. – S. 198-200.

7. Smirnov A.V. Professional'naya reabilitatsiya invalidov // «PERSONAL-PROFY». – 2000. – Vyp. № 1. – S. 15.

8. Ushatkov A.I., Kazak B.B. Penitentsiarnaya psikhologiya. – Ryazan': Akademiya prava i upravleniya Minyusta Rossii, 2003. – 758 s.

9. Frankl V. CHelovek v poiskah smysla. – M.: Progress, 1990. – 368 s.

10. EHmmons R. Psikhologiya vysshikh ustremenij: motivatsiya i duhovnost' lichnosti / pod red. D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2004. – 416 s.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В СОЦИУМЕ

В статье рассматриваются проблемы социально-психологической адаптации подростков-сирот, воспитывающихся в детском доме, как фактор психологической защищенности в социальном окружении. Описываются их факторы психологической защищенности. Известно, что подростковый возраст представляет собой период кризиса: подросток еще связан с миром детства, но уже вступает во взрослую жизнь. Выделяются и описываются характерные особенности психологической защищенности, проведен анализ условий социальной защищенности подростков-сирот. Полученные результаты показали, что как психологическая, так и социальная защищенность формируются только при комплементарном сочетании условий их обеспечивающих. Отсутствие или недостаточность условий приводит к чувству психологической незащищенности и неудовлетворительной социальной защищенности. Проблема социально-психологической адаптации к самостоятельной жизни подростков-сирот актуальна всегда, но ее приоритеты для общества и государства стали исключительно значимыми в последнее десятилетие.

Ключевые слова: психологическая защищенность, социально-психологическая адаптация, адаптивность, дезадаптивность.

Феномен адаптации изучался многими отечественными авторами с различных позиций. Как отмечают Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин, адаптация относится к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности и является показателем ее зрелости. А.А. Налчаджян, исследуя адаптацию, говорит о социально-психической адаптации человека как альтернативной характеристике психологической адаптации [2, с. 25; 5, с. 112]. К.К. Платонов социально-психологическую адаптацию рассматривает как «адаптацию личности к взаимодействию с новым коллективом. Легкость и полнота социально-психологической адаптации зависят как от особенностей коллектива, так и от коммуникативных способностей личности» [4, с. 37–39].

Подросток, который воспитывается в детском доме, занимает особое, по-настоящему трагическое положение в социуме, оставаясь один на один со своими переживаниями, мыслями и чувствами. У него формируются специфические черты личности: отчужденность от мира взрослых, негативизм, неспособность к самоутверждению в труде, неумение планировать свою деятельность, инфантилизм и неразвитое индивидуальное сознание – равнодушие к себе и к своей судьбе, неразвитый социальный интеллект [7, с. 125; 6, с. 145]. Понятно, что обладая такими чертами подросткам-сиротам сложно адаптироваться в социуме. Они не могут преодолеть трудности социализации, профессионального и личностного самоопределения, не в состоянии правильно выстроить программу своей дальнейшей семейной жизни. Результатом этого является повышение уровня безработицы, большое число самоубийств, ассоциативный образ жизни и вероятность попадания в криминальную среду.

На сегодняшний день остается недостаточно изученным значение социально-психологических

факторов, а также влияние травматического события на личность, оценка переживаний личностью этого события. Теоретический анализ исследований И.А. Баевой, В.Ю. Лаптевой [1, с. 228; 6, с. 157] показал, что факторами психологической защищенности в их биполярном выражении являются: адаптивность / дезадаптивность; самоприятие / неприятие; приятие других / конфликт с другими; эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) / эмоциональный дискомфорт (тревожность, беспокойство или, напротив, апатия); внутренний / внешний контроль, ведомость, зависимость / доминирование, уход от проблем. В рамках нашей работы мы рассматривали данные компоненты социальной адаптации как форму психологической защищенности.

Для исследования социально-психологической адаптированности подростков-сирот к жизненным трудностям было разработано и проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение их адаптации. В диагностике приняли участие 30 подростков 8–9-х классов учащихся детского дома и 30 учащихся 8–9-х классов общеобразовательной школы. Была использована диагностическая методика, направленная на исследование социально-психологической адаптированности подростков-сирот: «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптация Т.В. Снегиревой) [3, с. 112].

На рисунке 1 представлено процентное распределение по уровням показателей адаптированности/дезадаптированности подростков, участвовавших в исследовании. Среди подростков-сирот не диагностирована высокая адаптированность, а низкая представлена более чем у половины (65%).

Низкая адаптированность указывает на недостаточную психологическую защищенность таких подростков, неприспособленность к социуму,

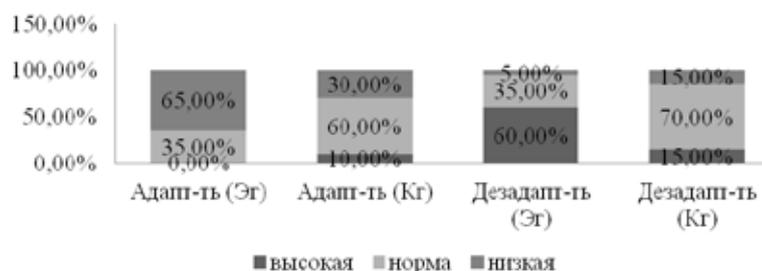


Рис. 1. Процентное распределение уровней адаптированности и дезадаптированности подростков

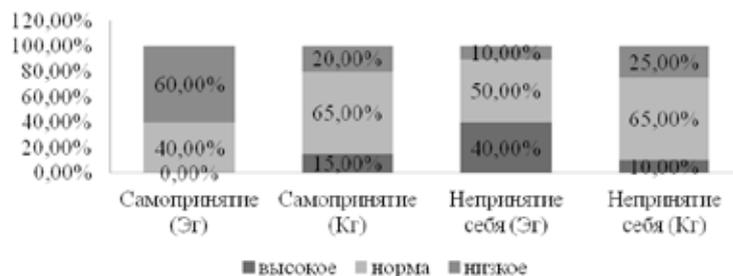


Рис. 2. Процентное распределение уровней самопринятия и неприятия себя у подростков

сниженный социальный статус, негативное самоощущение, неудовлетворенность собой и своей жизнью. Присутствуют проблемы подростков во взаимодействии с окружающей средой, в общении. У подростков, воспитывающихся в семье, низкая психологическая защищенность встречается вдвое реже (30%). У таких подростков некоторые проблемы во взаимодействии с окружением существуют, но адаптивные возможности позволяют более или менее успешно справляться с ними.

Показатели дезадаптации являются высокими у 60% подростков-сирот и только у некоторых подростков из семьи (15%). Это указывает на незащищенность, которая может проявляться симптомами депрессивного настроения, тревоги, беспокойства. Возможны вспышки агрессии.

Низкая дезадаптированность, указывающая на достаточную защищенность, редко отмечается среди подростков-сирот – 5%. Такие подростки адаптированы к окружающей социальной реальности, возникающие проблемы незначительны и преодолимы. Это отмечается у 15% подростков из семьи.

Итак, анализ диагностических данных указывает на снижение адаптированности среди подростков-сирот. Расчет по критерию Фишера подтверждает достоверность этого снижения и его статистическую значимость при $p = 0,01$.

Самопринятие. На рисунке 2 указаны уровни самопринятия и неприятия себя. Из данных, обозначенных на рисунке можно определить, что высокий уровень самопринятия не характерен для подростков-сирот. У них преобладает низкое самопринятие (у 60%), а у 40% отмечается высокое неприятие себя, что говорит о снижении положительного отношения к собственным личностным качествам, способностям и т.п. Низкий уровень самопринятия встречается втрое реже в контрольной группе (20%). В то же время у части подростков-

сирот (40%) диагностирован нормативный уровень самопринятия, который в контрольной группе определен у большинства подростков (65%).

Неприятие себя выражено у 40% подростков-сирот. Показатель в пределах нормы – у половины (50%). Низкий уровень неприятия себя – у 10%. У подавляющего большинства их сверстников из семей (65%) показатели неприятия себя в пределах нормы, и у каждого четвертого (25%) – низкие.

Это позволяет говорить о том, что подростки-сироты склонны к недостаточному самопринятию и более часто встречающемуся неприятию себя. В их ответах отмечаются сомнения по поводу собственной привлекательности, способности нравиться и вызвать интерес окружающих. Себя определяют как неудачливых, неспособных разобрататься в собственных переживаниях. Это снижает ощущение психологической защищенности и уверенности в себе, препятствует активному вхождению в социум, снижает степень сознательности и адекватности оценивания социальных явлений.

Принятие / неприятие других. Этот показатель позволяет определить характер отношения к окружающим их людям, что во многом определяет психологическую защищенность. Данные на рисунке 3.

Из данных рисунка 3 можно видеть, что принятие других у подростков-сирот преимущественно низкое (65%). Такой уровень свидетельствует о снижении терпимости к окружающим, проявлению замкнутости и отгороженности. В контрольной группе таких испытуемых менее половины (40%).

Вторая половина экспериментальной группы имеет уровень принятия других в пределах нормы (35%). В контрольной группе это большинство детей (60%). Такие подростки имеют позитивные отношения с окружающими: легко ладят с ними, разделяют взгляды и интересы сверстников, общительны. Высокий уровень принятия других не диаг-

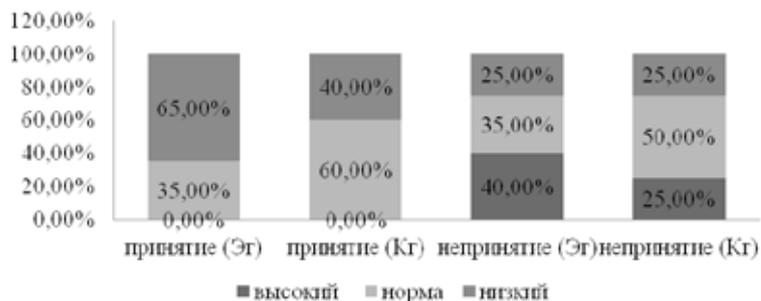


Рис. 3. Процентное распределение уровней принятия и неприятия других

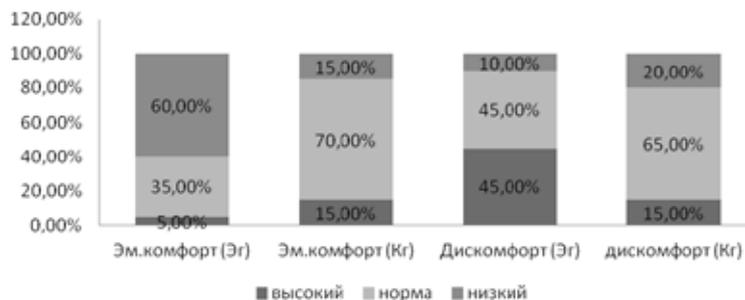


Рис. 4. Процентное распределение уровней эмоционального комфорта и дискомфорта подростков

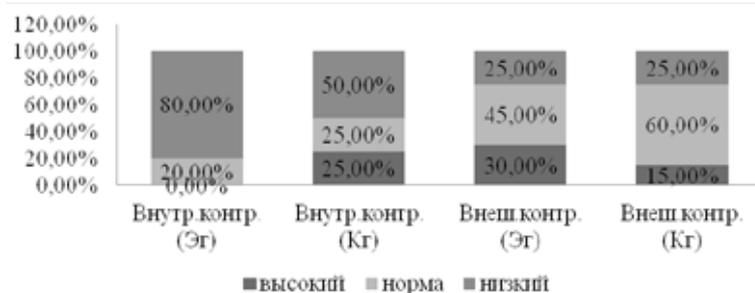


Рис. 5. Процентное распределение уровней внутреннего и внешнего контроля подростков

ностирован у испытуемых независимо от наличия семейного воспитания, что может объясняться особенностями подросткового возраста, в частности, возросшей критичностью по отношению к себе и окружающим.

Неприятие других у подростков-сирот ярко выражено в 40% случаев, у подростков, воспитывающихся в семьях, в 25%. На этом уровне характерна сдержанность, замкнутость, отгороженность, недоверие и настороженность по отношению к другим людям.

Эмоциональный комфорт / дискомфорт (рис. 4).

На рисунке 4 представлены выявленные уровни этого показателя. У подростков экспериментальной группы высокая степень эмоционального комфорта определилась в 5% случаев, а высокая степень дискомфорта – практически у половины испытуемых (45%). У их сверстников, воспитывающихся в семьях, каждое из этих состояний определилось у 15%. Так, среди подростков-сирот больше тех, кто переживает негативное эмоциональное состояние.

Эмоциональный дискомфорт в пределах нормы имеют 45% подростков-сирот и более половины подростков из семей (65%).

Итак, можно говорить о снижении эмоционального комфорта и некотором повышении дискомфорта у подростков-сирот.

Внутренний / внешний контроль. Внутренний контроль указывает на склонность человека считать ответственным за результаты своей деятельности только самого себя. Внешний контроль предполагает, что человек объясняет последствия своих поступков влиянием обстоятельств, и ответственность за свою деятельность он приписывает исключительно внешним условиям. На рисунке 5 обозначены данные относительно фактора контроля.

Так, можно видеть, что у подростков-сирот ослаблен внутренний контроль (у 80%). В пределах нормы – у остальных 20%. А среди их сверстников из семей у каждого четвертого проявляется высокий внутренний контроль (25%), и также у каждого четвертого внутренний контроль в пределах нормы. Низкий внутренний контроль встречается у 50% подростков из семей. Так, они в большей мере принимают ответственность на себя за события, происходящие в своей жизни, объясняя их своим поведением, характером, способностями.

Внешний контроль выражен сильнее у подростков-сирот: высокий (у 30%) и в пределах

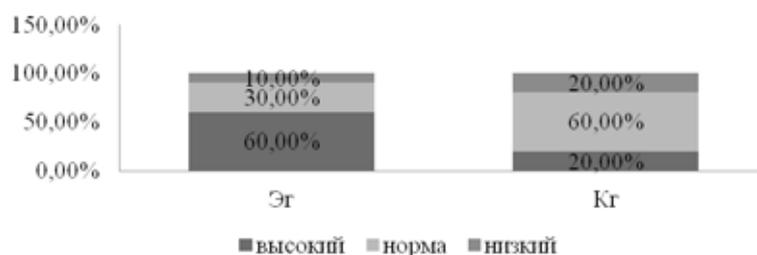


Рис. 6. Процентное распределение уровней склонности к уходу от проблем

нормы (45%). Низкий внешний контроль определен только у 25% подростков-сирот. Высокий уровень у их сверстников из семей представлен у 15%, а в пределах нормы – более чем у половины (60%). Низкий внешний контроль наблюдается у 25% подростков из семей. Описанные данные позволяют говорить о том, что у подростков-сирот в большей степени проявляется внешний контроль по сравнению с внутренним, а также и по сравнению со сверстниками. Они склонны приписывать причины происходящего внешним факторам. Это может проявляться в неуверенности, неуравновешенности, тревожности, подозрительности, конфликтности.

Уход от проблем. Стремление человека уйти от мрачной действительности в мир иллюзий может возникать в виде ответной реакции на постоянный и сильный стресс, вызываемый психологическими травмами, напряженной работой, кризисными ситуациями и общей психологической незащищенностью. На рисунке 6 обозначены данные.

Ярко выраженная склонность к уходу от проблем выявлена более чем у половины подростков-сирот (60%), которые в своих ответах указывали, что часто мечтают и с трудом возвращаются к действительности, стараются не думать о проблемах и застревают на обидях. Это в контрольной группе проявляется вдвое реже – у каждого пятого подростка (20%).

В целом этот фактор более выражен у подростков-сирот, что может объясняться как возрастными и характерологическими особенностями, так и влиянием условий жизни в школе-интернате.

Таким образом, сказанное выше доказывает, что **уровень психологической защищенности подростков-сирот снижен по сравнению с подростками, воспитываемыми в семьях.** Снижение психологической защищенности подростков-сирот по сравнению с их сверстниками из семей может объясняться влиянием психологической депривации и других условий социальной ситуации воспитания в учреждении интернатного типа. Что указывает на недостаточную психологическую защищенность таких подростков, неприспособленность к социуму, сниженный социальный статус, негативное самоощущение, неудовлетворенность собой и своей жизнью. Присутствуют проблемы подростков во взаимодействии с окружающей средой, в общении.

Библиографический список

1. Баранова В. Возрастной кризис подростка: рядом социальный // Социальная педагогика в России. – 2008. – № 4. – С. 51–55.
2. Дербенев Д.П. Социальная адаптация подростков // Социологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 17–21.
3. Дмитриев М.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
4. Казанская В. Подросток: социальная адаптация. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
5. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности: (формы, механизмы и стратегии) // Психология. – 2004. – № 2. – С. 21–30.
6. Польшина М.А., Насибуллина А.Д. Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтных ситуациях // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 169–174.
7. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

References

1. Baranova V. Vozrastnoj krizis podrostka: ryadom social'nyj // Social'naya pedagogika v Rossii. – 2008. – № 4. – S. 51–55.
2. Derbenev D.P. Social'naya adaptaciya podrostkov // Sociologicheskij zhurnal. – 2004. – № 3. – S. 17–21.
3. Dmitriev M.G. Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika delinkventnogo povedeniya u trudnyh podrostkov / M.G. Dmitriev, V.G. Belov, YU.A. Parfenov. – SPb.: ZAO «PONI», 2010. – 316 s.
4. Kazanskaya V. Podrostok: social'naya adaptaciya. – SPb.: Piter, 2011. – 288 s.
5. Nalchadzhyan A.A. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya lichnosti: (formy, mekhanizmy i strategii) // Psihologiya. – 2004. – № 2. – S. 21–30.
6. Pol'shina M.A., Nasibullina A.D. Psihologicheskaya zashchishchennost' i koping-povedenie podrostkov-sirot v konfliktnyh situacijah // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2017. – № 2. – S. 169–174.
7. Rean A.A., Kudashev A.R., Baranov A.A. Psihologiya adaptacii lichnosti. – SPb.: PrajmeVROZNAK, 2008. – 479 s.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923

Королева Екатерина Михайловна
Крюкова Татьяна Леонидовна
доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет
katerina_shutova@bk.ru, tat.krukova44@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИАДИЧЕСКОГО КОПИНГА: РОЛЬ В УКРЕПЛЕНИИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПАРЫ

Исследование выполняется при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-01001А

В статье описывается роль совладающего поведения супругов в развитии супружеских отношений, основанных на психологическом благополучии. Представлены эмпирические результаты исследования диадического копинга, описаны установленные связи между копинг-стратегиями и удовлетворенностью браком, эмоциональной включенностью партнеров в отношения. Установлены половые различия в выборе партнерами копинг-стратегий, а также различия диадического копинга и психологического благополучия в зависимости от типа брака (официальный и гражданский).

Ключевые слова: *стресс, диадический стресс, совладающее поведение, диадический копинг, супруги, удовлетворенность браком, эмоциональная включенность, психологическое благополучие.*

Семья – это явление, образование, для которого присущи перемены. Несмотря на свою актуальность и значимость, проблема динамики близких отношений мужчины и женщины, стрессоров, способствующих распаду диады, только начинает разрабатываться и является обширным полем для изучения (Крюкова, 2011; 2013; Калугина, 2011).

Семья как открытая система, подвержена внешним воздействиям. Внешние воздействия на семью редко остаются постоянными в течение длительного времени. Эти воздействия меняются – либо их количество, либо интенсивность, либо последовательность. Семья обычно динамично подстраивается под эти изменения, не застывает в неизменном виде. Т.о. в семье постоянно происходят разнообразные процессы, способствующие или препятствующие достижению семьей равновесия (М. Боуэн, В.В. Столин, А.И. Черников, А.Я. Варга и др.) Такие воздействия, перемены могут быть стрессогенными для диады, а для достижения «равновесия» и стабильности, нужны усилия обоих супругов.

Поэтому мы полагаем, что одним из важнейших источников устойчивости супружеских отношений является развитие и эффективное диадическое совладание партнеров. Даже повседневный незначительный стресс оказывает выраженное влияние на психологическое благополучие партнеров, диадическое взаимодействие, удовлетворенность отношениями и вероятность развода [10]. Как следствие, могут возникать переживания отчужденности и неудовлетворенности, что увеличивает вероятность нарушения отношений [4; 7; 8]. Иными словами, стресс является угрозой для удовлетворенности браком и его продолжительности, психологического благополучия пары.

В течение долгого времени, стрессоры и сам стресс определялись только на индивидуальном уровне, как явление, которое затрагивает, в первую очередь, самих людей и их благополучие (например, Lazarus и Folkman, 1984; Lazarus, 1999). В подходе сохранения ресурсов больший акцент сделан на аспекты социальной среды (например, Hobfoll, Dunahoo, Ben-Porath, Monnier, 1994). Только сравнительно недавно стресс в паре стал рассматриваться с социально-психологической точки зрения как диадическое явление (например, Bodenmann, 1995, 1997, 2005; Lyons, Mickelson, Sullivan, Coyle, 1998; Королева, Крюкова, 2018). Согласно этой точке зрения, диадический стресс представляет собой стрессовое событие или встречу, которая всегда относится к обоим партнерам, либо непосредственно, когда оба партнера сталкиваются с одним и тем же стрессовым событием, или когда напряжение появляется внутри самой пары, или косвенно, когда напряжение одного партнера индуцирует другого партнера и влияет на них обоих (Bodenmann, 2005). Максимальный семейный стресс, с которым семья не справляется, может привести к семейному кризису. Вместе с тем, семейный стресс не обязательно достигает уровня кризиса, если семья использует свои ресурсы, умения и противостоит деструктивным переменам (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005; Крюкова, 2010, Пепп, 1997).

Несмотря на то, что более 20-ти лет назад была предложена концепция диадического совладания со стрессом, влияние диадического копинга на удовлетворенность браком и психологическое благополучие партнеров в психологии недостаточно изучалось (Terry, 1989; Revenson, 1994).

Под диадическим копингом мы понимаем такие попытки преодоления напряжения, когда происходит активное сотрудничество партнеров и согласо-

вание копинг-стратегий супружеской пары, а также копинг-усилия одного из партнеров, направленные на улучшение и усиление функционирования другого партнера, и их взаимоотношения (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005; Куфтяк, 2011; Калугина, 2012). Важно отметить, что диадический копинг включает в себя как (а) попытку человека уменьшить стресс своего партнера, так и (б) общие усилия в паре, направленные на преодоление внешнего стресса, влияющего на отношения [10]. Диадический копинг нацелен на восстановление или поддержание индивидуального психологического благополучия (*well-being*) обоих партнеров за счет снижения уровня стресса партнеров и взаимодействие пары при взаимном доверии, взаимном ощущении близости и интимности (Cutrona, Gardner, 2006).

Самые последние исследования показывают, что диадический копинг как новый вид копинга включается в процессе взаимодействия в близких парных отношениях [1]. Это такой тип совладающего поведения, при котором оба партнера прилагают совместные копинг-усилия в ситуации переживания стресса (собирают о нем информацию, вырабатывают оценку сложившихся условий, оба участвуют в разрешении трудной ситуации, эмоционально поддерживая и стараясь уменьшить стресс друг друга). Он может быть и негативным, если поведение партнеров включает враждебные, амбивалентные и поверхностные действия/слова, имеющие пагубные/деструктивные намерения и последствия. Среди возможностей диадического копинга выделяются: более эффективное преодоление индивидуального и/или диадического стресса, уменьшение напряжения; разрешение трудной ситуации; повышение общей удовлетворенности взаимоотношениями; осознание ресурсов в отношениях, смягчение негативных последствий стресса, улучшение психического и физического самочувствия, ощущение безопасности; улучшение перцепции, интеракции, коммуникации; эмоциональная и социальная, межличностная регуляция и адаптация, улучшение контакта; построение и укрепление чувства «мы», связи и доверия; сохранение, развитие, поддержание функционирования и стабильности сложившихся близких отношений, осознание отношений как помогающих, поддерживающих и ценных.

Несмотря на различия в понимании диадического копинга в различных концепциях, большинство исследователей разделяет следующие основные положения: (1) копинг одного партнера не является независимым от совладания другого; (2) диадический копинг относится к совладанию с индивидуальными и диадическими стрессорами [7]. Тем не менее, Модель центрированного на отношениях копинга, Системно-транзакционная модель и Контекстная копинг-модель развития –

практически единственные три модели парного совладания, которые разделяют истинный диадический подход, поскольку они сосредоточены не на индивидуальных стратегиях каждого партнера, а на том, что делают супруги *вместе*, чтобы помочь друг другу справиться со стрессом [11].

Мы считаем, что эффективное диадическое совладание играет ведущую роль в укреплении супружеских отношений, что и проверялось нами в ряде эмпирических исследований.

Цель данного эмпирического исследования: изучить диадический копинг супругов и оценить его роль в позитивном развитии супружеских отношений и укреплении психологического благополучия в паре. Объектом нашего исследования являются супружеские отношения партнеров, проживающих совместно от 3-х до 18 лет, предметом – роль диадического копинга партнеров в укреплении супружеских отношений и психологического благополучия пары.

Метод. В эмпирическом исследовании приняли участие 110 человек в возрасте от 21 до 42 лет (ср. возраст – 29 лет; SD = 3,9), со стажем брака от 3-х до 18 лет (ср. стаж – 5,7 лет, SD = 3,07). 47 пар состоят в официальном браке и 8 пар в гражданском.

Методики: Опросник диадического копинга Г. Боденманна (*DCI, Dyadic Coping Inventory*, 2008 Г. Боденманна, адаптация Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2017); Опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной (Алешина, Гозман, Дубовская, 1987); проективная методика Включенность Другого в шкалу Я-концепции (*IOS – the Inclusion of Other in the Self scale*) (Aron, et al., 1992), апробация Т.Л. Крюковой, Д.Н. Захарченко, О.А. Екимчик, Е.А. Королевой и др.

Опросник диадического копинга Г. Боденманна позволил нам измерить диадический копинг как многомерный конструкт, включающий следующие 4 типа совладания: поддерживающий, делегированный, негативный и общий (совместный) диадический копинг. Поддерживающий диадический копинг возникает, когда один из партнеров предоставляет проблемно-ориентированную или эмоционально-ориентированную поддержку, которая помогает другому партнеру в совладании. Делегированный диадический копинг возникает, когда один из партнеров берет на себя ответственность с целью уменьшения стресса своего партнера. Негативный копинг включает враждебные, амбивалентные и поверхностные действия, слова, которые оказывают пагубное воздействие. Общий (совместный) диадический копинг возникает, когда оба партнера испытывают стресс и симметрично или совместно работают, чтобы справиться с этими стрессовыми ситуациями. В дополнение к пониманию диадического копинга Опросник *DCI* также оценивает стрессовую коммуникацию и обеспечивает оценку качества воспринимаемого диадиче-

ского копинга [10]. Процедура обработки предполагает подсчет общего балла по шкале *DCI* и по 10 субшкалам: информирование партнера о личном стрессе; поддерживающий диадический копинг субъекта; делегированный диадический копинг субъекта; негативный диадический копинг субъекта; общение партнера во время стресса; поддерживающий диадический копинг партнера; делегированный диадический копинг партнера; негативный диадический копинг партнера; общий диадический копинг; оценка диадического копинга.

Результаты и их обсуждение

Прежде всего, мы исследовали гендерные различия в копинг-стратегиях. Информирование партнера о личном стрессе больше присуще женщинам, нежели мужчинам ($p \leq 0,000$), что полностью согласуется с полученными Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик [2] результатами при исследовании психометрических качеств Опросника. Общение партнера во время стресса выше оценивают мужчины, чем женщины ($p \leq 0,003$), что также согласуется с результатами других авторов [2]. По сравнению с мужчинами у женщин делегированный диадический копинг партнера выражен сильнее ($p \leq 0,005$). В целом можно сделать вывод, что мужчины и женщины по-разному относятся к стрессовой ситуации и используют копинг-стратегии в соответствии с доминирующим в обществе гендерным стереотипом ролевой функции: женщины больше фокусируются на межличностных и эмоциональных аспектах ситуации, используют стратегии, основанные на эмоциях, чтобы выразить свои эмоции, в большей степени вызывают к социальной поддержке для преодоления стресса, в то время как мужчины концентрируются на концепциях решения проблемы.

Сравнение выбора копинг-стратегий между испытуемыми, состоящими в разных типах брака показало, что уровень поддерживающего диадического копинга субъекта ($p \leq 0,026$) и негативного диадического копинга партнера ($p \leq 0,006$) выше у партнеров, состоящих в гражданском браке. Для пар, не зарегистрировавших официально свои отношения, вероятно, свойственно агрессивная реакция одного супруга на проблемно-ориентированную или эмоционально-ориентированную поддержку другого супруга, а также отсутствие ответной помощи со стороны супруга в период переживания стресса самим. Наши результаты также согласуются с результатами других авторов (Е.А. Бебнева, О.А. Бычкова и др.).

Далее мы исследовали взаимовлияние между удовлетворенностью браком и диадическим совладающим поведением супругов. Оказалось, что на удовлетворенность браком положительно влияют следующие копинг-стратегии: негативный диадический копинг партнера ($R^2 = 0,25$, при $p \leq 0,000$),

общий диадический копинг ($R^2 = 0,19$ при $p \leq 0,000$), оценка диадического копинга ($R^2 = 0,17$ при $p \leq 0,000$), общий балл *DCI* ($R^2 = 0,25$ при $p \leq 0,000$), поддерживающий диадический копинг партнера ($R^2 = 0,13$ при $p \leq 0,000$). В свою очередь, удовлетворенность браком на высоком уровне значимости также влияет на указанные стратегии совладающего поведения.

Полученные результаты говорят о нижеследующем. Роль негативного диадического копинга партнера в данном случае свидетельствует о непринужденности в отношениях респондентов, поскольку агрессивный настрой партнера во время, когда он не воспринимает всерьез стрессовую ситуацию другого супруга, отрицательно не повлиял на качество отношений. Влияние общего диадического копинга на удовлетворенность браком говорит о том, что, когда супруги сообща ищут решения для устранения стрессовой ситуации, вместе находят положительные аспекты в случившемся, вместе релаксируют, проводят время, оценка супругами своих отношений повышается. Качество отношений также повышается, если в стрессовой ситуации супруги удовлетворены взаимной поддержкой, считают, что вместе они продуктивно совладают со стрессом (оценка диадического копинга). Активное сотрудничество супругов в урегулировании проблемных ситуаций, то есть выработка диадического копинга, с помощью которого проблемная ситуация разрешается, приводит к повышению удовлетворенности браком (общий балл *DCI*), тесно связанной с их психологическим благополучием. Оказание проблемно-ориентированной или эмоционально-ориентированной поддержки в период переживания стресса другим супругом (поддерживающий диадический копинг партнера) также положительно влияет на удовлетворенность браком.

Зная, что на удовлетворенность браком на высоком уровне значимости положительно влияет эмоциональная включенность супругов ($R = 0,476$, $R^2 = 0,227$, $\beta = 0,47$ при $p \leq 0,000$), мы эмпирически проверили связи копинг-стратегий с данной переменной. Множественная регрессия показала положительное влияние общего диадического копинга ($n = 110$, $R = 0,54$, $R^2 = 0,54$, $\beta = 0,20$ при $p < 0,006$) на эмоциональную включенность супругов. То есть, когда оба супруга в моменты переживания стресса прикладывают усилия для решения проблемной ситуации, они становятся ближе друг другу, а их отношения – более нежными и доверительными.

В свою очередь, минимальная / оптимальная психологическая дистанцированность между супругами также положительно влияет на общий диадический копинг ($R = 0,41$, $R^2 = 0,17$, $\beta = 0,41$ при $p < 0,000$).

Взаимовлияние существует также между включенностью Другого в свое Я и оценкой диадического копинга ($R = 0,54$, $R^2 = 0,54$, $\beta = 0,24$ при

$p < 0,002$), что обозначает корреляционную связь уровня близости супругов и совместной оценки супругами своего совладания со стрессовой ситуацией как пары. Так, при положительной оценке и продуктивном копинге отношения в диаде становятся более близкими, при низкой – психологическая дистанция между супругами возрастает. Психологическое благополучие партнеров выше при поддерживающем диадическом копинге партнеров.

Выводы

Итак, в течение длительного времени эмпирические исследования супружеских пар были сосредоточены на индивидуальных, а не на диадических моделях стресса. В настоящее время главным в любом исследовании диадического копинга остается то, что диада или отношения должны быть единицей анализа на всех этапах исследовательского процесса от концептуализации проблемы до методов, измерений и интерпретации данных [11]. Диадический копинг понимается как процесс, в котором оба участника включены в совместную попытку совладать с затрагивающим обоих партнеров стрессором. Согласно полученным нами результатами, совладающее поведение супругов играет важную роль в укреплении супружеских отношений. От того, как супруги оценивают свое совладание, зависит и уровень их удовлетворенности браком, и степень межличностной близости супругов, которая также сильно влияет на качество отношений и рассматривается как одно из необходимых условий гармонии в семейных отношениях.

Библиографический список

1. Бычкова О.А., Крюкова Т.Л. Возможности диадического копинга при коммуникативных трудностях партнеров близких отношений // Социальный мир человека. – Вып. 8. Материалы VII Международ. науч.-практ. конф. «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация», 5–7 апреля 2018 года, г. Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2018. – С. 333–337.
2. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 4. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.01.2018).
4. Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Диадическое совладание у партнеров на начальном этапе становления их близких отношений // Материалы VII Международ. конф. молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, 14–15 ноября 2017 г.) / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 419–423.
5. Шутова Е.М. Психологические стабилизаторы супружеских отношений (при стаже бра-

ка свыше 3-х лет): Квалификационная работа (магистерская диссертация). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014.

6. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
7. Bodenmann G., Meuwly N., Kayser K. Two Conceptualizations of Dyadic Coping and Their Potential for Predicting Relationship Quality and Individual Well-Being. A Comparison // *European Psychologist*. – 2011. – № 16 (4). – P. 255–266.
8. Bodenmann G., Randall A.K. Common Factors in the Enhancement of Dyadic Coping // *Behavior Therapy*. – 2012. – № 43. – P. 88–98.
9. Meier F., Anderegg V., Benz-Fraginière C., Bodenmann G. Beneficial aspect of dyadic coping for psychological well-being of first-time mothers and fathers across the transition to parenthood [Электронный ресурс] // 7th Dyadic Coping Conference. March, 2017. – Milan, Italy, 2017. – Режим доступа: time_mothers_and_fathers_across_the_transition_to_parenthood (дата обращения: 15.03.2018).
10. Randall A.K., Bodenmann G. The role of stress on close relationships and marital satisfaction // *Clinical Psychology Review*. – 2009. – № 29. – P. 105–115.
11. Revenson T.A., Kayser K. & Bodenmann G. (eds.) *Couples' coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* // American Psychological Association. – Washington, D.C., 1995.
12. Ruffieux M., Nussbeck F.N., & Bodenmann G. Long-Term Prediction of Relationship Satisfaction and Stability by Stress, Coping, Communication, and Well-Being [Электронный ресурс] // *Journal of Divorce & Remarriage*. – 2014. – Vol. 55. – № 6. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/10502556.2014.931767> (дата обращения: 15.03.2018).

References

1. Bychkova O.A., Kryukova T.L. Vozmozhnosti diadicheskogo kopinga pri kommunikativnyh trudnostyakh partnerov blizkikh otnoshenij // *Social'nyj mir cheloveka*. – Vyp. 8. Materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediaciya», 5–7 aprelya 2018 goda, g. Izhevsk / pod red. N.I. Leonova. – Izhevsk: ERGO, 2018. – S. 333–337.
2. Ekimchik O.A., Kryukova T.L. Diadicheskij koping v rossijskikh parah: issledovanie psihometricheskikh kachestv Opornika diadicheskogo sovladaniya G. Bodenmanna [Elektronnyj resurs] // *Psihologicheskie issledovaniya*. – 2017. – T. 10. – № 55. – S. 4. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 17.01.2018).
4. Koroleva E.M., Kryukova T.L. Diadicheskoe sovladanie u partnerov na nachal'nom eh tape stanovleniya ih blizkikh otnoshenij // *Materialy VII Mezhdunar. konf. molodyh uchennyh «Psihologiya – nauka budushchego»* (Moskva, 14–

15 noyabrya 2017 g.) / pod red. A.L. ZHuravleva, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2017. – S. 419–423.

5. SHutova E.M. Psihologicheskie stabilizatory supruzheskih otnoshenij (pri stazhe braka svyshe 3-h let): Kvalifikacionnaya rabota (magisterskaya dissertaciya). – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014.

6. CHernikov A.V. Sistemnaya semejnaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2001. – 208 s.

7. Bodenmann G., Meuwly N., Kayser K. Two Conceptualizations of Dyadic Coping and Their Potential for Predicting Relationship Quality and Individual Well-Being. A Comparison // *European Psychologist*. – 2011. – № 16 (4). – P. 255–266.

8. Bodenmann G., Randall A.K. Common Factors in the Enhancement of Dyadic Coping // *Behavior Therapy*. – 2012. – № 43. – P. 88–98.

9. Meier F., Anderegg V., Benz-Fraginière C., Bodenmann G. Beneficial aspect of dyadic coping

for psychological well-being of first-time mothers and fathers across the transition to parenthood [EHlektronnyj resurs] // 7th Dyadic Coping Conference. March, 2017. – Milan, Italy, 2017. – Rezhim dostupa: time_mothers_and_fathers_across_the_transition_to_parenthood (data obrashcheniya: 15.03.2018).

10. Randall A.K., Bodenmann G. The role of stress on close relationships and marital satisfaction // *Clinical Psychology Review*. – 2009. – № 29. – P. 105–115.

11. Revenson T.A., Kayser K. & Bodenmann G. (eds.) *Couples' coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* // American Psychological Association. – Washington, D.C., 1995.

12. Ruffieux M., Nussbeck F.N., & Bodenmann G. Long-Term Prediction of Relationship Satisfaction and Stability by Stress, Coping, Communication, and Well-Being [EHlektronnyj resurs] // *Journal of Divorce & Remarriage*. – 2014. – Vol. 55. – № 6. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.1080/10502556.2014.931767> (data obrashcheniya: 15.03.2018).

ВАРИАТИВНОСТЬ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого анализу соотношения жизнестойкости и стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у юношей и девушек в период ранней взрослости. Девушки и юноши с высокими показателями жизнестойкости обладают большим разнообразием действий в трудных жизненных ситуациях, что подтверждается более широким спектром используемых стратегий совладания. Вне зависимости от уровня жизнестойкости, для девушек характерен социотропный стиль совладания, в то время как юноши склонны обращаться к стилю активного социального взаимодействия. При высоких показателях жизнестойкости выраженность различий при выборе стратегий совладания между юношами и девушками значительно выше, чем при низких показателях.

Ключевые слова: стратегии совладания, трудные жизненные ситуации, жизнестойкость, ранняя взрослость, юноши, девушки.

Введение

Отличительной особенностью нашего времени является высокая скорость экономических, технологических и информационных изменений, обуславливающих турбулентное развитие общества, поэтому все больший интерес среди исследователей приобретает вопрос жизнестойкости человека. Жизнестойкость, в терминах С. Мадди, «психологическая живучесть», «расширенная эффективность», – это интегральное свойство личности, обеспечивающее оптимальную реализацию человеком своих психологических возможностей в неблагоприятных жизненных ситуациях [11, с. 87].

Отечественными и зарубежными психологами ведется активное изучение феномена жизнестойкости у людей различных возрастов [6], профессий [18; 10; 3], социального статуса [14; 5; 12]. Во многих исследованиях жизнестойкость рассматривается в контексте адаптации/дезадаптации в обществе, физическим, психическим и социальным здоровьем человека [9]. Однако понятие жизнестойкость не тождественно понятию совладающего поведения. Так, стратегия совладания представляет собой прием действия в трудной ситуации, который привычен и соответствует личностным и индивидуальным особенностям человека, а жизнестойкость – это личностная установка, мобилизующая психику на преодоление этой сложной жизненной ситуации [15]. Развитие личностных установок позитивного мироощущения, повышения качества жизни может превратить препятствия и стрессы в источник роста и развития, стать внутренним ресурсом человека, который он может изменить и переосмыслить. Такая установка придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах, способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья [11, с. 87].

Когда человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, его поведение меняется. Главной целью, которую он

ставит перед собой, – преодоление этой трудной ситуации. Такое изменение поведения называется совладающим. Оно позволяет субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуациям, справиться со стрессом или трудностями. Это сознательное поведение, направленное на активное изменение ситуации или приспособление к ней, в случае если ситуация не поддается контролю. Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его здоровья и продуктивной жизнедеятельности [8, с. 5].

В зарубежной психологии наиболее популярны три подхода к раскрытию феномена совладающего поведения: первый – диспозиционный, направленный на поиск и исследование определенных личностных качеств, способствующих успешному совладанию с трудностями; второй – ситуационный или динамический подход, направленный на изучение процесса совладания и изучение специфических стратегий, которые изменяются в соответствии с изменением конкретных ситуаций; третий – интегративный. Согласно Т.Л. Крюковой, в последнее время в научной литературе наметился новый подход к проблеме. Человек рассматривается не как пассивный объект разнообразных воздействий и ситуаций, а как субъект, активно противостоящий этим воздействиям [7].

В исследовании, проведенном американскими учеными П.Г. Вильямс и Д.Ж. Вибе, посвященном взаимосвязи между психологическим качеством жизнестойкости и здоровьем, было обнаружено, что качество жизнестойкости имеет прямую зависимость от адаптивных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Согласно эмпирическим данным Вибе, жизнестойкость воздействует на ресурсы совладания через повышение самооффективности и может выступать буфером против стресса, а низкая стрессоустойчивость, отсутствие личностно-значимых целей и смыслов жизни, низкая коммуникативная компетентность делают человека особо чувствительным к жизнен-

ным трудностям и могут означать низкий уровень жизнестойкости [19, с. 238].

Результат преодоления сложных жизненных ситуаций напрямую зависит от выбора адекватного способа поведения в данной ситуации. Так, в исследованиях Н.Е. Водопьяновой показано, что более успешные субъекты отличаются от менее успешных большим разнообразием моделей совладающего поведения, выбором продуктивных моделей совладания, что выражалось в стремлении к социальным контактам, уверенности в себе, поиске социальной поддержки и низких показателях агрессивного и асоциального поведения. Они рассматривают кризисные ситуации как новый опыт, полезный для будущей жизни и профессиональной деятельности. Менее успешные наиболее часто прибегают к непродуктивным стратегиям поведения, таким как избегание решения проблем, осторожные действия или агрессивные действия [4, с. 311].

В эмпирическом исследовании личностных детерминант оценки трудных жизненных событий у молодых людей с высоким уровнем жизнестойкости выявлено предпочтение использования стратегий, направленных на разрешение ситуации, в то время как у студентов с низкими показателями жизнестойкости – предпочтение эмоционально-ориентированных стратегий совладания [1]. Девушки в трудных жизненных ситуациях отдают предпочтение стратегии *Поиск Социальной Поддержки*, которая подразумевает обращение за помощью (эмоциональной, информационной, действенной), а юноши – стратегии *Активный отдых* [1; 2; 8; 20].

Несмотря на то, что уже накоплен значительный материал, посвященный исследованию специфики совладающего поведения в зависимости от пола, еще недостаточно представлена проблема вариативности стратегий совладания у юношей и девушек на разных уровнях жизнестойкости.

Целью данного исследования является выявление специфики совладания у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости.

Организация и методика исследования

В эмпирическом исследовании участвовало 408 студентов российских ВУЗов гуманитарных факультетов городов Москвы, Таганрога, Перми, Пензы, Костромы (специальности «Психология», «Иностранные языки», «Начальное образование» и т.д.) из них 323 девушки и 85 юноши в возрасте от 18 до 24 лет (средний возраст выборки $19,32 \pm 1,48$).

Методы исследования:

– для диагностики личностных особенностей «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [9, с. 63];

– для диагностики стратегий совладающего поведения (Юношеская копинг-шкала в адаптации Т.Л. Крюковой) [7, с. 93].

М.А. Холодная на основе кластеризации эмпирических результатов методики «Юношеская копинг-шкала, выделила семь стилей совладания, объединяющих близкие по своему психологическому содержанию стратегии:

– «социотропный стиль» (*Социальная Поддержка, Друзья, Принадлежность и Отвлечение*);

– «проблемно-ориентированный стиль» (*Решение Проблем и Работа и Достижения*);

– «стиль интернализации» (*Беспокойство и Самообвинение*);

– «стиль эмоционального реагирования» (*Надежда на Чудо, Несовладание, Разрядка и Религиозная поддержка*);

– «стиль активного социального взаимодействия» (*Общественные Действия и Профессиональная Помощь*);

– «стиль отстранения» (*Игнорирование и Уход в Себя*);

– «стиль мобилизации» (*Позитивный Фокус и Активный отдых*) [16].

В нашем исследовании использовались следующие показатели: 1) мера выраженности каждой из 18-ти стратегий совладания, в баллах; 2) мера выраженности стилей совладания, в баллах (в виде суммы баллов по стратегиям, входящим в соответствующие стили).

Статистическая обработка данных

Статистические методы обработки эмпирических данных включали дискриптивный анализ (среднее, стандартное отклонение), метод выявления различий (Т-критерий Стьюдента), методы выявления связей (иерархическая кластеризация с предварительным факториальным анализом (Ward Method)). Использовался программный пакет IBM SPSS. Statistics 22.0.

Результаты и их обсуждение

Для выяснения сопряженности жизнестойкости со стратегиями и стилями совладания обратимся к результатам кластерного анализа (метод Ward) позволившего выделить две однородные подгруппы респондентов с высокими и низкими показателями жизнестойкости одновременно по трем шкалам теста жизнестойкости.

Как можно видеть из таблицы 1, кластер 1 характеризуется максимальными показателями суммы всех трех показателей жизнестойкости (*вовлеченность, контроль, принятие риска*), кластер 2 – минимальными показателями всех трех показателей жизнестойкости.

Согласно данным, представленным в таблице 2, в зависимости от уровня жизнестойкости наблюдается четкая дифференциация предпочтений в выборе стратегий и стилей совладания. Респонденты с высоким уровнем жизнестойкости позитивно смотрят на мир, сохраняя бодрость духа

Таблица 1

Результаты кластеризации переменных по показателям жизнестойкости

Показатели	Средние значения показателей		Т-критерий Стьюдента
	Подгруппа 1 (высокий уровень жизнестойкости)	Подгруппа 2 (низкий уровень жизнестойкости)	
N	243	165	
Вовлеченность	40,72±4,88	24,93±4,63	33,08***
Контроль	32,91±6,34	22,91±6,04	16,08***
Принятие риска	19,80±4,39	14,53±4,5	11,71***

Примечание: *** – p < 0,001.

Таблица 2

Средние значения показателей стратегий и стилей совладания в группах с высокими и низкими показателями жизнестойкости

Стратегии и стили совладания	Средние значения показателей		Т-критерий Стьюдента
	Кластер 1 (N=243) «высокий уровень жизнестойкости»	Кластер 2 (N=165) «низкий уровень жизнестойкости»	
<i>Стратегии совладания</i>			
Решение проблемы	77,89±10,52	73,69±11,12	3,83***
Работа и Достижение	75,07±9,91	69,62±10,22	5,35***
Друзья	69,84±12,72	60,87±13,48	6,75***
Чудо	62,99±13,96	71,47±21,69	-4,43***
Несовладание	41,41±9,69	53,87±11,79	-11,23***
Разрядка	43,90±12,01	50,58±13,71	-5,07***
Игнорирование	45,49±12,89	52,37±13,19	-5,21***
Самообвинение	60,58±16,63	73,33±16,43	-7,66***
Уход в себя	53,23±12,71	62,00±14,68	-6,25***
Религиозная поддержка	48,31±19,14	43,54±19,39	2,45*
Позитивный фокус	68,77±13,59	64,30±13,26	3,30**
Активный отдых	71,49±18,74	57,65±17,51	7,62***
<i>Стили совладания</i>			
Социотропный	274,97±35,82	261,06±36,97	3,77***
Проблемно-ориентированный	152,96±18,26	143,31±18,02	5,28***
Интернализации	131,24±26,26	146,28±25,48	-5,78***
Эмоционального реагирования	196,67±36,29	219,47±37,56	-6,08***
Отстранения	98,72±19,49	114,3636±22,54510	-7,26***
Мобилизации	140,26±24,26	121,96±23,05	7,71***

Примечание: * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001.

и тела. Они в трудных жизненных ситуациях стремятся найти решение проблемы, учитывая мнения близких друзей, упорно работая над устранением причины, вызвавшей эту трудную ситуацию.

Что касается респондентов с низким уровнем жизнестойкости, то в трудных жизненных ситуациях они часто надеются на чудо. Часто начинают винить себя во всех бедах, нередко вымещая свои неудачи на других и/или прибегая к психотропным средствам (наркотики, алкоголь, сигареты и т.д.). Если облегчение не приходит, они замыкаются в себе, делая вид, что проблемы не существует.

Таким образом, респонденты с высокими показателями жизнестойкости используют преимущественно *социотропный стиль* совладания, одновременно

обращаясь к *проблемно-ориентированному* стилю и стилю *мобилизации*. В то время как респонденты с низкими показателями жизнестойкости чаще обращаются к стилям *эмоционального реагирования*, *отстранения* и *интернализации*.

Вместе с тем возникает вопрос, имеются ли различия в стратегиях и стилях совладания с трудными жизненными ситуациями между юношами и девушками на разных уровнях жизнестойкости. Для ответа на данный вопрос обратимся к более детальному анализу показателей, представленных в таблицах 3 и 4.

Девушки с высокими показателями жизнестойкости при столкновении с трудной жизненной ситуацией, для снятия напряжения, стараются от-

Таблица 3

Средние значения показателей стратегий и стилей совладания в группах с высокими показателями жизнестойкости у девушек и юношей

Стратегии и стили совладания	Средние значения показателей		Т-критерий
	девушки (N=192)	юноши (N=51)	
<i>Стратегии совладания</i>			
Соц.поддержка	67,50±11,85	62,23±10,35	3,11**
Друзья	70,79±12,97	66,27±11,12	2,49**
Чудо	64,42±13,86	57,65±13,17	3,23**
Несовладание	42,22±9,92	38,35±8,13	2,85**
Разрядка	44,96±11,33	39,92±13,71	2,41**
Общ.действия	35,35±13,27	42,65±14,77	-3,21**
Проф.помощь	43,75±15,17	50,98±14,56	-3,12**
Отвлечение	73,17±12,11	70,69±14,02	1,16**
Активныйотдых	69,59±17,52	78,65±21,49	-2,77**
<i>Стили совладания</i>			
Социотропный	278,07±35,71	263,31±34,16	2,72**
Эмоционального реагирования	201,72±34,98	177,78±35,13	4,33***
Активного социального взаимодействия	79,09±25,01	93,63±23,81	-3,83***

Примечание: * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001.

Таблица 4

Средние значения показателей стратегий и стилей совладания в группах с низкими показателями жизнестойкости у девушек и юношей

Стратегии и стили совладания	Средние значения показателей		Т-критерий
	девушки (N=131)	юноши (N=34)	
<i>Стратегии совладания</i>			
Друзья	62,66±12,99	54,00±13,33	3,39***
Общ. действия	33,70±12,07	40,00±16,38	-2,09*
<i>Стили совладания</i>			
Социотропный	264,47±35,40	247,95±40,38	2,18*
Активного социального взаимодействия	76,412±24,46	86,76±28,63	-1,93*

Примечание: * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001.

влечясь от проблемы, читая книги, посещая места массовых культурных мероприятий, обсуждая свои проблемы с друзьями. Если трудная ситуация не изменяется, то стремясь решить проблему, они используют слезы, крики, психотропные средства или вообще отказываются от ее решения, надеясь, что она сама собой разрешится.

Юноши с высокими показателями жизнестойкости в трудных жизненных ситуациях снимают стресс, занимаясь спортом. Для разрешения трудной ситуации они объединяются с другими людьми со сходными проблемами или обращаются к профессионалам.

Согласно представленным данным, в трудных жизненных ситуациях девушки с высокими показателями жизнестойкости тяготеют к социотропному стилю и стилю эмоционального реагирования, в то время как юноши предпочитают использование стиля активного социального взаимодействия.

Обращает на себя внимание тот факт, что в выборках с низким уровнем жизнестойкости разли-

чий между юношами и девушками значительно меньше. Так, сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, девушки с низким уровнем жизнестойкости ищут поддержку в кругу близких друзей, в то время как юноши предпочитают совместные групповые действия с другими людьми со сходными проблемами. Более того, различия сводятся исключительно к одному типу совладания – социальным стратегиям и стилям.

Сопоставляя данные таблиц 3 и 4, можно отметить, что для юношей, независимо от уровня жизнестойкости, характерен такой стиль совладания с трудными жизненными ситуациями, как активное социальное взаимодействие, а для девушек – социотропный стиль. Особенно примечательным фактом является не выраженность одного из самых сильных инструментов совладания с трудными жизненными ситуациями у девушек с низкими показателями жизнестойкости – стиля эмоционального реагирования, позволяющего решать собственные проблемы за счёт внешних ресурсов.

Обсуждение

Совладание с трудной жизненной ситуацией заставляет человека мобилизовать всевозможные ресурсы, которыми он обладает. Результат совладания зачастую зависит от количества и качества этих ресурсов. Проведенное эмпирическое исследование, направленное на исследование ресурсной роли жизнестойкости в преодолении трудных жизненных ситуаций как у юношей, так и у девушек позволяет нам сделать следующие выводы:

– В зависимости от уровня жизнестойкости наблюдается четкая дифференциация предпочтений в выборе стилей и стратегий совладания, а именно, высокий уровень жизнестойкости характеризуется большим спектром стилей и стратегий совладания, по сравнению с низким вне зависимости от пола респондента.

– Девушки с высокими показателями жизнестойкости при столкновении с трудной жизненной ситуацией отдают предпочтение таким стратегиям, как «Отвлечение», «Друзья» и «Социальная поддержка» или социотропному стилю совладания.

– Юноши с высокими показателями жизнестойкости в трудных жизненных ситуациях выбирают такие стратегии, как «Активный отдых», «Общественные действия» и «Профессиональная помощь» или стиль активного социального взаимодействия.

– Вне зависимости от уровня жизнестойкости юноши отдают предпочтение стилю активное социальное взаимодействие, что согласуется с исследованиями Е.А. Анненковой, а девушки – социотропному, что в полной мере согласуется с исследованиями Т.Г. Бохан.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что уровень жизнестойкости является тем ментальным инструментом, который позволяет активизировать ресурсы человека в трудных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Анненкова Е.А. Способы совладания юношей и девушек с трудными жизненными событиями разного типа // Актуальные проблемы психологии активности личности: Материалы Всерос. (заоч.) науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Краснодар: Куб-ГУ, 2008. – С. 9–14.
2. Бохан Т.Г. Гендерные и возрастные различия в копинг-стратегиях подростков и юношей Сибири / Т.Г. Бохан, Г.В. Залевский, Э.И. Мещерякова // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 50–55.
3. Ванакова Г.В. Психологическая поддержка развития жизнестойкости студентов: дис. ... д-ра психол. наук. – Биробиджан, 2014. – 462 с.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Стратегии и модели преодолевающего поведения // Практикум по психологии менеджмента и профессио-

нальной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – С. 311–329.

5. Дробинина Л.В. Взаимосвязь жизнестойкости, удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия у жителей региона Сибири // Материалы докл. XIV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. – М.: Издательский центр Факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007.

6. Книжникова С.В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2005. – 191 с.

7. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93–112.

8. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 5–15.

9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

10. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 225 с.

11. Мадди Сальвадоре Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–10.

12. Медведева Е.В. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и жизнестойкости инвалидов // Будущее клинической психологии: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (27 марта 2008 г.) / под ред. Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд. – Пермь, 2008. – Вып. 2 – С. 172–177.

13. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании / О.В. Борисенко, Т.А. Матерова, О.А. Ховалкина, М.В. Шамардина; ред. Ю.Н. Денисов. – Барнаул, 2014. – 184 с.

14. Рассказова Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации // Гуманитарные проблемы современной психологии // Известия ТРТУ. – 2005. – № 7. – С. 124–126.

15. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. – М.: МПГУ, 2012. – 152 с.

16. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Муратова Е.А. Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (к проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала») // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 143–156.

17. Холодная М.А. Стили совладающего поведения: к вопросу о конструктивной валидности опросника «Юношеская копинг-шкала» // Психоло-

гия совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С. 124–126.

18. Юдина Е.В. Исследование жизнестойкости психологов-консультантов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 105–109.

19. Deborah J. Wiebe and Paula G. Williams. Hardiness and Health: A Social Psychophysiological Perspective on Stress and Adaptation // Journal of Social and Clinical Psychology. – 1992. – Vol. 11. – No. 3. – Pp. 238–262.

20. Frydenberg E. Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives. Ruothledge. – London-New-York, 1997.

References

1. Annenkova E.A. Sposoby sovladaniya yunoshej i devushek s trudnymi zhiznennymi sobytiyami raznogo tipa // Aktual'nye problemy psihologii aktivnosti lichnosti: Materialy Vseros. (zaoch.) nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. – Krasnodar: Kub-GU, 2008. – S. 9–14.

2. Bohan T.G. Gendernye i vozrastnye razlichiya v koping-strategiyah podrostkov i yunoshej Sibiri / T.G. Bohan, G.V. Zalevskij, E.H.I. Meshcheryakova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2005. – № 286. – С. 50–55.

3. Vanakova G.V. Psihologicheskaya podderzhka razvitiya zhiznestojkosti studentov: dis. ... d-ra psihol. nauk. – Birobidzhan, 2014. – 462 s.

4. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. Strategii i modeli preodolevayushchego povedeniya // Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj deyatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. – SPb.: Rech', 2003. – S. 311–329.

5. Drobinina L.V. Vzaimosvyaz' zhiznestojkosti, udovletvoryonnosti zhizn'yu i sub"ektivnogo blagopoluchiya u zhitelej regiona Sibiri // Materialy dokl. XIV Mezhdunar. konf. studentov, aspirantov i molodyh uchyonyh «Lomonosov» / отв. ред. I.A. Aleshkovskij, P.N. Kostylev. – М.: Izdatel'skij centr Fakul'teta zhurnalistiki MGU im. M.V. Lomonosova, 2007.

6. Knizhnikova S.V. Pedagogicheskaya profilaktika suicidal'nogo povedeniya na osnove formirovaniya zhiznestojkosti podrostkov v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnodar, 2005. – 191 s.

7. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptaciya metodiki WCQ) // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2007. – № 3. – S. 93–112.

8. Kryukova T.L. Vozrastnye i krosskul'turnye razlichiya v strategiyah sovladayushchego povedeniya // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – T. 26. – № 2. – S. 5–15.

9. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti. – М.: Smysl, 2006. – 63 s.

10. Loginova M.V. Psihologicheskoe sodержanie zhiznestojkosti lichnosti studentov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – М., 2010. – 225 s.

11. Maddi Sal'vadore R. Smysloobrazovanie v processe prinyatiya reshenij // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – T. 26. – № 6. – S. 87–10.

12. Medvedeva E.V. Vzaimosvyaz' cennostno-smyslovyyh orientacij i zhiznestojkosti invalidov // Budushchee klinicheskoy psihologii: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (27 marta 2008 g.) / pod red. E.V. Levchenko, A.YU. Bergfel'd. – Perm', 2008. – Vyp. 2 – S. 172–177.

13. Osobennosti formirovaniya zhiznestojkosti i sovladaniya s trudnymi zhiznennymi i stressovymi situacijami nesovershennoletnih v obrazovanii / O.V. Borisenko, T.A. Materova, O.A. Hovalkina, M.V. SHamardina; red. YU.N. Denisov. – Barnaul, 2014. – 184 s.

14. Rasskazova E.I. Zhiznestojkost' i vybor budushchego v processe reabilitacii // Gumanitarnye problemy sovremennoj psihologii // Izvestiya TRTU. – 2005. – № 7. – S. 124–126.

15. Fominova A.N. Zhiznestojkost' lichnosti. – М.: MPG, 2012. – 152 s.

16. Holodnaya M.A., Berestneva O.G., Muratova E.A. Struktura strategij sovladaniya v yunosheskom vozraste (k probleme validnosti oprosnika «YUnosheskaya koping-shkala») // Voprosy psihologii. – 2007. – № 4. – S. 143–156.

17. Holodnaya M.A. Stili sovladayushchego povedeniya: k voprosu o konstruktivnoj validnosti oprosnika «YUnosheskaya koping-shkala» // Psihologiya sovladayushchego povedeniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / отв. ред.: E.A. Sergienko, T.L. Kryukova. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2007. – S. 124–126.

18. YUdina E.V. Issledovanie zhiznestojkosti psihologov-konsul'tantov // Vestnik MGGU im. M.A. SHolohova. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2011. – № 3. – S. 105–109.

19. Deborah J. Wiebe and Paula G. Williams. Hardiness and Health: A Social Psychophysiological Perspective on Stress and Adaptation // Journal of Social and Clinical Psychology. – 1992. – Vol. 11. – No. 3. – Pp. 238–262.

20. Frydenberg E. Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives. Ruothledge. – London-New-York, 1997.

Шерешкова Елена Андреевна

кандидат психологических наук, доцент

Коновалова Ольга Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент

Едиханова Юлия Мансуровна

кандидат психологических наук, доцент

Шадринский государственный педагогический университет
elenashereshkova@mail.ru, olgak1997@mail.ru, edikhanova79@mail.ru

РОЛЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ

Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «ШГПУ», грант, договор № 50Н

В статье представлены результаты корреляционного исследования показателей самоактуализации и копинг-стратегий будущих педагогов. Проведен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме самоактуализации и копинг-стратегий будущих педагогов. Обосновывается идея о том, что будущим педагогам необходимо преодолевать трудности в профессиональной деятельности. Самоактуализационный потенциал будущего специалиста имеет значение для успешного преодоления трудностей. Выделяются и описываются характерные особенности самоактуализации и копинг-стратегий будущих педагогов. Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между показателями самоактуализации и отдельными копинг-стратегиями у будущих педагогов. Показатели самоактуализации чаще всего коррелируют со стратегиями «Конфронтация», «Позитивное переформулирование», «Дистанцирование» и «Юмор». Обсуждается роль самоактуализации будущих педагогов в преодолении трудностей, с которыми они столкнутся в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоактуализация, самоактуализационный потенциал, копинг-стратегии, будущие педагоги, корреляционный анализ.

Профессия педагога требует от специалиста напряжения физических и моральных ресурсов для преодоления тех трудностей, с которыми он встречается в своей профессиональной деятельности. К таким трудностям относится повсеместное введение инновационных методов в образовании, большая нагрузка, разнообразие образовательных программ, низкий уровень оснащённости образовательной среды, большой процент детей с нарушениями психологического здоровья, включение детей с ОВЗ. Если педагог не способен успешно преодолевать данные трудности, у него возникает профессиональное выгорание.

Педагог в преодолении профессиональных трудностей использует различные копинг-стратегии, которые делятся на конструктивные и деструктивные. К конструктивным относят планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, позитивная переоценка, принятие ответственности, к деструктивным – бегство-избегание, поведенческий уход, отрицание (R.S. Lazarus, S. Folkman).

Особенности копинг-стратегий педагогов изучали О.Н. Ежова, Т.А. Данилова, А.В. Антоновский, Г.С. Корытова, А.В. Котенева и др.

Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский рассматривают копинг как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям.

На наш взгляд важную роль в преодолении профессиональных трудностей педагогами играет их самоактуализационный потенциал. Проблемой самоактуализации педагогов и студентов-педа-

гогов занимались Ю.Л. Блинова, О.П. Сергеева, А.Н. Колпакова, Л.Р. Шафигулина, А.А. Григорьева, Е.А. Лопатин, О.В. Пузикова, С.А. Наличаева, А.А. Телегин, Э.П. Бакшеева, О.В. Сафронова и др.

А.В. Котенева полагает, что духовный рост личности, предполагает использование позитивных копинг-стратегий – самоконтроля, принятия ответственности и положительной переоценки.

Мы вслед за С.А. Наличаевой рассматриваем самоактуализацию педагога как внутренний потенциал личности, детерминирующий ее активность в преодолении негативных факторов профессиональной среды.

По мнению С.А. Наличаевой самоактуализация и связанные с ней ценностно-смысловые особенности личности, мотивы, особенности самоотношения и отношения к профессии составляют интегральную характеристику развития личности – личностный самоактуализационный потенциал, основу которого составляют ценности самоактуализации.

Цель нашего исследования: выявить соотношение между показателями самоактуализации и копинг-стратегиями будущих педагогов.

В исследовании приняло участие 115 будущих педагогов, преимущественно женщин в возрасте от 35 до 45 лет, обучающихся на заочном отделении ФГБОУ ВО «Шадринского государственного педагогического университета».

Методология и методы исследования

В исследовании мы опирались на субъектный подход к рассмотрению психической активности человека, согласно которому именно человек яв-

ляется распорядителем своей психической активности, ее субъектом. Человек как субъект обладает способностью к самодетерминации, позволяющей ему выстраивать свою деятельность, исходя из своих мотивов, ценностей, установок и т.п. Самоактуализационный потенциал мы рассматриваем как источник детерминирующий активность будущего педагога в преодолении негативных факторов профессиональной среды.

В исследовании нами были использованы методики: САМОАЛ (Н.Ф. Калина), САТ (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз), Опросник «Способы совладающего поведения» (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева), Опросник совладания со стрессом «СОРЕ» (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осинин, Е.А. Рассказова, О.А. Сычев, В.Ю. Шевяхова).

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика выраженности показателей самоактуализации. Средний балл по шкале «Ориентация во времени» составил $48 \pm 10,7$. 85% будущих педагогов набрали среднее количество баллов и вошли в норму. Эти педагоги воспринимают прошлое, настоящее и будущее как взаимосвязанные части времени жизни. Они способны жить настоящим, не застревая в одном из промежутков времени. 15% педагогов набрали количество баллов ниже нормы. Эти педагоги склонны жить прошлым или будущим.

Средний балл по шкале «Поддержка» равен $46,9 \pm 10,0$. 82% педагогов вошли в норму выраженности показателя. Эти педагоги имеют в той или иной мере выраженную внутреннюю поддержку. Они способны к самомотивации, самоконтролю, самодетерминации, руководствуются своими собственными целями, убеждениями, установками и принципами. 18% имеют низкий уровень выраженности показателя. Они нуждаются в поддержке извне, не способны быть причиной изменений в себе.

Средний балл по шкале «Гибкость поведения» равен $45 \pm 11,8$. 52% испытуемых вошли в норму по этому показателю. Они способны выбирать разные варианты поведения с ситуации взаимодействия с людьми и миром в целом, адекватные требованиям. 48% испытуемых имеют низкий уровень выраженности гибкости. Они ригидны, придерживаются стереотипов, принципов, жестких правил.

По шкале «Сензитивность» средний балл – $48 \pm 11,3$. По данной шкале 82% будущих педагогов вошли в норму выраженности. Они в той или иной мере ощущают себя, свои собственные эмоции и потребности. 18% испытуемых не способны давать себе отчет в своих желаниях, потребностях и эмоциях. По шкале «Спонтанность» средний балл равен $48,3 \pm 11,3$. По данной шкале 82% бу-

дущих педагогов вошли в норму выраженности. Испытуемые способны спонтанно выражать свои эмоции и реагировать на окружающих. 18% будущих педагогов затрудняются открыто и спонтанно выражать себя.

По шкале «Самоуважение» средний балл равен $53 \pm 9,5$. По данной шкале 100% испытуемых вошли в норму выраженности. Они ценят себя, понимают значимость своих достижений в своей жизни. По шкале «Самопринятие» средний балл равен $48,8 \pm 11,7$. По этой шкале 100% будущих педагогов вошли в норму выраженности показателя. Педагоги принимают себя такими, какие они есть с достоинствами и недостатками.

По шкале «Представление о природе человека» средний балл равен $54 \pm 11,2$. По этой шкале 85% будущих педагогов вошли в норму. Они считают, что люди обладают как положительными, так и отрицательными качествами, но в целом они хороши. 15% испытуемых полагают, что люди по природе своей являются плохими. По шкале «Синергия» средний балл равен $51,5 \pm 9,3$. По данным диагностики 91% будущих педагогов способны к целостному восприятию мира и людей, способны находить закономерные связи во всех явлениях жизни, понимать, что такое противоположности. 9% будущих педагогов жизненные противоречия воспринимают как антагонистические.

По шкале «Принятие агрессии» средний балл равен $48,7 \pm 11,1$. По этой шкале 76% будущих педагогов понимает, что агрессивность и гнев свойственны природе человека и могут проявляться в межличностных контактах. 24% испытуемых полагают, что агрессия и гнев не имеют место в человеческих отношениях. По шкале «Контактность» средний балл равен $46,9 \pm 10,6$. Согласно данной шкале 70% будущих педагогов способны вступать в контакт, при этом их отношения с людьми являются глубокими. Общение играет значимую роль в жизни педагогов, их отношения с людьми полны смысла и доброжелательности. 30% будущих педагогов не способны к глубоким контактам, их отношения с людьми поверхностны. По шкале «Креативность» средний балл $54,1 \pm 10,2$. По результатам диагностики 100% будущих педагогов в разной степени стремятся к творческому преобразованию действительности.

На втором этапе нами были изучены показатели совладающего поведения у будущих педагогов. По шкале «Конфронтационный копинг» средний балл равен $50,3 \pm 12,7$. 12% будущих педагогов часто используют эту стратегию. Они совершают попытки разрешения проблемы за счет поведенческой активности, направленной на изменение ситуации в свою пользу, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. 58% испытуемых время от времени используют эту стратегию, что помогает им утверждать

себя и быстро разрешать трудности. 30% педагогов редко используют конфронтацию при разрешении трудностей.

По шкале «Дистанцирование» средний балл равен $56,2 \pm 9,6$. 18% будущих педагогов часто используют дистанцирование. Педагоги преодолевают негативные переживания в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Для них характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п. Для них вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций. 9% испытуемых редко используют дистанцирование. Им трудно снизить субъективную значимость трудноразрешимых ситуаций и предотвратить интенсивные эмоциональные реакции на фрустрацию. 73% будущих педагогов время от времени используют дистанцирование, что позволяет им снизить степень эмоциональных переживаний.

По шкале «Самоконтроль» средний балл равен $49 \pm 11,7$. 12% часто используют самоконтроль. Эти испытуемые часто преодолевают негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения. Часто такое поведение свидетельствует о боязни самораскрытия, чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения. 24% будущих педагогов редко сдерживают свои эмоции, у них низкий самоконтроль. 64% будущих педагогов способны контролировать свои эмоции, что позволяет им избегать эмоциогенных импульсивных поступков.

По шкале «Поиск социальной поддержки» средний балл равен $48,9 \pm 10,3$. Только 3% испытуемых часто используют поиск социальной поддержки. Они предпринимают попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. 30% педагогов не используют поиск социальной поддержки. Они не обращаются к другим людям или информационным источникам за поддержкой, а рассчитывают на свой опыт и свои силы. 67% будущих педагогов время от времени обращаются за помощью и поддержкой, что дает им возможность использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации.

По шкале «Принятие ответственности» средний балл равен $46,2 \pm 11,0$. По результатам диагностики 30% будущих педагогов не признают своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. 70% стремятся к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями. Они готовы анализировать свое

поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

По шкале «Бегство-избегание» средний балл равен $52,8 \pm 12,4$. Так 15% педагогов редко используют избегание. 21% будущих педагогов часто реагируют на трудности по типу уклонения. 64% испытуемых используют эту стратегию в случае необходимости, что позволяет уклониться от тех трудностей, которые в данный момент не разрешимы.

По шкале «Планирование решения проблемы» средний балл равен $48,2 \pm 13,8$. По нашим данным 33% будущих педагогов редко используют планирование решения проблемы. Они не пытаются целенаправленно планировать свои действия по разрешению трудной ситуации. 9% испытуемых часто проводят анализа ситуации и возможных вариантов поведения, вырабатывают стратегию разрешения проблемы. 58% используют анализ и планирование время от времени по необходимости.

По шкале «Положительная переоценка» средний балл равен $52 \pm 10,6$. По данным диагностики 18% будущих педагогов редко справляются с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. 82% рассматривают трудную ситуацию как источник для саморазвития.

По шкале «Позитивное переформулирование и личностный рост» средний балл равен $12,2 \pm 2,5$. Так 90% будущих педагогов время от времени используют смену установок по отношению к проблеме, воспринимая ее как возможность совершенствоваться и развивать себя. 10% не видят в трудностях позитивный смысл.

По шкале «Мысленный уход от проблемы» средний балл равен $9,3 \pm 2,9$. Только 9% испытуемых часто используют стратегию ухода от проблем. 91% будущих педагогов используют эту стратегию время от времени.

По шкале «Обращение к религии» средний балл равен $9,1 \pm 3,5$. Так 15% испытуемых редко обращаются к религии при возникших трудностях. 36% будущих педагогов часто прибегают к религии в трудных ситуациях. 48% испытуемых обращаются к религии время от времени.

По шкале «Юмор» средний балл равен $10 \pm 3,0$. 6% редко прибегают к юмору в трудной ситуации. 18% часто прибегают к юмору. 76% будущих педагогов иногда прибегают к юмору.

По шкале «Успокоительные» средний балл равен $7 \pm 3,3$. 15% часто используют успокоительные в трудной ситуации. 85% используют успокоительные время от времени.

Нами был проведен корреляционный анализ показателей самоактуализации с копинг-стратегиями будущих педагогов с использованием критерия Пирсона. Для вычисления использовали программу SPSS 15.

Шкала «Поддержка» положительно коррелирует с копинг-стратегиями: использование юмора ($r = 0,378$, при $p = 0,01$), дистанцирование ($r = 0,391$, при $p = 0,01$), самоконтроль ($r = 0,246$, при $p = 0,01$); отрицательно – со шкалой «поиск эмоциональной социальной поддержки» ($r = -0,364$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, которые склонны опираться на себя и поддержать себя самостоятельно в большей степени снижают значимость для себя трудной ситуации, относятся к ней с юмором, контролируют себя и не ищут сочувствия от других. Внутренняя поддержка является ресурсом для возникновения позитивного, оптимистичного отношения к трудностям у педагогов.

Шкала «Гибкость» положительно коррелирует со стратегиями: использование юмора ($r = 0,366$, при $p = 0,01$), конфронтация ($r = 0,444$, при $p = 0,01$), дистанцирование ($r = 0,431$, при $p = 0,01$); отрицательно – со стратегиями: поиск социальной поддержки ($r = -0,321$, при $p = 0,01$), использование религии ($r = -0,418$, при $p = 0,01$), прием успокоительных ($r = -0,378$, при $p = 0,01$), поведенческий уход ($r = -0,378$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, обладающие гибкостью поведения, в большей степени относятся к трудностям с легкостью, но при этом стремятся изменить ситуацию в свою пользу. Эти педагоги не пытаются уйти от трудностей, не прибегают к религии, не принимают успокоительные, не ищут поддержки извне. Гибкость является ресурсом для активного разрешения трудной ситуации без вхождения в состояние фрустрации.

Спонтанность положительно коррелирует с позитивным переформулированием ($r = 0,357$, при $p = 0,01$), конфронтацией ($r = 0,344$, при $p = 0,01$), юмором ($r = 0,321$, при $p = 0,01$); отрицательно коррелирует со шкалами: «поиск социальной поддержки» ($r = -0,321$, при $p = 0,01$), «бегство-избегание» ($r = -0,227$, при $p = 0,05$). Будущие педагоги, которые действуют спонтанно, с юмором относятся к трудностям. Они в большей степени полагают, что трудности развивают их, дают новый опыт, не пытаются получить сочувствие и не избегают трудностей. Спонтанность является ресурсом оптимизма, накопления опыта преодоления.

Самоуважение положительно коррелирует с положительной переоценкой ($r = 0,513$, при $p = 0,01$), юмором ($r = 0,227$, при $p = 0,05$), дистанцированием ($r = 0,364$, при $p = 0,01$), планированием решения проблем ($r = 0,311$, при $p = 0,01$); отрицательно – с поиском эмоциональной социальной поддержки ($r = -0,356$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, которые уважают себя, рассматривают трудности как возможность новых достижений. К трудностям они относятся легко, понимают, что они преодолимы, планируют их решение, но не обращаются к эмоциональной поддержке других людей. Самоуважение является ресурсом объективного отношения к трудностям.

Самопринятие отрицательно коррелирует с поиском эмоциональной социальной поддержки ($r = -0,356$, при $p = 0,01$), бегством-избеганием ($r = -0,298$, при $p = 0,05$), обращением к религии ($r = -0,343$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, принимающие себя такими, какие они есть, не обращаются к эмоциональной социальной поддержке, к религии, не избегают проблем.

Контактность положительно коррелирует с юмором ($r = 0,349$, при $p = 0,01$), сдерживанием совладания ($r = 0,377$, при $p = 0,01$), конфронтацией ($r = 0,369$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, способные к глубоким личностным контактам, ожидают подходящего для действий момента, воздерживаются от слишком поспешных, импульсивных действий и меняют ситуацию под себя. При этом активно используют юмор для преодоления трудностей. Контактность является ресурсом конструктивного преодоления трудностей.

Креативность коррелирует положительно с юмором ($r = 0,382$, при $p = 0,01$), отрицательно – с поиском эмоциональной социальной поддержки ($r = -0,423$, при $p = 0,01$). Креативные будущие педагоги к трудностям относятся с юмором и не ждут от других сочувствие и поддержки.

Представление о природе человека отрицательно коррелирует с поведенческим уходом ($r = -0,354$, при $p = 0,01$), приемом успокоительных ($r = -0,423$, при $p = 0,01$); положительно – с подавлением конкурирующей деятельности ($r = 0,362$, при $p = 0,01$), решением проблем ($r = 0,488$, при $p = 0,01$), положительной переоценкой ($r = 0,417$, при $p = 0,01$), юмором ($r = 0,314$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, которые относятся к другим людям с доверием и считают их в основном хорошими, не отвлекаются на другие цели и деятельности, с тем, чтобы активнее справляться со стрессовой ситуацией. Эти педагоги воспринимают трудности в положительном ключе, проводят анализ ситуации и возможных вариантов поведения, вырабатывают стратегию разрешения проблемы, планируют собственные действия с учетом объективных условий.

Сензитивность положительно коррелирует с концентрацией на эмоциях ($r = 0,378$, при $p = 0,01$), конфронтацией ($r = 0,436$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, которые осознают свои желания и потребности, считают агрессию приемлемой для людей, концентрируются на своих эмоциях в трудной ситуации и пытаются изменить ситуацию для себя.

Синергия положительно коррелирует с конфронтацией ($r = 0,361$, при $p = 0,01$), самоконтролем ($r = 0,403$, при $p = 0,01$), положительной переоценкой ($r = 0,378$, при $p = 0,01$), планированием решения проблем ($r = 0,305$, при $p = 0,01$). Будущие педагоги, обладающие целостным восприятием действительности, в большей степени решают трудности за счет сдерживания эмоций, миними-

зации их влияния на оценку ситуации и выбора стратегии поведения и планирования решения проблем. Они стремятся найти плюсы в трудной ситуации и разрешить ее в свою пользу.

Таким образом, наиболее часто коррелируют с показателями самоактуализации педагогов стратегии: конфронтация, позитивное переоценка, дистанцирование и использование юмора. Принятие ответственности, отрицание ситуации не коррелирует с самоактуализацией.

Выводы

1. Большая часть педагогов вошли в норму по показателям самоактуализации. Контактность и гибкость не выражены у значительной части педагогов. По шкале «Гибкость поведения» выявлен самый низкий средний балл.

2. Наименьший средний балл набрала стратегия «Принятие ответственности», наибольший «Дистанцирование». Наиболее часто используемые стратегии: «Положительная переоценка», «Дистанцирование», «Принятие ответственности».

3. Показатели самоактуализации чаще всего коррелируют со стратегиями «Конфронтация», «Позитивное переформулирование», «Дистанцирование» и «Юмор».

4. Самоактуализационный потенциал играет роль в оптимистичном восприятии стрессовой ситуации и преобразовании ситуации в свою пользу.

Библиографический список

1. *Котенева А.В.* Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – С. 111–116.

2. *Наличаева С.А.* Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 247.

3. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1994. – № 1. – С. 63–74.

References

1. *Koteneva A.V.* Lichnostnye urovni i sistema zhizneobespecheniya lichnosti v stressovykh situatsiyah // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 1. – S. 111–116.

2. *Nalichayeva S.A.* Samoaktualizatsionnyj potencial lichnosti kak determinanta professional'nogo vygoraniya pedagogov: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2011. – 247.

3. *Sirota N.A., YAltonskij V.M.* Koping-povedenie i psihoprofilaktika psihosocial'nyh rasstrojstv u podrostkov // Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psihologii. – 1994. – № 1. – S. 63–74.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.113.2

Гарькин Игорь Николаевич

кандидат исторических наук

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
igor_garkin@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ВУЗОМ: ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ ПО ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Приводится организационная структура Центра практики студентов и содействия трудоустройства выпускников, его функции, задачи, цели и методы работы в составе ВУЗа (на примере Пензенского государственного университета архитектуры и строительства). Рассматриваются проблемы, возникающие при функционировании подобных структурных подразделений ВУЗа, и пути их решения. Даются рекомендации по организации эффективной работы подобных Центров. Доказывается необходимость проведения мероприятий для повышения уровня адаптации и конкурентоспособности студентов, будущих выпускников для их первичного трудоустройства. Отмечается важность информационного обеспечения и организации устойчивой обратной связи со студентами и выпускниками при работе подразделения. Подтверждается эффективность сосредоточения функций по организации практик и обеспечения трудоустройства студентов и выпускников при работе подобных центров.

Ключевые слова: ВУЗ, управление, трудоустройство, карьера, выпускники, студенты.

Трудоустройство молодежи является важным критерием социальной стабильности любого государства. Оно является и одним из основных критериев показателей эффективности высших учебных заведений (ВУЗов). Без грамотно организованной службы по трудоустройству внутри ВУЗа невозможно справиться с задачей по обеспечению требуемых показателей трудоустройства выпускников.

В Пензенском государственном университете архитектуры и строительства (ПГУАС) такая задача возложена на Центр практики студентов и содействия трудоустройства выпускников (ЦПС и СТВ или Центр) [1], которая успешно решается (согласно данным ГКУ «Центр занятости» г. Пенза и Пензенской области на учёте (бирже труда) состоят не более 15 выпускников, выпустившиеся за последние десять лет). Высокие результаты обеспечиваются за счёт следующих факторов:

- высокий уровень подготовки выпускников по профессиональным компетенциям;
- широкие возможности для выпускников по получению дополнительного (профессионального и иного) образования;
- грамотно выстроенная работа по организации производственной практики студентов [2];
- высокий уровень организации службы трудоустройства внутри ВУЗа;
- многолетний статус ВУЗа как одного из российских центров по подготовке кадров для строительной отрасли.

Все эти факты подтверждены официальными данными (рис. 1) об уровне востребованности выпускников ПГУАС.

Остановимся более подробно на организации службы по трудоустройству выпускников ВУЗа. Подразделение структурно входит в блок служб, отвечающих за обеспечение учебного и воспитательного процесса; руководитель (директор) ЦПС

и СТВ напрямую подчиняется проректору по учебной работе. В связи с тем, что ПГУАС сравнительно небольшой ВУЗ, функции по организации практик и трудоустройству слиты в единую структуру.

Объединённая служба обладает рядом преимуществ: позволяет иметь более компактный штат службы; осуществляет прямую связь «практика – трудоустройство»; выполняет более долгосрочные стратегии по трудоустройству перспективных выпускников. Среди главных недостатков можно отметить большую нагрузку на сотрудников службы особенно в «пиковые» периоды (прохождение практик и выпуск студентов).

Кадровый состав Центра: директор и два специалиста. Директор может быть как из среды профессорско-преподавательского состава (с возложенными обязанностями по приказу) или же отдельно принятый специалист, отвечающий квалификационным требованиям (высшее образование, стаж работы на руководящих должностях более 3-х лет, отсутствие судимости). К специалистам Центра подобных квалификационных требований не предъявляется (за исключением отсутствия судимости), а в отдельных случаях на данной должности могут работать студенты или аспиранты (для получения опыта работы в ВУЗе). Для повышения эффективности работы Центра предлагается назначать ответственных (на выпускающих кафедрах) за трудоустройство выпускников и связь с предприятиями. Специалистам (или директору) ЦПС и СТВ необходимо проводить ежемесячные встречи с ответственными от кафедр для сбора и обмена информацией о вакансиях и выпускниках.

Для обеспечения выпускников потенциальными местами работы ЦПС и СТВ ведёт постоянные мониторинги электронных ресурсов (сайты госслужба.ру, hh.ru, superjob.ru, и работодателей [3]) для поиска мест работы; осуществляет обзвон потенциальных работодателей; участвует в город-

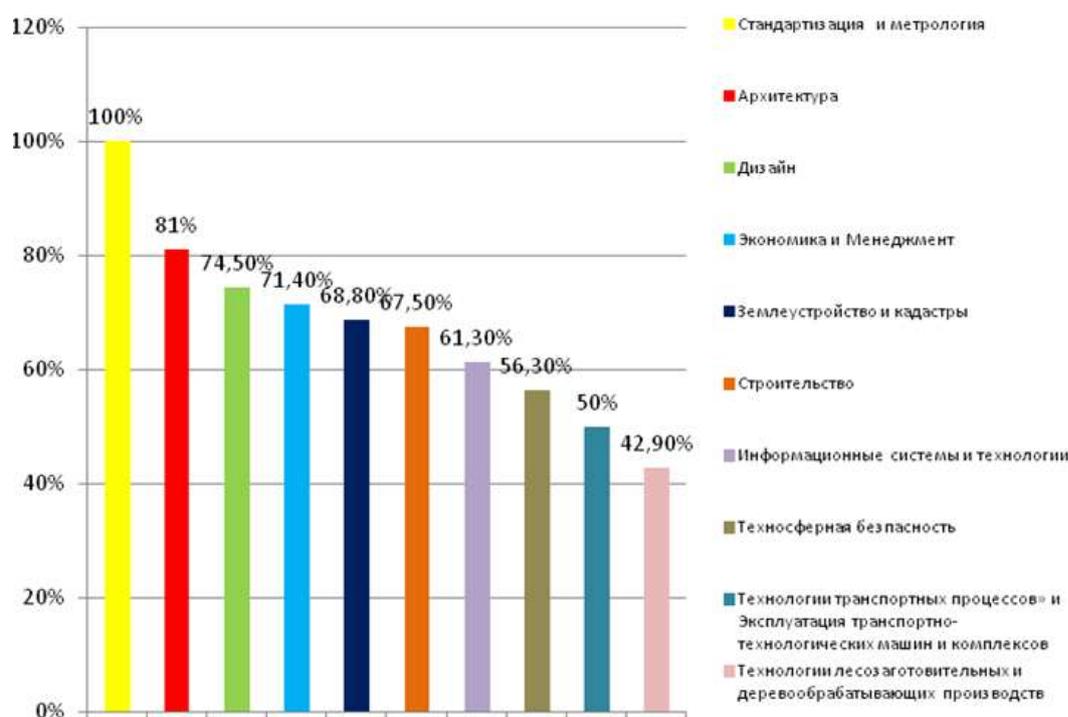


Рис. 1. Востребованность выпускников по направлениям подготовки (%)

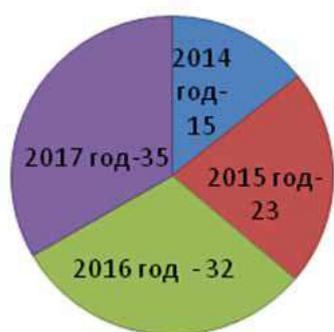


Рис. 2. Количество предприятий-участников в ежегодной ярмарке вакансий

ских и организует свои ярмарки вакансий; обновляет базу потенциальных работодателей.

Центральным же мероприятием является организация ярмарки вакансий в ВУЗе (проводится в весенний семестр и ориентирована в первую очередь на выпускные курсы бакалавров и магистров). Среди организаций присутствуют предприятия всех форм собственности и сфер деятельности (их численность с каждым годом увеличивается (рис. 2)). Помимо ярмарки вакансий осуществляется проведение дней карьеры – мероприятий, в рамках которых несколько (3–4) предприятий презентуют перед студентами свои вакансии, места для практики и стажировок. Как правило, предприятия, участвующие в этих мероприятиях, выбираются по отраслевому принципу (строительные, проектные и т.д.).

Еще одним видом деятельности, направленным в первую очередь на профориентацию выпускников (работа по специальности), является орга-

низация стажировок на предприятиях партнёрах университета. Стажировка в отличие от производственной практики проходит во вне учебное время студентов и фактически является элементом дуального образования (динамика участия студентов в стажировках приведена в таблице 1).

Связь со студентами ведётся посредством личных консультаций (часы приёмы заранее определены) либо через сеть интернет (социальные сети, электронная почта). Кроме того, работники Центра периодически приходят на лекционные занятия для объявлений или предложения вакансий. Для выявления потребностей студентов в работе, уровне удовлетворённости стажировками, предпочтений потенциального места работы и др. проводятся регулярные социологические опросы. Например, при проведении опроса об эффективности форм работы ЦПС и СТВ (рис. 3) наиболее перспективными мероприятиями студенты считают: индивидуальное планирование карьеры (выбрали 43%), ярмарки вакансий (38%), экскурсии на предприятия (35%), дни карьеры (11%), обеспечение

Таблица 1
Участие студентов в стажировках на предприятиях-партнёрах

Год	Кол-во студентов
2012	56
2013	67
2014	72
2015	68
2016	76
2017	86

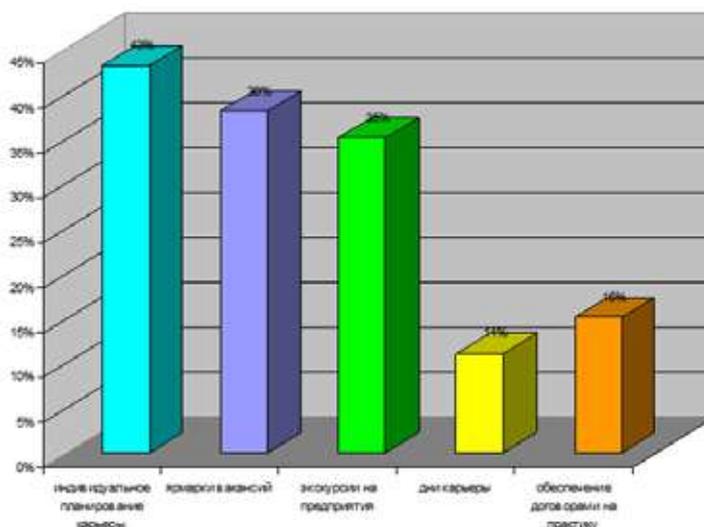


Рис. 3. Перспективные формы работы ЦПС и СТВ

договорами на практику с последующим трудоустройством (15%). При проведении опроса, учитывались только мероприятия, в которых хотелось бы поучаствовать студентам выпускных курсов.

Информационная работа Центра построена по следующим направлениям: с помощью социальной сети «ВКонтакте» Центра (2300 подписчиков), отдельного сайта ЦПСиСТВ и раздел на сайте ПГУАС. На данных ресурсах можно найти информацию: о вакансиях (постоянное и временно трудоустройство), способах грамотно составить резюме и пройти собеседование, необходимых документах для трудоустройства. На стендах университета регулярно вывешиваются плакаты и раздаточный материал касательно новых вакансий и предложений работы. Помимо поиска потенциальных работодателей специалисты Центра осуществляют подбор перспективных студентов для конкретных предприятий.

Активно ведётся и научно-методическая работа. На регулярной основе печатаются разъяснительные брошюры (по вопросам трудоустройства и практики); статьи в научных журналах и сборниках конференций. Данная работа входит в перечень рейтинговых показателей ежегодного мониторинга деятельности центров (служб) содействия трудоустройству выпускников, проводимом МГТУ им. Баумана.

Повышение уровня конкурентоспособности студентов и выпускников является одной из приоритетной целью работы ЦПС и СТВ. В связи с этим на регулярной основе проходят мастер-классы, тренинги, семинары и деловые игры. Все они направлены на подготовку и адаптацию выпускника к началу трудовой деятельности. Мероприятия разделены на два типа:

- профессионального характера (спикерами мероприятий выступают представители строительных и проектных организаций, органов государственной власти и др.) и направлены на повышения уровня профессиональной подготовки выпускника;

- мероприятия, направленные на личностный рост выпускников (деловые игры по грамотному прохождению собеседования, мастер классы по составлению резюме и ведению документооборота, деловая этика и др.); на данные мероприятия приглашаются представители кадровых служб ведущих предприятий области, бизнес-тренеры, представители профессорско-преподавательского состава университета [4].

Важным направлением деятельности Центра является работа со студенческими строительными отрядами (координация и юридическое обеспечение их работы, помощь в разрешении возможных проблем). Студенческие отряды функционируют в ПГУАС на протяжении многих лет (неоднократно были призерами и победителями конкурсов по направлениям своей работы). Ежегодно порядка 100 человек (членов отрядов) осуществляют свою трудовую деятельность на социально значимых стройках страны.

Работа Центра проверяется внутренним (ежегодный доклад директора Центра на учёном совете университета и выступлений на заседаниях выпускающих кафедр (по просьбам заведующих)) и внешним (отчёты в Министерство образования (как регионального, так и федерального уровня), различные мониторинги и т.д.) аудитом.

В итоге еще раз укажем основные задачи Центра трудоустройства:

- установление партнерских и договорных отношений с работодателями, с кадровыми агентствами, с органами государственной власти и службами занятости;

- организация профориентационной работы, ярмарок вакансий, дней карьеры, презентаций профессий и т.п.;

- привлечение работодателей в качестве консультантов к проектированию профессиональных образовательных программ направлений и специальностей в соответствии с требованиями рынка труда;

- заключение договоров на целевую подготовку специалистов;
- взаимодействие с общественными объединениями по организации мероприятий по решению проблем трудоустройства выпускников и студентов;
- взаимодействие с выпускниками ВУЗа, занимающими ключевые позиции в бизнесе и государственных организациях (в рамках ассоциации выпускников и попечительских советов ВУЗа);
- подбор студентов и выпускников вуза – соискателей вакансий рабочих мест, обладающих заявленными работодателями качествами, и направление их на собеседование, стажировку;
- поиск вакансий рабочих мест, удовлетворяющих запросам студентов и выпускников ВУЗа;
- проведение социологических исследований среди выпускников ВУЗа и работодателей для определения запросов соискателей и требований работодателей;
- проведение с привлечением специалистов-психологов курсов самодиагностики, мастер-классов и тренингов, направленных на повышение конкурентоспособности выпускников;
- организация и проведение консультационных занятий со студентами о технологиях трудоустройства и поиска работы в рамках факультативов, курсов по выбору.

В связи с этими задачами работа Центра должна быть направлена на:

- постоянное проведение мониторинга рынка труда и рынка образовательных услуг;
- поддержание партнерских отношений с работодателями;
- организацию стажировок и практик студентов на предприятиях [5];
- поиск мест работы для частичной занятости студентов (в свободное от учебы время);
- проведение мероприятий направленных на реализацию стремлений студентов и выпускников по организации собственного бизнеса [6];
- анализ соответствия качества подготовки специалистов требованиям рынка труда;
- направление выпускников для трудоустройства;
- организацию и проведение консультаций для студентов и выпускников университета по вопросам составления резюме, планирования карьеры, существующих технологий поиска работы, самопрезентации, специфики прохождения собеседования.

Грамотно выполняя все эти действия можно повысить эффективность работы Центра и решить многие проблемы, возникающие в ходе его работы, и соответственно повысить уровень трудоустройства выпускников.

Библиографический список

1. Болдырев С.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. *Формы работы центра практики студентов и содействия трудоустройству выпускников // Ре-*

гиональная архитектура и строительство. – 2016. – № 3. – С. 187–191.

2. Болдырев С.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. *Адаптация студентов в строительном ВУЗе: социологический аспект // Региональная архитектура и строительство. – 2017. – № 1. – С. 84–90.*

3. Гарькин И.Н., Медведева Л.М. *Анализ воздействия информационной среды на студентов строительного вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2 (47). – С. 55–58.*

4. Депутатов М.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. *Реализация молодежной политики в строительном ВУЗе: социологический аспект // Региональная архитектура и строительство. – 2017. – № 2 (31). – С. 122–126.*

5. Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М. *Производственная практика: формирование профессиональных компетенций бакалавров // Вестник ПГУАС: строительство, наука и образование. – 2017. – № 1 (4). – С. 54–57.*

6. Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М. *Отношение студентов к предпринимательству: результаты социологического исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 107–110.*

References

1. Boldyrev S.A., Gar'kin I.N., Medvedeva L.M. *Formy raboty centra praktiki studentov i sodejstviya trudoustrojstvu vypusknikov // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – 2016. – №3. – S. 187–191.*

2. Boldyrev S.A., Gar'kin I.N., Medvedeva L.M. *Adaptaciya studentov v stroitel'nom VUZe: sociologicheskij aspekt // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – 2017. – № 1. – S. 84–90.*

3. Gar'kin I.N., Medvedeva L.M. *Analiz vozdejstviya informacionnoj sredy na studentov stroitel'nogo vuza // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2017. – № 2 (47). – S. 55–58.*

4. Deputatov M.A., Gar'kin I.N., Medvedeva L.M. *Realizaciya molodyozhnoj politiki v stroitel'nom VUZe: sociologicheskij aspekt // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – 2017. – № 2 (31). – S. 122–126.*

5. Gar'kin I.N., Medvedeva L.M., Nazarova O.M. *Proizvodstvennaya praktika: formirovanie professional'nyh kompetencij bakalavrov // Vestnik PGUAS: stroitel'stvo, nauka i obrazovanie. – 2017. – № 1 (4). – S. 54–57.*

6. Gar'kin I.N., Medvedeva L.M., Nazarova O.M. *Otnoshenie studentov k predprinimatel'stvu: rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 107–110.*

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-СОЗИДАЮЩЕГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается идея инновационного интеллектуально-созидательного подхода к построению модели высшего образования, характерными особенностями которой является самореализация личности посредством проявления нравственного интеллектуального потенциала в созидательной деятельности с ориентацией на конечный диагностируемый результат в форме опережающего моделирования идеального образа жизни человека в условиях единой организации жизни Человека, Общества, Природы и Космоса. В основу модели положены фундаментальные и нравственные законы развития жизни, где ключевым является закон онтоантропосоциогенеза. Внутренний генетически обусловленный интеллектуальный потенциал рассматривается в качестве сущности, определяющей содержание, форму процесса и результата созидательной деятельности. Предлагаются оригинальные определения интеллекта и инновационного развития. Инновация рассматривается как проявление этой сущности в процессе созидаания качественно нового результата жизнедеятельности человека. Предлагается циклический подход к организации содержания обучения с поуровневой диагностикой результатов обучения в соотношении их с требованиями профессии. Раскрывается структура содержания обучения. Приводятся основные требования к организации учебного процесса и диагностике результатов обучения. Дается обобщенная характеристика целостного образовательного процесса.

Ключевые слова: инновация, нравственность, интеллект, разум, созидаение, метасистема, содержание обучения, образ, образование, конечный результат, диагностика, квалификация.

Изменение аббревиатуры с ВПО (высшего профессионального образования) на ВО (высшего образования) в названии образовательных учреждений требует осмысления и осознания сущности нововведения.

Современное течение жизни на планете Земля достигло такого состояния, которое, если его не изменить, может привести к уничтожению всего живого. Потребности современных форм цивилизационного развития (как капиталистического, так и социалистического путей развития цивилизации) ориентированы на *безмерное* потребление ресурсов природы. Результатом такого развития стала борьба за такие ресурсы, приводящая к уничтожению целых государств и народов. В то время как жизненные процессы Природы, Общества и Человека должны находиться в единой гармонии, обеспечивающей устойчивое развитие как каждого из них, так и их единой неделимой целостности. А для этого необходимо расширить горизонты восприятия и пространство жизнедеятельности человека до организации и управления всеми жизненными процессами Человека, Общества, Природы и Космоса как единой неделимой целостности на нравственной, интеллектуальной и разумной профессиональной основе в форме осознаваемого посредством современного научного знания современного образа жизни и перспектив его развития. Поэтому любое образование, любого уровня должно осуществляться как профессиональное с фиксацией результатов и присвоением определенного уровня квалификации: а) обеспечивающего гармоничное включение результатов деятельности в единое пространство жизни; б) развивающее узловую меру жизни и в) ведущее к переходу существующего пространства жизни на качественно новый

уровень посредством осуществимости единого генетического потенциала жизни Человека, Общества, Природы, Космоса.

В этой связи непрерывное образование должно носить *циклический* характер с соответствующей квалификационной аттестацией. Уровневая фиксация результатов даст возможность отслеживать процесс развития не только результатов обучения, но также интеллекта и индивидуального человеческого капитала обучающихся.

Таким образом, ставится задача *не просто подготовки человека к профессиональной деятельности в определенной производственной сфере, а профессиональной подготовки к организации жизни в новых социально-экономических, планетарных и даже космических условиях в едином целостном пространстве жизни Человека, Общества, Природы, Космоса.*

Но почему и как это возможно? Возможно потому, что рождающийся вновь человек – это качественно новый организм, который призван выполнять в обществе генетические функции. Сущность нового человека есть сущность более высокого порядка. Поэтому в соответствии с законом онтоантропосоциогенеза [1] генетический потенциал человека нового поколения сильнее, чем предшествующих. И в случае гармонии с потенциалом среды – жизненным пространством семьи, образования, общества, природы, космоса – этот потенциал благодаря возникновению резонанса способен проявиться, создавая новые образы жизни.

Основу такого процесса образуют фундаментальные законы воспроизводства, существования и развития жизни [3; 5]: 1) закон единой генетической формы воспроизводства, существования и развития жизни; 2) законы существования – ор-

ганизации жизни: материи, энергии, меры, строя, размеров, информации, явления; 3) законы развития жизни – генетической обусловленности жизни, закон оборачивания (являющийся, в частности, одновременно обобщением и конкретизацией закона сохранения энергии) в форме закона оборачивания жизненного генетического потенциала в процессе онтоантропосоциогенеза человека, закон опережающего воспроизводства генетического потенциала в форме человеческого ресурса, переводящегося в человеческий капитал.

Исходный жизненный ресурс человека, соединяясь с реальным опытом жизни человека в обществе, превращается в качественно новый человеческий капитал, переводящий организацию жизни общества на качественно новый уровень.

Однако, решая такую емкую проблему как изменение качества жизни общества в целом, невозможно воздействовать на все общество сразу. Необходимо выбрать ключевые проблемы, решение которых может привести к желаемому результату. Анализ научного знания и общественного сознания показывает, что для обеспечения устойчивого развития жизни на Земле необходимо решение трех групп проблем, на решение которых должен быть направлен индивидуальный и общественный интеллект: а) создания благоприятных для жизни человека экологических, социально-экономических и геополитических условий и нахождения путей выполнения исторической миссии России в едином эволюционном процессе мирового сообщества; б) ликвидации отставания образования от научно-технического прогресса, в котором все большее значение приобретает человеческий фактор, сущность человека и его интеллектуальный потенциал; в) гармонизации процессов индивидуальной и общественной жизни в рамках целостного (неделимого) жизненного процесса в едином пространстве жизни Человека, Общества, Природы, Космоса.

В свою очередь, решение названных проблем требует ответа на три вопроса: 1. Каковы сущностные (способные проявлять сущность) инструменты решения экологических проблем и выполнения исторической миссии России в едином эволюционном процессе, опережающего научно-технического прогресса и гармонизации жизненных процессов? 2. Кто выступает генератором, стимулирующим, направляющим и обеспечивающим необходимым инструментарием человека в процессе решения названных групп проблем. 3. Каковы формы реализации этого инструментария в общественной жизни?

Общим для всех групп проблем является то, что все они исходят из одного и того же корня в котором в форме генетических программ заложена основа гармонии всех жизненных процессов и направлены на гармонизацию отношений в едином пространстве жизни Человека, Общества и При-

роды. Однако известно, что в проявлении генетического потенциала и преобразовании реальности участвует весь организм человека, общества, природы или космоса. Поэтому в качестве *инструмента* преобразования общественной жизни служит *интеллект*, понимаемый как *преобразующая способность организма* [1; 3].

Но генетический потенциал, по-другому, есть природный потенциал. Поэтому применительно к решению проблем первой группы имеет смысл говорить, в первую очередь о проявлении природного, нравственного интеллекта. И тогда *первым* сущностным инструментом решения всех проблем и ключевым для решения проблем первой группы будет механизм соблюдения нравственности понимаемой как степень (уровень) подобия (и гармонии) образа жизни образу жизни природы.

Ответ на второй вопрос вытекает из первого. Достаточно заметить, что вся жизнедеятельность общества сводится к тому, что оно, проявляя сущность – генетический потенциал, в процессе интеллектуальной деятельности продукты Природы преобразует в продукты собственной культуры. Но проявление внутренней сущности организации, переводящее ее образ жизни на качественно новый уровень, есть инновация [3; 6]. Тогда становится очевидным, что инструментом решения проблемы *отставания образования от научно-технического прогресса является инновационный подход к подготовке человека к жизни и профессиональной деятельности, реализующий генетический потенциал в процессе непрерывно развивающегося интеллекта.*

С позиций решения третьей проблемы результаты деятельности должны гармонично включаться в единое пространство жизни Человека, Общества и Природы. А для этого в соответствии с законами генетического наследования, генетического программирования, подобия и предложенным автором их обобщением – законом единой генетической организации жизни, результаты деятельности должны обладать определенными размерами, соотносимыми по законам гармонии с порождающими их генетическими сущностями. Должны проявлять их, *развивая узловую* (читай генетическую) *меру* жизни. Поэтому *ключевым* инструментом решения третьей проблемы, наряду с нравственностью и интеллектом, *третьим* сущностным инструментом решения всех трех групп проблем должен служить разум. А формой реализации – образы жизни, гармонично вписывающиеся в единый жизненный процесс Человека, Общества и Природы.

Таким образом, названные выше проблемы общественной жизни взаимосвязаны, и для их решения необходим триединый базис, характеризующий качество жизни – нравственность, интеллект и разум, который в сущностном понимании есть человеческий капитал, представляющий собой

проявление генетической сущности человека на *качественно новом уровне* – уровне сознания.

Функция формирования такого человеческого капитала принадлежит системе образования. Поэтому именно образование должно служить генератором проявления генетического потенциала, развития нравственности и интеллектуальных способностей человека в процессе инновационной созидательной деятельности. В свою очередь, человеческий капитал, будучи сущностью общества, переводит общество на качественно новый уровень. Поэтому через воспроизводство человека и человеческого капитала система образования становится генетическим ядром общественного развития. В более общем понимании система образования должна быть ориентирована на инновационное развитие Человека, Общества и Природы посредством раскрытия, проявления и реализации в созидательной деятельности внутреннего сущностного потенциала человека и общества, а через них – потенциала природы и потенциала космоса, например, посредством использования солнечной энергии. А *формой* инструментария, ориентированного на решение названных проблем в системе образования является инновационная созидательная деятельность, основанная на нравственности, интеллекте и разуме.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что выполнение системой образования такой функции возможно при наличии как минимум трех главных результатов образования: 1) наличия у выпускника и человечества полного и целостного мировоззренческого *образа*, выполняющего функцию целевого ориентира и идеала, к которому необходимо стремиться и, с ориентацией на который будет строиться *идеология* их жизни; 2) наличия индивидуального человеческого *капитала* в форме *историко-генетически* обусловленного жизненного опыта, ядром которого служит сформированный до определенного уровня нравственный интеллектуально-созидающий жизненный опыт, включая профессиональный, удовлетворяющий *требованиям опережающего развития* Человека, Общества, Природы, Космоса; 3) механизма установления соответствия достигнутого результата – уровня развития человеческого капитала на каждом этапе обучения желаемому – идеальному образу.

Если заметить, что ядром общественно значимой созидательной деятельности является профессиональная деятельность, то достижение такого рода результатов образования возможно посредством *интеллектуально-созидающей модели* в рамках *динамично развивающегося квалификационного* подхода к профессиональной подготовке, ориентированной на конечный результат и поэтапно фиксирующей достигнутые квалификационные результаты подготовки в форме прикладных практически значимых форм профессиональной

деятельности и охватывающей организацию в процессе развития всех объектов и субъектов целостного жизненного пространства образовательного учреждения [1; 3].

Для этого в рамках данного подхода должны выполняться требования: а) *нравственная* организация жизни на всем пространстве образовательного учреждения; б) образовательная деятельность должна быть ориентирована на *опережающее проявление интеллектуального потенциала* обучающегося; в) образовательный процесс должен носить *инновационный созидательный* практико-ориентированный характер, *развивающий узловую меру жизни* Человека, Общества, Природы, Космоса. В содержании образования должны иметь место три компонента образования, обеспечивающие перевод жизненного потенциала человека в его человеческий капитал: 1) гуманитарный, раскрывающий сущностную основу единой организации жизни; 2) фундаментальный (математика, естествознание и т.д.), обеспечивающий интеллектуальную основу инновационной созидательной деятельности; 3) практико-ориентированный – прикладной (профессиональный и производственный), формирующий опыт создания качественно нового продукта как проявления разумной интеллектуально-нравственной деятельности [7].

Гуманитарный компонент является фундаментом воспитательной деятельности образовательного учреждения. Он формирует идеальный образ возможного проявления сущности человека, его нравственного, ориентированного на созидание, интеллектуального потенциала. Данный компонент ориентирован на конечный результат – на удовлетворение требований, вытекающих из третьей группы проблем современного общества, включающей, по сути, первые две. Ключевой функцией данного компонента является *ориентация сознания и поведения человека на установление гармонии* между процессами жизни Человека, Общества и Природы. Поэтому главной особенностью его является воспитание у человека нравственности как *фундамента гармонизации жизненных процессов и пространств*.

Фундаментальный компонент раскрывает содержательную основу интеллектуальной деятельности в процессе инновационного подхода к нравственному развитию, созиданию человека, его образа жизни в пространстве современной реальности. Он ориентирован на решение преимущественно второй группы проблем – ускоренного развития научно-технического прогресса – решение проблемы опережения уровнем производства уровня подготовки выпускника образовательного учреждения посредством опережающего воспроизводства интеллектуального потенциала и человеческого капитала. Интеллектуальный потенциал, обогащенный фундаментальными знаниями,

становится генетическим ядром инновационного созидającego преобразования окружающей среды, создания качественно новых образцов техники, технологий и образа жизни человека, общества, природы и космоса.

Практико-ориентированный компонент формирует опыт преобразования реальности. В результате формируется опыт проявления и реализации генетически обусловленного интеллектуального человеческого потенциала, который превращается в человеческий капитал выпускника. И далее этот капитал, осуществленный в реальной жизни общества (предприятия, организации и т.п.) в форме материальных отношений будет способен обеспечить инновационные решения экологических, социально-экономических и геополитических проблем, выполнять историческую миссию России в едином эволюционном процессе мирового сообщества, развивая узловую меру жизни Человека, Общества, Природы, Космоса.

При такой структуре первые два компонента выступают в качестве основы формирования третьего. А сам третий компонент приобретает функции *генетического ядра созидания нового качества жизни*.

Таким образом, *в процессе образования происходит преобразование внутреннего человеческого потенциала (называемого еще интенцией), его интеллектуального и в целом жизненного ресурса в человеческий капитал инновационного созидательного развития общественной жизни. При этом каждая ступень развития служит не только фундаментом, но и генетическим ядром следующей за ним ступени*.

Но чтобы это условие было выполнено, необходимо достижение вполне определенного уровня зрелости обучающегося на каждой ступени. Поэтому необходима поуровневая диагностика, определяющая степень готовности обучающегося для освоения очередной ступени. Для этого стандартный компетентностный подход, реализуемый, пока лишь, на уровне компетенций, должен быть переведен на качественно новый уровень – квалификационный уровень с поэтапной фиксацией достигнутых результатов, поэтапно фиксируемых в мировоззренческом образе, сначала на уровне общекультурной компетентности, затем общенатурнонаучной компетентности, затем на уровне профессиональной квалификации. В целом такая модель может быть названа *квалификационной моделью*.

В процессуальном плане опережающее образование может строиться лишь как инновационный процесс, ориентированный на проявление, осознание сущности. На ее проявление, осмысление и осознание ориентирована методология, раскрывающая фундаментальные законы функционирования интеллекта. Поэтому *методологическая*

подготовка есть первый и базовый уровень образовательного процесса.

Описание сущности в обучении целесообразно посредством описания интеллектуальной деятельности посредством метасистемных моделей. Метасистема является средством и формой описания сущности. Поэтому данный уровень образования назовем *метасистемным* [2; 4].

Поскольку вся жизнедеятельность деятельность человека связана с преобразованием Природы и Космоса, а интеллект служит ядром, то для правильного – не нарушающего законы жизни Человека, Природы и Космоса функционирования интеллекта, необходимо обладать фундаментальными основами жизни. Поэтому следующий необходимый уровень организации образовательного процесса – *фундаментальный*.

Под влиянием нравственного интеллектуального потенциала знания объективных законов и фундаментальных знаний формируются в соответствии с законом доминанты А.А. Ухтомского. В сознании возникают новые образы, под влиянием которых возникают новые идеалы и идеология их достижения. «Из следов протекшего вырастают доминанты и побуждения настоящего для того, чтобы предопределить будущее» [8, с. 228]. Осознание этого процесса – задача *инновационного образовательного процесса*.

Но новые идеалы требуют создания качественно новых проектов. На основе возникающих идей и идеалов осуществляется творческий процесс созидательной деятельности – создания новых моделей, проектов и т.п. Поэтому данный уровень целесообразно рассматривать как *созидательный*.

Далее естественно для реализации проектов необходима технология, учитывающая культуру как культурную нормативную базу материального и иного воплощения проектов. Поэтому данный уровень является *технологическим*.

В свою очередь, реализация технологии осуществляется в предметно-практической, в профессиональной и производственной деятельности. Поэтому данный уровень можно назвать *предметно-практическим* с последующей конкретизацией – профессиональной, производственной и т.д.

Диагностика результатов образования должна проводиться с учетом выделенных уровней. При этом она проводится не только как соотнесение и установление соответствия между достигнутым уровнем образования и идеальным образом, а как достаточный интеллектуальный капитал для перехода на следующий уровень.

Таким образом, можно считать, что изменение названия ВПО на ВО *расширяет* границы профессиональной деятельности до границ созидательной деятельности. В рамках инновационной интеллектуально-созидающей модели посредством квалификационного подхода: 1) за счет проявления

генетически обусловленного разумно реализуемого нравственного интеллектуально-созидающего потенциала, внутренней и внешней гармонизации жизненных процессов человека и наличия квалификационных показателей подготовки будет реализовано требование к образованию, вытекающее из первой проблемы современного общества; 2) за счет опережающего характера образования, инновационности и метасистемности будет учтено требование, вытекающее из второй проблемы; 3) за счет наличия генерирующего подобного пространства общественной жизни образовательного пространства, нравственного генетически обусловленного человеческого капитала, мировоззренческого образа и адекватного образа жизни будет реализовано требование, вытекающее из третьей проблемы.

В целом предлагаемая модель может лечь в основу разработки системы непрерывного образования и перевода современного информационного общества на уровень *интеллектуального* общества.

Библиографический список

1. Барболин М.П. Социализация личности / под ред. В.Т. Пуляева. – СПб.: Петрополис, 2007. – 372 с.
2. Барболин М.П. Метасистемный подход к инновационному развитию образовательных систем // *Философия образования*. – 2009. – № 1 (26). – С. 62–69.
3. Барболин М.П., Колесов В.И. Инновационное развитие образования: основы измерения // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. – 2009. – Вып. 1, ч. 1. – С. 263–274.
4. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию реальных и идеальных образовательных систем // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 67–78.
5. Барболин М.П. Общая методология. Книга 2: Фундаментальные основы единой организации

жизни человека, общества, природы, космоса. – СПб.: Петрополис, 2015. – 392 с.

6. Барболин М.П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем // *Философия образования*. 2011. – № 34. – С. 85–94.

7. Барболин М.П. К вопросу о возможностях цифровых технологий в развитии человека и общества // *Человек и образование*. – 2018. – № 1. – С. 121–124.

8. Ухтомский А.А. Собрание сочинений. Т. 1. – Ленинград: ЛГУ, 1950. – 329 с.

References

1. Barbolin M.P. Socializaciya lichnosti / pod red. V.T. Pulyaeva. – SPb.: Petropolis, 2007. – 372 s.
2. Barbolin M.P. Metasistemnyj podhod k innovacionnomu razvitiyu obrazovatel'nyh sistem // *Filosofiya obrazovaniya*. – 2009. – № 1 (26). – S. 62–69.
3. Barbolin M.P., Kolesov V.I. Innovacionnoe razvitie obrazovaniya: osnovy izmereniya // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 12. – 2009. – Vyp. 1, ch. 1. – S. 263–274.
4. Barbolin M.P. Metasistemnyj podhod k proektirovaniyu real'nyh i ideal'nyh obrazovatel'nyh sistem // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: pedagogika i psihologiya. – 2011. – № 1. – S. 67–78.
5. Barbolin M.P. Obshchaya metodologiya. Kniga 2: Fundamental'nye osnovy edinoj organizacii zhizni cheloveka, obshchestva, prirody, kosmosa. – SPb.: Petropolis, 2015. – 392 s.
6. Barbolin M.P. Metodologicheskaya koncepciya innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nyh sistem // *Filosofiya obrazovaniya*. 2011. – № 34. – S. 85–94.
7. Barbolin M.P. K voprosu o vozmozhnostyah cifrovyyh tekhnologij v razvitii cheloveka i obshchestva // *Chelovek i obrazovanie*. – 2018. – № 1. – S. 121–124.
8. Uhtomskij A.A. Sobranie sochinenij. T. 1. – Leningrad: LGU, 1950. – 329 s.

КАЧЕСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Статья посвящена проблеме улучшения качества непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел. Рассматриваются различные подходы к содержанию категории «качество». Анализируются составляющие качественного образования в целом и сотрудников органов внутренних дел в частности.

В данной статье освещены вопросы, возникающие при реформировании системы непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел в процессе улучшения качества образования. Акцентируется внимание на особенностях системы управления качеством образования сотрудников органов внутренних дел. Определяются уровни обеспечения качества образования вузов системы МВД, внутренние и внешние факторы.

Ключевые слова: качество, качество образования, качество подготовки специалистов, компетентность, компетентностный подход, управление качеством образования, оценка качества образования, сотрудники органов внутренних дел.

Сегодняшний интерес мирового сообщества к проблеме улучшения качества образования, совершенствования профессионального мастерства вызван слишком быстрыми изменениями, которые происходят в обществе, производстве и тому подобное. Научить всему этому на школьной или студенческой скамье просто невозможно, поэтому актуальными становятся технологии и подходы обучения в течение жизни, различные формы образования и повышения квалификации. Не является исключением и непрерывное профессиональное образование (далее НПО) системы МВД, которой, на наш взгляд, должно быть уделено чрезвычайно большое внимание, поскольку это не просто сфера подготовки специалистов, а система формирования сотрудников ОВД, которые должны обеспечить правопорядок в Республике и поднять на должный уровень безопасность других членов общества.

Независимо от того, что изучение составляющих категории «качество» ведется несколько сотен лет, ученые до сих пор дискутируют по данному вопросу. Все определения категории «качество», которые сегодня существуют, Л. Громова, С. Трапицын и В. Тимченко предлагают объединить в следующие группы:

- качество как абсолютная оценка;
- качество как свойство предмета, объекта, явления;
- качество как соответствие назначению;
- качество как соответствие стоимости;
- качество как соответствие стандартам.

Истинность каждой из перечисленных характеристик понятия «качество» ограничивается субъективностью восприятия свойств и полезности предмета или явления каждым отдельным индивидом, что и определяет конкретное качество [2, с. 22–24].

Термины «качество образования», «мониторинг качества образования», «оценка качества образования» в последнее время стали очень популярными в образовательной среде как нашего государства, так и других стран мира. Такому быстрому распро-

странению этих терминов в определенной степени способствуют разнообразные международные проекты в образовательной сфере.

Проблема обеспечения качества образования имеет важное значение в общественном внимании. Эта проблема возникла не спонтанно, а в тесной связи с целым рядом «глобальных факторов, среди которых:

- во-первых, влияние научно технического прогресса на нашу жизнь, потребность соответствующих изменений в подготовке специалистов рыночной экономики;
- во-вторых, курс государства на мировую интеграцию и, как следствие, необходимость учитывать требования Болонского образовательного процесса;
- в-третьих, расширение и приобретение нового качества демократических процессов, построение гражданского общества» [1; 3].

Д. Колби и М. Уитт считают, что «качественное образование предполагает следующие составляющие:

- учащихся, которые здоровы, получают хорошее питание, готовы участвовать в образовательном процессе и учиться при поддержке семьи и общества;
- образовательную среду – здоровую, безопасную, обеспеченную необходимыми ресурсами и благоприятными условиями;
- содержание образования, которое отражено в соответствующих учебных программах и материалах для овладения базовыми знаниями, умениями и навыками, а также знаниями в таких областях, как тендер, здоровье, питание, преодоление болезней, мировое сосуществование;
- учебный процесс, направленный на развитие и формирование личности;
- результаты, которые включают знания, умения и личностную позицию и связаны с национальными задачами в области образования и позитивным участием в общественной жизни» [6].

Н. Селезнева понимает «качество высшего образования как сбалансированное соответствие

высшего образования (как результата, процесса, образовательной среды) разнообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям» [7].

В современных условиях «качество образования относительно системы образования, отдельных образовательных учреждений, каждого субъекта образования, всех заинтересованных сторон – лакмусовая бумага социальной стабильности общества и гарантия его динамического развития» [2, с. 28].

Качество профессионального образования сотрудников ОВД как государственный заказ устанавливается через требования к выпускнику. Сегодня стандартная характеристика качества образования – уровень приобретенных знаний модифицируется в другой результат образования – компетентность в сфере профессиональной деятельности, устойчивая мотивация к обучению на протяжении всей жизни.

Процесс реформирования системы образования обусловил изменения концептуальных подходов и требований, предъявляемых обществом, государством, потребителями образовательных услуг к профессиональной деятельности сотрудников ОВД, что в свою очередь стало отправной точкой модернизации непрерывного профессионального образования данной категории.

Понятие «качество» приобретает доминирующее значение при характеристике образовательных процессов во всех сферах и на всех уровнях образования. Качество образования оценивают с позиций образовательного процесса при повышении квалификации руководителей и сотрудников ОВД. Рассматривают его и с позиции управления андрагогическим циклом в системе непрерывного профессионального образования. Действенным средством «обеспечения высокого качества образования является его постоянный мониторинг» [5].

Очень важно использовать данные мониторинга качества образования внутри страны. Его результаты представляют органам управления информацию о состоянии образовательной системы и ее составляющих, обнаруживают проблемы, возникшие во время достижения образовательной цели, выясняют тенденции развития образования для разработки соответствующей эффективной образовательной политики. То есть мониторинг качества образования является действенным инструментом управления его качеством, а соответственно процессом организации непрерывного профессионального образования.

Задачи управления качеством непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД целесообразно, по нашему мнению, разделить на две связанных между собой и одновременно самостоятельных задачи: с одной стороны, это задача обучения самих сотрудников ОВД, руководящих

кадров системы МВД, а также и научно-педагогических работников системы непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД вопросам измерения, оценки и управления качеством образования, применение новейших методов управления образованием, а с другой – внедрения в саму систему непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД технологий и систем управления качеством этого образования.

Во многих программных документах указано на необходимость улучшения качества образования как приоритетного направления реформирования образовательной отрасли. В связи с этим возникает ряд вопросов, на которые необходимо как можно быстрее найти ответы, иначе предложенные меры по реформированию системы образования и непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД, модернизации системы государственного управления не будут реализованы.

Первый вопрос, который необходимо научно разработать, обосновать, но потом обязательно нормативно утвердить в соответствующих документах, касается выяснения сущности категории «качество образования». Определение качества образования в целом и непрерывного профессионального в частности достаточно сложная задача, поскольку оно должно лаконично отражать современные общественные и личностные запросы, быть динамичным согласно меняющимся условиям и обстоятельствам. Возможно, именно этим объясняется наличие нескольких сотен определений этой категории. Отметим, что рассмотрение качества образования только как психолого-педагогической категории нецелесообразно. Качество образования аккумулирует в себе квинтэссенцию образовательной политики государства на определенном этапе его развития и отражает стратегические линии развития системы образования. Итак, в зависимости от того, что мы будем понимать под этим термином, какой смысл вкладывать в него, будет формироваться общая стратегия оценки и улучшения качества.

Качество образования мы предлагаем рассматривать как определенную совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которые придают ему способность формировать такой уровень профессиональной компетентности, который удовлетворит потребности граждан, предприятий и организаций, общества и государства в целом.

Второй вопрос, с какой целью нужно формировать это понятие? По нашему мнению, следует планировать деятельность по управлению этим качеством образования, то есть переводить его в состояние с желаемыми, заранее очерченными и, главное, четко определенными параметрами и характеристиками.

Третий вопрос касается того, как строить деятельность по улучшению качества образования на

разных образовательных уровнях. Мы считаем, что качество образования как приоритетное направление государственной политики должно стать своеобразным стержнем, центральной идеей, на которую будет ориентироваться вся деятельность по модернизации непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД.

Наличие четкого понимания того, чем является качество образования, от чего оно зависит, даст возможность упорядочить огромное количество разрозненных ныне задач, образовательных программ, действий, установить последовательность их реализации, взаимосвязь между результатами внедрения и тому подобное. Иначе говоря, получение желаемого качества образования по определенным показателям нужно рассматривать как стратегическую цель развития образования, а вся деятельность по управлению образовательной сферой превратится в управление именно качеством образования в соответствии с его содержательным наполнением, структурой и определенными параметрами.

Четвертый вопрос, логично вытекающий из предыдущего: как управлять качеством образования? Если управление – перевод объекта в желаемое состояние, то, прежде всего, нужно научиться определять это состояние. Для этого желаемое и имеющееся (достигнутое ныне) состояние нужно описать в определенных показателях, которые можно достаточно точно, объективно и оперативно измерить в понятных и информативных единицах.

Логическим продолжением является следующее, чрезвычайно актуальное в этом смысле, задание. Это разработка системы показателей качества образования, которая дала бы возможность оперативно отслеживать достигнутые результаты развития образовательной системы согласно поставленным задачам и направлениям ее модернизации, анализировать и оценивать эти результаты на предмет достижения или недостижения цели образовательной политики. Как отдельное направление можно выделить также и задачу разработки показателей и критериев оценки качества профессиональной подготовки педагогических и руководящих кадров образования.

Следующий вопрос касается того, как научить преподавателей и руководителей технологиям планирования и анализа образовательной политики, методикам современного оценивания, управления образовательным учреждением и системой образования, качеством образования, то есть вопрос касается необходимости применения других прикладных, практически ориентированных методик, технологий преподавания и обучения педагогических и руководящих кадров образования.

В сфере непрерывного профессионального образования подходы к проблемам качества отражаются в различных стратегиях, одна из которых фиксирует качественную определенность системы

непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД, другая – удовлетворенность потребностей профессионального развития сотрудников ОВД. Первая исходит из «социального заказа» и конкретно-профессиональных требований. Она видит в системе непрерывного профессионального образования сферу услуг, где сотрудники ОВД выступают в роли клиентов. Вторая стратегия – гуманистическая – видит сотрудников ОВД не только как субъектов повышения квалификации, а живых людей, с их опытом, явными и скрытыми потребностями, ожиданиями, их жизненным миром.

В реализации задачи построения системы критериев оценки качества образовательного процесса наметились положительные тенденции в развитии и стандартизации таких ее отдельных элементов, как качество программ повышения квалификации сотрудников ОВД, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса профессиональной подготовки, квалификация профессорско-преподавательского состава, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, качество управления.

Вместе с тем требуют решения следующие проблемы: введение единых требований к программно-методическому обеспечению повышения квалификации и профессиональной переподготовки сотрудников ОВД, стандартизация непрерывного профессионального образования.

Таким образом, задача управления качеством непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД является чрезвычайно актуальной, учитывая процессы реформирования образовательной сферы и интеграции образовательной системы ЛНР в мировое образовательное пространство, и решать его нужно в комплексе и на всех уровнях управления.

Анализ литературы дает возможность нам сделать следующие выводы, что среди стратегических задач встает необходимость формирования у сотрудников ОВД мотивации и потребности непрерывного образования, а также дифференциации непрерывного профессионального образования в соответствии с запросами специалистов. Доминантой должно стать умение сделать выбор, что является ответом на вызов времени и способом самовыражения в профессии. Акценты в непрерывном профессиональном образовании сотрудников ОВД должны быть перенесены с изучения стандартных, инвариантных состояний на механизмы овладения новыми как содержательными, так и технологическими компонентами профессиональной деятельности.

Таким образом, можно говорить, что качество подготовки сотрудников ОВД в условиях современного вуза складывается из таких факторов как:

- требования Болонского соглашения;
- аттестационные и аккредитационные требования;

- конкуренция вузов в сфере образовательных услуг, а также на рынке труда;
- потребности заказчика образовательных услуг;
- применение управленческих систем качества в области образования;
- растущие требования персонала вуза к качеству организации образовательного процесса.

Миссия современных вузов в целом и вузов системы МВД в частности заключается в построении образовательного пространства как пространства профессионального самоопределения человека во всем многообразии его проявлений, что в свою очередь определяет новый этап развития образовательного учреждения, который направлен на:

- подготовку специалистов нового типа;
- всемерную поддержку развития образования республики;
- на создание новых преимуществ университетского образования и повышение его конкурентоспособности.

Все это требует обновления системы образования, обеспечения инновационности научной деятельности вуза, обновления научно-методического обеспечения развития образовательных систем, совершенствования управления образовательным учреждением.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование проблемы и практика управленческой деятельности в системе НПО МВД дают основания сделать следующие выводы.

Во-первых, процесс формирования новой образовательной системы подготовки сотрудников ОВД зависит от качества управления образованием на всех ее уровнях.

Во-вторых, в новых социально-экономических условиях развития образования необходима мобильная система управления НПО – научно обоснованная, способная вовремя реагировать на инновационный поиск, стимулировать и внедрять инновации.

В-третьих, определяющей для качественно-го управления НПО есть система философских, методологических, социально-экономических, организационно-управленческих и психолого-педагогических принципов, единство которых обеспечивает высокую эффективность и достижение прогнозируемых результатов функционирования НПО МВД.

В-четвертых, в решении проблемы профессионального роста сотрудников ОВД, удовлетворения их потребностей в отношении новых знаний и технологий, личностного роста центр тяжести смещается на ЛАВД им. Э.А. Дидоренко, то есть на вуз системы МВД ЛНР, одной из важных задач которого является построение такой системы НПО, которая в сегодняшних условиях была бы достаточно оперативной и гибкой.

Библиографический список

1. *Vitkin L.* Деякі аспекти впровадження систем менеджменту якості освіти у вузах [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/be/be024.html> (дата обращения: 10.04.2018).
2. *Громова Л.А.* Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: рос. видение: рекомендации по результатам науч. исслед. / Л.А. Громова, С.Ю. Трапицын, В.В. Тимченко; под ред. Г.А. Бордовского; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. – 71 с.
3. *Гутник Г.В.* Проектное управление качеством образования в регионе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 2. – С. 18–28.
4. *Даниленко Л.* Інноваційні зміни у системі післядипломної освіти педагогічних працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2009_8-9/3_Pisladiplom.pdf (дата обращения: 13.03.2018).
5. *Зайчук В.О.* Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 18–26.
6. *Кобли Д.* Определение понятия качества в образовании: доклад ЮНИСЕФ / Джанетт Кобли, Миске Уитт. – Нью-Йорк, 2000. – 125 с.
7. *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-докл. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 95 с.

References

1. *Vitkin L.* Deyaki aspekty vprovadzhennya sistem menedzhmentu yakosti osviti u vuzah [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.management.com.ua/be/be024.html> (data obrashcheniya: 10.04.2018).
2. *Gromova L.A.* Kachestvo obrazovaniya v kontekste programy YUNESKO «Obrazovanie dlya vsekh»: ros. videnie: rekomendacii po rezul'tatam nauch. issled. / L.A. Gromova, S.YU. Trapicyn, V.V. Timchenko; pod red. G.A. Bordovskogo; Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gercena. – SPb.: Izd-vo RGPU, 2006. – 71 s.
3. *Gutnik G.V.* Proektnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v regione // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2001. – № 2. – S. 18–28.
4. *Danilenko L.* Innovacijni zmyni u sistemi pisljadiplomnoї osviti pedagogichnih pracivnikiv [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2009_8-9/3_Pisladiplom.pdf (data obrashcheniya: 13.03.2018).
5. *Zajchuk V.O.* Upravlinnya yakistyu osviti yak skladova derzhavnoї osvithn'oip olitiki // Pedagogika i psihologiya. – 2007. – № 1. – S. 18–26.
6. *Kobli D.* Opredelenie ponyatiya kachestva v obrazovanii: doklad YUNISEF / Dzhannett Kobli, Miske Uitt. – N'yu-Jork, 2000. – 125 s.
7. *Selezneva N.A.* Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob'ekt sistemnogo issledovaniya: lekciya-dokl. – M.: Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov, 2004. – 95 s.

Бойко Светлана Вадимовна

доктор технических наук, доцент

Подъячев Алексей Викторович

доктор технических наук, доцент

Костромской государственной университет

svimark@mail.ru, alvip@yandex.ru

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ БАКАЛАВРОВ МЕХАНИЧЕСКИХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В настоящее время существует потребность не просто подготовки специалистов, обладающих большим набором теоретических знаний, которые после окончания бакалавриата проходят длительный курс обучения на предприятии, что не отвечает современным условиям конкурентной экономики, а подготовки профессионалов, конкурентоспособных сотрудников, знающего необходимые производственные циклы и технологии. Согласно реформированию системы образования в данном направлении, необходимо конкретизировать методологическую базу преподавательской деятельности и раскрыть общие проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей. Для того чтобы провести процесс оптимизации методологических и организационных основ обучения студентов бакалавриатов механических и технологических специальностей, необходимо ориентироваться не только на существующие образовательные стандарты, но и на те требования к выпускникам, которые предъявляются непосредственно предприятиями, на которых по факту окончания бакалавриата выпускнику предстоит трудоустроиться.

Ключевые слова: проблемы преподавания, инженерные дисциплины, бакалавриат, механические и технологические специальности, конкурентоспособность экономики, производственные технологии.

Подготовка современных специалистов бакалавриата очень часто не устраивает работодателей и им приходится за собственный счет повышать квалификацию нового сотрудника, что по сути для предприятия не выгодно ввиду необходимости нести дополнительные затраты и для самого работника, так как годы проведенные в университете зачастую оказываются потраченными зря.

Современные выпускники бакалавров механических и технологических специальностей имеют недостаточный уровень профессиональной подготовки, очень слабо адаптируются к условиям работы на предприятии, не способны оперативно переориентироваться на другой ритм жизни, отличной от ВУзовского, теряют способность к адаптации и переучиванию, не способны предвидеть развитие технологический и научных направлений, в которых работает производственное предприятие. Отмечается необходимость оптимизации подготовки бакалавров не только согласно требованиям ФГОС ВПО, но и с учетом требований предприятий работодателей [6, с. 11].

При компетентностном подходе к преподаванию инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей, во главу угла ставится формирование у студентов основ профессионального мышления и приобретению знаний на различных производственных уровнях [1, с. 13].

Усилия преподавательского состава направляются на работу по реализации обучающих программ, для формирования необходимого уровня профессиональной компетенции. Но в условиях современного развития системы образования, недостаточно определены возможности реализации потенциала профессиональных дисциплин в деле развития профессиональных компетенций бака-

лавров механических и технологических специальностей [2, с. 150].

Направление реализации оптимизации системы и методических основ преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей определяет целесообразность разработки данного научного направления. Оптимизация направлена на модернизацию и достижение требуемого уровня профессиональной компетентности бакалавров механических и технологических специальностей [7, с. 292].

Востребованность указанного научного направления определяется существующим запросом, как со стороны промышленных предприятий, так и со стороны государства, заинтересованного в построении инновационной экономики, для которой необходимо, чтобы из ВУЗов выходили специалисты качественно иного уровня, обученные всем технологическим процессам работы промышленных предприятий еще на студенческой скамье. Способные по факту трудоустройства сразу приносить пользу предприятия и не заставлять руководство вкладываться в процесс повышения квалификации и переучивания вновь прибывших кадров из стен высших учебных заведений.

Реформа системы образования и ликвидации общих проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей предполагает элемент альтернативности, представляющий собой возможность оптимизировать процесс обучения бакалавров механических и технологических специальностей через отбор наиболее эффективных форм, методов, средств и технологий образовательного процесса на основе принципа рациональности.

Оптимизация форм, методов, средств и технологий образовательного процесса – это дея-

тельность, организуемая и управляемая определенными субъектами. Как правило, ими являются руководители ВУЗа и руководители предприятия, которые на основе комплексного взаимодействия и наличия соответствующего образовательного запроса и требований со стороны предприятия, способны составить образовательную программу таким образом, чтобы удовлетворить потребности предприятия в высококвалифицированных сотрудниках и потребности национальной экономики в наличии конкурентоспособного производственного цикла [3, с. 86].

Таким образом, в целом мы можем констатировать: для того, чтобы решить общие проблемы преподавания инженерных дисциплин, необходимо произвести процесс оптимизации образовательного процесса. Выполнить это возможно на основе корректировки содержания, форм, методов и условий, существующих в настоящее время, в деле подготовки бакалавров механических и технологических специальностей, на основе взаимодействия субъектов, заинтересованных в качественном изменении в лучшую сторону профессиональной компетентности выпускников бакалавриата на основе использования основ компетентностного подхода.

Использование компетентностного подхода обусловлено тем, что данный подход позволяет оптимизировать процесс преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей, посредством создания оптимальных технологий образовательного процесса и алгоритмов их исполнения, которые будут направлены на повышение профессиональной компетентности выпускников.

Для реализации компетентностного подхода, необходимо использовать методы образовательного проектирования. Целью данных методов будет являться выпускник, с необходимым конкретному предприятию или целой отрасли промышленности набором профессиональных компетенций. Указанные компетенции основаны на необходимых нормах профессионального поведения и ценностно-смысловым отношением к своей профессии.

Критериями оптимизации преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей, являются [9, с. 58]:

- эффективность обучения бакалавров механических и технологических специальностей инженерно-профессиональным дисциплинам, результатом чего будет являться формирование профессиональной компетентности и способности по факту окончания обучения в ВУЗе, работать на производственном предприятии без каких-либо дополнительных образовательных инициатив со стороны руководства предприятия ввиду низкого уровня подготовки в ВУЗе, все это должно остаться в прошлом;

- качественно новые подходы к методологии и технологиям профессионального обучения, согласно требованиям образовательных стандартов ФГОС ВПО и предприятий, на которые будут устраиваться работать будущие выпускники, т.е. соблюдение баланса интересов в образовательных программах;

- психологический комфорт при обучении профессиональным дисциплинам.

Главной целью решения проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей, является формирование особо компетентного специалиста на уровне бакалавриата, максимально ориентированного на эталоны современного отечественного и зарубежного уровня развития промышленности [4, с. 77].

Реализация данной цели возможна только при формировании выпускника на основе компетентностно-ориентированного подхода, которая возможна только на основе предметно-функциональной подготовки и культивирования аналитического мышления, силы воли и других морально-психологических качеств будущего выпускника бакалавриата.

Представленная модель способна спрогнозировать дальнейшие профессиональные действия, развивает до необходимого уровня профессиональные компетенции, дает комплексное представление о реальных условиях профессиональной деятельности и профессионального развития и т.д.

Главной целью образовательного процесса с использованием возможностей компетентностного подхода – создание рабочей обстановки и атмосферы в стенах ВУЗа, наиболее приближенной к производственной, что является необходимым условием формирования профессиональной компетенции. Процесс обучения должен заинтересовать студента, а это возможно сделать, только используя как можно большее количество практических материалов в форме лабораторных работ, опытов, ознакомительных экскурсий, ежегодных производственных практик и т.д.

Идеальным вариантом решения проблемы преподавания инженерных дисциплин в рамках компетентностного подхода, является индивидуальная образовательная траектория. При ее внедрении, студентам бакалавриата будет позволено определять траекторию образовательного развития и профессионального становления [5, с. 8].

При такой схеме содержание обучения и в целом содержательная основа каждого предмета формируется индивидуально, в зависимости от того, какие цели в профессиональной подготовке преследуются студентом.

Выступая основным звеном в оптимизации процесса обучения и становления профессиональной компетентности, преподаватель обязан опреде-

лить оптимальный набор средств, форм и методов, необходимых и достаточных для достижения требуемого уровня профессиональной компетенции и квалификации студента бакалавриата [8, с. 41].

Необходимо отметить, что подобная оптимизация процесса обучения различным профессиональным дисциплинам, необходимым для развития у студента требуемого уровня профессиональной компетентности, основывается на следующей системе принципов:

– принцип перспективности обучения – в рамках данного принципа, студент бакалавриата должен глубоко осознавать как близкие, так и отдаленные перспективы обучения;

– принцип индивидуального проектирования – в рамках данного принципа, студент бакалавриата должен понимать именно отдаленные перспективы обучения, а именно то, каким специалистом он выпустится из ВУЗа. Студент должен для себя решить вопрос профессионального самоопределения и развивать выбранное профессиональное направление на основе углубленного изучения как теоретической, так и практической части тех профессионально-ориентированных предметов, которые составят основу его профессиональной компетентности. Данный принцип основан на том, что зачастую те предметы, которые являются профессиональными, составляют только половину, а в некоторых случаях даже меньше. Но, студент-металлург, занимается изучением истории, философии, психологии и других предметов, которые не несут роли в его профессиональном становлении;

– принцип психологической комфортности обучения должен быть основан на индивидуальном подходе к каждому обучающемуся студенту, что позволит подобрать наиболее четкую образовательную траекторию для каждого;

– принцип наличия непрерывной связи с производством, что позволяет совмещать получение теоретических ВУзовских знаний и ознакомление с практическими производственными процессами, в технологии которых и применяются изученные теоретические основы. Данный метод можно назвать методом наглядности, когда студент не изучает абстрактные теоретические вещи, а видит, как они применяются на практике. Это позволяет усваивать изученный материал гораздо более плодотворно, что, безусловно, скажется на общей профессиональной компетентности молодого специалиста.

Основными условиями эффективности изложенных выше принципов решения проблемы преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей, являются следующие:

– дидактические условия – в рамках данного принципа необходимо отметить альтернативные формы и методы обучения, в зависимости от конкретных потребностей и возможностей студента,

а так же от поставленной цели его обучения на основе согласования требований образовательного стандарта ФГОС ВПО и предприятий-работодателей, для которых и готовится данный специалист;

– организационно-производственные условия – сочетание ежегодных производственных практик, лабораторных работ, опытов и экспериментов, в совокупности с академическими предметами. Что формирует теоретическую составляющую профессиональной компетентности будущего специалиста;

– технико-технологические условия – обязательное материально-техническое снабжение и обеспечение ВУЗов необходимым оборудованием, реагентами, химическими элементами и другими материалами. Это необходимо для того, чтобы превратить процесс теоретически ориентированного обучения в практически ориентированное направление.

В заключение необходимо отметить, что в настоящей статье был раскрыт вопрос по решению общих проблем преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей. Основной идеей предложенной в настоящей статье, является следующее:

1. Проблемы эффективности преподавания инженерных дисциплин для бакалавров механических и технологических специальностей решаются с использованием компетентностного подхода, а именно, путем создания рабочей обстановки и атмосферы в стенах ВУЗа, максимально приближенной к реальным производственным условиям, что является необходимым условием получения профессиональной компетенции бакалаврами механических и технологических специальностей.

2. Процесс обучения должен носить не только теоретический, но и в большей степени практический характер, что возможно осуществить, только посредством увеличения количества и качества элементов практического обучения, таких как лабораторные работы, опыты, производственные экскурсии, производственные практики и т.д.

Библиографический список

1. *Ангеловский А.А.* Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. – С. 13.

2. *Данилаев Д.П.* Логистическая модель подготовки высококвалифицированных технических специалистов и их привлечения к работе по специальности // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 3. – С. 150.

3. *Ильмушкин Г.М., Минишин М.И.* Сущность и структура математической компетентности будущих инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных

систем // Образование и наука – производству: Междунар. науч.-техн. и образоват. конф. В 2 ч. Ч. 2, кн. 2. – Набережные Челны: Изд-во ИНЭКА, 2015. – С. 86.

4. *Кайгородцева Н.В.* Инновационная парадигма геометрографического образования вузов // Известия РАО. – 2014. – № 1. – С. 77.

5. *Никишина Ю.Г.* Графические дисциплины в компетентностно-ориентированной компьютерной подготовке профессионалов: содержание и факторы реализации // Вестник ТИС-353 БИ. – 2013. – № 2. – С. 8.

6. *Пак Н.И., Пушкарёва Т.П.* Принципы математической подготовки студентов с позиций информационной модели мышления // Открытое образование. – 2014. – № 5 (94). – С. 11.

7. *Первушина И.И., Кайгородцева Н.В.* Дидактические и методические требования к разработке электронных образовательных ресурсов // Омский научный вестник. – 2013. – Вып. 2 (110). – С. 292–296.

8. *Рындина Ю.В.* Структурно-содержательные и функциональные характеристики исследовательской компетентности будущего учителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 123–131.

9. *Соколова И.Ю., Зюбанов В.Ю.* Психолого-педагогический подход к развитию личностного потенциала, сохранению здоровья и качеству образования подрастающего поколения // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-1. – С. 58.

References

1. *Angelovskij A.A.* Professional'naya kompetentnost' kak neobhodimoe uslovie professionalizma (psihologo-akmeologicheskij analiz) // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy V mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyun' 2011 g.). – Ufa : Leto, 2011. – S. 13.

2. *Danilaev D.P.* Logisticheskaya model' podgotovki vysokokvalificirovannyh tekhnicheskikh specialistov i ih privlecheniya k rabote po special'nosti // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2013. – № 3. – S. 150.

3. *Il'mushkin G.M., Minshin M.I.* Sushchnost' i struktura matematicheskoy kompetentnosti budushchih inzhenerov po programmnomu obespecheniyu vychislitel'noj tekhniki i avtomatizirovannyh sistem // Obrazovanie i nauka – proizvodstvu: Mezhdunar. nauch.-tekhn. i obrazovat. konf. V 2 ch. CH. 2, kn. 2. – Naberezhnye Chelny: Izd-vo INEKA, 2015. – S. 86.

4. *Kajgorodceva N.V.* Innovacionnaya paradigma geometrograficheskogo obrazovaniya vuzov // Izvestiya RAO. – 2014. – № 1. – S. 77.

5. *Nikishina YU.G.* Graficheskie discipliny v kompetentnostno-orientirovannoy komp'yuternoy podgotovke professionalov: sodержanie i faktory realizacii // Vestnik TIS-353 BI. – 2013. – № 2. – S. 8.

6. *Pak N.I., Pushkareva T.P.* Principy matematicheskoy podgotovki studentov s pozicij informacionnoj modeli myshleniya // Otkrytoe obrazovanie. – 2014. – № 5 (94). – S. 11.

7. *Pervushina I.I., Kajgorodceva N.V.* Didakticheskie i metodicheskie trebovaniya k razrabotke ehlektronnyh obrazovatel'nyh resursov // Omskij nauchnyj vestnik. – 2013. – Вып. 2 (110). – S. 292–296.

8. *Ryndina YU.V.* Strukturno-soderzhatel'nye i funkcion'al'nye harakteristiki issledovatel'skoj kompetentnosti budushchego uchitelya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2011. – № 1. – S. 123–131.

9. *Sokolova I.YU., Zyubanov V.YU.* Psihologo-pedagogicheskij podhod k razvitiyu lichnostnogo potenciala, sohraneniyu zdorov'ya i kachestvu obrazovaniya podrastayushchego pokoleniya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2016. – № 6-1. – S. 58.

Кручинина Галина Александровна

доктор педагогических наук, профессор

Онегова Нина Викторовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
galinakruchinina2009@rambler.ru, hovan-nina@inbox.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ АГРОИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья содержит описание модели формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе. Модель представляет собой целостную систему, которая отражает: цель; теоретические подходы к обучению и его содержание; структурные составляющие и дидактические условия формирования данной компетентности; формы организации процесса обучения и уровни её сформированности. Так как формирование данной компетентности происходит в условиях учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», для повышения уровня сформированности данной компетентности авторами статьи внедрена в учебный процесс технология обучения с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. С целью проверки эффективности предложенной модели, авторами статьи было проведено педагогическое исследование. Некоторые его результаты представлены в статье.

Ключевые слова: модель, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, компетенция, компетентность в области безопасности жизнедеятельности, агроинженер.

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимым условием безопасности жизнедеятельности людей является владение знаниями о мире опасностей и способах их предотвращения. Это достижимо только в результате обучения и приобретения опыта на всех этапах образования и профессиональной деятельности человека. Будущая профессиональная деятельность агроинженера связана с объектами повышенной опасности. На большинстве предприятий агропромышленного комплекса (АПК) в условиях неустойчивого экономического положения отмечается старение оборудования, техники. Действующее оборудование на предприятиях в значительной степени не отвечает требованиям охраны труда. Это является причиной того, что агропромышленный комплекс России является одной из самых травмоопасных и сложных отраслей, где уровень летального травматизма остается высоким [1].

В связи с вышеизложенным, возрастает актуальность: 1) подготовки будущих агроинженеров, способных обеспечивать не только свою безопасность, но и безопасность всего работающего персонала предприятия АПК, необходимость формирования у них компетентности в области безопасности жизнедеятельности; 2) поиска эффективных педагогических технологий формирования данной компетентности у будущих агроинженеров.

Нами была разработана и внедрена в процесс обучения модель формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе. На наш взгляд, уровень сформированности данной компетентности у будущих агроинженеров будет выше, если процесс обучения будет основан на системном использовании средств информационно-коммуникационных технологий.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка модели формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе.

Материал и методика исследований. В ходе работы нами были использованы материалы научных исследований в области компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур и др.); в области информатизации образования мы использовали опыт В.А. Извозчикова, Г.А. Кручининной, М.В. Кручинина, Е.Б. Михайловой, Н.П. Чурляева, Т.В. Шиловой и других исследователей [3; 4; 5; 6; 7; 9 и др.]. В апробации модели формирования данной компетентности принимали участие студенты, обучающиеся в Нижегородском государственном инженерно-экономическом университете (ГБОУ ВО НГИЭУ г. Княгинино, Нижегородской области) по направлению подготовки «Агроинженерия» (уровень бакалавриата). Использовались следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной и научно-методической литературы, анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, метод экспертных оценок, методы математической статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. Происходящие на сегодняшний день преобразования Российского агропромышленного комплекса (АПК) предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке будущих инженеров (агроинженеров). В Государственной программе развития АПК на 2013–2020 г. отмечено, что важнейшим условием формирования инновационного агропромышленного комплекса является научное и кадровое обеспечение [2].

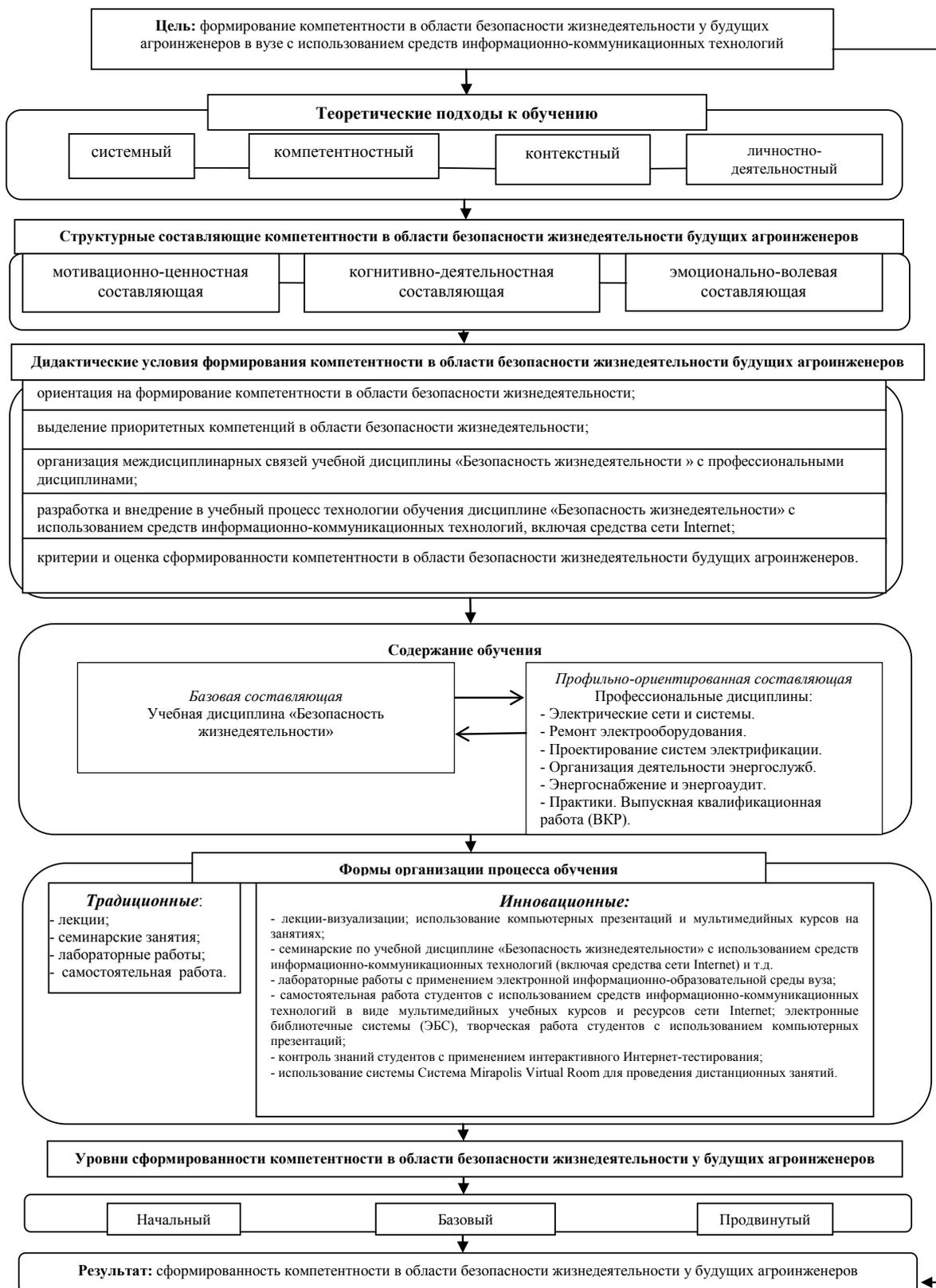


Рис. 1. Модель формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе

Так как будущая профессиональная деятельность агроинженера связана с повышенным риском для здоровья и жизни, одним из важных его профессиональных качеств – обладание компетентностью в области безопасности жизнедеятельности. Формирование высокого уровня данной компетентности у будущих агроинженеров является одной из важных задач вузов.

Проблема формирования данной компетентности изучена не в полной мере и требует дальнейших решений, что обусловило цель нашего исследования – теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности модели формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Предложенная нами модель формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров в вузе отражает: цель, структурные составляющие, теоретические подходы к обучению, дидактические условия формирования данной компетентности у будущих агроинженеров, содержание обучения, формы организации процесса обучения, уровни и результат её сформированности (рис. 1).

Моделирование процесса формирования данной компетентности у будущих агроинженеров представляет собой целостный процесс движения от поставленных целей к конкретным результатам обучения.

Понятие «компетентность» рассматривается учеными в области педагогических исследований как интегральное качество личности, проявляющееся в стремлении и способности применять полученные знания, умения, приобретенный опыт и личностные качества для успешной профессиональной деятельности (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур и др.).

Формирование компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров происходит при изучении учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Дальнейшее развитие данная компетентность получает в процессе обучения профессиональным дисциплинам («Электрические сети и системы», «Ремонт электрооборудования», «Проектирование систем электрификации, организация деятельности энергослужб», «Энергоснабжение и энергоаудит» и др.), а также при прохождении учебной и производственной практик и выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР).

Анализ ФГОС ВО по данному направлению подготовки показал, что понятие «компетентность» не используется для оценивания результатов обучения. Качество подготовки выпускника вуза определяется уровнем сформированности общекультурных, общепрофессиональных и про-

фессиональных компетенций. На основании вышеизложенного мы выделили приоритетные компетенции, которые будут являться содержательной характеристикой данной компетентности: 1) ОК-7 – способность к самоорганизации и самообразованию; 2) ОК-9 – способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций; 3) ОПК-8 – способность обеспечивать выполнение правил техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и норм охраны труда и природы [10].

Опираясь на исследования ученых и учитывая требования ФГОС ВО, мы конкретизировали определение понятия «компетентность в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров».

Компетентность в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров определена нами как интегральное качество личности, владеющей совокупностью общекультурных и общепрофессиональных компетенций, проявляющееся в готовности применять полученные знания, умения и практические навыки в области безопасности жизнедеятельности как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности, осознавая личную ответственность за результаты своего труда.

Анализируя научные работы Ж.Б. Быковой, С.А. Заливчей, Г.А. Кручининой, М.В. Кручинина, Н.В. Патяевой, О.А. Пучковой и др. [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.], мы определили структурные составляющие данной компетентности: мотивационно-ценностная, когнитивно-деятельностная и эмоционально-волевая.

Мотивационно-ценностная составляющая определяет: желание студентов повысить уровень освоения компетентности в области безопасности жизнедеятельности и осознание её значимости для повседневной и будущей профессиональной деятельности; понимание студентами необходимости получения новых знаний в области безопасности жизнедеятельности для эффективного функционирования в различных ситуациях повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности; проявление у студентов интереса к творческим видам деятельности на занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Когнитивно-деятельностная составляющая: характеризует «базу знаний» о физиолого-гигиенических основах труда; негативных факторах производственной и бытовой среды и их воздействии на человека и окружающую среду; общих требованиях безопасности и экологичности технических систем и технологических процессов; чрезвычайных ситуациях и т.д.) и использование полученных знаний, умений и практических навыков для решения конкретных задач.

Эмоционально-волевая составляющая: связана с адекватным осознанием и оцениванием собственных возможностей и способностей в применении знаний, умений и практических навыков в области безопасности жизнедеятельности в повседневной и будущей профессиональной деятельности; осознанием личной ответственности за результаты своего труда.

На наш взгляд, достижение наивысшего уровня данной компетентности возможно через внедрение и системное использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий во все виды учебно-познавательной деятельности студентов.

В проведенном нами педагогическом исследовании, который заключался в проверке эффективности предложенной нами модели, принимали участие студенты Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (ГБОУ ВО НГИЭУ), обучающиеся по направлению подготовки «Агроинженерия» (уровень бакалавриата). Были сформированы две группы студентов: контрольная (КГ, n = 46) и экспериментальная (ЭГ, n = 50). Студенты контрольной группы обучались с применением традиционных форм и методов обучения (лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа).

В процессе обучения студентов экспериментальной группы в условиях университета нами использовались следующие средства и методы обучения: лекции-визуализации с применением разработанных нами компьютерных презентаций по темам курса: «Основные понятия и определения безопасности жизнедеятельности», «Негативные факторы среды обитания». «Опасность ионизирующих излучений» и т.д.); семинарские занятия, при подготовке к которым студенты применяли средства мультимедиа (например, презентацию на тему: «Воздействия негативных факторов на человека» и др.); лабораторные занятия с использованием электронной информационно-образовательной среды Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (ЭИОС НГИЭУ), созданной на базе системы управления обучением Moodle. Для активизации творческой деятельности студентов, в организации их самостоятельной работы, мы использовали метод проектов, привлекая такие средства сети Internet как: различные Web-сервисы (справочная система «Охрана труда» – <https://vip.1otruda.ru/>; сайт МЧС России – <http://www.culture.mchs.gov.ru/> и др.); поиск необходимой учебной информации на специализированных сайтах (Инструкции по охране труда – <https://инструкция-по-охране-труда.рф/>; охрана труда и безопасность жизнедеятельности – <http://ohrana-bgd.narod.ru/tipov.html> и т.д.); ресурсов электронных библиотечных систем (ЭБС).

При проведении дистанционных занятий нами использовалась система Mirapolis Virtual

Room, которая предназначена для проведения веб-конференций, онлайн-обучения, совещаний и т.д. Для организации совместной виртуальной работы мы применяли такие её возможности как: трансляция видео и голоса участников; совместный просмотр приложений, презентаций, видеороликов, документов; проведение опросов; общение в текстовом чате; обмен файлами и т.д. (<http://okno.ru/soft/shop/popular/5069>). Используя систему Mirapolis Virtual Room, нами дистанционно проводятся интерактивные лекции, лабораторные работы, проверка самостоятельных заданий, в том числе творческого характера.

Для оценки качества обучения дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» нами разработаны и используются в учебном процессе электронные тесты на базе ЭИОС НГИЭУ (<http://ngiei.mcdir.ru/mod/quiz/view.-php?id=99665>).

В нашем исследовании мы использовали следующие виды педагогического эксперимента:

1. Констатирующий эксперимент, в ходе которого мы измеряли имеющийся уровень развития исследуемого процесса. С его помощью мы определили реальное состояние проблемы формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров; параметры, по которым будет проводиться педагогический эксперимент; получили первичный материал для дальнейшей работы.

2. Формирующий эксперимент, основной целью которого являлось формирование компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров по разработанной нами модели. При проведении формирующего эксперимента нами формировались такие составляющие компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров, как мотивационно-ценностная, когнитивно-деятельностная и эмоционально-волевая.

3. Контрольный эксперимент – основной его задачей было: определение уровня сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров после проведения формирующего эксперимента; анализ и обобщение результатов педагогического исследования.

Для оценки уровня сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров мы разработали критерии оценивания по трем уровням (начальному, базовому и продвинутому) и диагностический материал (анкеты, тесты).

В таблицах 1–4 отражены некоторые из результатов педагогического исследования. Они показывают, что у студентов экспериментальной группы готовность и желание к изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» достоверно возросли по сравнению со студентами

Таблица 1

Некоторые элементы мотивационно-ценностной составляющей компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров

Оцениваемые суждения	Среднее значение оценки (в баллах)			
	В начале педагогического исследования		В конце педагогического исследования	
	М _{кг}	М _{эг}	М _{кг}	М _{эг}
Интерес и желание к изучению учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»	3,5	3,4	3,6	4,7*
Готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и в будущей профессиональной деятельности	3,7	3,5	3,9	4,6*

Примечание: М – среднее значение оценки (индексом «кг» обозначается контрольная группа, «эг» – экспериментальная группа); ответы оцениваются по пятибалльной шкале: 1 балл – минимальное значение оценки, 5 баллов – максимальное; * – указание достоверности различий по t-критерию Стьюдента (в данной таблице и последующих).

Таблица 2

Самооценка студентами некоторых элементов эмоционально-волевой составляющей компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров

Среднее значение оценки	В начале педагогического исследования		В конце педагогического исследования	
	М _{кг}	М _{эг}	М _{кг}	М _{эг}
Самооценка способностей к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебной (при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности») и будущей профессиональной деятельности	3,5	3,8	3,9	4,6*

Таблица 3

Оценка знаний, умений и практических навыков, полученных студентами при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (когнитивно-деятельностная составляющая)

	Контрольный этап педагогического исследования	
	М _{кг}	М _{эг}
Среднее значение оценки	3,9	4,7*

Таблица 4

Экспертная оценка сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров (в %)

Уровень сформированности компетентности	Контрольный этап педагогического исследования	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Начальный	11	5
Базовый	51	46
Продвинутый	38	49

контрольной группы (табл. 1). Студенты экспериментальной группы в большей степени осознают, что использование средств информационно-коммуникационных технологий не только необходимо для изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», но и в будущей профессиональной деятельности (табл. 2).

Результат сформированности когнитивно-деятельностной составляющей у студентов определялся по итогам тестирования в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего этапа педагогического исследования. Данные таблицы 3 показывают, что уровень сформированности когни-

тивно-деятельностной составляющей компетентности в области безопасности жизнедеятельности у студентов экспериментальной группы значительно выше, чем у студентов контрольной группы.

В таблице 4 показана экспертная оценка сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности у будущих агроинженеров, которую мы оценивали по уровням сформированности её трех составляющих: мотивационно-ценностной, когнитивно-деятельностной и эмоционально-волевой.

Резюме. Анализируя данные таблицы 4 можно сделать вывод, что большая часть студентов экс-

периментальной группы после проведения формирующего этапа педагогического исследования обладают продвинутым (49%) и средним (46%) уровнями сформированности компетентности в области безопасности жизнедеятельности и всего 5% показали низкие результаты.

Таким образом, педагогическое исследование доказало эффективность предложенной нами модели формирования компетентности в области безопасности жизнедеятельности будущих агроинженеров в вузе с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Васильева Л.А., Матвеев В.Ю., Онегова Н.В. Анализ травматизма и профессиональной заболеваемости работников Нижегородской области // Вестник НГИЭИ. – 2014. – № 6 (37). – С. 33–44.
2. Государственная программа развития АПК на 2013–2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mcx.ru/navigation/-docfeeder/show/342.htm> (дата обращения: 15.04.2018).
3. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Моделирование процесса формирования профессионального правосознания студентов неюридических специальностей в высшем образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 3-1. – С. 17–24.
4. Кручинина Г.А., Быкова Ж.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности специалиста в условиях информатизации образования // Приволжский научный журнал. – 2008. – № 4. – С. 226–232.
5. Кручинина Г.А., Дарьенкова Н.Н. Применение информационных и коммуникационных технологий в творческой деятельности студентов технического вуза // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 1 (33). – С. 193–199.
6. Кручинина Г.А., Михайлова Е.Б. Информационные и коммуникационные технологии в формировании профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 302–306.
7. Кручинина Г.А., Шилова Т.В. Формирование информационной компетентности студентов инженерных специальностей // Образование и наука. – 2013. – № 2 (101). – С. 85–96.
8. Патяева Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении: дис. канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2007. – 202 с.
9. Самерханова Э.К., Кручинина Г.А., Акимова И.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в обучении информатике. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 79 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата) профиль «Электрооборудование и электротехнологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350306.pdf> (дата обращения: 15.04.2018).

References

1. Vasil'eva L.A., Matveev V.YU., Onegova N.V. Analiz travmatizma i professional'noj zaboлеваemosti rabotnikov Nizhegorodskoj oblasti // Vestnik NGIEI. – 2014. – № 6 (37). – S. 33–44.
2. Gosudarstvennaya programma razvitiya APK na 2013–2020 g. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.mcx.ru/navigation/-docfeeder/show/342.htm> (data obrashcheniya: 15.04.2018).
3. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A. Modelirovanie processa formirovaniya professional'nogo pravosoznaniya studentov neyuridicheskikh special'nostej v vysshem obrazovanii // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. – 2012. – № 3-1. – S. 17–24.
4. Kruchinina G.A., Bykova ZH.B. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti specialista v usloviyah informatizacii obrazovaniya // Privolzhskij nauchnyj zhurnal. – 2008. – № 4. – S. 226–232.
5. Kruchinina G.A., Dar'enkova N.N. Primenenie informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v tvorcheskoj deyatel'nosti studentov tekhnicheskogo vuza // Privolzhskij nauchnyj zhurnal. – 2015. – № 1 (33). – S. 193–199.
6. Kruchinina G.A., Mihajlova E.B. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v formirovanii professional'no-inoazychnoj kompetentnosti studentov inzhenernyh special'nostej // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2010. – T. 16. – № 1. – S. 302–306.
7. Kruchinina G.A., SHilova T.V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov inzhenernyh special'nostej // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 2 (101). – S. 85–96.
8. Patyaeva N.V. Formirovanie professional'no-inoazychnoj kompetentnosti studentov inzhenerno-stroitel'nyh special'nostej v kontekstnom obuchenii: dis. kand. ped. nauk. – N. Novgorod, 2007. – 202 s.
9. Samerhanova EH.K., Kruchinina G.A., Akimova I.V. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v obuchenii informatike. – N. Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2012. – 79 s.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 35.03.06 Agroinzheneriya (uroven' bakalavriata) profil' «EHlektrooborudovanie i ehlektrotekhnologii» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350306.pdf> (data obrashcheniya: 15.04.2018).

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЯ ТРАНСПОРТНЫХ ПРОЦЕССОВ

Данная статья затрагивает один из актуальных вопросов системы высшего образования: компетентностный подход в обучении. Чтобы обеспечить общество конкурентно способными и профессионально грамотными специалистами, педагогам необходимо сформировать у студентов ряд компетенций по каждой дисциплине. Для примера работы в данном направлении выбрано направление 23.03.01 – Технология транспортных процессов, дисциплина – математика. Рассматривается решение задачи математического моделирования с точки зрения формирования необходимых компетенций у студентов данного направления. Разобраны два метода решения предложенной задачи, в содержание которой отражена профессиональная направленность курса математики. В каждом методе выделены основные знания, умения и навыки, приобретенные студентами в ходе непосредственного решения. Показаны этапы работы с задачей, нацеленные на усвоения необходимых знаний, умений и навыков, которые прописаны в ФГОС данного направления.

Ключевые слова: компетентностный подход, математика в техническом вузе, обучение по направлению «Технология транспортных процессов», задачи математического моделирования.

Транспортная отрасль – одно из основных направлений технического образования, решающего важные проблемы из жизни современного общества. Она преследует цель подготовки грамотного специалиста, обученного исследовательской, проектной, организационной и предпринимательской деятельности. Так же техническое образование должно сопровождаться личностно-развивающим подходом; предполагается целенаправленная работа по формированию готовности студента к самообразованию [1]. Все это находит свое отражение в компетентностном подходе, на котором базируется сегодня высшее образование. Студент должен овладеть определенным набором компетенций, прописанных в образовательном стандарте, выбранного им направления. Сформированность определенной компетенции выражается в полученных знаниях, умениях и навыках. Обучение математики является базовым и участвует в формировании основных компетенций. Студент, обучающийся на направлении «Технология транспортных процессов» должен овладеть одной из компетенций при изучении данной дисциплины:

ОПК-3: способность применять систему фундаментальных знаний (математических, естественнонаучных, инженерных и экономических) для идентификации, формулирования и решения технических и технологических проблем в области технологии, организации, планирования и управления технической и коммерческой эксплуатации транспортных систем.

Согласно выделенной компетенции студент должен.

Знать:

– математические формулы и математические символы;

– основные методы и способы решения математических задач;

– определения и свойства математических объектов;

– методы экспертных и аналитических работ;

– принцип выбора математических составляющих для решения профессиональных задач.

Уметь:

– использовать математическую литературу;

– в решении задачи применять верные формулы и методы решения;

– обрабатывать с использованием современных информационных технологий и интерпретировать необходимые данные для формирования решений по соответствующим математическим задачам;

– анализировать математическую задачу и принимать на этой основе рациональные пути решения;

– использовать современную научно-техническую информацию по исследуемым проблемам и задачам.

Владеть:

– различными методами решения математических задач;

– навыками формирования целей и задач математических исследований;

– умением распознавать математические объекты для их верного использования в решении профессиональных задач;

– навыками применения компьютерных технологий при проведении работ в области математических исследований.

Рассмотрим формирование выделенной компетенции на примере решения задачи математического моделирования. Покажем, на каком этапе решения возможны приобретения основных знаний, умений и навыков, предполагаемых компетенцией.

Задача: Дорожная компания производит ремонт дорог двух типов: главные магистрали и внутри дворовые проезжие части. Необходимые материалы и трудовые ресурсы даны в таблице 1.

Таблица 1

Виды материалов	Норма расхода ресурса на 1 м ²		Запасы, кг
	Дороги 1 вида	Дороги 2 вида	
Щебень на 1 м ²	2,6	2,6	260
Плиты	-	90	2800
Асфальт	80	-	6000
трудоемкость, чел..	15	16	900

Прибыль от ремонта 1 м² дороги первого и второго типа составляет соответственно 10 и 12 денежных единиц. Спрос на ремонты главных магистралей составляет в среднем за месяц – 50 м² и дворовых проездов – 40 м².

Требуется определить такой план по ремонту дорог 1 и 2 вида, при котором будет получен максимальный доход предприятия [3].

Представим математическую модель задачи. Количество дорог 1 вида обозначим за x₁, количество дорог 2-го вида обозначим за x₂.

Составим целевую функцию, стремящуюся к максимальному значению:

$$Z = 10x_1 + 12x_2 \rightarrow \max$$

при системе ограничений:

$$\begin{cases} 2,6x_1 + 2,6x_2 \leq 260, \\ 0x_1 + 90x_2 \leq 28000, \\ 80x_1 + 0x_2 \leq 6000, \\ 15x_1 + 16x_2 \leq 900, \\ x_1 \leq 50, \\ x_2 \leq 40, \\ x_1 \geq 0, \\ x_2 \geq 0. \end{cases} \quad (1)$$

Наиболее наглядным является графический метод. Для этого построим многоугольник решений ABCDE (рис. 1), с помощью простейших информационных технологий [5]. Получим пересечение полуплоскостей, заданных неравенствами ограни-

чений, для этого построим соответствующие им прямые:

$$\begin{aligned} L_1: & 2,6x_1 + 2,6 = 260, \\ L_2: & 90x_2 = 28000, \\ L_3: & 80x_1 = 6000, \\ L_4: & 15x_1 + 16x_2 = 900, \\ L_5: & x_1 = 50, \\ L_6: & x_2 = 40, \\ L_7: & x_1 = 0, \\ L_8: & x_2 = 0. \end{aligned}$$

Построим вектор-градиент $\vec{n} = (10; 12)$, составленный из коэффициентов целевой функции, который указывает направление максимизации Z(X). Затем проведем линию соответствующую значению функции Z = 0 (10x₁ + 12x₂ = 0) и будем передвигать ее в направлении вектора \vec{n} , параллельно самой себе до прохождения крайней точки области (на графике эта прямая обозначена пунктирной линией). В данном решении это точка C, т.к. нас интересует максимальное решение, передвижение шло в направлении вектора \vec{n} . Точка C лежит на пересечении прямых L₄, L₆ и имеет следующие координаты:

$$\begin{cases} 15x_1 + 16x_2 = 900, \\ x_2 = 40. \end{cases}$$

При решении системы уравнений, получим: x₁ = 17,33; x₂ = 40. Максимальное значение целевой функции Z в данной точке C (Z = 10x₁ + 12x₂) будет: Z_c = 10 × 17,33 + 12 × 40 = 653,33 = Z_{max}.

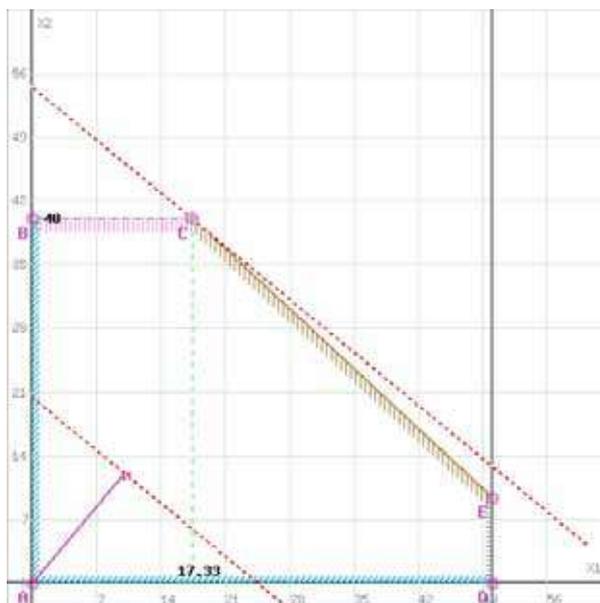


Рис. 1. Многоугольник решений ABCDE

Данный метод влияет на формирование, выделенной выше, компетенции, так как решение задачи графическим методом, дает такие знания студентам как четкое представление свойств математических объектов, верный выбор математической составляющей при решении профессиональных задач. Выработывает умения применять нужные формулы, использовать информационные технологии. Формирует навыки целей и задач математических исследований и навыки применения компьютерных технологий. Следует отметить также, что использование информационных технологий показывает актуальность решения данных математических задач, увеличивает интерес обучающихся к предмету, а также подчеркивает и межпредметные связи. Согласно компетентностному подходу одна и та же компетенция может формироваться на нескольких дисциплинах, поэтому их отражение друг в друге только способствует ее формированию. Построение графиков с помощью специальных программных средств, в задаче математического моделирования, и показывает это отражение.

Графический метод очень наглядно демонстрирует возможные варианты решений, но имеет строгое ограничение по количеству переменных. Поэтому для масштабных задач, описывающих математические модели, зависящие от большого числа переменных, используют симплекс-метод. Рассмотрим решение данной задачи этим методом. Прежде всего необходимо поработать с системой ограничений, привести ее к каноническому виду путем добавления неотрицательных переменных $x_3, x_4, x_5, x_6, x_7, x_8$:

$$\begin{cases} 2,6x_1 + 2,6x_2 + x_3 = 260, \\ 90x_2 + x_4 = 28000, \\ 80x_1 + x_5 = 6000, \\ 15x_1 + 16x_2 + x_6 = 900, \\ x_1 + x_7 = 50, \\ x_2 + x_8 = 40 \end{cases}$$

при $x_1 \geq 0, x_2 \geq 0$.

Первоначально базисными переменными являются: $x_3, x_4, x_5, x_6, x_7, x_8$, а свободными переменными: x_1, x_2 . Полагая, что свободные переменные: $x_1 = 0, x_2 = 0$, получим первое базисное решение: $x_3 = 260, x_4 = 28000, x_5 = 6000, x_6 = 900, x_7 = 50, x_8 = 40$ которое соответствует первоначальной точке А многоугольника решений ABCDE (рис. 1):

$$\begin{cases} x_3 = 260 - 2,6x_1 - 2,6x_2, \\ x_4 = 28000 - 90x_2, \\ x_5 = 6000 - 80x_1, \\ x_6 = 900 - 15x_1 - 16x_2, \\ x_7 = 50 - x_1, \\ x_8 = 40 - x_2. \end{cases}$$

Начиная со студентами решение симплекс-методом, необходимо попросить оставить и наглядное представление решения графическим методом. Пе-

речет точек аналитически и, сопоставляя результат с наглядным решением, формируется большой кругозор решения задачи. Студенты больше анализируют, применяют экспертные методы, видят цель математического исследования, а все это прописано в формировании нужной нам компетенции.

Сделаем следующий пересчет, увеличивающий значение целевой функции Z, переведем из свободных в базисные переменную x_2 :

$$\begin{cases} x_3 = 260 - 2,6x_1 - 2,6(40 - x_8), \\ x_4 = 28000 - 90(40 - x_8), \\ x_5 = 6000 - 80x_1, \\ x_6 = 900 - 15x_1 - 16(40 - x_8), \\ x_7 = 50 - x_1, \\ x_2 = 40 - x_8. \end{cases}$$

$$\begin{cases} x_3 = 156 - 2,6x_1 + 2,6x_8, \\ x_4 = 24400 + 90x_8, \\ x_5 = 6000 - 80x_1, \\ x_6 = 250 - 15x_1 + 16x_8, \\ x_7 = 50 - x_1, \\ x_2 = 40 - x_8. \end{cases}$$

Далее осуществляем переход в точку В (рис. 1). Базисными переменными будут: $x_3, x_4, x_5, x_6, x_7, x_2$, свободными: x_1, x_8 . Присваивая свободным переменным $x_1 = 0, x_8 = 0$ получим второе базисное решение $x_3 = 156, x_4 = 24400, x_5 = 6000, x_6 = 250, x_7 = 50, x_2 = 40$, где $Z_B = 10x_1 + 12x_2 = 10 \times 0 + 12 \times 40 = 480$.

Продолжая увеличение значения целевой функции Z переведем из свободной в базисную переменную x_1 :

$$\begin{cases} x_3 = 156 - 2,6(250 - x_6 + 16x_8)/15 + 2,6x_8, \\ x_4 = 24400 + 90x_8, \\ x_5 = 6000 - 80(250 - x_6 + 16x_8)/15, \\ x_1 = (250 - x_6 + 16x_8)/15, \\ x_7 = 50 - (250 - x_6 + 16x_8)/15, \\ x_2 = 40 - x_8. \end{cases}$$

$$\begin{cases} x_3 = 110,93 - 0,17x_6 + 0,17x_8, \\ x_4 = 24400 - 90x_8, \\ x_5 = 4613,33 - 5,33x_6 + 85,33x_8, \\ x_1 = 17,33 + 0,0667x_6 - 1,07x_8, \\ x_7 = 32,67 - 0,0667x_6 + 1,07x_8, \\ x_2 = 40 + x_8. \end{cases}$$

Перешли в точку С (рис. 1). Базисные переменные: $x_3 = 110,93, x_4 = 24400, x_5 = 4613,33, x_1 = 17,33, x_7 = 32,67, x_2 = 40$, свободные переменные: x_6, x_8 . Обращая свободные переменные x_6, x_8 в ноль, получим оптимальное решение $x_3 = 110,93, x_4 = 24400, x_5 = 4613,33, x_1 = 17,33, x_7 = 32,67, x_2 = 40$, где $Z_C = 10x_1 + 12x_2 = 10 \times 17,33 + 12 \times 40 = 653,33 = Z_{max}$.

Данный метод решения влияет на формирование, выделенной выше, компетенции закладывая знания математической символики, формул и способов их преобразования. Выработывает умения применить необходимые формулы и методы решения для конкретных задач. Наделяет навыками рас-

познавания математических объектов для их использования в решении профессиональных задач.

При решении данной задачи, любым из рассмотренных способов, студент исследует ее, предполагает методы ее решения, выделяет главные составляющие; далее выявляет всю сущность проблемы и решает ее с помощью привлечения математического аппарата, вводя переменные, составляя математическую модель задачи; далее идет обработка данных в виде решения системы графическим способом с использованием специальных компьютерных программ либо пересчетом симплекс-таблиц. Как было выше упомянуто, методически грамотно рассмотреть эту задачу одновременно в двух способах решения, что повышает уровень знаний и умений по данной теме, а в глобальном смысле сформировать нужную компетенцию. Полученный результат в обоих решениях сформулирован четко и наглядно, где показано умение представлять информацию в требуемом формате. На примере данной задачи мы на каждом этапе ее решения отразили что происходит с знаниями, умениями и чем владеют при ее решении студенты. Все это полностью отражает выделенные знания, умения и владения необходимой компетенции, а следовательно показывает полное формирование ОПК-3.

Из решения представленной нами задачи, так же видно, что она предполагает наличие у студентов не только математических знаний, но и определенных умений профессионального характера. Полученные знания и умения формируют особенности профессионального мышления будущего специалиста, а это и показывает уровень усвоения компетенций, которые выделены в ФГОС по направлению «Технология транспортных процессов».

Библиографический список

1. Гарькина И.А., Данилов А.М. Образовательная система с позиций идентификации и управления // Региональная архитектура и строительство. – 2013. – № 2. – С. 143–146.
2. Ермолаева Е.И., Куимова Е.И. О важности фундаментальной математической подготовки студентов по направлению «Строительство» // Известия Пензенского государственного педагогиче-

ского университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 26. – С. 463–467.

3. Киселев А.А., Снежкина О.В., Бочкарева О.В. Формирование компетенций при изучении дисциплины «Математические методы и модели в расчетах на ЭВМ» // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 577–580.

4. Крымская Ю.А., Титова Е.И., Ячинова С.Н. Профессиональная подготовка строителей через решение прикладных задач // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 168–173.

5. Титова Е.И., Акимова И.В. Информационные и коммуникационные технологии в решении профессионально ориентированных задач с целью усвоения компетенций студентами, обучающимися по направлению подготовки «Строительство» // Региональная архитектура и строительство. – 2017. – № 1 (30). – С. 99–105.

References

1. Gar'kina I.A., Danilov A.M. Obrazovatel'naya sistema s pozicij identifikacii i upravleniya // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – 2013. – № 2. – S. 143-146.
2. Ermolaeva E.I., Kuimova E.I. O vazhnosti fundamental'noj matematicheskoy podgotovki studentov po napravleniyu «Stroitel'stvo» // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. – 2011. – № 26. – S. 463-467.
3. Kiselev A.A., Snezhkina O.V., Bochkareva O.V. Formirovanie kompetencij pri izuchenii discipliny «Matematicheskie metody i modeli v raschetah na EHVM» // Molodoj uchenyj. – 2014. – №18. – S. 577–580.
4. Krymskaya YU.A., Titova E.I., YAchinsona S.N. Professional'naya podgotovka stroitelej cherez reshenie prikladnyh zadach // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 2. – S. 168-173.
5. Titova E.I., Akimova I.V. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v reshenii professional'no orientirovannyh zadach s cel'yu usvoeniya kompetencij studentami, obuchayushchimisya po napravleniyu podgotovki «Stroitel'stvo» // Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo. – 2017. – № 1 (30). – S. 99-105.

Прохорова Анна Александровна

кандидат филологических наук, доцент

Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина

prohanna@yandex.ru

МНОГОМЕРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Рассматривается мультилингвальная компетенция как средство комплексного, многостороннего и эффективного развития личности будущих инженеров в контексте языковой глобализации и интернационализации науки и техники. В статье приводятся обоснования для введения новых компонентов в структуру мультилингвальной компетенции, способствующих развитию интегративных и прикладных умений будущего многоязычного специалиста. Умение сочетать несколько видов деятельности в процессе изучения иностранных языков является характерной чертой представителей цифрового поколения студенческой молодежи. В этой связи раскрывается понятие «многомерность» как способность личности интегрировать в своей деятельности несколько направлений, подходов, технологий, применяемых в процессе одновременного выполнения операций инженерно-технической направленности и ведения мультилингвальной коммуникации в условиях международной профессиональной кооперации. В данных обстоятельствах наиболее актуальными и востребованными представляются такие компетенции как многофункциональность, многозадачность, виртуальная мобильность и синергичность.

Ключевые слова: мультилингвизм, мультилингвальная компетенция, многомерные компетенции, многофункциональность, многозадачность, виртуальная мобильность, синергетическое взаимодействие.

Современное общество достигло такого уровня общения, когда разноязычие является определенным препятствием политического, экономического, социального, академического и профессионального развития. Очевидно, что граждане, владеющие иностранными языками, имеют явное преимущество, во всех сферах, начиная от свободного передвижения и заканчивая трудоустройством и адаптацией за пределами страны. В этой связи чрезвычайно актуальными становятся вопросы формирования функционального многоязычия (мультилингвизма), как на уровне средней школы, так и в вузах России.

Модернизация национальной системы образования в условиях мировой глобализации, а также реализация современных требований к профессиональной подготовке обучающихся в высшей школе принципиально изменяет подходы, содержание и методы образования, основывающиеся на фундаментальных философских, социологических и психологических исследованиях деятельности и личности. В таких принципиально новых условиях под влиянием новой мировой конъюнктуры происходит формирование инновационных кадров, профессионально-ориентированных специалистов со знанием основных языков межнационального общения, которые выполняют интернациональную миссию, духовно и нравственно сближая людей разных стран и континентов [13].

Анализ отечественных работ, посвященных формированию иноязычной компетенции студентов и школьников, показывает, что пришло время говорить о формировании не билингвальных, а мультилингвальных компетенций будущих специалистов, что обусловлено рядом очевидных закономерностей.

Во-первых, это переход от индустриального типа общественного устройства конца XIX – се-

редины XX вв. к постиндустриальному информационному обществу XXI века и усиление интеграции РФ в мировое сообщество, общение внутри которого осуществляется на доминирующих языках [14]. Коммуникация между представителями иносоциумов происходит как при личных контактах, так и через многоязычные сети интернет посредством коммуникационных технологий («гаджетов») в основном иностранного производства. Знание иностранных языков приобретает статус закономерной необходимости в рамках межкультурной коммуникации и овладения инновационными техническими средствами международного обмена информацией.

Во-вторых, глобализация процессов общественного развития, динамичный рост и смена наукоемких технологий, активное внедрение новых информационных технологий в экономическую, социальную, академическую, профессиональную и другие сферы нашей страны, ведут к пересмотру вопросов языковой политики РФ в русле сохранения родного языка, с одной стороны, и развития функционального многоязычия для международной коммуникации – с другой [11; 4].

В-третьих, появление в XX веке международного языка общения (языковая глобализация), обеспечивающего общечеловеческую и профессиональную потребность взаимопонимания в мировом масштабе привело к становлению английского языка как *lingua franca*, обучение которому в качестве основного иностранного языка стало осуществляться на всех уровнях российского образования. В XXI столетии английский язык приобретает новый для него статус языка-медиатора [9], который широко используется в качестве базы при изучении других иностранных языков.

Таким образом, сложились особые условия для формирования личности, осознающей и принима-

ющей многообразии мира, способной взаимодействовать с представителями иных культур и языков, занимающей активную жизненную позицию, обладающей критическим и системным мышлением, а также постоянно стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию [12]. В русле нашего исследования мультилингвальное обучение рассматривается как существенный потенциал воспитания личности будущего специалиста инженерного профиля, включая ее интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, социальное, культурное и профессиональное развитие.

Обоснование цели и актуальности исследования

В настоящее время в отечественной методической литературе не существует единого мнения относительно пакета компетенций, который должен определять иноязычную подготовку студентов высшей неязыковой школы. Более того, в компонентном составе данной компетенции не наблюдается развития, которое неизбежно происходит в условиях процветающей языковой глобализации.

Анализируя компонентный состав иноязычной (би- и мультилингвальной) компетенции исследователи традиционно выделяют *лингвистическую* (вслед за И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубовым, Е.Н. Солововой, А.В. Щепиловой), *социолингвистическую* (вслед за Н.Д. Гальсковой, Е.Н. Солововой), *социокультурную* (вслед за Н.В. Барышниковым, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, А.А. Миролубовым, Н.Г. Муравьевой, Е.Н. Солововой, Э.И. Соловцовой), *социальную* (вслед за Е.Н. Солововой), *дискурсивную* (вслед за Н.В. Обуховой, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубовым, Е.Н. Солововой), *компенсаторную* (вслед за И.Л. Бим, А.А. Миролубовым, Г. Жофковой), *деятельностную* (вслед за Р.П. Мильруд), *учебную* (вслед за И.Л. Бим, А.В. Щепиловой) и *стратегическую* (вслед за М.В. Давер) компетенции.

Некоторые методисты отмечают преобладание одних компонентов и вторичность других. Так, по мнению О.К. Бакловской и П.Ю. Петрусевич мультилингвальная компетенция является интеграцией только трех ключевых компонентов: стратегической, многоязыковой и социокультурной, которые находятся в тесной связи, так, что освоение одной компетенции невозможно проводить изолированно от других. Прочие компетенции, такие как социальная, дискурсивная, компенсаторная, учебная и т.д. не исключаются, однако рассматриваются как составные элементы названных выше компонентов [3].

Цель настоящего исследования состоит в выявлении новых возможных компонентов структуры мультилингвальной компетенции, обусловленных требованиями времени и запросами вузовской молодежи цифрового поколения. Рассматривая поня-

тие «компетенция» в ее традиционном понимании как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения будущего специалиста инженерного профиля, остановимся на понимании сущности мультилингвальной компетенции, которая осмысливается как способность к общению на нескольких иностранных языках в профессиональной сфере деятельности, умение переходить с одного иностранного языка на другой (переключение кодов), способность выступать в роли коммуникационного медиатора при общении с зарубежными представителями стран-партнёров.

В логике нашего исследования мультилингвальная компетенция обучающихся уточняется понятием «коммуникативная», поскольку нацелена на овладение, в первую очередь, навыками межкультурного общения в условиях международной кооперации [8]. Лидирующая роль межкультурной коммуникации связана со стремительным развитием новых информационных технологий. Новое поколение студенческой молодежи «Поколение NEO, Next, Google, Homo Zappience, Digital Natives или Цифровые Аборигены» постоянно находится на связи со своими друзьями благодаря сети интернет, а также мобильным телефонам, планшетами, компьютерам и тому подобным устройствам. В большинстве своем студенты XXI века не понимают, что значит получать мономодальную информацию лишь через печатный текст. Современные учащиеся гораздо более мотивированы на восприятие информации мультимодального характера [16], в том числе и при изучении иностранных языков.

Более того, современные студенты инженерных направлений как будущие участники производственной деятельности, являются более многомерными личностями, поскольку им приходится сочетать в своей учебной деятельности как гуманитарные, так и общетехнические направления, методы, подходы, а также новые коммуникационные, информационные и инженерно-технические технологии [10]. Единовременное выполнение мануальных и ментальных видов деятельности, применяемых в процессе общения с иностранными партнерами при разработке новых технологий или совместных изобретений, научно-технических, экономических, энергетических проектов и т.п., служит основанием для осознания необходимости формирования новых многомерных компетенций будущих инженеров в условиях образовательного процесса высшей школы.

В этой связи возникает вопрос о том, какие компетенции будущего специалиста можно отнести к многомерным и необходимым при формировании мультилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся. Ответ на этот вопрос содержится в значении понятия «многомерность», которое определяется, как способность интегрировать в своей деятельности несколько направлений, под-

ходов, технологий [13; 6; 7], например, в процессе одновременного выполнения производственных операций инженерно-технической направленности и ведения иноязычной коммуникации с представителями стран партнеров-участников производственного процесса. Таким образом, многомерные компоненты позволяют формировать умение сочетать в своей профессиональной деятельности мануальные навыки и ментальные способности технической (производственной) и гуманитарной (лингвистической) направленности. В данных обстоятельствах наиболее актуальными и востребованными, по нашему мнению, представляются такие компетенции как многофункциональность, многозадачность, виртуальная мобильность и синергичность.

Многомерные компоненты мультилингвальной коммуникативной компетенции

Рассматривая многофункциональность в качестве необходимой составляющей мультилингвальной коммуникативной компетенции можно отметить, что способность специалиста к выполнению нескольких профессиональных функций или готовность совмещать несколько должностей по принципу «два в одном» или «три в одном», является важным условием современного производства в ситуации оптимизации рабочих мест. Следовательно, обладая указанной компетенцией, будущий специалист сможет совмещать должности ведущего инженера и переводчика в сфере профессиональной коммуникации, а также исполнять роль мультилингвального медиатора в контексте межкультурной коммуникации на предприятии международного уровня, что сделает его востребованным и конкурентоспособным на рынке труда. Современные отечественные и зарубежные работодатели отдают предпочтение многомерным специалистам, способным выполнять на качественном уровне несколько функциональных обязанностей. Поэтому формирование многофункциональной компетенции студентов-нефилологов, видится в качестве перспективной задачи мультилингвального обучения в условиях технического вуза.

Формирование готовности студентов к выполнению нескольких производственных задач при использовании навыков мультилингвальной коммуникации также является целью, которую можно реализовать в условиях учебного мультилингвизма технического вуза. Интеграция многозадачного компонента в структуру мультилингвальной коммуникативной компетенции позволит решить сразу несколько самостоятельных задач многоязычного обучения, поскольку действует по принципу многофункциональных электронных смарт-карт, способных выполнять функцию электронного пропуска и проездного билета, электронного читатель-

ского билета и электронного кошелька, накопителя скидок и бонусов. Подобным образом, осуществляя основную инженерно-техническую задачу, будущий специалист международной компании сможет заодно выполнять сопутствующие мультилингвальные задачи, такие как:

- выполнять устный или письменный перевод деловой иноязычной документации, инструкции, предписания, производственных требований и т.п.;
- вести телефонные переговоры и деловую переписку с зарубежными партнерами, поставщиками и покупателями;
- налаживать межкультурный диалог с представителями стран партнеров, представляя свое предприятие на международных выставках, форумах, конференциях, и т.п.

В контексте своей академической деятельности современные студенты инженерного профиля активно используют виртуальное перемещение в информационном пространстве. Безграничность виртуального пространства и многоязычие являются неотъемлемыми и постоянными чертами современной коммуникационной среды, насчитывающей несколько основных Интернет-языков: английский, китайский, испанский, арабский, португальский, японский, русский, французский, немецкий и др. Вместе с тем, постоянно появляются новые языковые Интернет сообщества и группы.

Результаты опроса студентов Ивановского государственного энергетического университета имени В.И. Ленина показали, что 100% респондентов ежеминутно используют мобильные устройства для доступа в Интернет, причем около 80% обучающихся – с образовательной целью. Кроме того, студенты цифрового поколения откровенно признаются, что не представляют своей жизни без возможности использования мобильных устройств как для общения с друзьями, так и для обучения в вузе.

Осваивая контент мультилингвальной среды, обучающиеся способны применять одновременно несколько видов информационных и телекоммуникационных технологий для обмена актуальной информацией по различным каналам беспроводной и проводной связи, используя многомерные формы виртуальной коммуникации. Следовательно, формирование способности использовать навыки виртуальной мобильности для изучения новых языков и инокультур является актуальным и приводит к значительной экономии аудиторных часов за счет быстрого доступа к международным сайтам, зарубежным электронным учебным пособиям и аудио/видео приложениям, словарям и справочникам, самоучителям, лингвистическим играм, языковым электронным тренингам и пр.

Мультилингвальное обучение становится современным, достаточным и персонализированным (just-in-time, just enough, and just-for-me). Особенно популярными в настоящее время явля-

ются разного рода мобильные приложения [1; 5]: коммуникативные (электронная почта, микроблоги, социальные сервисы и пр.); справочные (энциклопедии, словари и пр.); совместные (блоги); документирующие (Google+, Google Calendar и пр.); мультимедийно-генеративные (игры, подкасты и пр.); поисково-навигационные и др.

В целом, обладая виртуальной мобильной компетенцией, будущий специалист сможет интенсифицировать свою учебную и профессиональную деятельность, а также существенно повысить производительность труда.

Мультилингвальное обучение в высшей неязыковой школе осуществляется в рамках небольшой группы обучающихся, которые привлекаются как к индивидуальной, фронтальной работе, так и к командно-групповой. В условиях командной работы студенты находятся в определенном коммуникационном коллективном взаимодействии, для которого характерно согласованное поведение всех участников. Следовательно, можно говорить о формировании еще одной многомерной компетенции – коммуникативной синергичности как способности к самоорганизации, коллективному взаимодействию и согласованному поведению в процессе иноязычного общения в команде. Синергетический эффект может быть достигнут при условии, если в команде собрались единомышленники, объединенные общей коммуникативной целью; если существует информационный обмен знаниями, мыслями, идеями между участниками; если члены команды обладают многомерной гибкостью, имеют навык одновременного выполнения нескольких задач, способны рассматривать нетрадиционные подходы и выполнять новые коммуникативные функции. Таким образом, величина синергетического эффекта зависит от уровня коммуникационного, когнитивного и творческого развития команды. Овладение данной компетенцией имеет определенный потенциал, связанный с последующей профессиональной деятельностью будущих инженеров, направленной на умение вести эффективную иноязычную коммуникацию внутри международного производственного коллектива.

Выводы

Подводя итоги настоящего исследования необходимо подчеркнуть, что прогнозы в области развития и изменения компетенций, принадлежащие аналитикам World Economic Forum на ближайшие пять лет предсказывают, что уже к 2020 году 35% компетенций будущих специалистов изменятся в пользу многомерных [2]. Ключевыми среди них станут такие компетенции как: умение решать многообразные сложные задачи, умение одновременно управлять человеческим и искусственным интеллектом, профессиональная координация и взаимодействие, умение вести переговоры, когнитивная

гибкость и некоторые другие компетенции, рассматриваемые в русле международной коммуникации и сотрудничества.

В этой связи, обсуждаемые в настоящем исследовании многомерные компетенции, видятся в качестве перспективных составляющих системы высшего инженерного образования, поскольку они могут способствовать формированию профессиональной многомерности будущих специалистов инженерного профиля, чья деятельность должна быть нацелена на решение ряда стратегических задач, стоящих перед Российской Федерацией. Речь идет, в первую очередь, о продвижении национального языка и отечественной экономики, а также о повышении конкурентоспособности российских специалистов, владеющих не только высокими профессиональными, но и достаточными для международной деловой коммуникации мультилингвальными навыками.

В заключении отметим, что процедура внедрения многомерных компетенций в систему высшего инженерного образования в целом и иноязычного, в частности, имеет определенную сложность, поскольку требует гибкости и понимания со стороны руководства и коллектива инженерно-технического университета. Поэтапная модернизация ключевых компетенций, популяризация перспектив внедрения новых востребованных на рынке труда компонентов компетенций взамен компетенций, теряющих свой спрос, видится в качестве магистрального пути развития образовательной политики технического вуза.

Библиографический список

1. *Амиров А.Ж., Ашимбекова А.М., Темирова А.Е.* Роль современных мобильных приложений в учебном процессе вуза // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 13–15.
2. *Ананьева Т.* Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kakdelat.ru/about/life.php?ID=20279> (дата обращения: 6.02.2018).
3. *Бакловская О.К., Петрусевич П.Ю.* Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном пространстве. – Ижевск, 2016. – № 8. – С. 7–14.
4. *Бикбаев В.М.* Сущность и содержание понятия «иноязычная коммуникация» // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-12. – С. 31–37.
5. *Голицына И.Н., Половникова Н.Л.* Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. – 2011. – № 1. – С. 241–252.
6. *Дорофеев А.В., Латыпова А.Ф., Зиганшина Р.Р.* Принцип многомерности в реализации профессиональной направленности математического

образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20265> (дата обращения: 06.02.2018).

7. Моргунов В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Философская и социологическая мысль. – Киев. – 1992. – № 2. – С. 13–19.

8. Прохорова А.А. Учебный мультилингвизм: стратегия будущего // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 131–134.

9. Прошина З.Г. Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России: Проблемы опосредованного перевода: дис. ... д-ра филол. наук. – Владивосток, 2002. – 544 с.

10. Сазонова З.С. Современные вызовы инженерному образованию и поиск адекватных ответов на них // Известия БГАРФ. – 2013. – № 3(25). – С. 97–106.

11. Селиверстова О.А. Языковая политика как инструмент реализации «мягкой силы» в политическом дискурсе XXI века: на материале российских, американских и китайских СМИ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2017. – 21 с.

12. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 460 с.

14. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2013. – 180 с.

15. Ammon U. World languages: trends and Futures // The Handbook of Language and Globalization / ed. by N. Coupland. Blackwell Publishing Ltd. – 2010. – P. 101–122.

16. Bunt H.C., Beun R.-J., Borghuis T. Multimodal Human-computer Communication: Systems, Techniques, and Experiments. – Berlin & New York: Springer, 1998. – 349 p.

References

1. Amirov A.ZH., Ashimbekova A.M., Temirova A.E. Rol' sovremennykh mobil'nykh prilozhenij v uchebnom processe vuza // Molodoy uchenyj. – 2017. – № 1. – С. 13–15.

2. Anan'eva T. Desyat' kompetencij, kotorye budut vostrebovany v 2020 godu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kakdelat.ru/about/life.php?ID=20279> (дата обращения: 6.02.2018).

3. Baklovskaya O.K., Petrusevich P.YU. Soderzhanie i struktura mul'tilingval'noj kompetencii

studentov // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. – Izhevsk, 2016. – № 8. – С. 7–14.

4. Bikbaev V.M. Sushchnost' i sodержanie ponyatiya «inoyazychnaya kommunikaciya» // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2017. – № 57-12. – С. 31–37.

5. Golicyna I.N., Polovnikova N.L. Mobil'noe obuchenie kak novaya tekhnologiya v obrazovanii // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. – 2011. – № 1. – С. 241–252.

6. Dorofeev A.V., Latypova A.F., Ziganshina R.R. Princip mnogomernosti v realizacii professional'noj napravlenosti matematicheskogo obrazovaniya [Электронный ресурс] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20265> (дата обращения: 06.02.2018).

7. Morgun V.F. Konceptiya mnogomernogo razvitiya lichnosti i ee prilozheniya // Filosofskaya i sociologicheskaya mysl'. – Kiev. – 1992. – № 2. – С. 13–19.

8. Prohorova A.A. Uchebnyj mul'tilingvizm: strategiya budushchego // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – С. 131–134.

9. Proshina Z.G. Anglijskij yazyk kak posrednik v kommunikacii narodov Vostochnoj Azii i Rossii: Problemy oposredovannogo perevoda: dis. ... d-ra filol. nauk. – Vladivostok, 2002. – 544 s.

10. Sazonova Z.S. Sovremennye vyzovy inzhenernomu obrazovaniyu i poisk adekvatnykh otvetov na nih // Izvestiya BGARF. – 2013. – № 3(25). – С. 97–106.

11. Seliverstova O.A. YAzykovaya politika kak instrument realizacii «myagkoj sily» v politicheskom diskurse XXI veka: na materiale rossijskih, amerikanskih i kitajskih SMI: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Velikij Novgorod, 2017. – 21 s.

12. Sysoev P.V. Kul'turnoe samoopredelenie obuchayushchihsya v usloviyah yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya // Inostrannye yazyki v shkole. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

13. Ter-Minasova S.G. YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – М.: Slovo/Slovo, 2000. – 460 s.

14. YAalalov F.G. Professional'naya mnogomernost'. – Kazan': Centr innovacionnykh tekhnologij. – 2013. – 180 s.

15. Ammon U. World languages: trends and Futures // The Handbook of Language and Globalization / ed. by N. Coupland. Blackwell Publishing Ltd. – 2010. – P. 101–122.

16. Bunt H.C., Beun R.-J., Borghuis T. Multimodal Human-computer Communication: Systems, Techniques, and Experiments. – Berlin & New York: Springer, 1998. – 349 p.

Зорина Анна Викторовна

кандидат педагогических наук

Шаймарданова Миляуша Равилевна

кандидат филологических наук

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга
azorina@mail.ru, milyausha33@mail.ru

РОЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА (на примере иностранного языка)

В данной статье рассматривается проблема формирования этнической толерантности у российских и иностранных студентов в поликультурной среде российского вуза (на примере Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета). Приводятся результаты исследования на предмет сформированности этнической толерантности у студентов первого курса ЕИ КФУ. Особое внимание в статье уделено роли поликультурного образования как одному из приоритетных направлений в педагогической науке, ставящему своей целью формирование толерантно-направленной личности. Раскрывается опыт работы профессорско-преподавательского состава кафедры иностранного языка со студентами первого курса, принадлежащих к различным этническим группам. Отражены педагогические подходы, с учетом которых разработаны учебные задания. Основное внимание авторы акцентируют на необходимости включения поликультурного компонента в учебную программу дисциплины «Иностранный язык». Предложенный подход будет интересен преподавателям иностранного языка высшей школы.

Ключевые слова: поликультурное образование, этническая толерантность, толерантно-направленная личность, диалог культур, интолерантные установки, поликультурная среда вуза, студенты вуза, иностранный язык.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия идеи поликультурного образования становятся все более актуальными для современного российского общества. Усиление миграционных процессов в стране, обострение отношений этнических меньшинств в результате борьбы за свои права в отдельных регионах с многонациональным составом населения являются причинами возникновения в обществе политических, классовых, религиозных и этнических противоречий. В некоторых регионах страны отмечается рост межэтнической напряженности [4; 6; 8; 13].

В сложившейся непростой ситуации поликультурное образование является адекватной педагогической реакцией российского научного сообщества. Оно призвано оказать помощь в создании в стране демократического государственного строя, характеризующегося «толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе... уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [3, с. 34]. Поликультурное образование носит диалоговый характер. Оно основано на идеях диалога культур, открытости и культурного плюрализма. Характерной чертой поликультурного образования является приобщение индивидуума к различным культурам с целью формирования личности, свободной от интолерантных установок, но готовой к тесному взаимодействию с представителями различных культур и этносов, личности, способной к успешной интеграции в мировом и общеевропейском культурно-образовательном социуме [1]. Имея одной из своих задач расширение знаний о культуре своего народа [9] в целях духовного обогащения и сохранения «личностной культурной самобытности» [10, с. 87], поликуль-

турное образование помогает личности осознать, что ее родная культура представляет собой лишь одну из форм многокультурного, многонационального мирового сообщества и во главу угла ставит формирование у подрастающего поколения этнической толерантности.

Личность, обладающую высоким уровнем этнической толерантности, характеризует наличие навыков межкультурного общения, основанного на отказе от насилия и применении мирных средств в разрешении межнациональных конфликтов. Этническая толерантность выражается в уважительном отношении к чужому культурному наследию, доброжелательности и установке на принятие всех участников общения не зависимо от их культурной, расовой и этнической принадлежности [15; 16].

В современных условиях преподаватели высших учебных заведений обладают широкими возможностями для изучения уровня этнической толерантности студентов и поиска путей формирования толерантно-направленной личности в условиях поликультурного вуза. В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета (далее ЕИ КФУ) обучаются не только российские студенты, но и представители ближнего и дальнего зарубежья – граждане Узбекистана, Туркменистана, Ирана и др., представляя тем самым богатую поликультурную среду данного учебного заведения. Татарстан – многонациональный регион, имеющий границы с Башкортостаном, Удмуртией, Республикой Марий-Эл, Чувашией и Ульяновской областью. Этот факт говорит о том, что население республики многие десятилетия проживает в условиях многокультурного социума, в условиях диалога культур. Тем не менее, в результате наблюдений за российскими и иностранными

студентами I курса (именно на первом курсе в настоящее время обучается наибольшее количество иностранных граждан) нами было отмечено отсутствие у обучающихся мотивации к общению и совместному участию в учебной и внеаудиторной деятельности. Наблюдается ситуация, так называемой, «вынужденной» толерантности, при которой внешне сохраняются ровные взаимоотношения между представителями разных народов, демонстрируется терпимость друг к другу, но отсутствует диалог культур, свидетельствующий о внутреннем принятии друг друга как полноправных участников образовательного процесса, представляющих одно студенческое сообщество. Подобная ситуация затрудняет адаптацию иностранных граждан в незнакомых условиях новой для них культуры и повышает риск возникновения националистических настроений в студенческой среде.

В связи с этим для профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков ЕИ КФУ проблема этнической толерантности российских и иностранных студентов стала одной из наиболее актуальных. Мы рассматриваем этническую толерантность как стремление к цивилизованному компромиссу между различными этносами и готовность к принятию иных культурных установок и ценностей.

Опыт работы в условиях «культурной мозаики» вуза показывает необходимость исследования уровня этнической толерантности студентов-первокурсников. Для выполнения данной задачи мы использовали экспресс-опросник «Индекс толерантности», разработанный отечественными учеными Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хулаевым и Л.А. Шайгеровой [11].

В исследовании приняли участие 146 российских студентов и 81 иностранный студент I курса ЕИ КФУ.

Результаты опроса показали, что среди российских и иностранных испытуемых преобладают студенты со средним уровнем этнической толерантности – 51,4% и 63% соответственно (табл. 1).

Примечательно, что 45,2% российских студентов показали высокий уровень сформированности этнической толерантности и лишь 3,4% респондентов продемонстрировали интолерантные установки.

Только 25,9% иностранных граждан обладают высоким уровнем этнической толерантности. Низкий уровень этнической толерантности продемонстрировало небольшое количество иноязычных

студентов – всего 11,1%. Тем не менее, отметим, что из 63% респондентов со средним уровнем 30,8% (25 человек) показали результаты, близкие к низкому уровню этнической толерантности, что свидетельствует о достаточно высоком уровне интолерантности по отношению к представителям иных культур и народов (табл. 1).

Среди российских студентов также были выявлены респонденты с «пограничным» уровнем этнической толерантности – 4,8% испытуемых (7 человек) со средним уровнем этнической толерантности имели невысокие показатели, близкие по значениям к низкому уровню.

Отметим, что 48,6% (71 человек) российских студентов и 35,8% (29 человек) иностранных студентов со средним уровнем этнической толерантности продемонстрировали желание иметь иностранных друзей в своем окружении. Стремление к дружбе с представителями других культур и национальностей выразили 1,4% (2 человека) российских студентов и 3,7% (3 человека) иностранных студентов с низкими показателями этнической толерантности.

В связи с результатами опроса российских и иностранных студентов целью нашего исследования стал поиск форм и методов формирования этнической толерантности у студентов ЕИ КФУ.

Российскими и зарубежными учеными отмечается необходимость составления учебных программ с точки зрения поликультурного подхода, так, чтобы в них нашли отражение культуры тех этносов, представители которых обучаются в конкретной учебной группе [2; 7; 12; 14].

Мы считаем, что большой потенциал в формировании этнической толерантности у студентов заложен в дисциплине «Иностранный язык». Наравне с другими дисциплинами гуманитарного блока предмет «Иностранный язык» имеет культурную направленность. Язык является средством общения, сохранения и передачи культурного наследия народа последующим поколениям. Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. Посредством языка происходит приобщение человека к культурным ценностям других народов. Отсюда вытекает необходимость рассматривать изучение иностранного языка как способ приобщения студентов к культуре народов своей страны и стран зарубежья.

Учебные задания были разработаны преподавателями кафедры с учетом культурологического,

Таблица 1

Результаты исследования уровня этнической толерантности у российских и иностранных студентов, количество человек (%)

Уровни этнической толерантности	Российские студенты	Иностранные студенты
Высокий	66 (45,2)	21 (25,9)
Средний	75 (51,4)	51 (63)
Низкий	5 (3,4)	9 (11,1)

диалогового, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Построение занятий и разработка заданий осуществляются с учетом культурологического подхода. Задания направлены на обогащение субъектов учебного процесса знаниями о культуре, традициях, истории и особенностях мировоззрения членов конкретной студенческой группы.

Диалоговый подход своей целью ставит достижение межэтнического взаимодействия между представителями различных культур. Участники диалога приобретают навыки толерантного общения с представителями различных этнических групп, учатся уважать и ценить чужую культуру. Вступая в диалог культур, студенты приобщаются к мировой культуре, познают иное видение мира и одновременно для них открываются неизвестные страницы культурно-исторического наследия своего собственного народа.

Личностно-ориентированный подход предполагает вовлечение студентов в образовательный процесс, построенный на принципах эмпатии и принятии каждого члена группы независимо от его этнической принадлежности.

Деятельностный подход осуществляется путем вовлечения студентов в различные виды творческой деятельности, направленные на формирование и развитие у них этнической толерантности. Наибольшими возможностями для установления диалога культур, на наш взгляд, обладает проектная деятельность студентов. Данная образовательная технология, предполагающая решение поставленных задач в совместном творческом поиске, способствует формированию навыков межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов и как следствие – формированию культуры этнической толерантности.

Одним из наиболее продуктивных с точки зрения решения поставленной педагогической задачи является проект «A visit to my foreign friend» / «В гостях у иностранного друга». В данном проекте студенты работают в парах – российский студент и студент-иностранец приглашают друг друга в гости, угощают друг друга национальными блюдами и общаются на различные темы. Цель проекта – как можно больше узнать друг о друге, привычках, интересах, семье, семейных и национальных традициях и т.д. Результатом проекта становится презентация, наглядно демонстрирующая общение студентов и раскрывающая особенности культуры его авторов.

При изучении темы «My university» / «Мой университет» студенты выполняют групповой проект о ЕИ КФУ. Цель проекта – освещение студенческой жизни в институте, истории и традиций вуза («День первокурсника», «Смотр талантов», «Поэтический вечер им. Г. Тукая», «День науки» и т.д.), совместной научной деятельности педаго-

гов и студентов (участие в научно-практических конференциях, форумах).

На территории ЕИ КФУ находятся четыре музея – «Музей истории Елабужского института КФУ», «Музей Елабужского купечества», «Музей татарского языка и литературы», «Музей археологии и истории Татарстана». Посещение этих музеев с предварительной подготовкой студенческими творческими группами краткого обзора о деятельности каждого из них входит в программу дисциплины «Иностранный язык» и осуществляется в рамках темы «Мой университет». Российские и иностранные студенты также совместно выполняют проекты об истории и знаменитых выпускниках Казанского федерального университета, в состав которого входит Елабужский институт.

Одним из заданий, представляющим особый интерес, как для преподавателя, так и для студентов, является проект «Let's go sightseeing» / «Осмотр достопримечательностей», выполняемый в рамках темы «My native town» / «Мой родной город». Студенты – елабужане при участии иностранных студентов, желающих заняться изучением новой для них культуры и истории чужой страны, разрабатывают программу пешеходной экскурсии по осмотру исторического центра г. Елабуга с посещением Чертова Городища, датируемого 2-ой половиной 1-го тыс. н.э., а также городских музеев – домов-музеев кавалерист-девицы Надежды Дуровой, художника Ивана Шишкина, уроженца г. Елабуга, и поэтессы Марины Цветаевой. Студенты-иностранцы, не принимающие участие в проекте о Елабуге, и студенты из других городов Татарстана и регионов РФ готовят презентации об истории и культуре своих городов.

Таким образом, для формирования этнической толерантности у молодого поколения, для воспитания у нее толерантного мировоззрения необходимо обогатить дисциплину «Иностранный язык» «культурно-историческим содержанием различных этнических традиций» [5, с. 26], использовать в учебном процессе элементы «народной педагогики, этикета, династийных, семейных традиций, традиций и ценностей национальных культур» [5, с. 26]. Преподавателю необходимо привлекать иностранных студентов к участию в совместных проектах с российскими студентами. Совместная творческая деятельность дает молодым людям возможность не только расширить знания о культурно-историческом наследии народов своей страны, но и познакомиться с культурой и историей развития других стран. Усиление поликультурного компонента на занятиях по иностранному языку дает студентам возможность «приоткрыть дверь» в чужой мир, тем самым дав начало для диалога культур, который, в свою очередь, предотвращает самоизоляцию этноса, неизбежно ведущую к формированию у личности интолерантных установок.

Библиографический список

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
2. Выгодчикова Н.Н., Зорина А.В. Углубление поликультурной направленности на занятиях по иностранному языку в вузе // Научный диалог. – 2016. – № 7 (55). – С. 253–264.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
4. Елгина Л.С. Этническая толерантность как сдерживающий фактор социальной напряженности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 285–290.
5. Зинурова Р.И. Проектирование этнической социализации в системе высшего образования (образование – как фактор этнической социализации студента высшей школы) // Казанский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 25–33.
6. Золотова Т.Л. Этническая толерантность и мигрантофобия в студенческой среде // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 221–225.
7. Камийери К. К кросскультурной педагогике? // Этнос и политика: Хрестоматия. – М.: УРАО, 2000. – С. 42–46.
8. Левашов В., Мельникова Н. // Социальная политика и социальное партнерство. – 2012. – № 5. – С. 40–44.
9. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
10. Матис В.И., Кряклина Т.Ф. Немецкая школа в регионах России. – Барнаул: Барнаул. гос. пед. ун-т, 1999. – 215 с.
11. Психодиагностика толерантности / Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хулаев, Л.А. Шайгерова // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информ. бюллетень. – М., 2002. – № 4. – С. 59–65.
12. Рюлькер Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 64–80.
13. Шереги Ф.Э. Этническая и религиозная толерантность молодежи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2010. – № 2 (96). – С. 21–40.
14. Banks J.A. Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching. – Boston: Pearson; Allyn & Bacon, 2001. – 342 p.
15. Burnet J. Multiculturalism, immigration, and racism // Canadian Ethnic Studies. – 1975. – № 7 (1). – P. 35–39.
16. Ogbu J. Diversity and equity in public education: community forces and minority school adjustment and performance // Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity and Indicators by R. Haskins and D. MacRae (eds.). – Ablex Publishers. Norwood, 1988. – P. 127–170.

References

1. Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur // Voprosy filosofii. – 1989. – № 6. – S. 31–42.
2. Vygodchikova N.N., Zorina A.V. Uglublenie polikul'turnoj napravlenosti na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze // Nauchnyj dialog. – 2016. – № 7 (55). – S. 253–264.
3. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnoe obrazovanie. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1999. – 208 s.
4. Elgina L.S. Ehtnicheskaya tolerantnost' kak sderzhivayushchij faktor social'noj napryazhennosti // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 5. – S. 285–290.
5. Zinurova R.I. Proektirovanie ehtnicheskoy socializacii v sisteme vysshego obrazovaniya (obrazovanie – kak faktor ehtnicheskoy socializacii studenta vysshej shkoly) // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2005. – № 1. – S. 25–33.
6. Zolotova T.L. Ehtnicheskaya tolerantnost' i migrantofobiya v studencheskoj srede // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 221–225.
7. Kamijeri K. K krosskul'turnoj pedagogike? // Ehtnos i politika: Hrestomatiya. – M.: URAO, 2000. – S. 42–46.
8. Levashov V., Mel'nikova N. // Social'naya politika i social'noe partnerstvo. – 2012. – № 5. – S. 40–44.
9. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly // Pedagogika. – 1999. – № 4. – S. 3–10.
10. Matis V.I., Kryaklina T.F. Nemeckaya shkola v regionah Rossii. – Barnaul: Barnaul. gos. ped. un-t, 1999. – 215 s.
11. Psihodiagnostika tolerantnosti / G.U. Soldatova, O.A. Kravcova, O.E. Hulaev, L.A. SHajgerova // Psihologi o migrantah i migracii v Rossii: Inf-analit. byulleten'. – M., 2002. – № 4. – S. 59–65.
12. Ryul'ker T. Polikul'turnoe obrazovanie: reforma uchebnyh programm // Perspektivy. – 1993. – № 1. – S. 64–80.
13. SHeregi F.EH. Ehtnicheskaya i religioznaya tolerantnost' molodezhi // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ehkonomicheskie i social'nye peremeny. – 2010. – № 2 (96). – S. 21–40.
14. Banks J.A. Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching. – Boston: Pearson; Allyn & Bacon, 2001. – 342 p.
15. Burnet J. Multiculturalism, immigration, and racism // Canadian Ethnic Studies. – 1975. – № 7 (1). – P. 35–39.
16. Ogbu J. Diversity and equity in public education: community forces and minority school adjustment and performance // Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity and Indicators by R. Haskins and D. MacRae (eds.). – Ablex Publishers. Norwood, 1988. – P. 127–170.

ОРИЕНТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ГАРМОНИЧНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается проблема подготовки обучающихся педагогического колледжа к гармоничному взаимодействию в образовательной организации с другими ее субъектами. Автор делает акцент на том, что для обогащения существующих программ подготовки, необходимо выявить существующие дефициты, для чего обращается к изучению педагогической культуры обучающихся во взаимосвязи с гармоничным взаимодействием. В статье представлены некоторые подходы к определению понятия «педагогическая культура». В результате, автор приходит к выводу, что педагогическая культура – это системообразующий элемент подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в структуре которого особое место отводится готовности к качественному взаимодействию, которое называет гармоничным. Далее приведены некоторые результаты проведенного исследования, касающегося представлений будущих педагогов (обучающихся педагогического колледжа) об их готовности к организации гармоничного взаимодействия в образовательной организации, понимания его места в «педагогической культуре».

Ключевые слова: ориентирование, обучающиеся педагогического колледжа, гармоничное взаимодействие, педагогическая культура.

В настоящее время в современной российской школе наблюдается обострение отношений между субъектами образовательного процесса (детские конфликты, непонимание между педагогами и родителями, судебные разбирательства, материальные споры и другое). Это свидетельствует о недостаточной подготовленности педагогических кадров к гармоничному взаимодействию в образовательной организации, что является одной из причин высокого процента увольнений молодых педагогов из школы в течение нескольких первых лет работы. Требования к взаимодействию в образовательной организации прописаны в Профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) в разделе «воспитательная деятельность» [6]. В связи с вышесказанным необходимо обратить внимание на подготовку в педагогических колледжах будущих педагогов, которые способны организовать данную работу на основе нравственного выбора, понимания, принятия и согласованности действий субъектов образовательного процесса, что непосредственно связано с их педагогической культурой.

Со времен советской психологии и педагогики базовым являлось понимание того, что в основе процессов обучения и развития лежит идея ориентирования на некий образец, который должен содержаться в окружающем мире или в обществе. Поэтому, если мы хотим сформировать образ современного компетентного, гибкого и умеющего взаимодействовать педагога, то должны предъявлять соответствующие образцы студентам в процессе получения образования в колледже. Как показывает практика и опрос студентов, такого опыта взаимодействия у них недостаточно. Соот-

ветственно, чтобы обогатить существующие программы подготовки в данном направлении, сначала необходимо выявить существующие в ней дефициты, для чего проанализируем понимание педагогической культуры во взаимосвязи с гармоничным взаимодействием.

В настоящее время существует три подхода к определению понятия «педагогическая культура». Во-первых, по мнению А.А. Грекова и Е.В. Бондаревской [3] многие исследователи рассматривают педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры и часть национальной культуры. Ее содержанием является мировой педагогический опыт, история педагогической науки и образования как смены образовательных парадигм. При ее изучении выделяется два аспекта: межпоколенческое и педагогическое взаимодействие, основанные на межличностном взаимодействии. По мнению авторов, межличностный аспект педагогической культуры – выражается в ценностных функциях педагогической деятельности, обусловленных национальной идентичностью педагогических систем.

Во-вторых, с точки зрения системного анализа (Е.Ю. Захарченко [4], Г.В. Звездунова и другие), педагогическая культура рассматривается как сущностная характеристика среды и особенностей педагогической системы, как процесс ее перехода к новому качеству. Поэтому педагогическая культура – это развивающееся явление, которое меняет свое содержание в зависимости от развития общества и требований среды.

В-третьих, при рассмотрении педагогической культуры в контексте индивидуально-личностного подхода (Н.Е. Воробьев [2], Е.А. Соболева [7] и другие), ее сущность видится в проявлении педагогом индивидуальных свойств и личностных качеств в процессе профессиональной деятельно-

сти и общения. Соответственно, такое понимание позволят рассматривать педагогическую культуру как многоаспектный феномен, отражающий личность конкретного педагога через призму его деятельности. В целом, по своей сущности педагогическая культура рассматривается как изменяющаяся система способов деятельности, педагогических ценностей и профессиональных паттернов конкретного преподавателя.

В-четвертых, в своем исследовании придерживаемся точки зрения Н.Н. Алтовой [1] и Л.Г. Корчагиной [5], согласно которой педагогическая культура не может быть охарактеризована вне характеристик (интерактивных), включающих способы и приемы взаимодействия обучающихся и педагогов, культуру общения, использование педагогической техники, информационных и образовательных технологий.

В целом внутри педагогической культуры выделяются следующие группы компонентов. Внутри педагогической культуры выделяют следующие компоненты: в первую группу входят профессионально-личностные качества педагога и его педагогическая позиция. Вторую группу компонентов педагогической культуры составляют педагогические знания и педагогическое мышление. К третьей группе компонентов педагогической культуры относятся профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности. К четвертой группе относятся саморегуляция личности и педагогический такт. Пятая группа представлена собственно интерактивными характеристиками: нормативность и разнонаправленность способов организации взаимодействия в образовательном процессе; совместность и согласованность действий всех субъектов взаимодействия.

Если обобщить все вышесказанное, то педагогическая культура предстает как системообразующий элемент подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности и определяет качество взаимодействия, которое называется нами гармоничным, и понимается как обмен согласованными действиями субъектов образовательной организации на основе нравственного выбора. Это соотносится с пониманием, принятием позиции и ценностей другого, и проявляется в их способности и готовности результативно действовать в ситуации неопределенности. Данное определение отражает такие компоненты гармоничного взаимодействия как интерактивный, регулятивный, духовный и творческий.

Но что думают об этом сами будущие педагоги? Нами было проведено исследование, касающееся представлений будущих педагогов (обучающихся в педагогическом колледже) об их готовности к организации гармоничного взаимодействия в образовательной организации, понимания сущности и содержания «педагогической культуры». Представим

некоторые результаты, которые касаются именно данных явлений. Обучающимся были предложены вопросы:

1. Как Вы понимаете, что такое «педагогическая культура», и из каких элементов она состоит?

2. Каким образом согласуются между собой педагогическая культура и гармоничное взаимодействие?

3. Можете ли Вы о себе сказать, что являетесь носителем «педагогической культуры»? Почему?

4. Как Вы считаете, готовы ли Вы к организации гармоничного взаимодействия в образовательной организации? Если «готовы» или «не готовы», то дайте краткое пояснение.

В исследовании приняло участие 45 человек (студенты 2 курса КГБПОУ Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького). При анализе проведенного опроса, были получены следующие данные.

На вопрос о сущности педагогической культуры ответили, но недостаточно точно, только 67% опрошенных. Перечислить основные элементы смогли лишь 34%. Среди элементов наиболее часто называли педагогический такт и этику, наиболее редко – творческий характер педагогической деятельности и интерактивную характеристику.

На второй вопрос 56% опрошенных ответили утвердительно, то есть педагогическая культура и гармоничное взаимодействие, по их мнению, согласуются. Затруднились с ответом – 37% обучающихся. Некоторые респонденты (7%) ответили отрицательно, обосновывая это тем, что «гармонично – это значит учитывать интересы всех сторон, а в образовательном процессе, прежде всего, нужно учитывать интересы только одной из сторон (ребенка, педагога, родителя и т.д.); гармонично взаимодействовать не всегда нужно».

На третий вопрос все опрошенные (100%) ответили утвердительно. В качестве аргументов выдвигались следующие тезисы: «потому что я будущий педагог и знаю, как можно, а как нельзя себя вести в школе»; «потому что у меня мама учитель и она меня воспитывала, соответствующе»; «я знаю, что нужно учитывать индивидуальные особенности ребенка и вести себя с ним вежливо, не ругаться».

На четвертый вопрос однозначно смогли ответить только 29% опрошенных. Ответы остальных (79%) были расплывчатыми и содержали в себе противоположно направленные утверждения («я знаю, но у меня не всегда получается», «ситуации бывают разные», «я стараюсь» и другие).

Проведенное исследование показывает, что обучающиеся педагогического колледжа знают о существовании педагогической культуры, знакомы с ее основным содержанием, но не всегда могут соотносить педагогическую культуру с гармоничным взаимодействием, как бы рассматривая данные явления вне взаимосвязи. При этом понимая

значимость и того и другого для своей будущей профессиональной деятельности. Из этого следует, что в существующей системе подготовки педагогических кадров в средних профессиональных организациях необходимо ориентировать обучающихся на гармоничное взаимодействие с различными субъектами образовательной организации как одного из важнейших компонентов педагогической культуры.

Библиографический список

1. Алова Н.Н. Структура педагогической культуры преподавателя профессионального лицея // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.
2. Воробьев Н.Е. О педагогической культуре будущего учителя / Н.Е. Воробьев, В.К. Суханцева, Т.В. Иванова // Педагогика. – 1992. – № 1–2. – С. 66–70.
3. Греков А.А., Бондаревская Е.В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 83–87.
4. Захарченко Е.Ю. Педагогическая поддержка и защита детства: культурно-исторический феномен и научные подходы // Методологическая сфера образования. – Ростов н/Д, 2007.
5. Корчагина Л.Г. Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2007. – 192 с.
6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 26.04.2018).

7. Соболева Е.А. Проблемы внедрения коммуникативно-деятельностного подхода в отечественном образовании // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6 (113). – С. 261–265.

References

1. Alova N.N. Struktura pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya professional'nogo liceya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 2.
2. Vorob'ev N.E. O pedagogicheskoy kul'ture budushchego uchitelya / N.E. Vorob'ev, V.K. Suhanceva, T.V. Ivanova // Pedagogika. – 1992. – № 1–2. – S. 66–70.
3. Grekov A.A., Bondarevskaya E.V. Sovershenstvovanie professional'no-pedagogicheskoy podgotovki studentov // Pedagogika. – 1998. – № 8. – S. 83–87.
4. Zaharchenko E.YU. Pedagogicheskaya podderzhka i zashchita detstva: kul'turno-istoricheskij fenomen i nauchnye podhody // Metodologicheskaya sfera obrazovaniya. – Rostov n/D, 2007.
5. Korchagina L.G. Refleksivno-piktograficheskie zadachi kak sredstvo formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk. – Tyumen', 2007. – 192 s.
6. Professional'nyj standart pedagoga [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 26.04.2018).
7. Soboleva E.A. Problemy vnedreniya kommunikativno-deyatelnostnogo podhoda v otechestvennom obrazovanii // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 6 (113). – S. 261–265.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность финансовой грамотности населения, отмечается, что уровень финансовой грамотности населения России находится на низком уровне. Дается описание тестирования проведенного среди студентов среднего профессионального образования. Приводятся данные, показывающие, что основные компетенции финансовой грамотности не развиты среди студентов. Предлагается один из вариантов путей повышения финансовой грамотности среди обучающихся, приводится концепция системы практикоориентированных задач, которая позволит привить студентам основные знания умения и навыки, призванные в конечном счете повысить уровень финансово-экономической грамотности учащихся в системе СПО.

Ключевые слова: финансовая грамотность, стратегия, студенты, СПО, компетенции, профессиональное образование, компетенции, практикоориентированные задачи.

В современном мире в связи с увеличением количества финансовых услуг и их усложнением, а также появлением новых сложных для понимания финансовых инструментов, проблема финансовой грамотности населения стала чрезвычайно актуальной для большинства стран мира. Обеспечение персональной финансовой безопасности становится одним из главных условий экономического благополучия человека. Во всех ведущих странах мира понимание необходимости повышения финансовой грамотности населения привело к формированию национальных стратегий или программ финансового образования.

Определяющими факторами формирования таких программ являются:

- экономический кризис, в ходе которого повышается актуальность разумного использования финансовых средств при явном снижении стоимости этих сбережений;
- увеличение и усложнение ассортимента финансовых услуг;
- несоответствие уровня финансовых знаний населения постоянно меняющемуся финансовому рынку.

В последние 10 лет в Российской Федерации все большее внимание уделяется проблемам увеличения уровня финансово-экономической грамотности как главного фактора экономического развития страны и, следовательно, повышения качества жизни населения.

Однако следует признать, что общая степень финансовой грамотности населения в Российской Федерации остается пока еще на очень низком уровне и требует продолжительной систематической и скоординированной работы всех вовлеченных в этот процесс сторон. Умения персонального финансового планирования и создания финансовых резервов на случай непредвиденных обстоятельств по-прежнему отсутствуют у большинства граждан нашей страны. Лишь в каждой 4-й семье ведется письменный учет доходов и расходов.

Только одна треть россиян прилагают усилия, чтобы финансово обеспечить свою пенсию и обращают внимание на доходность и гарантии сохранности своих сбережений при выборе инструментов накоплений.

Кроме того значительной характерной чертой финансовой культуры жителей России считается недостаток финансовой культуры и ответственности за риски, сопряженные с самостоятельным и часто необдуманным подбором разных экономических услуг и инструментов. Исследования выявили что:

- более 20% трудоспособного населения Российской Федерации думают, что небольшая задержка во внесении платежей по кредиту не страшна;
- 37% потребителей считают, что возвращать взятый в банке кредит не обязательно, если этому препятствуют непредвиденные обстоятельства (потеря работы, болезнь, развод, переезд).

Серьезные опасения вызывает и тот факт, что, по результатам социологических исследований, каждый 5-й респондент, имеющий кредит (22%), указал, что выплаты по кредиту занимают более 30% доходов, а 68% из них отметили, что отдают более 50% своих доходов.

Целью стратегии является формирование грамотного финансово-экономического поведения населения страны как необходимого критерия повышения уровня благосостояния граждан, и как следствие – уровня и качества жизни.

Для достижения поставленной цели необходимо повышение уровня охвата и качества финансового образования, а также информированности населения и создание определенной институциональной базы и методических ресурсов образовательного сообщества с учетом развития современных финансовых технологий.

Эта Стратегия направлена на охват различных целевых аудиторий населения Российской Федерации с учетом их географических, возрастных, гендерных, социальных, профессиональных и образовательных отличий.

Анализируя данную стратегию, можно прийти к выводу, что финансово компетентный человек обладает навыками анализа, выделения и отбора тех критериев, которые оказывают влияния на его финансовое благополучие. Исходя из целесообразности применения критериев в повседневной жизни, можно сделать вывод, что финансово компетентный человек обладает следующими умениями:

- ведение ежемесячного учета расходов и доходов;
- планирование финансовых операций;
- анализ и выбор необходимых финансовых услуг;
- формирование «подушки безопасности».

Одной из целевых аудиторий, которая составляет потенциал будущего развития страны и на которую направлена данная стратегия, – это обучающиеся профессиональных образовательных организаций. Поэтому необходимо, чтобы студенты как можно раньше включались в финансово-экономические отношения и были компетентны в этих вопросах. Для успешного развития стратегии является целесообразным увеличение роли финансово-экономических аспектов в образовательном процессе, а также их ориентация на практическое и повседневное применение.

Однако выполнение этой цели ставит перед нами существенную педагогическую проблему. Образование, как таковое, на сегодняшний день носит существенно теоретический характер и мало применимо в реальных условиях. Практическая пригодность и реализация полученных знаний в повседневной жизнедеятельности, крайне незначительна. Поэтому чтобы добиться нужных результатов необходимо все действия осуществлять, опираясь на реальную, повседневную действительность. Иными словами чтобы повысить уровень финансово-экономической грамотности, все усилия должны быть строго практикоориентированными и иметь неразрывную связь с реальной действительностью. Первое, что необходимо сделать для реализации поставленной цели, это определить уровень компетентности целевой аудитории.

С целью определения уровня финансовой грамотности студентов колледжа, среди учащихся первого и второго курсов в октябре 2017 г. было проведено тестовое исследование. Всего тестирование прошли 117 студентов разных специальностей (Технология продукции общественного питания, средства связи с подвижными объектами, экономика и бухгалтерский учет).

Тестовое исследование состояло из 26 вопросов, разбитых на три блока: экономика в быту, банковское дело, основы предпринимательства.

По результатам исследования стало видно, что степень финансовой компетентности студентов невысока, отчасти это можно объяснить тем, что они

живут в семьях и имеют доступ лишь к незначительной части доходов.

Студенты специальности «экономика и бухгалтерский учет» показали более высокие результаты, что объясняется их профессиональной направленностью.

Тестирование показало, что уровень финансовой компетентности очень низок. Студенты имеют очень ограниченные знания даже о базовых финансовых продуктах. Более 80% не ведут учета доходов и расходов, о долгосрочном планировании говорить вообще не приходится. Только 15% опрошенных смогли назвать отличия в банковских продуктах. Знания по финансовой арифметике смогли продемонстрировать 20% студентов. 12% имеют поверхностные сведения об инвестициях в акции и сберегательных накоплениях, включая пенсионные накопления. Планирование бюджета на год и более отсутствует как таковое. Любое финансовое накопление определено текущими нуждами. Также очень низок уровень финансовой грамотности в части предпринимательского дела.

Отчасти крайне низкие показатели тестирования можно объяснить тем, что опрашиваемые студенты, обучаясь на очном отделении, еще не совершеннолетние, проживают с родителями и не находятся на самостоятельном обеспечении. Но даже для таких условий уровень финансовой грамотности очень низок. Ведь без должных компетенций невозможна обеспеченная жизнь и тем более обеспеченная старость. По итогам тестирования можно сказать, что студенты просто не обладают необходимыми знаниями и умениями финансовой грамотности. Однако участие в тестировании студенты принимали охотно и показали устойчивый интерес к теме. Отсюда можно сделать вывод, что в части вопросов, касающихся персонального благосостояния, респонденты достаточно мотивированы.

После определения уровня компетентности студентов необходимо предпринять действия направленные на достижение поставленной цели. Одновременно с этим необходимо решить возникшую педагогическую проблему. Наиболее рациональным решением этих двух задач будет внедрение системы практикоориентированных задач направленной на повышение уровня финансовой грамотности и позволяющей учащимся изучить и приобрести необходимые компетенции, начиная с первого курса. В основу создаваемой системы следует положить те задачи, что направлены на формирование необходимых знаний, умений и навыков. Для лучшего усвоения и закрепления изучаемого материала отобранные задачи необходимо внедрить на занятиях как профессиональных дисциплин, так и общеобразовательных. Особое внимание следует уделить таким дисциплинам, как математика, экономика, информатика и социология, ведь они лежат в основе финансовой грамотности человека.

Цель внедрения данной системы задач – добиться увеличения практикоориентированности образовательного процесса, научить студента рационально распоряжаться личными финансами, приучить к разумному и взвешенному потреблению, привить навык долгосрочного планирования и взвешенных инвестиций, тем самым лучше подготовив его к взрослой самостоятельной жизни. Внедрение данной модели позволит повысить уровень финансовой грамотности в очень важной социальной группе – студенты. Важность освоения финансово-экономических компетенций именно этой группой сложно переоценить, поскольку именно эта группа составляет человеческий и кадровый потенциал страны, и от ее благосостояния зависит будущий уровень экономики России.

Библиографический список

1. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Роль финансового образования в повышении благосостояния населения // Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. – М., 2012. – 112 с.
2. Лежава А. Строи́ли, мы строи́ли... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alexandrlezhava.livejournal.com/410416.html> (дата обращения: 14.04.2018).
3. Милославский В.Г. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы / В.Г. Милославский, В.С. Герасимов, В.А. Транова, О.С. Герасимова, И.А. Хейлык // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 452–456.

4. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг.»

5. Сергеева Т.Ф., Чуяко Е.Б. Математическая подготовка будущих экономистов в высшей школе. – М.: LAP Lambert Akademik Publishing, 2011. – 104 с.

References

1. Zelencova A.V., Bliskavka E.A., Demidov D.N. Rol' finansovogo obrazovaniya v povyshenii blagosostoyaniya naseleniya // Povysheenie finansovoy gramotnosti naseleniya: mezhdunarodnyj opyt i rossijskaya praktika. – M., 2012. – 112 s.
2. Lezhava A. Stroili, my stroili... [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://alexandrlezhava.livejournal.com/410416.html> (data obrashcheniya: 14.04.2018).
3. Miloslavskij V.G. Finansovaya gramotnost' naseleniya: problemy i perspektivy / V.G. Miloslavskij, V.S. Gerasimov, V.A. Tranova, O.S. Gerasimova, I.A. Hejlyk // Molodoj uchenyj. – 2016. – № 4. – S. 452–456.
4. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 sentyabrya 2017 g. № 2039-r «Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoj gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017–2023 gg.»
5. Sergeeva T.F., Chuyako E.B. Matematicheskaya podgotovka budushchih ehkonomistov v vysshej shkole. – M.: LAP Lambert Akademik Publishing, 2011. – 104 s.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена феномену инновационного проекта в образовании. Автор статьи отмечает, что проблема развития творческого инновационного мышления обучающихся бакалавров и магистрантов может быть решена, в том числе и через педагогический тренажёр – разработку инновационного проекта в образовании. Дается обоснование авторской идеи технологии разработки инновационного проекта в образовании. Особое внимание в статье уделено алгоритму разработки инновационного проекта в образовании. Предложенная технология будет интересна специалистам в области образовательной деятельности различного уровня. Автор статьи даёт смысловую характеристику инновационного проекта в образовании. В статье раскрывается сущностная характеристика инновационного проекта в образовании с позиций синтеза и интеграции различных форм и способов мышления дисциплинарного, мультидисциплинарного и междисциплинарного характера.

Ключевые слова: образование, инновация, технология, проект, инновационный проект в образовании.

Вопрос, связанный с пониманием понятия «инновация» выделяется особенно. Так Н.Л. Селиванова отмечает, что «сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа ... имеющихся и появляющихся инноваций ...» [7, с. 8].

Инновации в образовании и в воспитании в частности нами рассматривались в разных научных статьях [10; 11; 12; 13], с разных позиций и смыслов. Данная научная статья посвящена теоретико-методологическому описанию технологии разработки инновационного проекта в образовании (в воспитании). Проблема состоит в том, чтобы разработать алгоритм и представить технологию инновационного проекта в образовании как механизма реализации инновационного процесса и инновационной деятельности через создание оригинального результата продукта/процесса, как сейчас принято называть «бренда».

Реализуя педагогические дисциплины на бакалавриате и в магистратуре, преподаватели сталкиваются с проблемами формирования и развития у обучающихся творческого, инновационного мышления. Один из способов решения данной проблемы является процесс формирования компетенций по разработке инновационного проекта в образовании.

Инновационный проект в образовании – это комплекс целенаправленных, взаимообусловленных по ресурсам и срокам, мероприятий ориентированных на решение конкретной задачи; спланированный и документально зафиксированный, направленный на разработку и внедрение новшества технологического характера, в существенной мере уникальный и автономный продукт [6].

Технология разработки инновационного проекта в образовании нами изучалась в различных научных источниках [1; 2; 3; 4; 5; 7]. Представим авторскую позицию, апробированную и реализованную в ходе преподавания педагогических дисциплин на бакалавриате и в магистратуре.

Технологическая карта разработки инновационного проекта в образовании представляет собой следующий алгоритм шагов:

Шаг 1. Тема проекта. Выбор и формулировка темы один из самых сложных этапов. Найти «бренд», который должен быть научным, интересным, оригинальным, инновационным, неповторимым.

Шаг 2. Проблема проекта. Определить в чём состоит проблема, как она может быть сформулирована, представлена и композиционно выстроена. Найти проблему для инновационного проекта в образовании не простая задача, требующая активного мозгового штурма всей команды разрабатывающей проект. Лучше всего чтобы проблема носила мультидисциплинарный или междисциплинарный характер. Это позволит убедительнее представить проблему, требующую интересного решения.

Шаг 3. Цель проекта. Очень важно определить и найти результат проекта. Результат проекта, это то, к чему мы должны прийти в процессе реализации данного проекта. Цель должна быть конкретной и понятной.

Шаг 4. Уникальность проекта. Поиск неповторимости проекта, его оригинальности требует от участников смысловых методологических усилий по описанию главной идеи проекта. Это гипотеза проекта – предположение, которое нужно подтвердить в ходе процесса реализации.

Шаг 5. Описание ресурсов проекта. Наличие ресурсов проекта, позволяющих осуществить проект в практике является обязательным условием при разработке проекта. Человеческие, материальные ресурсы должны быть обозначены, раскрыты, актуализированы.

Шаг 6. Прогрессивность проекта. Нацеленность проекта на перспективу на будущее, важная часть проектирования. Смысл проекта: идти впереди.

Шаг 7. Вероятность успеха проекта. Востребованность проекта, его социальная значимость. Поддержка и реклама проекта.

Шаг 8. Интеграция проекта с другими проектами. Если в образовательной организации есть еще проекты, которые реализуются, то нужно описать взаимосвязь и взаимовлияние проектов.

Шаг 9. Социально-экономический эффект проекта. Полезность проекта для общества и экономики. Полезно раскрыть особенно для грантодателя.

Шаг 10. Здоровьесбережение и психологический комфорт всех участников проекта.

Шаг 11. Риски проекта. Продумать причины, по которым инновационный проект может быть не реализован.

Шаг 12. Инновационная форма организации и реализации проекта. Сложный шаг, который предполагает, что участники команды разработают свою форму реализации идеи проекта. Например: «Творческая сессия обогащающего обучения» [10].

Шаг 13. Стартап проекта. Описание нового процесса или нового продукта инновационного проекта.

Шаг 14. Авторы, проект-менеджер и команда проекта.

Таким образом, инновационный проект в образовании – это сложный ценностно-смысловой, событийный [14, с. 124], самобытный самостоятельный социально-педагогический и культурно-психологический феномен, сущность которого состоит в процессе синтеза и интеграции различных форм и способов командного мышления: дисциплинарного (педагогика; психология), мультидисциплинарного (педагогика + психология) и междисциплинарного (педагогика/психология/менеджмент/социология) обогащения.

В результате нашего исследования мы выделили три смысла или три основные характеристики инновационного проекта в образовании:

1) первый смысл – это новизна (новое, неповторимое, творческое обновление);

2) второй смысл – это процесс (самостоятельный поиск нового результата, его обретение);

3) третий смысл – это система (образ эффективного нового, его презентация).

Представленный вариант алгоритма разработки инновационного проекта в образовании может быть использован специалистами в области образовательной деятельности. Мы полагаем, что представленная технология может быть обогащена более глубоко с разных позиций.

Очевидно, в разработке данной темы крайне трудной задачей остаётся доказательность оснований и смыслов самого феномена, именуемого «инновационный проект в образовании» вследствие того, что, во-первых, по-прежнему сохраняется доминирующая ориентация образовательной практики на процессы обучения, нежели на вопросы воспитания. Во-вторых, недостаточно исследованной остается проблема становления и развития инновационных процессов. Как следствие, недостаточ-

но понятна сама категория инновационный проект в образовании.

Библиографический список

1. Костюкевич С.В. Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта // Вестник высшей школы. – 2011. – № 4. – С. 69–78.

2. Кройтор С.Н. Инновации в образовании: Социологический анализ (на примере системы высшего образования Республики Беларусь): дис. ... канд. соц. наук [Электронный ресурс]. – Минск, 2009. – Режим доступа: <http://vivakadry/15.htm> (дата обращения: 23.02.2017).

3. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК – 2010. – 624 с.

4. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–14.

5. Поляков С.Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21–26.

6. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 9. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 484 с.

7. Селиванова Н.Л. Направления перспективных разработок в сфере воспитания // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. матер. – Вып. II. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – С. 8–13.

8. Сидоркин А.М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

9. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. – 2012 – № 1. – С. 18–32.

10. Шишарина Н.В. Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновация // Вестник Костромского государственного университета им Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 216–220.

11. Шишарина Н.В., Ромм Т.А. Инновации в воспитании: понятийно-терминологические сюжеты. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. – Вып. 9. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 191–205.

12. Шишарина Н.В. К вопросу об инновациях в воспитании: научный образ // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 29–37.

13. Шишарина Н.В. Методологическое обоснование проблемы изучения инноваций в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 25–27.

14. Янсен Ф. Эпоха инноваций. – М.: Инфра, 2002. – 308 с.

References

1. Kostyukevich S.V. Innovacii: podhod sovremennyh avtorov v kontekste rossijskogo opyta // Vestnik vysshej shkoly. – 2011. – № 4. – S. 69–78.

2. Krojtor S.N. Innovacii v obrazovanii: Sociologicheskij analiz (na primere sistemy vysshego obrazovaniya Respubliki Belarus'): dis. ... kand. soc. nauk [EHlektronnyj resurs]. – Minsk, 2009. – Rezhim dostupa: <http://vivakadry/15.htm> (data obrashcheniya: 23.02.2017).

3. Mudrik A.V. Socializaciya cheloveka. – M.: MPSI: Voronezh: MODEHK – 2010. – 624 s.

4. Polonskij V.M. Innovacii v obrazovanii (metodologicheskij analiz) // Innovacii v obrazovanii. – 2007. – № 2. – S. 4–14.

5. Polyakov S.D. Problemy i perspektivy social'nogo vospitaniya: futurologicheskie tezisy // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2013. – № 2. – S. 21–26.

6. Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / otv. red. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. – Vyp. 9. – Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2016. – 484 s.

7. Selivanova N.L. Napravleniya perspektivnyh razrabotok v sfere vospitaniya // Psihologo-pedagogicheskie i social'nye problemy gumanizacii prostranstva detstva: sb. nauch.-metod. mater. –

Vyp. II. – M.: ANO «CNPRO», 2012. – S. 8–13.

8. Sidorkin A.M. Social'noe vospitanie v gonke obrazovaniy // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2013. – № 2. – S. 16–20.

9. Fel'dshtejn D.I. Psihologo-pedagogicheskaya nauka kak resurs razvitiya sovremennogo sociuma // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2012 – № 1. – S. 18–32.

10. SHisharina N.V. Tekhnologiya ehffektivnogo setevogo vospitatel'nogo vzaimodejstviya kak innovaciya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2015. – T. 21. – № 2. – S. 216–220.

11. SHisharina N.V., Romm T.A. Innovacii v vospitanii: ponyatijno-terminologicheskie syuzhety. Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. – Vyp. 9. – Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2016. – S. 191–205.

12. SHisharina N.V. K voprosu ob innovacijah v vospitanii: nauchnyj obraz // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2018. – № 1. – S. 29–37.

13. SHisharina N.V. Metodologicheskoe obosnovanie problemy izucheniya innovacij v vospitanii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 1. – S. 25–27.

14. Yansen F. EHpoza innovacij. – M.: Infra, 2002. – 308 s.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 373.5.016:51

Бабенко Алена Сергеевна
кандидат педагогических наук

Смирнова Елена Сафаровна
кандидат педагогических наук

Троскина Алена Евгеньевна
Ширяев Кирилл Евгеньевич
кандидат физико-математических наук, доцент
Костромской государственной университет
alenbabenko@yandex.ru, stakinaes@yandex.ru,
troskina96@mail.ru, Shiryayev4@yandex.ru

О ЛИНЕЙНЫХ ФУНКЦИЯХ И СВЯЗАННЫХ С НИМИ ПРОТИВОРЕЧИЯХ

В данной статье поднимается вопрос о таком понятии школьного математического образования, как линейная функция, а также раскрываются некоторые смысловые противоречия, возникающие в связи с определением этого понятия. Указаны различные подходы к определению понятия функции в границах основного общего и высшего образования. В ходе исследования методики изучения понятия линейной функции в школьном математическом образовании выявлено противоречие между строгим математическим понятием свойства линейности и определением линейной функции. Авторы указывают на наиболее предпочтительные подходы к изучению линейной функции в школе, описывают некоторые методические приемы, способствующие формированию представления обучаемых о свойствах линейности.

Ключевые слова: функция, функциональная линия, линейная функция, функционал, линейность, обучение математике, проектный метод.

В данной статье поднимается вопрос о таком понятии школьного математического образования, как функция и, в частности, линейная функция.

Актуальность изучения понятий функции, отображения и зависимости обусловлена тем, что понятие функции является одним из основных в науке, имеет мировоззренческое и общекультурное значение и, кроме того, является базовым для функциональной линии, именно поэтому умение работать с функциональными зависимостями немаловажно при подготовке школьника к единому государственному экзамену (см. [4; 6; 7]). Благодаря функциям можно изучать физические величины в их взаимосвязи, а с помощью свойств функций решать математические задачи.

Несомненно, осмысление понятия функции очень важно при изучении школьной математики. Многие педагоги считают это понятие фундаментальным и смыслообразующим, поэтому невозможно себе представить преподавание математического анализа, а также отдельных тем алгебры и геометрии без понимания того, что такое функция.

Однако изучение функциональных понятий в школе таит свои особенности. Речь идет о такой простой и изученной разновидности функций, как линейная. На первый взгляд кажется, что о линейной функции известно все, и никаких «сюрпризов» это математическое понятие преподнести не может, тем более в школе. Однако, некоторые авторы (например, И.А. Хованская, доцент кафедры высшей математики НИУ ВШЭ [16]) указывают на противоречие вузовского и школьного курса математики, связанное именно с понятием линейной функции. В подобных работах речь идет о том, что

линейная функция вовсе не обладает строгим математическим свойством линейности, и поэтому «не оправдывает» свое название.

В большинстве учебников для вузов понятие линейной функции не приводится. Например, авторы учебника [11] выделяют следующие функции: 1) многочлен; 2) рациональная; 3) алгебраическая; 4) трансцендентная. Однако во всех вузовских учебниках рассматривается понятие функционала, как обобщение понятия функции, и, в частности, функционала линейного.

Определение 1. Отображения, аргументами которых служат элементы линейного пространства, а значениями – вещественные числа, называются *функционалами* [10]. В частном случае, когда аргументом будут также вещественные числа (а пространство их – числовая прямая – является линейным), функционалами будут и всем привычные классические «школьные» функции.

Определение 2. Функционал $l(x)$, определенный в линейном пространстве, называется *линейным*, если для любых элементов x и z линейного пространства и любых действительных чисел α и β справедливо равенство: $l(\alpha x + \beta z) = \alpha l(x) + \beta l(z)$ (линейное свойство функционала) [10].

Таким образом, любой функционал, обладающий определенными свойствами, является линейным. Эти свойства называются свойствами линейности. Но тогда линейная функция, как частный случай линейного функционала, $y = f(x)$ будет *линейной*, если она будет обладать аналогичным свойством, то есть $f(\alpha x + \beta z) = \alpha f(x) + \beta f(z)$. Однако, если рассматривать введенное в некоторых школьных учебниках определение, линейная функция (несмотря на название) не обладает свойством линейности!

Рассмотрим функцию $y = kx + b$, которая называется *линейной функцией* в школьных учебниках.

Возьмем произвольные действительные числа a и β , и любые элементы x и z из области определения функции. При ненулевом b

$$\begin{aligned} f(ax + \beta z) &= k(ax + \beta z) + b = \\ &= akx + \beta kz + b \neq af(x) + \beta f(z). \end{aligned}$$

Таким образом, функция $y = kx + b$ не обладает указанным свойством.

Но, разумеется, в частном случае, если b равно нулю, то функция $y = kx$, которая в школьных учебниках называется *прямой пропорциональностью*, является линейной функцией.

Возьмем произвольные действительные числа a и β , и любые элементы x и z из области определения функции. При ненулевом b

$$f(ax + \beta z) = k(ax + \beta z) = akx + \beta kz = af(x) + \beta f(z).$$

Таким образом, функция $y = kx$ обладает свойством линейности.

В методической литературе для студентов педагогических вузов, также поднимается вопрос о понятии линейной функции. Автор учебного пособия «Основные понятия школьной математики» В.А. Любецкий, дает следующее аксиоматическое определение линейной функции:

Определение 3. Линейной функцией называется любой непрерывный гомоморфизм группы R^+ в себя, т.е. любая функция f из множества R в себя, обладающая свойствами:

- 1) $f(x + y) = f(x) + f(y)$ для всех $x, y \in R$;
- 2) f непрерывна [12].

Определение 4. Линейной функцией с коэффициентом a , где $a \in R$, называется любая линейная функция, обладающая дополнительным свойством:

$$3) f(1) = a \text{ [12].}$$

На основании данных определения он доказывает свойства линейной функции:

- 4) $f(0) = 0$;
- 5) $f(-x) = -f(x)$;
- 6) $f(\lambda x) = \lambda f(x)$ для всех $\lambda, x \in R$ [12].

В завершении В.А. Любецкий утверждает, что определение линейной функции, данное в школьных учебниках, не удовлетворяет аксиоматическому определению 4.

Вероятно, неким оправданием неточности термина линейной функции может служить традиция его применения в отечественном математическом образовании.

В учебнике С.С. Державина «Элементарная алгебра» 1926 года выпуска рассматривается функция вида $y = kx + b$, при этом данная функция не имеет никакого особого названия. Изложение этого вопроса начинается с рассмотрения прямо пропорциональных зависимостей и графического изображения закона прямой пропорциональности, при этом рассматриваются различные графики функций, вида $y = kx$. Дальнейшее изложение материала в учебнике

связано с построением графика функции $y = kx + b$, особое внимание при этом уделяется различным вариантам значения параметра k . Термин «линейная функция» в тексте учебника отсутствует [9].

В учебнике «Алгебра» А.Н. Барсукова для 6–8 классов 1966 года выпуска понятие линейной функции уже присутствует. Сначала в изложении учебника представлено понятие линейной зависимости между величинами: «Зависимость между двумя величинами x и y , выражающаяся формулой $y = kx + b$, где k и b – числа, называется *линейной зависимостью*». Далее, рассматривается график линейной зависимости, а также графики прямой и обратной пропорциональностей, и в дальнейшем, при переходе к изучению вопроса о функциях, автор приводит определение уже линейной функции: «Многочлен первой степени относительно аргумента называется *линейной функцией этого аргумента*». Таким образом, А.Н. Барсуков определяет функцию, как линейную именно с позиции перехода к ней от понятия линейной зависимости между величинами [8].

Обратимся еще к одному учебнику математики советской эпохи – учебнику алгебры 6 класса под редакцией Ю.Н. Макарычева. В этом издании 1974 года выпуска также представлено определение линейной функции: «Функция, которую можно задать формулой вида $y = kx + b$, где x и y – переменные, а k и b – числа, называется *линейной*». Перед введением этого понятия рассмотрена задача о железном стержне, длина которого изменяется в зависимости от изменения температуры. Дальнейшее изложение учебника посвящено изучению графика линейной функции и особенностям расположения графика в зависимости от значения углового коэффициента. Почему линейная функция получила такое название, в тексте учебника не было никак оговорено, в результате чего появился некий разрыв или некое противоречие школьной и высшей математики в плане терминологии в изучении именно функциональных зависимостей [13].

У современных авторов изложение данного вопроса в учебной математической литературе также продолжает традицию.

В учебнике Алгебры 7 класса авторского коллектива А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир (учебное издание с грифом ФГОС 2015 года выпуска) также представлено определение линейной функции: «Функцию, которую можно задать формулой $y = kx + b$, где k и b – некоторые числа, x – независимая переменная, называют *линейной*». Перед введением этого понятия авторы описывают два примера, моделирующие реальные ситуации, в ходе решения которых осуществляется переход к представлению функциональных зависимостей. Отметим, что в тексте учебника нет никакого пояснения о том, почему функция, вида $y = kx + b$, получила такое название, как линейная [14].

Обратимся еще к одному научному коллективу, а именно Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин, под чьим авторством был издан учебник Алгебра 7 класс (учебное издание с грифом ФГОС 2012 года выпуска). В данном издании представлено определение линейной функции следующим образом: «*Линейной функцией* называется функция, вида $y = kx + b$, где k и b – заданные числа. Можно показать, что графиком линейной функции $y = kx + b$ является прямая. Так как прямая определяется двумя ее точками, то для построения графика функции $y = kx + b$ достаточно построить две точки этого графика». Достаточно «обширное» определение, на наш взгляд, указывающее также и на алгоритм построения графика. Дальнейшее изложение учебника посвящено изучению графиков линейных функции, при различных значениях, входящих в нее коэффициентов. Указания на то, почему функция $y = kx + b$ получила такое название, как линейная, также нет [3].

В современном учебнике Ю.Н. Макарычева и др. (учебное издание с грифом ФГОС 2013 года выпуска) приводится следующее определение линейной функции: «*Линейной функцией* называется функция, которую можно задать формулой, вида $y = kx + b$, где x – независимая переменная, а k и b – некоторые числа». Перед формулировкой определения в тексте учебника представлены два примера задач, приводящих к понятию линейной функции. Далее изложение посвящено рассмотрению графиков линейных функций и особенностям их взаимного расположения. Сведений о том, почему данная функция получила название линейной, в тексте учебника не представлено [1].

Несколько другой подход к методике введения понятия линейной функции представлен в учебнике алгебры 7 класса под редакцией А.Г. Мордковича (учебное издание с грифом ФГОС 2013 года выпуска). В тексте учебника, в преддверии введения понятия линейной функции, автор обращается к понятию линейного уравнения. Для этого рассматривает некоторую реальную ситуацию, описанную в виде текстовой задачи и, в процессе ее решения, переходит к математической модели, представленной в виде уравнения. Далее автор дает пояснение: «Уравнение $ax + by + c = 0$, где a , b , c – числа (коэффициенты), – это *линейное уравнение* с двумя переменными x и y ». После изучения особенностей построения линейных уравнений, автор переходит к введению понятия линейной функции. С этой целью, в тексте учебника показано, что линейное уравнение, вида $ax + by + c = 0$ с двумя переменными x и y в случае, когда $b \neq 0$, можно преобразовать к виду $y = kx + m$, где k , m – числа (коэффициенты). Автор пишет так: «Это частный вид линейного уравнения. Зная, чему равен x , по правилу $y = kx + m$ всегда можно найти, чему равен y . Будем называть уравнение $y = kx + m$, где k ,

m – числа (коэффициенты) *линейной функцией*». Данный подход, по нашему мнению, отличается от других подходов к введению понятия линейной функции среди авторов современных учебников математики. А.Г. Мордкович также приводит следующее пояснение: «В русском языке часто один и тот же объект называют по-разному, например «дом», «здание», «сооружение»... В математическом языке ситуация примерно та же. Скажем, равенство с двумя переменными $y = kx + m$, где k , m – конкретные числа, можно назвать линейной функцией, можно назвать линейным уравнением с двумя переменными x и y (или с двумя неизвестными x и y), можно назвать формулой, можно назвать соотношением, связывающим x и y , можно, наконец, назвать зависимостью между x и y . Это неважно, главное понимать, что во всех случаях речь идет о математической модели $y = kx + m$ » [2].

На основе анализа современных учебных изданий, можно сделать вывод, что методика введения понятия линейной функции наиболее подробно представлена в изложении учебника Алгебры 7 класса А.Г. Мордковича. Само понятие «линейной функции» в тексте учебника плавно вытекает из понятия линейного уравнения, которое рассматривается предварительно. Тем не менее, обращаясь к области строгой математики, отметим, что противоречивость понятий линейной функции, представленной в школьных учебниках, и линейного функционала, частным случаем которого является линейная функция, все же остается. В любом случае при определении линейной функции стоит объяснить школьникам о разных точках зрения на этот термин. Это вопрос дискуссионный и может быть поставлен в качестве проблемы исследовательского проекта для обучающихся 10–11 классов (см. пример [5, 15]) или вынесен на рассмотрение в элективном курсе.

В заключение авторы все-таки приведут строгие «нешкольные» определения линейности и некоторые примеры линейных операций. Важность этого объясняется тем, что школьные определения в ВУЗе «по инерции» ведут к принципиальному непониманию таких важных понятий, как дифференциал функции (линейная часть приращения), а это, в свою очередь влечет неумение интегрировать методом подстановки. Более того, возникла непонятная тенденция называть скалярное и векторное произведения в курсе ВУЗовской геометрии нелинейными операциями над векторами (в отличие от линейных – умножения на число и сложения). И вот тут уже не может быть никаких неясностей – называть скалярное произведение нелинейным попросту неверно, а для преподавателя еще и непрофессионально.

Определение 5. Операция (функция, функционал, отображение и т. д.) называется линейным, если образ суммы равен сумме образов, а образ

произведения на скаляр – произведению этого скаляра на образ.

Утверждение 1. Операция скалярного произведения линейна по каждому из аргументов.

Доказательство. Операция скалярного произведения удовлетворяет по определению аксиомам:

1. Строгой неотрицательности
 $(a, a) \geq 0, (a, a) = 0 \Leftrightarrow a = 0$.
2. Симметричности
 $(a, b) = (b, a)$, и
3. Линейности
 $(\alpha a + \beta b, c) = \alpha (a, c) + \beta (b, c)$.

Собственно, из третьей аксиомы и следует линейность операции скалярного произведения по первому аргументу. В силу второй аксиомы линейность сохранится и для второго аргумента.

Утверждение 2. Векторное произведение двух векторов является линейной операцией по каждому из них.

Доказательство. Аксиомы векторного произведения

1. Антикоммутативность
 $[\vec{a} \times \vec{b}] = -[\vec{b} \times \vec{a}]$.
2. Дистрибутивность
 $[(\vec{a} + \vec{b}) \times \vec{c}] = [\vec{a} \times \vec{c}] + [\vec{b} \times \vec{c}]$.
3. Сочетательность
 $[\alpha \vec{a} \times \vec{b}] = \alpha [\vec{a} \times \vec{b}]$ или $[\vec{a} \times \beta \vec{b}] = \beta [\vec{a} \times \vec{b}]$,

где α, β – произвольные действительные числа.

Здесь аксиомы 2 и 3 и есть условия линейности по первому аргументу, линейность по второму следует из аксиомы 1.

Приведенные здесь утверждения не содержат каких-то специфических «сложных» доказательств и вполне доступны старшим школьникам на элективных курсах и первокурсникам в качестве обязательной программы. Усвоение строгого взгляда на термин линейность приучит учеников к культуре математического языка и будет способствовать развитию интереса к математическим дисциплинам.

Изучение функциональной линии довольно трудоемкий и нередко сложный процесс для школьника. Обучающиеся школ испытывают трудности при изучении функциональных зависимостей в таких вопросах, как нахождение области определения и множества значений функции; описание свойств функции (в особенности четность-нечетность, периодичность); построение и исследование графиков функций с помощью методов математического анализа. С целью наиболее успешного изучения функциональной линии, по нашему мнению, необходимо грамотно организовывать формирование представлений о функциональных зависимостях в 1–6 классах, а также наиболее подробным образом рассматривать первую разновидность функции, с которой знакомятся обучающиеся в курсе школьной математики – линейную функцию.

Библиографический список

1. Алгебра. 7 класс / Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова; под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с.
2. Алгебра. 7 класс. В 2 ч. Ч 1 / А.Г. Мордкович. – М.: Мнемозина, 2013. – 175 с.
3. Алгебра. 7 класс. / Ю.М. Колягин, М.А. Ткачёва, Н.Е. Фёдорова, М.И. Шабунин. – М.: Просвещение, 2012. – 319 с.
4. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 34–37.
5. *Бабенко А.С., Стрункина К.Ю.* Применение метода проектов при изучении функциональной линии в школе // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XI Всерос. науч.-метод. конф. / сост. С.М. Шляхтина. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – С. 18–22.
6. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 2. – С. 14–16.
7. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–2016 годы по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 28–30.
8. *Барсуков А.Н.* Алгебра. Учебник для 6–8 классов. – М.: Просвещение, 1966. – 296 с.
9. *Державин С.С.* Элементарная алгебра. – Л.: Гос. изд-во «Ленинград», 1926. – 271 с.
10. *Ильин В.А., Позняк Э.Г.* Основы математического анализа: В 2-х ч. Часть II. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2002. – 464 с.
11. *Кудрявцев Л.Д.* Курс математического анализа. Т. 1. Дифференциальное и интегральное исчисления функций одной переменной. – М.: Дрофа, 2003. – 704 с.
12. *Любецкий В.А.* Основные понятия школьной математики. – М.: Просвещение, 1987. – 400 с.
13. *Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Муравин К.С.* Алгебра: учебное пособие для 6-го класса средней школы. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.
14. *Мерзляк А.Г., Полонский В.Б., Якир М.С.* Алгебра: 7 класс. – М.: Вентана – Граф, 2015. – 272 с.

15. Смирнова Е.С. Роль исследовательских задач в развитии исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 2. – С. 103–106.

16. Хованская И.А. Линейные функции на линейном пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.coursera.org/learn/algebra-lineynaya/lecture/pA1gm/2-2-linieinaia-funktsiia-na-linieinom-prostranstvie (дата обращения: 11.03.2018).

References

1. Algebra. 7 klass / YU.N. Makarychev, N.G. Mindyuk, K.I. Neshkov, S.B. Suvorova; pod red. S.A. Telyakovskogo. – M.: Prosveshchenie, 2013. – 256 s.
2. Algebra. 7 klass. V 2 ch. CH 1 / A.G. Mordkovich. – M.: Mnemozina, 2013. – 175 s.
3. Algebra. 7 klass. / YU.M. Kolyagin, M.A. Tkachyova, N.E. Fyodorova, M.I. SHabunin. – M.: Prosveshchenie, 2012. – 319 s.
4. Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. Analiz struktury zadaniy edinogo gosudarstvennogo ehkzamena po matematike za 2016 god po Kostromskoy oblasti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 4. – S. 34–37.
5. Babenko A.S., Strunkina K.YU. Primenenie metoda proektov pri izuchenii funktsional'noj linii v shkole // Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XI Vseros. nauch.-metod. konf. / sost. S.M. SHlyahina. – Kostroma: Izd-vo Kostrom.gos. un-ta, 2017. – S. 18–22.
6. Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. Analiz rezul'tatov proverki zadaniy s razvernutyim otvetom edinogo gosudarstvennogo ehkzamena po matematike za 2015 god // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – T. 22. – № 2. – S. 14–16.
7. Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. Dinamika rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo ehkzamena po matematike za 2014–2016 gody po Kostromskoy oblasti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 1. – S. 28–30.
8. Barsukov A.N. Algebra. Uchebnik dlya 6–8 klassov. – M.: Prosveshchenie, 1966. – 296 s.
9. Derzhavin S.S. EHlementarnaya algebra. – L.: Gos. izd-vo «Leningrad», 1926. – 271 s.
10. Il'in V.A., Poznyak E.H.G. Osnovy matematicheskogo analiza: V 2-h ch. CHast' II. – M.: FIZMATLIT, 2002. – 464 s.
11. Kudryavcev L.D. Kurs matematicheskogo analiza. T. 1. Differentsial'noe i integral'noe ischisleniya funktsiy odnoj peremennoj. – M.: Drofa, 2003. – 704 s.
12. Lyubeckij V.A. Osnovnye ponyatiya shkol'noj matematiki. – M.: Prosveshchenie, 1987. – 400 s.
13. Makarychev YU.N., Mindyuk N.G., Muravin K.S. Algebra: uchebnoe posobie dlya 6-go klassa srednej shkoly. – M.: Prosveshchenie, 1974. – 223 s.
14. Merzlyak A.G., Polonskij V.B., YAkir M.S. Algebra: 7 klass. – M.: Ventana – Graf, 2015. – 272 s.
15. Smirnova E.S. Rol' issledovatel'skih zadach v razvitii issledovatel'skih kompetentsiy budushchih bakalavrov po napravleniyu podgotovki «Prikladnaya matematika i informatika» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2014. – № 2. – S. 103–106.
16. Hovanskaya I.A. Linejnye funktsii na linejnom prostranstve [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.coursera.org/learn/algebra-lineynaya/lecture/pA1gm/2-2-linieinaia-funktsiia-na-linieinom-prostranstvie (data obrashcheniya: 11.03.2018).

Бабенко Алена Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Стрункина Ксения Юрьевна
Костромской государственной университет
alenbabenko@yandex.ru, strunkina.ksyu@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЛИНИИ В ШКОЛЕ

В данной статье отмечается важность и необходимость применения метода проектов на уроках и во внеурочной деятельности в образовательных организациях согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего образования и примерным основным образовательным программам общего образования. Приводится пример учебного проекта по теме «Комбинаторика, статистика и теория вероятностей как науки широкого спектра применения», разработанный для обучающихся 9 класса. Подробно описан каждый этап работы над проектом с точки зрения обучающегося и с позиции учителя. В завершении описывается опытно-практическая работа по реализации данного проекта студентами 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», направленность «Математика» с целью развития способности организации проектной деятельности обучающихся в школе.

Ключевые слова: учебный проект, проектная деятельность, вероятностно-статистическая линия.

В условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО) и внедрения примерных основных образовательных программ общего образования (ПООП ОО) учителю на уроках необходимо, чтобы обучающийся не только усвоил определенный набор знаний, умений и навыков, но и научился выполнять универсальные учебные действия (УУД). Одним из методов, который наиболее эффективно позволяет развивать УУД у обучающихся в школе, является метод проектов.

Согласно ФГОС ОО, применение метода проектов позволяет проверить сформировать УУД и в результате проверить достижение обучающимися личностных, предметных и метапредметных результатов. «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна <...> предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения) <...>» [9].

В ФГОС ОО отмечается, что среди метапредметных результатов выделяется навык проектной деятельности, как его составляющей. Во всех стандартах описывается особая форма организации деятельности обучающихся: индивидуальный проект, к которому относится учебное исследование или учебный проект. Проекты делятся на познавательные, практические, учебно-исследовательские, социальные, художественно-творческие, иные [10].

«Индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом, и должен быть представлен в виде завершеного учебного исследования или разрабо-

танного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного» [10].

В обеих ПООП ОО описывается подробно развитие УУД и достижение результатов деятельности обучающихся, в том числе с помощью применения метода проектов на уроках. Отдельно выделяются пункты, посвященные особенностям осуществления обучающимися проектной деятельности. Особое внимание уделяется межпредметным проектам, так же выделяются направления, в которых следует выполнять проекты (исследовательские, инженерные, прикладные, бизнес-проектирование, информационные, социальные, игровые, творческие). В программах описаны процедура подготовки, цели и типы, структура и процедура защиты проектов [8].

В нашем исследовании мы будем опираться на терминологию, рассмотренную в работе [6]:

1. Проектный метод – «совокупности приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для решения лично значимой проблемы, оформленной в виде конечного продукта (Е.С. Полат)» [6].

2. Проектная деятельность – «специально организованная самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся, направленная на решение лично значимых образовательных задач и получение конкретного результата и продукта через активные способы действий (Н.К. Поливанова, Е.С. Полат, И.Ю. Малкова)» [6].

3. Учебный проект – совместная проектная работа «в рамках учебной программы, замысел которой был инициирован педагогом и основан на выборе детьми тем, условием осуществления которой является соблюдение определенных этапов» [6].

При этом определим этапы работы над проектом, согласно точке зрения автора работы [7]: «1) целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта); 2) планирование (опреде-

ление методов исследования, источников информации, критериев оценки); 3) исследование (сбор информации, решение промежуточных задач); 4) презентация (защита и оппонирование) и оценка результатов (качественная оценка проделанной работы)» [7].

Приведем пример межпредметного учебного проекта, который можно предложить обучающимся 9 класса (см. другие разработки проектов в работах авторов статьи [1; 2]).

Проект: «Комбинаторика, статистика и теория вероятностей

как науки широкого спектра применения»

Аннотация: Данный проект разработан для учащихся 9 классов, обучающихся по учебнику алгебры для общеобразовательных учебных заведений авторов: А.Г. Мордкович, П.В. Семенов. Рекомендуем включить данный учебный проект в календарный план занятий после изучения темы «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей» (глава 5). Эта тема является последней и заключительной в курсе алгебры 9 класса. Поэтому данный проект может служить в качестве подведения итогов по данной теме.

«Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей» не только служат отдельными заданиями на ОГЭ и ЕГЭ [4; 5], но в дальнейшем курсе математики. Данные темы рассматриваются не во всех учебниках, поэтому представляется достаточно важным, чтобы они прочно вошли в сознание учащихся, были им интересны и значимы. Этим целям и служит данный проект, этапы работы над которым представлены в таблице 1.

Тип проекта: проект закрепления полученных знаний.

Участники проекта: учащиеся одного класса, в качестве трех самостоятельных исследовательских групп; учитель математики данного класса,

в качестве консультанта и научного руководителя проектов.

Вопросы проекта:

Основополагающий вопрос: применить изученный материал рассматриваемых наук в различных профессиях; познакомиться с развитием наук в прошлом и настоящем.

Проблемные вопросы: применение комбинаторных, статистических и вероятностных методов в профессиональной деятельности людей.

Проблемы самостоятельных исследований учащихся: совпадают с проблемными вопросами самого проекта.

Цель проекта: сформировать у учащихся четкое осознание важности изучаемых понятий, обобщить и систематизировать полученные знания и умения.

Задачи проекта:

Воспитательные: создать условия для воспитания у учащихся познавательного интереса к предмету, воспитывать доброжелательное отношение учащихся друг к другу.

Образовательные: формировать у учащихся умение выделять главное, существенное в изучаемом материале, сравнивать, обобщать изучаемые факты, логически излагать свои мысли.

Развивающие: развивать мотивационные качества учащихся, мотивы учебной деятельности.

Приведем пример карточки с заданиями для обучающихся (см. рис. 1).

Задания для обучающихся подбираются в соответствии с содержанием учебника, а также среди задач обязательно должны быть задания на установление внутрипредметных и межпредметных связей курса математики (см. примеры в статье [3]).

Данный проект был реализован в студенческой среде. Студенческая группа была разделена на три исследовательские группы, каждому участнику была поручена определенная профессия, относительно которой он и проводил свое исследование.

«Комбинаторики»
Изучаемая наука: Комбинаторика.
Основные вопросы:

1. Что изучает комбинаторика?
2. История развития комбинаторики:
 - Древний период;
 - Средневековье;
 - Новое время;
 - Современное развитие.
3. Применение комбинаторики в конкретной профессии.

Состав группы:

1. ФИО – психолог
2. ФИО – биржевой аналитик
3. ФИО – юрист
4. ФИО – владелец небольшого фермерского хозяйства
5. ФИО – менеджер по рекламе

Рис. 1. Карточка с заданиями для одной из исследовательских групп

Этапы и сроки проведения проектов

	Деятельность учителя	Деятельность учеников
1 этап	<p>На этом этапе учитель подготавливает учащихся к будущей проектной деятельности, объясняет им их роли, вводит начальные требования. Предполагаем реализацию данного этапа на последнем уроке изучения темы «Элементы статистики, комбинаторики и теории вероятностей». Для удачной реализации данного этапа необходима заблаговременная подготовка классного помещения, раздаточного материала. На этом этапе очень важно заинтересовать ребят в их будущей деятельности, сформировать у них точный образ предполагаемого результата – «вывести» цель деятельности.</p> <p>На этом же этапе учителю необходимо разделить класс на три относительно самостоятельные исследовательские группы. Это необходимо сделать таким образом, чтобы в каждой исследовательской группе были ученики, обладающие ярко-выраженными лидерскими качествами (командиры-организаторы), ученики средней активности (исполнители) и ученики низкой активности (оформители). Исходя из всех требований, можем предложить следующий вариант вступительного слова:</p> <p>Мы с вами закончили изучать такую важную и интересную тему курса «Элементы статистики, комбинаторики и теории вероятностей», этот раздел представляет собой лишь элементы таких научных дисциплин как математическая статистика, комбинаторика и теория вероятностей. Чтобы глубже изучить данные понятия, понять важность и необходимость их в современном мире, мы с вами выполним проект «Статистика, комбинаторика и теория вероятностей как науки широкого спектра применения». Для этого я уже разделила вас на три группы, списки групп вы видите на экране. В каждой группе уже назначен главный (командир). Им я и вручаю карточки с заданиями (рис. 1). Первая группа «Статисты» – вам предстоит заглянуть в глубины истории статистической науки и рассказать нам о применении статистических понятий приемов и методов в профессиях, которые также уже написаны для каждого из вас. То же самое только для других научных дисциплин предстоит сделать «Комбинаторикам» и «Теоретикам».</p> <p>На выполнение этого задания вам дается время до следующего урока алгебры. К тому времени вам необходимо собрать материал и оформить его в соответствии с требованиями указанными в карточках с заданиями (следующий урок алгебры планируется через несколько дней). На следующем уроке одной из групп будет необходимо представить свой проект. На это вам дается целый урок. В своей презентации каждой группой должно быть отражено историческое прошлое исследуемой науки и его применение в профессии каждого участника группы, также каждому участнику группы необходимо составить по две задачи, одна из которых должна быть подробно разобрана на слайде, а другую будет необходимо решить остальным ребятам (в конце урока тетради будут собраны). Таким образом, каждый из вас должен написать несколько предложений на тему применения изучаемой науки в его профессии и составить две задачи. Затем командиру группы необходимо собрать весь материал, назначить ответственную половину группы за оформление и половину группы ответственную за историческую справку. В итоге у вас должна получиться презентация, состоящая из такого количества слайдов, сколько участников в каждой группе, плюс титульный слайд с названием науки составом группы, и устный доклад об историческом прошлом вашей науки. Презентация также должна сопровождаться комментариями.</p>	<p>Учащиеся на этом этапе должны услышать и осмыслить, что конкретно они должны будут представить в виде продукта их будущей проектной деятельности. Они должны четко понимать, в какой группе они находятся, какую научную дисциплину исследуют, какую профессию осваивают. У них должны сформироваться четкие мотивы их будущей деятельности и, главное, познавательный интерес.</p>
2 этап	<p>Учитель на этих этапах осуществляет контроль за ходом проектной работы. В ходе коротких бесед (на перемене или в конце урока геометрии перед защитой проектов) учителю необходимо выяснить состояние подготовленности проекта, выявить учащихся, не осознавших задание, и учеников, не участвующих по какой-либо причине в общей деятельности. На этом этапе особенно важно не пустить деятельность ребят на самотек, помочь им в организации работы над проектом.</p>	<p>Учащиеся осуществляют преимущественно интеллектуальную деятельность. Им необходимо собрать весь необходимый материал, подключить свой житейский опыт для составления задач.</p>
3 этап		<p>После этапа исследовательской работы следует этап оформления и формализации наработанного материала. Здесь учащиеся должны четко следовать тем основным требованиям, которые описаны на карточках с заданиями, при этом проявляя свои внутренние эстетические качества и работая совместно для достижения общего результата.</p>

	Деятельность учителя	Деятельность учеников
4 этап	<p>Данный этап является заключительным этапом проектной деятельности. Он как нельзя лучше покажет выполненную работу каждого ученика (ведь в презентации, которую ребята выполняли для заключительного мероприятия должно содержаться «мини-эссе» и две задачи каждого ученика). Этот этап самый продолжительный – он реализуется в течение трех уроков. На каждом из них одна из групп представляет свою работу. Данный проект предполагает следующий порядок проведения четвертого этапа: после звонка на урок и всех приготовлений учитель произносит вступительное слово, учащиеся тянут жребий на то, какая группа будет выступать первой. Далее эта группа начинает защиту своего проекта (предполагается, что класс полностью укомплектован, его состав примерно 30 человек, следовательно в каждой группе окажется около 10 участников). Для представления проекта, решения задач и краткой исторической справки одной группе понадобится не менее 40 минут. Таким же образом следует организовать и оставшиеся два урока. В конце последнего урока рекомендуем провести итоговое обсуждение, в ходе которого учителю необходимо сформировать у учеников устойчивое представление о важности изученного материала в других науках и повседневной жизни.</p>	<p>На этом этапе учащиеся осуществляют презентацию и защиту своей работы, производят анализ своей работы и работы, выполненной своими же одноклассниками. В процессе защиты ребята рассказывают об историческом прошлом изучаемой науки, таким образом, формируя у одноклассников познавательный интерес и расширяя кругозор. При этом выполняется достаточно важный момент реализации основной образовательной программы – изучение истории математической науки. Так же в процессе презентации проекта учащиеся приводят пример задачи, которую решает представитель их профессии и приводит еще одну для самостоятельного решения другими учениками.</p>

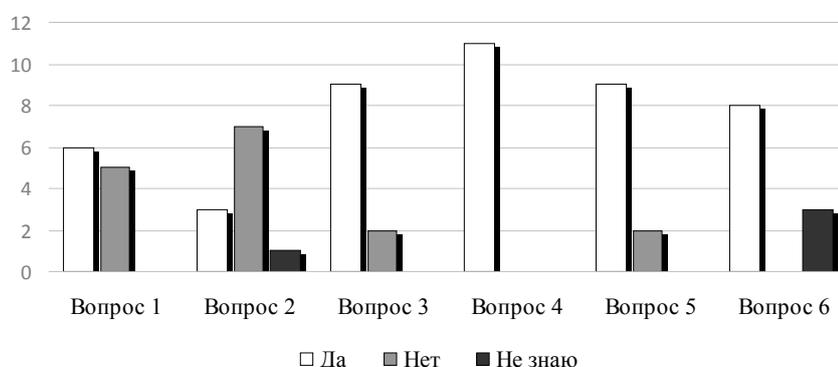


Рис. 2. Результаты опроса «Участие в проектной работе»

На выполнение проектного задания им была дана одна неделя, после чего состоялась презентация продуктов проектной деятельности.

По результатам проделанной работы был проведен опрос, который содержал следующие вопросы:

1. Имеете ли вы опыт участия в проектной деятельности?
2. Возникли ли у вас какие-либо сложности при реализации данного проекта?
3. Понравилось ли вам принимать участие в проектной деятельности?
4. Равномерно ли распределялись обязанности между участниками группы?
5. Был ли вам полезен данный опыт?
6. Будете ли вы использовать метод проектов в своей будущей профессиональной деятельности?

Результаты данного опроса представлены на рисунке 2.

Исходя из результатов опроса, приведенных выше в виде гистограммы, можно сделать следующие выводы:

1. Больше половины опрошиваемых ранее не участвовали в проектной деятельности. Это говорит о том, что во время учебы в школе студентов, поступивших в 2014 году, метод проектов не был распространен и известен так, как на современном этапе.

2. У некоторых учащихся возникли определенные трудности. Это может быть связано как с отсутствием опыта участия в проектной деятельности, так и с некоторыми ошибками, допущенными при реализации исследовательской деятельности.

3. Качество и успешность проведенного проекта показали результаты третьего, пятого и шестого вопросов. Реализованный проект понравился 9 из 11 участников, данный опыт был полезен 9 из 11 студентов, в своей профессиональной деятельности метод проектов планируют использовать 8 из 11 опрошенных. Эти показатели говорят о высоком качестве проделанной работы, хорошей продуктивности метода и успешности данного конкретного проекта.

4. Глядя на результаты 4 вопроса, однозначно можно сказать, что у студентов данной группы сложился слаженный коллектив, в котором обязанности распределялись равномерно, осуществлялась постоянная взаимовыручка.

Таким образом, разработанный проект по изучению вероятностно-статистической линии может быть использован на уроках математики в 9 классе и может быть реализован в рамках дисциплины «Методика обучения математики», как пример организации проектной деятельности обучающихся в школе.

Библиографический список

1. Бабенко А.С., Стрункина К.Ю. Метод проектов при обучении математике // International innovation research: сб. статей победителей V Международ. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. – С. 148–150.

2. Бабенко А.С., Стрункина К.Ю. Применение метода проектов при изучении функциональной линии в школе // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XI Всерос. науч.-метод. конф. / сост. С.М. Шляхтина. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – С. 18–22.

3. Бабенко А.С. Реализация внутрипредметных связей курса математики при изучении элементов комбинаторики в школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 125–128.

4. Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов основного государственного экзамена по математике за 2011–2016 годы по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 20–27.

5. Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–16 годы по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 28–30.

6. Кузнецова Т.В. Содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2011. – 24 с.

7. Палаева Л.И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.

8. Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 06.05.2018).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 06.05.2018).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 06.05.2018).

References

1. Babenko A.S., Strunkina K.YU. Metod proektov pri obuchenii matematike // International innovation research: sb. statej pobeditelej V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. G.YU. Gulyaeva. – Penza: MCNS «Nauka i Prosveshchenie», 2016. – S. 148–150.

2. Babenko A.S., Strunkina K.YU. Primenenie metoda proektov pri izuchenii funkcional'noj linii v shkole // Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XI Vseros. nauch.-metod. konf. / sost. S.M. SHlyahtina. – Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2017. – S. 18–22.

3. Babenko A.S. Realizaciya vnutripredmetnyh svyazej kursa matematiki pri izuchenii ehlementov kombinatoriki v shkole // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – S. 125–128.

4. Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. Dinamika rezul'tatov osnovnogo gosudarstvennogo ehkzamena po matematike za 2011–2016 gody po Kostromskoj oblasti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – S. 20–27.

5. Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N. Dinamika rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo ehkzamena po matematike za 2014–16 gody po Kostromskoj oblasti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 1. – S. 28–30.

6. Kuznecova T.V. Soderzhanie i ehtapy obucheniya proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tomsk, 2011. – 24 s.

7. Palaeva L.I. Ispol'zovanie metoda proektov na srednem ehtape obucheniya inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'noj shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2005. – 24 s.

8. Reestr primernyh osnovnyh obshcheobrazovatel'nyh programm Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/> (data obrashcheniya: 06.05.2018).

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya ot 17 dekabrya 2010 g. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/938> (data obrashcheniya: 06.05.2018).

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya ot 17 maya 2012 g. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365> (data obrashcheniya: 06.05.2018).

УДК 378:51

Секованов Валерий Сергеевич

доктор педагогических наук, профессор Костромской государственной университет

Матыцина Татьяна Николаевна

кандидат физико-математических наук, доцент
Средняя общеобразовательная школа № 37, г. Кострома

Пигузов Алексей Александрович

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет
sekovanovvs@yandex.ru, taturja@ya.ru, piguzov@ksu.edu.ru

ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИНЕРГЕТИКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда, проект №16-18-10304

В данной работе рассматривается многоэтапное математико-информационное задание «Математические основы синергетики», нацеленное на развитие креативности студентов вузов. Приводятся примеры простейших динамических систем, аттракторов. Дается определение хаоса по Девани. Приводятся примеры аттракторов и фрактальных моделей. Отмечены катастрофы складки, сборки и математические модели, созданные с помощью катастроф. Рассматриваются дискретные и непрерывные динамические системы и с их помощью строятся математические модели и нейронные сети. Указана модель Хопфилда и рассматриваются многослойные нейронные сети. Дается определение топологического пространства. Приводятся примеры топологических пространств. Рассматриваются топологическая и фрактальная размерности, на базе которых определяется понятие фрактал.

Ключевые слова: креативность, многоэтапное математико-информационное задание, нейронные сети, топологическое пространство, аттрактор, топологическая и фрактальная размерности, нелинейное отображение, катастрофа, синергетика.

Синергетика – новое, бурно развивающееся научное направление, имеющее приложения в различных областях – от психологии до нанотехнологий. Математические основы синергетики достаточно сложны, поскольку базируются на последних достижениях математики. Мы считаем, что математические основы синергетики эффективно изучать в рамках выполнения многоэтапного математического задания (ММИЗ), нацеленного на развитие креативности обучаемых и формирование их профессиональных компетенций. Следуя за Г.Г. Малинецким [3], мы считаем наиболее важными компонентами математических основ синергетики следующие математические дисциплины: «Фрактальная геометрия», «Теория хаоса», «Теория катастроф», «Дискретные динамические системы», «Непрерывные динамические системы», «Топологические пространства», «Нейронные сети».

Общеизвестно, что креативность, являясь важнейшим качеством личности, нацеленной на создание нового, необходимо развивать. Процесс этот длительный и тернистый. Креативность в самом общем смысле характеризует способность личности к творчеству. Способность к творчеству мы и будем развивать в рамках выполнения ММИЗ «Математические основы синергетики».

Впервые многоэтапные математические задания рассматривались М. Клякля [2]. В.С. Секованов продолжил исследования М. Клякля и ввел понятие «Многоэтапное математико-информационное задание» [9], при разработке которого предусмотрено использование, как математических ме-

тодов, так и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Мы понимаем многоэтапные математико-информационные задания как лабораторию, в рамках которой происходит творческая математическая и творческая информационная деятельность, нацеленные на развитие креативных качеств обучаемых. Предложенный подход к изучению аттракторов нелинейных отображений, тесно связанный с фрактальной геометрией и теорией хаоса, дает возможность обучаемым убедиться в глубоких интеграционных связях математики и информатики.

В качестве компонент математических основ синергетики мы рассматривали фракталы, хаос, катастрофы, динамические системы, топологические пространства, нейронные сети, нейронауку, фрактальные размерности, топологическую размерность, аттрактор.

Выполнение математико-информационного задания предусмотрено в течение пяти этапов. Схема-план данного задания представлена на рисунке 1.

На первом этапе дается понятие синергетики, как научного направления, идущего от основателя синергетики Германа Хакена, вкладывающего в данное понятие два смысла: теория возникновения новых свойств у целого, состоящего из взаимодействующих объектов; подход, требующий для своей разработки сотрудничества специалистов из разных областей. На данном этапе даются основные понятия синергетики – фрактал, динамическая система, хаос, аттрактор.

Под фракталом понимается множество Минковского, размерность которого строго больше то-

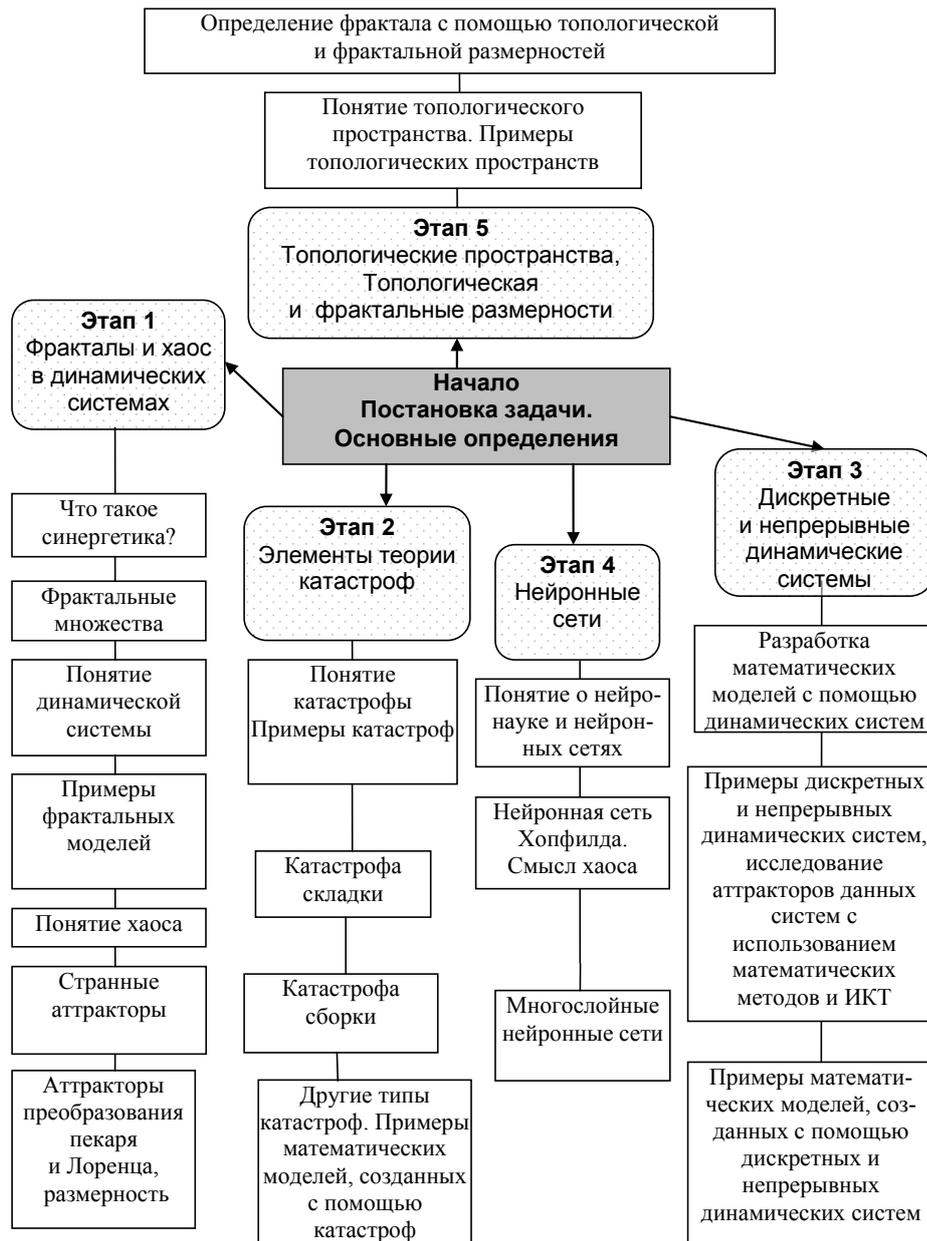


Рис. 1. Схема-план многоэтапного математико-информационного задания «Математические основы синергетики»

пологической размерности. Приводятся примеры фракталов – множество Кантора, кривая Коха и др.

Определяются и даются примеры динамических систем: дискретной, порожденной логистической функцией $f(a, x) = ax(1 - x)$, $x \in [0; 1]$, $a \in [0; 4]$; непрерывной, порожденной дифференциальным уравнением:

$\frac{dx}{dt} = rx(k - x) - mx$, где r, k, m – определенные коэффициенты.

Исследуя динамику развития популяций альтернативными методами, в процессе выполнения этого этапа обучаемые развивают гибкость мышления – одного из важнейших креативных качеств.

На втором этапе дается понятие катастрофы. Согласно академику В.И. Арнольду катастрофами

называются скачкообразные изменения, возникающие в виде внезапного ответа системы на плавное изменение внешних условий.

Приводится определение катастрофы складки, задаваемой потенциалом $V(a, x) = \frac{x^3}{3} + ax$ и указаны примеры катастроф-складок. На этом же этапе дается определение катастрофы сборки, задаваемое потенциалом $V(a, b, x) = \frac{x^4}{4} + a\frac{x^2}{2} + bx$ и приводятся примеры катастроф-сборок. Отмечаются катастрофа «Ласточкин хвост» и катастрофа «бабочка».

Приводятся примеры математических моделей построенных с помощью катастроф (качалка, тюремные бунты и др.). При разработке математи-

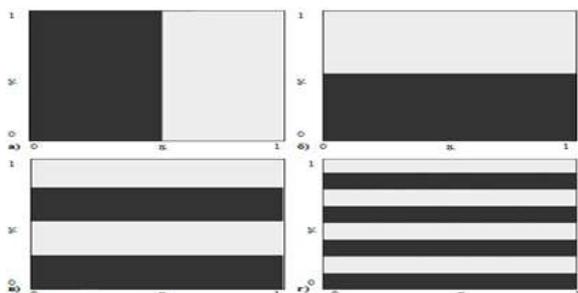


Рис. 2. Три итерации двоичного преобразования пекаря

ческих моделей с помощью катастроф обучаемые преодолевают стереотипы мышления, развивают оригинальность мышления и интуицию, что позитивно влияет на развитие их креативности.

На третьем этапе сначала дается определение динамической системы. Затем рассматриваются дискретные и непрерывные динамические системы. В качестве примера дискретной динамической системы приводится система, порожденная преобразованием пекаря.

Классическое определение преобразования пекаря, имеет вид:

$$T \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2x \bmod 1 \\ \begin{cases} \frac{y}{2}, & 0 \leq x < \frac{1}{2} \\ \frac{1}{2} + \frac{y}{2}, & \frac{1}{2} \leq x \leq 1 \end{cases} \end{pmatrix}.$$

На рисунке 2 приведены три итерации преобразования пекаря.

Отметим сначала, что для преобразования пекаря используется двоичная система счисления, с помощью которой вычисляются периодические точки преобразования пекаря, устанавливается существенная зависимость от начальных условий, транзитивность и всюду плотность периодических точек, что указывает на хаотичность преобразования пекаря по Девани. Далее определяется модернизированное 2-ичное преобразование пекаря и исследуются его свойства. Изучение данного преобразования влияет на преодоление стереотипов мышления студентов, поскольку они от линейных преобразований переходят к нелинейным, замечают существенное различие таких отображений. Поскольку мы живем в «нелинейном мире», то при изучении преобразования пекаря студенты выполняют нестандартные задания, с использованием математических методов и информационных и коммуникационных технологий.

Опишем кратко схему построения итераций 2-ичного преобразования пекаря: определяются число итераций преобразования пекаря; описывается новый класс, который позволяет хранить координаты каждой точки и цвет прямоугольников, получаемых при данном преобразовании; для хранения и последующего вывода получаемых прямоугольников, служит специальная переменная, которая представляет собой список; описывается

процедура, которая непосредственно выводит на экран, переданный ей во входном параметре прямоугольник определенного цвета; значение координаты x точек квадрата, всегда преобразуется в новое значение по формуле: $x = 2 \times x \bmod 1$.

При 2-ичном преобразовании пекаря, исследуемый единичный квадрат на нулевой итерации делится на две равных части по оси Ox . Таким образом, имеем 2-прямоугольника, которые помечаем разным цветом. Полученные прямоугольники преобразовываются в новые, по формулам преобразования пекаря; объявляется функция, которая возвращает значение типа цвета в зависимости от входного целочисленного параметра. Данная функция используется на нулевой итерации данного преобразования, для того чтобы назначить каждому прямоугольнику свой цвет. Описаны переменные, которые служат для временного хранения получившихся прямоугольников и их координат; далее идет непосредственно код программы, в котором сначала устанавливаются заголовок окна и его размер соответствующими процедурами; происходит вывод на экран монитора изображение аттрактора 2-ичного преобразования пекаря.

При рассмотрении непрерывной динамической системы рассматривается аттрактор Лоренца, полученный в результате численного решения системы трех нелинейных уравнений (см. рис. 3).

Система Лоренца – знаменитая система, исследованная американским ученым Э. Лоренцом в 1963 г., обнаружившим новый тип траекторий, притягивающихся в фазовом пространстве к некоторому образованию, не имеющему аналогов на плоскости, поскольку данное образование обладает признаками хаоса и имеет фрактальную структуру.

Отметим, что при изучении непрерывной динамической системы на примере аттрактора Лоренца наблюдается существенная зависимость от начальных условий («Эффект бабочки») и выявляются признаки его хаотичности. Отмечается также, что с помощью аттрактора Лоренца построена математическая модель, указывающая невозможность предсказания погоды на длительное время и разрабатывается алгоритм построения данного аттрактора.

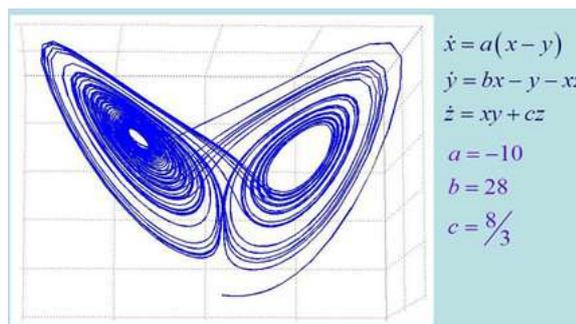


Рис. 3. Аттрактор Лоренца

При изучении аттрактора Лоренца обучаемые преодолевают стереотип мышления, связанный с возможностью предсказания погоды на любой промежуток времени, развивают критичность мышления и интуицию при разработке алгоритма построения аттрактора и изучении его математических свойств (ограниченность, хаотичность, фрактальная размерность и др.).

На четвертом этапе рассматриваются понятия «Нейронаука» и «Нейронные сети». Как указывает А.Б. Барский [1], построение нейронных сетей – это попытка создания искусственной нервной системы, в состав которой входит и человеческий мозг. Сами нейроны – это десятки миллиардов элементарных объектов, которые за нас с Вами «думают», и исследователю в этой области необходимо понять, каким образом происходит этот процесс «думания», как человеческий мозг обучается обрабатывать информацию, и делать соответствующие выводы. Г.Г. Малинецкий [3] отмечает, что компьютерное моделирование играет важную роль в междисциплинарном подходе, называемом нейронаукой. Нейронная модель Хопфилда, по-видимому, является сейчас наиболее популярной математической моделью в нейронауке.

Если представить себе память человека, то это как некий «черный ящик» к которому существует как входной образ, так и – выходной образ. Причем пространства входных и выходных образов могут быть как одинаковыми, так и различаться.

Основные особенности памяти человека, которые интересно использовать в модели: ассоциативность, устойчивость по отношению к шуму, распределенный характер хранения информации, высокая надежность, быстрый доступ к информации, универсальность и адаптивность, дискретная модель.

Недостатки модели Хопфилда: «ложная память» (существование «призраков», «фантомов», «ложных образов»); нейронная сеть распознает образы, если для распознавания нет никаких оснований.

Однако модифицированная модель Хопфилда призвана устранить эти недостатки с помощью усложнения модели нейрона.

При выполнении четвертого этапа магистры развивают свой творческий потенциал, получают новые знания и преодолевают стереотипы мышления, что позитивно влияет на развитие их креативности.

На пятом этапе рассматриваются топологические пространства. Дается определение топологического пространства, приводятся примеры топологических пространств. Отмечается промежуточное определение фрактала. Строятся математические модели с помощью топологии.

Пусть (X, ρ) – метрическое пространство. Множество $A \subset (X, \rho)$ будем называть открытым, если каждая его точка входит в множество $A \subset X$ вместе с некоторой своей ε -окрестностью. Справедливо следующее предположение: пересечение конечно-

го числа открытых множеств открыто; объединение любой совокупности открытых множеств открыто (обучаемым предлагается доказать данное предложение самостоятельно).

Согласно данному предположению открытые множества удовлетворяют требованиям определения топологического пространства. Будем считать, также, что \emptyset является открытым множеством. Следовательно, каждое метрическое пространство является пространством топологическим. Далее дается определение топологической размерности и строится понятие «фрактал» методом приближений.

Первое приближение – определяет фрактал через размерность самоподобия и топологическую размерность. Однако класс самоподобных множеств сильно ограничен и приходится делать второе приближение определения фрактала, через размерность Минковского, поскольку понятие размерности Минковского значительно «шире» понятия размерности самоподобия, а для самоподобных множеств размерность самоподобия и размерность Минковского совпадают. Однако и размерность Минковского имеет явные недостатки (например, размерность Минковского счетного множества может быть отлична от нуля). Поэтому делается самое общее на сегодняшний день третье приближение через размерность Хаусдорфа и топологическую размерность. Однако размерность Хаусдорфа вычислять чрезвычайно сложно. Поэтому мы ее не рассматриваем, а ограничиваемся размерностью Минковского, учитывая тот факт, что для широкого класса множеств размерность Минковского и размерность Хаусдорфа совпадают.

Определение. Множество B будем называть фракталом, если размерность самоподобия множества B строго больше его топологической размерности (см.[6]).

Определение. Пусть $n_\delta(G)$ наименьшее число шаров радиуса δ , покрывающих множество G . Размерностью множества G по Минковскому называется конечный предел

$$\begin{aligned} \dim_M G &= \lim_{\delta \rightarrow 0} \log_{1/\delta} n_\delta(G) = \\ &= \lim_{\delta \rightarrow 0} \frac{\ln n_\delta(G)}{\ln \frac{1}{\delta}} = \lim_{\delta \rightarrow 0} \frac{\ln n_\delta(G)}{-\ln \delta} \end{aligned}$$

Определение. Множество B будем называть фракталом, если размерность Минковского множества B строго больше его топологической размерности.

Для педагога важно подвести обучаемого именно к такой ситуации, когда приходится отказываться от общепринятых положений, которые устаревают в результате современного развития науки. В нашем случае, изучая фрактальные размерности, обучаемые знакомятся с важными понятиями, такими как фрактальная размерность, топологическая размерность, что дает им возможность преодолеть стереотип мышления, когда они узнают,

что размерность некоторых множеств принимает дробные значения. Например, сильно «разряженное» множество Кантора (имеет дробную фрактальную размерность $\log_3 2$) уже не является точкой (фрактальная размерность которой равна нулю), но уже и не отрезок (фрактальная размерность которого равна единице).

При выполнении многоэтапного математико-информационного задания «Математические основы синергетики», обучаемые часто решают нестандартные задачи фрактальной геометрии, развивая оригинальность и гибкость мышления, которые являются важнейшими креативными качествами.

Библиографический список

1. Барский А.Б. Нейронные сети: распознавание, управление, принятие решений. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 176 с.
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. Малинецкий Г.Г. Математические основы синергетики. Хаос, структуры, вычислительный эксперимент. – М.: КомКнига, 2005. – 312 с.
4. Пайтген Х.-О., Рихтер П.Х. Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем / под ред. А.Н. Шарковского. – М.: Мир, 1993. – 176 с.
5. Секованов В.С., МIRONKIN Д.П. Изучение преобразования пекаря как средство формирования креативности студентов и школьников с использованием дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 190–195.
6. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 248 с.
7. Секованов В.С. Обучение фрактальной геометрии как средство формирования креативности студентов физико-математических специальностей университетов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 39 с.
8. Секованов В.С. Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова //

Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 153–154.

9. Секованов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 279 с.

References

1. Barskij A.B. Nejronnye seti: raspoznavanie, upravlenie, prinyatie reshenij. – M.: Finansy i statistika, 2007. – 176 s.
2. Klyaklya M. Formirovanie tvorcheskoj matematicheskoj deyatel'nosti uchashchihся v klassah s uglublennym izucheniem matematiki v shkolah Pol'shi: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2003. – 285 s.
3. Malineckij G.G. Matematicheskie osnovy sinergetiki. Haos, struktury, vychislitel'nyj ehksperiment. – M.: KomKniga, 2005. – 312 s.
4. Pajtgen H.-O., Rihter P.H. Krasota fraktalov. Obrazy kompleksnyh dinamicheskikh sistem / pod red. A.N. SHarkovskogo. – M.: Mir, 1993. – 176 s.
5. Sekovanov V.S., Mironkin D.P. Izuchenie preobrazovaniya pekarya kak sredstvo formirovaniya kreativnosti studentov i shkol'nikov s ispol'zovaniem distancionnogo obucheniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 190–195.
6. Sekovanov V.S. EHlementy teorii fraktal'nyh mnozhestv. – M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. – 248 s.
7. Sekovanov V.S. Obuchenie fraktal'noj geometrii kak sredstvo formirovaniya kreativnosti studentov fiziko-matematicheskikh special'nostej universitetov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2007. – 39 s.
8. Sekovanov V.S. Konceptiya obucheniya fraktal'noj geometrii v KGU im. N.A. Nekrasova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 153–154.
9. Sekovanov V.S. Metodicheskaya sistema formirovaniya kreativnosti studenta universiteta v processe obucheniya fraktal'noj geometrii. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2006. – 279 s.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И СРЕДСТВ ИХ ДИАГНОСТИКИ

Современные требования ФГОС устанавливают требования, которые предъявляются к результатам освоения учащимися образовательной программы: личностным, метапредметным, предметным. Метапредметные результаты – это решение реальных жизненных проблем, основанное на базе знаний, полученных во время изучения одного или нескольких школьных предметов. Основой данного подхода является то, что те математические понятия, основанные в основном на теории, не привязанной к практике, школьниками запоминаются и изучаются с большими затруднениями, в тех случаях, когда ученики не могут понять того, как полученные знания могут быть применены в реальной жизни. Метапредметный подход к обучению математике позволяет осмысленно подходить к изучению преподаваемого материала. В настоящей статье, автором предпринята попытка научного осмысления особенностей метапредметных результатов в процессе обучения математике и средств их диагностики.

Ключевые слова: метапредметные результаты, обучение математике, средства диагностики, образовательные программы, технологии реализации, оценивание результатов.

В связи с введением ФГОС ООО, претерпели существенные изменения структура и сущность образовательной деятельности, изменилось содержание образовательных программ, технологий их реализации, методологии обучения и технологий по оценке результатов обучения.

В настоящее время осуществляется переход от освоения отдельно взятых предметов к обучению, основанному на принципе межпредметности, что необходимо для достижения качественно нового образования на уровне высоких технологических стандартов.

Это означает, что преподавание математики необходимо рассматривать не только на формальном уровне, но и на уровне межпредметном, что обеспечивает реализацию практико-ориентированного подхода в школьном образовании [1, с. 112].

Но ориентация школьного курса обучения математики на получение межпредметных результатов, предполагает решение определенных проблем. Рассмотрим обнаруженные противоречия:

– требования ФГОС ООО требуют достижения межпредметных результатов при обучении математике. В то же самое время отсутствуют регламентированные стандарты по школьным предметам, которые служили бы ориентиром для планируемых образовательных результатов;

– недостаточная методическая проработанность основных аспектов реализации процесса достижения метапредметных образовательных результатов в процессе обучения математике и формирования универсальных учебных действий;

– острое противоречие создается в деле оценки и проверки результатов обучения, в связи с дефицитом необходимых контрольно-измерительных материалов для диагностики процесса достижения метапредметных образовательных результатов в процессе обучения математике и формирования универсальных учебных действий.

Необходимость устранения данных противоречий, обуславливает основную проблему, связанную

с процессом достижения метапредметных образовательных результатов в процессе обучения математики. Решение обозначенной проблемы видится в поиске необходимых методических технологий, составляющих основу реализации метапредметных образовательных результатов в процессе обучения математики в процессе реализации ФГОС ООО [5, с. 12].

Учитель математики должен постоянно совершенствовать уровень собственной подготовки и выступать в роли технолога, способного проектировать новые педагогические ситуации, задания, образовательные технологии и т.д., направленные на реализацию метапредметных образовательных результатов в процессе обучения математики.

Важной образовательной основой в формировании метапредметных результатов, являются метапредметные задания, которые будут способствовать тому, чтобы ученики могли грамотно применять полученные знания в решении жизненных задач, с которыми им придется неоднократно столкнуться в рамках дальнейшего профессионального становления и в повседневной бытовой жизни [7, с. 16].

Достаточно эффективной формой обучения математике с целью формирования межпредметных результатов, является метод проектов. Проекты, в зависимости от сложности той или иной темы обучения, могут быть как небольшими, так и развернутыми на несколько уроков, требующих внеурочной подготовки. Метод проектов, как личностно-ориентированная технология, является мощным аппаратом, стимулирующим развитие познавательной способности детей.

Следовательно, современной школе необходимо создать систему оценки метапредметных результатов, полученных в процессе обучения математике, которая могла бы позволить объективно оценивать и отслеживать метапредметные результаты учащихся и достижение ими запланированных результатов обучения.

Отметим, что метапредметные результаты – это набор ключевых компетентностей, которые формируются у учащегося в процессе освоения образовательной программы. Основными ключевыми компетенциями являются универсальные учебные действия.

На данном этапе основного общего образования ключевые компетентности проявляются [2, с. 10]:

1) в способности решения возникающих проблем;

2) в способности решения задач, которые возникают в жизненном контексте, с применением ИКТ технологий;

3) в способности постановки и решения задач, связанных с социальным взаимодействием; выбирать необходимые стратегии коммуникации; в способности оценивать успешность социального взаимодействия; в наличии возможности корректировать собственное поведение согласно социальным нормам и правилам;

4) в способности самостоятельно создавать средства для собственного обучения и выстраивать образовательную траекторию, оценивать собственные достижения и корректировать направление дальнейшего образовательного развития.

Приведенные образовательные результаты могут оцениваться учебным учреждением как самостоятельно, так и с помощью привлечения независимой оценки в ходе государственной итоговой аттестации с использованием соответствующих КИМов, составленные на основе интегративного характера оценки ключевых компетенций учащихся.

Отметим, что умение формировать личностную жизненную позицию, так же основано на степени усвоения метапредметных результатов обучения математике в совокупности с другими науками. Такие результаты являются базовыми, являющимися интегральной характеристикой результатов школьника. К таким результатам относятся [8, с. 103]:

– **образовательная самостоятельность**, которая подразумевает под собой умение школьника создавать средства собственного продвижения и развития в учебном плане, что характеризует личность как самостоятельную;

– **образовательная инициатива** – способность выстраивать собственную образовательную траекторию таким образом, чтобы позволять себе адекватно реализовывать собственные направления образовательного развития;

– **образовательная ответственность** – возможность и сила воли, позволяющая оценивать свои способности и готовность принимать определенные решения и действия в нестандартных ситуациях.

Кроме того, достаточно важным представляется использование интегрированных уроков, которые позволяют решить проблему разобщенности учебных предметов. Это создает определенную возможность для того, чтобы:

– устанавливать связи между различными понятиями;

– углублять собственные познания на фоне детализации изученного материала;

– повышать творческий потенциал обучаемых за счет развития мотивационной составляющей и учебно-познавательной деятельности в форме нестандартного урока;

– расширять информационную емкость урока за счет использования визуализированных технологий.

При интегрированном уровне, происходит объединение материала из нескольких учебных дисциплин в одном образовательном поле, при изучении одной темы, одного явления, одного понятия. В таком уроке определяется одна главная тема (дисциплина), которая выступает интегрирующим элементом. Так же существуют вспомогательные дисциплины, которые способствуют творческому расширению, осмыслению и углублению выбранного для изучения направления [6, с. 129].

Интегрированный урок позволяет выполнять метапредметную функцию урока, что позволяет уйти от традиционно школьного подхода к обучению к обучению в формате естественной органичной связи с реальной жизнью и окружающей нас действительностью.

Исходя из собственного опыта проведения интегрированных уроков, а так же из анализа методической и теоретической литературы, мною сделан вывод о том, что целесообразно проводить обобщающие уроки, в которых рассматриваются проблемы междисциплинарного характера, что помогает добиться наиболее качественного усвоения межпредметных результатов [4, с. 45].

Проведение таких занятий в форме школьных уроков, как правило, осуществляется двумя учителями с использованием интерактивных технологий, что позволяет разнообразить объем работы учащихся, а так же их индивидуальный план работы.

Приведем пример практической работы по математике, темой для изучения были выбраны «Проценты». Во время урока, который получил название «На поиски упавшей звезды», использовались технологии, основным преобладающим методом которых являлся игровой, что позволяло объединить познавательные и игровые навыки учащихся.

Выбор игры в форме метода обучения является не случайным. Дело в том, что игра наиболее адекватным образом формирует универсальные учебные действия у детей (учеников) практически любого возраста и помогает в освоении ими окружающего мира вполне естественным путем. Школьникам в ходе игры предлагалось к решению несколько блоков практико-ориентированных задач.

Средством создания мультимедийных упражнений нами был определен игровой портал LearningApps.org и сервис Prezi.com. С его по-

мощью можно создать интерактивные презентации online.

Необходимо отметить, что применение персональных компьютеров, ноутбуков, планшетов, а так же использование сети Интернет, вызывает в учебном процессе творческий интерес и усиливает способности к познанию, что сказывается на усилении мотивации к обучению.

В рамках проведения такого урока, учитель выполняет функции фасилитатора, создавая необходимые условия для самостоятельного межпредметного усвоения материала, стимулируя при этом познавательные способности учащихся, что усиливает развитию их личностной позиции, способностей и воли к самореализации [4, с. 46].

Кроме того, на таком уроке происходит свободная коммуникация, обмен мнениями, что приводит к возможности реализации коммуникативных возможностей в роли модератора.

Ход игры, которую мы рассматриваем в настоящей статье, предполагает изначально осуществить проверку базовых знаний по теме «Проценты», что предполагает собой повторение теоретических основ и решение нескольких математических дробей на данную тему.

Обучающимся предлагается задание в ходе которого они должны соотнести проценты с обычными и десятичными дробями. Из банка ответов, который расположен в верхней части экрана, ученик должен переместить ответы в соответствующие пустые ячейки (рис. 1). Верные действия при этом выделяются зеленым цветом. Безошибочное определение соответствий позволит выйти на следующий этап игры.

Далее школьнику необходимо посетить магазин и пополнить запасы, которые будут необходимы в походе, для чего так же нужно будет решить ряд задач на процентные соотношения, так или иначе связанные с торгово-экономическим эффектом.

Обучающимся предлагается задание на выбор правильного ответа. Ученики решают предложенные задачи и выбирают один из четырех ответов, согласно своему решению. Каждый правильный ответ дает возможность перейти к следующей задаче. Если на все вопросы будут даны правильные ответы, учащийся переходит к следующему блоку (рис. 2).

Ученик начинает игровое путешествие на гору и ее дальнейшее обследование, с целью найти упавший небесный объект. В ходе этого действия решаются задания на движение по теме «Проценты». На экра-



Рис. 1. Пример задания из блока «Работа с процентами»

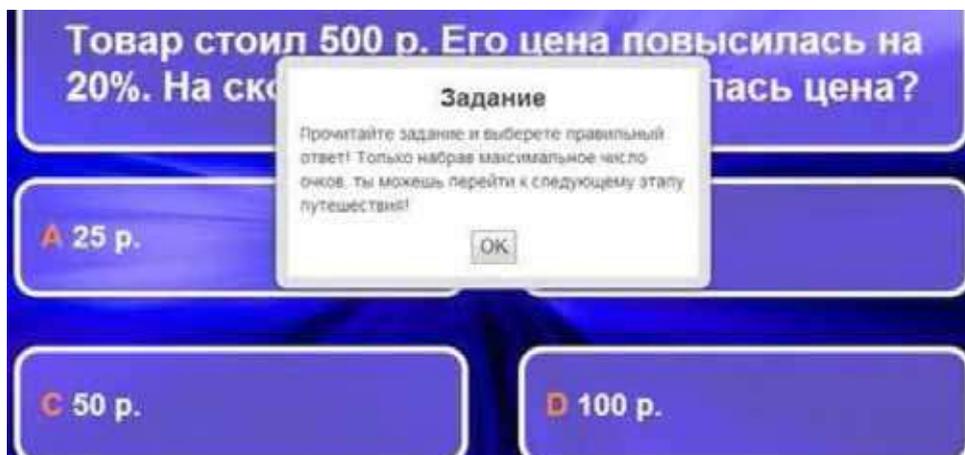


Рис. 2. Пример задания из блока «Магазин»

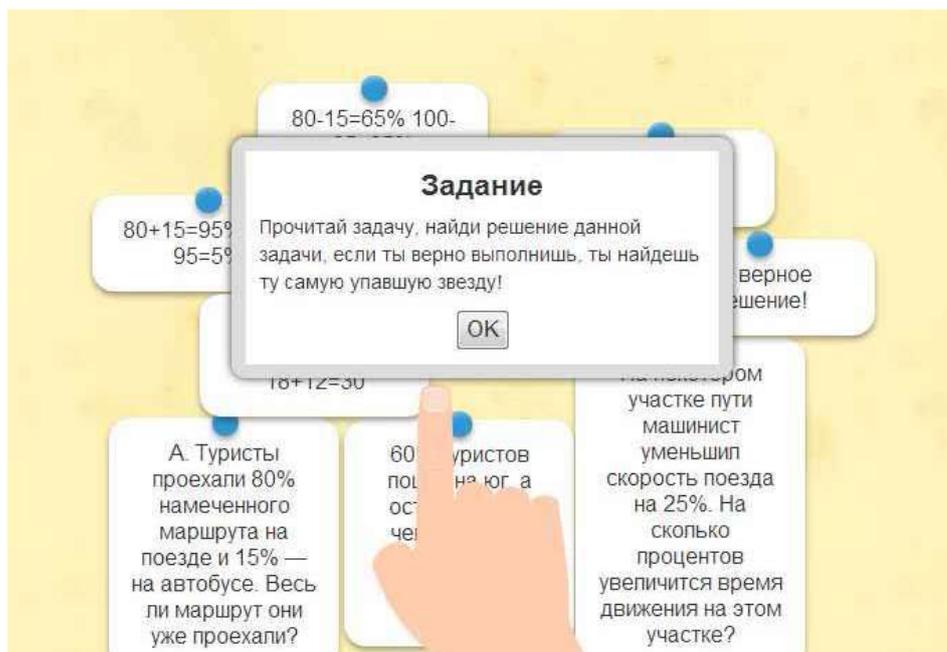


Рис. 3. Пример задания из блока «Задачи для путешественников»

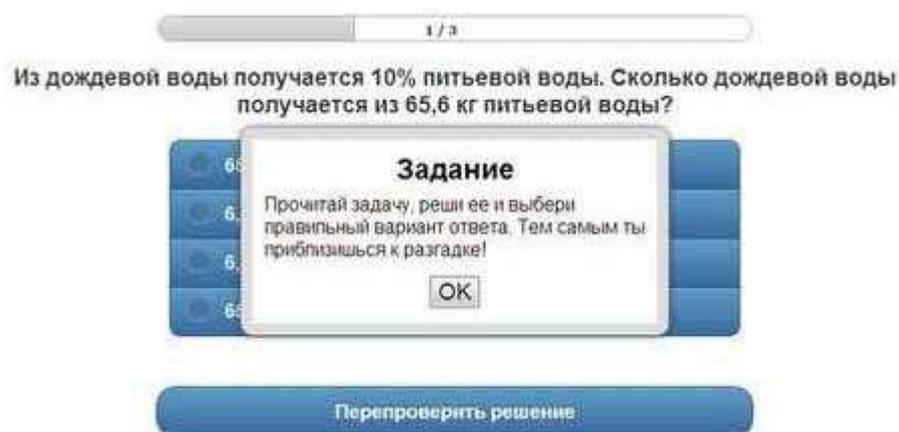


Рис. 4. Пример задания из блока «Лаборатория»

не представлено несколько задач, при этом ответов может быть больше для повышения уровня сложности задания. Цель ученика найти правильные пары. Ученик последовательно решает задачи и выбирает верные ответы: как только определено правильное соответствие, верная пара исчезает с экрана. Далее обучающийся оказывается на заключительном этапе, где он сможет узнать, из каких химических элементов состоит упавший небесный объект.

Ученику предстоит найти решения трех задач межпредметного содержания. В ходе решения каждого задания необходимо выбрать один из четырех ответов. При правильном решении перед учеником появится три элемента периодической системы, из которых состоит небесный объект и его название.

Для достижения результата обучающийся должен последовательно пройти все этапы. В ходе игры, допускается консультирование с педагогом и другими учениками, обмен мнениями и т.д.

Итогом данной работы является высокая эффективность в плане усвоения школьного материала,

но это обусловлено значительными временными затратами учителей-педагогов, связанные с необходимостью творческой разработки предложенных тестирований, программ и т.д., а так же трудности от отказа от собственных стереотипных убеждений в преподавании математики.

В заключение необходимо отметить, что в ходе проделанной автором настоящей статьи работы, удалось предложить организационно-методический аспект формирования метапредметных результатов в процессе обучения математике в условиях реализации ФГОС общего образования.

На основе анализа педагогической литературы, определены дидактические возможности в формировании метапредметных результатов, посредством интегрированных уроков, описанных в настоящей статье.

Проведенная работа позволила убедиться в эффективности и перспективности исследованного направления по достижению метапредметных результатов в процессе обучения математике.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Босова Л.Л., Лягинова О.Ю., Смирнова Е.В. Подходы к формированию и оценке метапредметных образовательных результатов в курсе информатики пятого класса // Информатика в школе. – 2014. – № 7 (100). – С. 10–17.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Лазарев В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 12.
6. Наумова М.В. Метапредметные компетенции как условие развития мыслительной деятельности у учащихся на уроках математики в средней школе // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7 – С. 129.
7. Стогова М.В. Комплексный подход к оценке метапредметных и предметных результатов // Психолого-педагогическое сопровождение стандартов второго поколения: внедрение, опыт, перспективы: Материалы науч.-практ. конф. – 2011. – С. 16.
8. Фуфурина Т.А. Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов // Наука, техника и образование. – 2015. – № 2 (8). – С. 103.

References

1. Asmolov A.G. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr. – M.: Prosveshchenie, 2011. – 159 s.
2. Bosova L.L., Lyaginova O.YU., Smirnova E.V. Podhody k formirovaniyu i ocenke metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov v kurse informatiki pyatogo klassa // Informatika v shkole. – 2014. – № 7 (100). – S. 10–17.
3. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli / pod red. A.G. Asmolova. – M.: Prosveshchenie, 2011. – 152 s.
4. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr.; pod red. A.G. Asmolova. – M.: Prosveshchenie, 2008. – 151 s.
5. Lazarev V.S. Formirovanie poznavatel'nyh dejstvij v uchebnoj deyatel'nosti // Pedagogika. – 2016. – № 6. – S. 12.
6. Naumova M.V. Metapredmetnye kompetencii kak uslovie razvitiya myslitel'noj deyatel'nosti u uchashchihsya na urokah matematiki v srednej shkole // Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya. – 2014. – № 7 – S. 129.
7. Stogova M.V. Kompleksnyj podhod k ocenke metapredmetnyh i predmetnyh rezul'tatov // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie standartov vtorogo pokoleniya: vnedrenie, opyt, perspektivy: Materialy nauch.-prakt. konf. – 2011. – S. 16.
8. Fufurina T.A. Izuchenie inostrannogo yazyka dlya professional'nyh celej kak uspekhn budushchej kar'ery studentov tekhnicheskikh vuzov // Nauka, tekhnika i obrazovanie. – 2015. – № 2 (8). – S. 103.

Дмитриева Наталия Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент
Петрозаводский государственный университет
nataliadmitrie@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У МАГИСТРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема формирования и развития навыков академического письма у магистров неязыковых технических вузов в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку (ПОИЯ). Как показывает опыт, большая часть обучающихся магистров испытывает трудности различного характера при написании англоязычной аннотации. В тексте охарактеризованы ошибки, наиболее часто встречающиеся у студентов при работе над англоязычной аннотацией, (графические, грамматические, лексические и стилистические) и представлена разработанная автором модифицированная педагогическая технология, нацеленная на пропедевтику вышеперечисленных ошибок и развитие навыков академического письма. Разработанная автором, шестиэтапная модифицированная технология обучения реализуется в процессе овладения профессионально-ориентированным иностранным языком и нацелена на развитие целого комплекса взаимосвязанных компетенций (ОК-3, ПК-13, ПК-14, ПК-19), востребованных современным обществом и самими обучающимися. В статье также представлены результаты внедрения модифицированной технологии обучения, свидетельствующие об эффективности ее реализации.

Ключевые слова: академическое письмо, аннотация, модифицированная технология обучения, комплекс общекультурных и профессиональных компетенций.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 250400 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств» [6] магистры высших образовательных учреждений после завершения курса обучения должны сформировать целый комплекс общекультурных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК) для успешного решения задач социокультурного и профессионального характера в будущей исследовательской и профессиональной деятельности.

Одним из требований, предъявляемым магистрам неязыковых технических вузов, является формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции на уровне достаточном для эффективного взаимодействия в социокультурной и профессиональной среде (ОК-3). Процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, направленный на развитие иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, содействует эволюции целого комплекса общекультурных и профессиональных компетенций необходимых для осуществления научно-исследовательской деятельности. К ним относятся перечисленные в стандартах ПК-19 (готовность представить результаты исследований в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных выступлений), ПК-13 (готовность использовать достижения науки и передовых технологий в научно-исследовательской деятельности) и ПК-14 (способность ставить задачи исследования, выбирать методы экспериментальной работы, интерпретировать и предоставлять результаты научных исследований).

Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку (ПОИЯ) в магистратуре

технических вузов, в частности, нацелено на развитие навыков академического письма. Магистранты в процессе обучения ПОИЯ вовлечены как в учебную, так и в исследовательскую деятельность. Обучающиеся знакомятся с результатами научной деятельности отечественных и зарубежных исследователей в области профессиональных интересов. Результаты собственной исследовательской деятельности магистранты представляют в публикациях профильных научных изданий. При этом требование научных журналов сопровождать исследовательскую статью аннотацией на английском языке часто вызывает у авторов затруднения.

Естественно предположить, что такие трудности могут быть связаны с низким уровнем развития иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (ИПОКК). Однако практика показывает, что это не единственная проблема с которой сталкиваются начинающие авторы статей. Большинство магистров демонстрируют довольно низкий уровень владения научной речью, как на русском, так и на английском языке.

Мы изучили англоязычные аннотации 35 авторов-магистров первого года обучения (всего 3 группы по 10, 12, и 13 обучавшихся в 2015, 2016, и 2017 г.) и обнаружили, что каждая работа нуждалась в редактировании и исправлении, а иногда и полной переработке текста. Лексико-грамматические ошибки как искажающие, так и не нарушающие суть авторской мысли, в англоязычных аннотациях авторов-магистров были выявлены в 35 (100%) аннотациях.

Из выше сказанного следует, что необходимость формирования навыков написания аннотации на английском языке у магистров технических вузов является актуальной. Необходимость в становлении навыков академического письма у ма-

гистров технических вузов обусловлена не только требованиями ФГОСВПО третьего поколения но и внутренней потребностью самих обучающихся, стремящихся к развитию интегративного комплекса умений и навыков необходимых для успешного вхождения в профессионально-исследовательское сообщество, к повышению индивидуальной конкурентоспособности и эффективной адаптации к вариативным требованиям окружающей среды.

Согласно словарю С.И. Ожегова аннотация – это краткое изложение содержания книги, статьи и т.п. [5, с. 32]. Аннотация (от лат. *annotation* – замечание) – краткое содержание книги, рукописи, монографии, статьи, а также его краткая характеристика [4]. В научных журналах, требующих написания аннотации к тексту как на русском так и на английском языке, термин *аннотация* переводится как *Abstract*. Абстракт (в переводе с англ. «конспект, резюме, реферат, извлечение») – это краткое изложение, которое позволяет читателю просмотреть материал и выбрать подходящую для его исследовательской задачи информацию. Следовательно, абстракт как сопровождение публикации должен быть самостоятелен в смысловом плане, хотя возможно он освещает только часть предложенной читателю письменной работы. Также абстракт пишут как часть письменного задания [7].

Мы в своем исследовании рассматриваем аннотацию или *Abstract* как краткую характеристику работы, содержащую перечень основных вопросов статьи. Аннотация выполняет целый ряд функций: дает возможность а) установить основное содержание статьи; б) определить ее релевантность и решить следует ли в дальнейшем обратиться к полному содержанию статьи; в) использовать в информационных автоматизированных системах для поиска информации. Необходимо отметить, что аннотация имеет собственную структуру и включает в себя следующие разделы: актуальность, постановку проблемы, пути ее решения (методы и технологии), описание полученных результатов и выводы.

Таким образом, формирование навыков написания англоязычной аннотации к научной статье в процессе обучения ПОИЯ необходимо рассматривать как последовательный и целенаправленный процесс применения таких умений и навыков как постановка проблемы и формулировка цели, обоснование актуальности исследуемого феномена и выявление противоречий, обобщение и сравнение, классификация и соотнесение, оценка результатов и формулировка выводов.

Большинство опрошенных магистров (35 – 100%) определяет термин «аннотация» как краткое изложение или обобщение материала, однако только 13 (37%) из опрошенных 35 учащихся назвали все основные компоненты аннотации, и лишь 9 (25%) магистров смогли последовательно (пра-

вильно) организовать все этапы написания аннотации к научному тексту.

Кроме учета структуры, при написании аннотации на основе прочитанного текста, необходимо выстроить новый текст с кратким содержанием изложенного в соответствии с поставленной научно-исследовательской задачей автора – наиболее точно представить его позицию и четко сформулировать выдвинутые доказательства. Умение преобразовывать исходный текст в более краткую форму является одним из основных при написании аннотации.

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что при обучении ПОИЯ, одной из целей которого является формирование навыков академического письма, необходимо учитывать два класса задач: формирование навыков структурирования аннотации (научной письменной речи) и повышение уровня владения ПОИЯ. Для этого обучающимся необходимо:

1. Овладеть структурой написания аннотации;
2. Сформировать навыки обобщения, краткого и четкого представления написанного;
3. Сформировать лексико-грамматические навыки академического письма;
4. Овладеть стилем научного письма.

Целесообразно отметить, что поставленные цели соответствуют не только требованиям, перечисленным в ФГОС ВПО 3 поколения для магистров по направлению подготовки 250400 «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств», но и личной потребности обучающихся.

Отечественные и зарубежные специалисты по методике преподавания иностранных языков уделяют существенное внимание проблеме ошибок в письменной речи. По результатам многочисленных исследований, проведенных лингвистами, были созданы подробные классификации и разработаны способы предупреждения ошибок на орфографическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях. Мы в своем исследовании при анализе аннотаций, написанных обучающимися в магистратуре вуза, выделили комплекс характерных для этой работы (написание аннотации на английском языке) ошибок.

Благодаря широкому использованию текстовых редакторов магистрам, авторам аннотаций, удастся избежать большинства орфографических ошибок за исключением тех, которые возникают при так называемых «графических опечатках», например, *quite – quiet, their – there, brake – brake, then – than, great – grate*, и т.д.

Лексические ошибки и грамматические ошибки являются наиболее характерными для академического письма. К лексическим ошибкам относится употребление слова в несвойственном ему значении, нарушение лексической сочетаемости,

речевая избыточность, смешение омонимов (слова звучат одинаково, но пишутся по-разному: where – ware, would – wood, no – know, maid – made и т.д.).

Довольно часто авторы аннотаций допускают терминологические ошибки, что свидетельствует о незнании терминологии используемой в англоязычной литературе и непонимании значения выбранного слова при попытке перевода термина с русского на английский язык.

Например, *collected trees* вместо *harvested wood* – заготовленная древесина; *flat location* вместо *smooth terrain* – ровная местность; *whip* вместо *tree-length logs* – хлыст; *top storage* вместо *upper landing* – верхний склад; *transportation means* вместо *vehicle* – транспортное средство; *arrow* вместо *boom* – стрела, манипулятор; *to calmortofix* вместо *to steady* – обеспечить устойчивость, *technical possibility* вместо *technical feasibility* – техническая возможность и т.д.) Подобные ошибки порождают неточности и размытость при передаче содержания текста, затрудняют понимание написанного и даже искажают его, что ведет к потере интереса у будущих читателей.

Ряд лексических ошибок возникает в результате *полисемии* как русских так и английских лексических единиц (способность одного слова называть сразу несколько понятий или другими словами иметь несколько значений на одном языке, однако не соответствующих понятиям на другом языке). Иными словами, ошибки возникают в результате проведения ложных аналогий между родным и иностранным языком [1, с. 4].

Например, термин *attachment* – имеет следующие значения 1) прицепной файл; 2) вкладыш; 3) привязанность, преданность; 4) накладная головка; 5) добавочное приспособление; 6) рабочее оборудование. Соответственно при переводе с русского языка необходимо учитывать многозначность данной лексической единицы.

Такие же случаи можно обнаружить и в русском языке. Например, глагол «собирать» в каждом из ниже приведенных словосочетаний будет по-разному переводиться на английский язык: «собирать» урожай – *to harvest*; «собирать» доказательства – *to collect evidence*; «собирать» заново – *to remount*; «собирать» вещи – *to pack things*; «собирать» конструкцию – *to assemble parts*; «собирать» долги – *to recover debts*. Из чего следует, что слова идентичные по своему словарному значению могут различаться по своему контекстному значению при вступлении в лексико-семантические связи с другими словами в предложении.

К наиболее часто встречающимся грамматическим ошибкам относятся такие как: а) *incomplete sentence or fragment* (пропуск подлежащего или сказуемого); б) *lack of the subject-verb agreement* (несогласованность между подлежащим и сказуемым); в) *wrong word order* (неправильный порядок

слов); д) *dangling modifier* (неверное расположение определения по отношению к определяемому слову); е) *improper use of adverbs and adjectives* (неправильное использование наречий и прилагательных); г) *violation of parallelism* (нарушение параллельных структур предложения); з) *wrong use of articles and prepositions* (неверное употребление артиклей).

Для того чтобы обучающиеся могли избежать подобных ошибок в своих работах, они должны осознавать различия существующие между англосаксонской и славянской культурами. Первая является монокронной по своей сути и поэтому стремится к последовательному, линейному изложению содержания, краткости, пунктуальности, точности и жесткости структуры. Славянская культура полихронна и высоко контекстна, соответственно, целый ряд явлений может происходить одновременно, строгая последовательность изложения и пунктуальность не обязательны. В тексте научной статьи и аннотации важным является не только сам текст, но и подтекст.

К стилистическим ошибкам можно отнести такие недостатки как многословие, использование штампов, канцеляризм, дословный перевод предложений, однообразная структура предложений, некорректные идиоматические обороты.

Для достижения поставленной нами цели и решения задач, направленных на ее реализацию, мы в своей практике разработали и реализовали пошаговую модифицированную педагогическую технологию, нацеленную на формирование и развитие навыков академического письма на уровне магистратуры.

Под педагогической технологией мы понимаем – обоснованную в рамках определенной педагогической концепции модель совместной деятельности субъектов образовательного процесса, характеризующуюся целевыми установками, алгоритмом действий, специфическими средствами, контролируемостью, воспроизводимостью в сходных условиях [2, с. 134]. Разработанная нами педагогическая технология состоит из шести этапов:

Первый этап (донаучное представление учащихся о понятии). Вместе с обучающимися, посредством технологии *Алфавит* мы «выводим» значение термина «аннотация» и определяем его структуру [3].

Второй этап (организационно-практический). Преподаватель знакомит студентов с профессионально написанными научными аннотациями зарубежных и отечественных исследователей с целью выделения (нахождения) всех составляющих аннотации, создания собственного списка ключевых слов и сравнения их со списком автора. Так же используется игра (на скорость индивидуально, в малых подгруппах или парах) в которой разрозненные компоненты одной аннотации нужно последовательно соединить в единую композицию.

Третий этап (лексико-структурный) направлен на овладение структурой англоязычной аннотации. Обучающиеся выполняют целый комплекс упражнений:

– на соотнесение термина, обозначающего раздел аннотации, с вопросом, на который этот раздел отвечает; например:

Match the parts of an abstract (1-5) with the questions they answer:

1. *Back ground; a) What were the methods of the research?*

2. *Aims; b) What was the purpose of the research?*

3. *Approach; c) What did the research lead to?*

4. *Results; d) What was the context of the work?*

5. *Conclusion; e) How were the findings of the research interpreted?*

– на соотнесение фразы на английском языке с выполняемой ею функцией; например:

Match the following phrases with the abstract parts: introduction, findings, methodology, research implication, originality/value

* *The main purpose of the article is ...*

* *The results of the study show that ...*

* *The following methods were used to investigate ...*

* *We came to the following conclusions ...*

* *We expected that ...*

* *The previous research has focused on ...*

– на исследование и выделение, в предложенных преподавателем работах, наиболее часто встречающихся клише и фраз для введения каждого этапа аннотации;

– на соединение компонентов аннотации соединительными словами: *consequently, moreover, for example, as a result, first and second, however, therefore, in general and etc.*

– на сокращение слишком длинных предложений (одно предложение – одна мысль, один тезис).

Четвертый этап (лексико-грамматический) нацелен на развитие навыков написания лексически и грамматически выверенных предложений на английском языке. Обучающиеся работают с предложениями, которые содержат вышеперечисленные грамматические и лексические ошибки. Для более эффективного развития грамматических и лексических навыков в конце каждого задания имеется подсказка о том, какие именно ошибки содержит в себе предложение (грамматические, лексические, стилистические), например:

– *A feller – buncher consist of a standard heavy equipment base with a tree grabbing device furnished with a circular saw. (Subject – verb agreement) – согласование между подлежащим и сказуемым (consists).*

– *Known that harvesters are employed effectively on the smooth or moderately steep terrain (incomplete sentence, fragment) – неполное предложение (It is known that).*

– *Limbs must generally remove from the portion of the tree to be used. (wrong voice of the verb-*

predicate) – неверный залог сказуемого (must be removed).

– *The parts of the future building are harvested at the construction site. (polysemy) – полусемия (are assembled).*

– *The fact is well known to everybody in the scientific community. – (redundancy) – избыточность (everybody).*

– *The scientists told us about his experiment. – (style) – стилистическая ошибка – (made a report, or reported about).*

Пятый этап (оценочно-деятельностный) направлен на выявление недостатков и пробелов в уровне сформированности навыков академического письма у обучающихся. Студенты пишут собственные аннотации к имеющимся (представленным преподавателем) англоязычным статьям и сравнивают свои аннотации с уже опубликованными экземплярами; выявляют и исправляют допущенные ошибки в процессе индивидуальной или групповой оценки (*peer review*) проделанной работы.

Шестой этап (продуктивно-рефлексивный). Обучающиеся пишут аннотации к собственным статьям. Самостоятельно проверяют и оценивают свою работу. Представляют свою аннотацию аудитории и выступают с тезисами к своей статье.

В результате реализации, разработанной нами модифицированной технологии, направленной на развитие навыков академического письма, по окончании курса обучения в магистратуре мы наблюдали положительную динамику в части развития целевых навыков и умений. Так, все магистры второго года обучения – 35 чел. (100%) безошибочно структурировали текст аннотации; 32 чел. (91,4%) овладели навыком корректного использования вводных фраз каждого раздела аннотации; 33 чел. (94,2%) сформировали навык использования соединительных слов; 30 чел. (85,7%) развили навык построения англоязычного предложения, включая использование *Passive Voice* (страдательной залог), 30 чел. (85,7%) сформировали навык, позволяющий избегать стилистических ошибок, и 29 (82,8%) овладели навыком корректного использования лексических единиц и поиска соответствующей терминологии. Самую большую проблему, как видно из полученных результатов, представляют собой лексическо-стилистические ошибки. Опираясь на результаты исследования и личный опыт преподавания, мы пришли к выводу что только постоянная и последовательная работа с преподавателем и коллегами (магистрами) содействует развитию навыка корректного использования терминов, устойчивых фраз и клише. При этом, для безошибочного употребления терминов из научной области исследуемых проблем и выстраивании стилистически корректных предложений, обучающимся необходимо самостоятельно

прочитать целый ряд научных англоязычных статей, относящихся к пространству их исследований и определить для себя, какие именно термины на английском языке корректно и полно отражают содержание рассматриваемой проблемы.

Необходимо отметить, что в процессе развития навыков академического письма мы содействуем целенаправленному развитию как общекультурной компетенции (ОК-3), так и становлению целого комплекса профессиональных компетенций (ПК-13, ПК-14 и ПК-19).

Данное утверждение основано на том, что в процессе работы над англоязычной аннотацией обучающиеся формируют способность ставить цели и формулировать задачи исследования, описывать методы экспериментальной работы, интерпретировать и предоставлять результаты научных исследований. Обучающиеся представляют результаты своих исследований в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных выступлений; используют достижения науки и передовых технологий в научно-исследовательской деятельности. Данный взаимосвязанный комплекс способностей, умений и навыков и составляет содержание вышеперечисленных компетенций.

Таким образом, можно утверждать, что предложенная нами модифицированная педагогическая технология развития навыков академического письма у магистров технических направлений подготовки является эффективным инструментом, содействующим реализации целого комплекса научно-педагогических задач, отвечающим как потребностям общества, так и самого индивида.

Библиографический список

1. Арбекова Т.И. Английский без ошибок (Correct English for Everyday Use). – М.: Высшая школа, 1990. – 222 с.
2. Бабакова Т.А. Педагогика высшей школы. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. – 252 с.

3. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса. – Мн.: Выш. шк., 2002. – 95 с.

4. Мильчин А.Э. Издательский словарь-справочник. – М.: Олма-Пресс, 2006. – 800 с.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.

6. Российское образование: федеральный портал. Направления подготовки и специальности высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.7/fgos.250400/st.1/index.php> (дата обращения: 09.01.2018).

7. Scientific Social Community: Abstract [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-community.org/ru/node/8660> (дата обращения: 10.04.2018).

References

1. Arbekova T.I. Anglijskij bez oshibok (Correct English for Everyday Use). – M.: Vysshaya shkola, 1990. – 222 s.

2. Babakova T.A. Pedagogika vysshej shkoly. – Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2009. – 252 s.

3. Kashlev S.S. Sovremennye tekhnologii pedagogicheskogo processa. – Mn.: Vysh. shk., 2002. – 95 s.

4. Mil'chin A.EH. Izdatel'skij slovar'-spravochnik. – M.: Olma- Press, 2006. – 800 s.

5. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. – M.: Russkij yazyk, 1990. – 917 s.

6. Rossijskoe obrazovanie: federal'nyj portal. Napravleniya podgotovki i special'nosti vysshego professional'nogo obrazovaniya [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru/abitur/act.7/fgos.250400/st.1/index.php> (data obrashcheniya: 09.01.2018).

7. Scientific Social Community: Abstract [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.science-community.org/ru/node/8660> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

СТРАТЕГИИ РЕШЕНИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ОВЛАДЕНИИ НАВЫКОМ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению способов решения проблем в овладении аудированием как базовым аспектом усвоения иностранного языка наряду с синхронным овладением навыками говорения, чтения и письма. Автором обосновывается идея о том, что в процессе восприятия аудио текста могут продуктивно развиваться аналитико-синтетические умения, если будут применяться соответствующие стратегии. Среди них такие стратегии как первичный анализ восприятия аутентичного текста, лексических, грамматических и фонетических компонентов; детализация; осмысление и восстановление целостности текста. В статье рассматриваются языковые и условно-речевые стратегии преодоления метакогнитивных аналитико-синтетических трудностей, поскольку синтез и анализ неразрывно связаны с восприятием, пониманием, запоминанием и воображением. Автор приходит к выводу, что реализация данных стратегий в процессе обучения аудированию позволит обеспечить эффективность работы в процессе формирования навыка иноязычного аудирования.

Ключевые слова: аудирование, аутентичный текст, анализ – синтез, аналитико-синтетические трудности, познавательная деятельность, трудности восприятия, этапы работы с аудиотекстом.

Аудирование, как вид речевой деятельности, можно назвать одним из важнейших средств познания иноязычного социума, так как оно является проводником устной словесной культуры народа. Обучение аудированию на иностранном языке проходит через усваивание его лексических и грамматических структур. Аудирование одновременно способствует формированию других основных видов речевой деятельности: говорению, чтению и письму. Умение воспринимать информацию обеспечивает успешное усвоение иностранного языка. Однако, аудирование признано наиболее трудным аспектом в обучении. Трудности связаны с определенными проблемами, возникающими в процессе восприятия аутентичного материала, а любая проблема предполагает поиск ее решения.

Проблема устранения трудностей связанных с обучением аудированию все еще остается открытой. Поиск решений являет собой осознанное или неосознанное использование приемов анализа или синтеза, а также их вариативного сочетания. Ранее нами были описаны трудности овладения аудированием, одна из которых – трудность аналитико-синтетического характера [3, с. 41–46].

В данной работе мы предпримем попытку кратко описать природу аналитико-синтетических трудностей при овладении навыком аудирования, опираясь на труды С.Л. Рубинштейна, А.А. Люблинской, Н.Н. Сергеевой, П.М. Эрдниева и других.

Любая деятельность имеет свои определенные особенности. При изучении анализа и синтеза можно выделить следующие:

1. Аналитико-синтетическая деятельность имеет определенную цель, предмет (то, на что направлен процесс), потребность и мотив.

2. Процесс аналитико-синтетической деятельности – это мыслительный процесс преобразую-

щий объекты мышления и устанавливающий новые связи и отношения между объектами.

3. Анализ и синтез неразрывно связаны друг с другом. Анализируя, учащийся концентрирует внимание на свойства, которые имеют значение для последующего обобщения, то есть синтеза.

4. Аналитико-синтетическая деятельность позволяет установить связь между знанием и действием, которое обеспечивает не только усвоение новых знаний, но и совершенствование интеллектуальной деятельности учащихся.

Важно отметить, что разные авторы по-разному комбинируют анализ и синтез в попытке достичь универсальности формулы аналитико-синтетической деятельности, например, таким образом, что анализ должен быть завершён синтезом, то есть предлагают схему «анализ – синтез». С.Л. Рубинштейн, поясняя введённый им термин «анализ через синтез» отмечает, что этот процесс подразумевает включение объекта в новые связи, рассмотрение его с различных сторон и выявление новых свойств, и извлечение нового содержания.

П.М. Эрдниев и Б.П. Эрдниев разработали трехчленную формулу «анализ – синтез – анализ», а А.А. Люблинская полагает, что точнее будет поменять анализ и синтез местами. Познавательный процесс по мнению А.А. Люблинской, опираясь на первичный синтез, т.е. восприятие целостного объекта (явления, ситуации) развивается на основе анализа, а затем осуществляется вторичный синтез, позволяющий полученные в ходе анализа новые сведения об объекте и способы действий с ним, встроить в существующую у обучаемого систему знаний и умений.

Изучив теории анализа и синтеза разных авторов, мы пришли к выводу, что, в ходе мыслительного процесса, как анализ, так и синтез могут начинать процесс познания. Это зависит от нескольких факторов: характера изучаемого материала; наличия

проблем, связанных с его пониманием; сложностью содержания, где на передний план выступает анализ. Если же содержание и его понимание не вызывают трудности, ведущая роль отводится синтезу.

Однако отметим, что главенствующая роль определяется не столько уровнем изучаемого материала или задачей, сколько их относительной трудностью для учащихся, готовностью учащихся к решению задачи, которая напрямую зависит от базовых и фоновых знаний, сформированностью умений, наличием способностей и личностных качеств. Бесспорно, целью анализа является как деление текста на составные части, так и детальное изучение его составляющих. При этом происходит абстрагирование от фактов, описываемых в тексте, не несущих важной смысловой нагрузки.

Синтез восстанавливает единство текста, связывает его отдельные части в многоаспектное единство, таким образом, происходит обобщение. На основе синтеза устанавливается влияние не учитываемых при анализе деталей текста и составление их в целостный текст. Безусловно, синтез и анализ неразрывно связаны с другими мыслительными операциями, такими как восприятие, понимание, запоминание, воображение и другие.

З.И. Калмыкова считает, что анализ и синтез «представляют собой весьма сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую в себя не только анализ и синтез в более узком смысле слова (расчленение, выделение и связывание отдельных элементов целого), но и такие мыслительные процессы, как сравнение, обобщение, абстракцию и другие». Она указывает, что аналитико-синтетическая деятельность имеет ряд особенностей:

1. Универсальные возможности позволяют применять ее в любой деятельности для решения проблем в любой области жизнедеятельности человека.

2. Инструментальное выявление предметно-методических механизмов способствует решению задач обучения на основе практического применения полученных знаний, умений и навыков.

3. Необходимые процессы анализа и синтеза участвуют в различных сферах познавательной деятельности.

4. Вариативность помогает образовывать новые комбинации процессов анализа и синтеза, решая определенные задачи познавательной деятельности, в том числе и аудирования [4, с. 48–53].

Осмысленное восприятие аутентичного сообщения является одной из наиболее важных особенностей познавательной деятельности в процессе обучения аудированию. В процессе слушания и восприятия акустического речевого сигнала реципиент одновременно осмысливает полученную информацию. Процесс осмысления подразумевает установление словарных смысловых связей, которые в совокупности и составляют смысловое содержание данного высказывания адресанта. В ре-

зультате осмысления реципиент либо приходит, либо не приходит к пониманию и осмыслению содержания высказывания.

Еще В.А. Артемов отмечал, что восприятие информации проходит в соответствии с тремя взаимосвязанными друг с другом стадиями: синтезом полученной информации, аналитическим рассмотрением полученной информации и завершающим синтезом информации и оформлением ее в законченный образ [1, с. 115].

На первой стадии восприятия речь синтезируется на основе возникающих слуховых, зрительных и двигательных ощущений, исходя из отношения к тому аутентичному материалу, который воспринимается. На второй стадии, которую можно назвать аналитической, происходит сопоставление воспринимаемого сигнала с образом, который уже есть в памяти реципиента. Таким образом, происходит процесс определения соответствия первоначального образа с воспринимаемым. Большое значение на стадии восприятия приобретают фоновые лексические, грамматические и фонетические знания реципиента. Третья стадия – это завершающий синтез, который осуществляется в результате сопоставления воспринимаемого сообщения с контекстом или с коммуникативной ситуацией, на которой базируется данная информация.

Опираясь на данные проведенных нами ранее исследований, можно заключить, что учащиеся разных уровней обучения испытывают трудности отличные друг от друга, основными из которых являются темп прослушиваемого текста, акцент говорящего, а так же недостаточное владение лексическим запасом изучаемого языка. Причинами, вызывающими данные трудности можно считать недостаточное знание лексики по теме изучаемого материала, акцент и темп речи носителя языка [3, с. 41–46].

Для устранения трудностей восприятия и понимания аутентичного текста в процессе обучения иностранному языку нам необходимо подойти к вопросу организации учебного процесса. Безусловно, полностью избавиться от всех сложностей, возникающих в процессе аудирования невозможно, но в наших силах облегчить их. Для этого необходимо разработать специальные упражнения.

Изучив методические материалы Е.И. Пассова, О.В. Маньковой, И.А. Зимней и опираясь на предложенные ими типы упражнений для обучения аудированию, мы можем применить эти знания для решения поставленных нами задач. Имея целью развитие навыков анализа и синтеза обучаемых, мы будем использовать речевые упражнения. Отобрав из множества типов упражнений наиболее подходящие, мы скомпилировали список, адекватно отвечающий всем поставленным задачам. Это следующие типы заданий:

1. Прочитайте заголовок текста и предположите, о чем пойдет речь в аудиотексте.

2. Прочитайте или прослушайте слова, предложенные перед аудиотекстом, и предположите, о чем пойдет речь в тексте.

3. Пронумеруйте объекты, упоминаемые в тексте.

4. Отметьте на рисунке или схеме объекты, о которых упоминается в аудиотексте.

5. Проследите маршрут говорящего по плану-схеме населенного пункта.

6. Отметьте правдивое или ложное высказывание (True / False).

7. Ответьте на вопросы после прослушивания аудиотекста.

8. Составьте план событий, услышанных в аудиотексте.

9. Перескажите услышанный аудиотекст.

10. Предположите, чем закончится история.

11. Обсудите сюжет по заданным вопросам (высказываниям, утверждениям).

12. Оцените поступок героя аудиотекста.

13. Оцените сложность аудиотекста.

14. Дайте оценку своей работе с текстом (рефлексия).

Все упражнения могут быть разгруппированы как составные части двух формул, а именно: «синтез – анализ – синтез» и «анализ – синтез – анализ». Причины, служащие основанием для подобного деления упражнений зависят от таких связующих факторов как сложность воспринимаемого на слух аутентичного материала, представление ли это нового материала, или же повторение ранее изученного, индивидуальные, психические и психологические особенности обучающихся, наличие у них определенных знаний, умений и навыков, полученных и усвоенных ранее.

В методике преподавания иностранных языков задания на аудирование принято разделять на три этапа: Pre-listening, While-listening и After-listening. Целью упражнений этапа Pre-listening является подготовка обучаемых к введению в тематику аудиотекста, восприятию информации, а также актуализации фоновых знаний, мотивацию к предстоящей деятельности, предвосхищение и снятие возможных трудностей восприятия аудиотекста и включение механизмов восприятия и прогнозирования. Работа на этапе Pre-listening может сопровождаться ассоциативными, т.е. схемами, рисунками, графиками, фотографиями, картинками, аудиоподсказками (музыка, голос, звуки) отражающими лексику, ассоциирующуюся с темой аудиотекста.

Если обучаемые продолжают изучение определенной темы, значит, тематика аутентичного аудиотекста так или иначе им знакома. Есть набор определенной лексики и грамматических структур, изученных на предыдущих занятиях и связанных с изучаемой темой. И, несомненно, они заранее были проинформированы о предстоящей работе с аутентичным аудиотекстом. Следовательно, учащиеся психологически подготовлены к про-

ведению аудирования, им известна общая идея предстоящего задания и они не будут испытывать затруднения в построении логической последовательности смысловых связей при первом прослушивании аудиотекста, т.е. синтезировать полученную из речевого сообщения информацию.

Рассмотрим применение формулы «синтез – анализ – синтез». При выполнении заданий на этапе While-listening учащиеся нацелены на понимание основного смысла иноязычного аудиотекста, и коммуникативным намерением реципиентов является узнавание, запоминание и оценка информации, предьявляемой в тексте.

На данном этапе можно использовать вопросно-ответные упражнения, упражнения на соотнесение (иллюстраций, пунктов плана с содержанием, слов с дефинициями и т.д.), определение вида текста, коммуникативной ситуации, героев и распознавание фрагментов аудиотекста или реплик участников диалога. Работа на данном этапе предполагает использование вспомогательных учебных материалов, таких как список слов, карты, планы, схемы и т.д. Это означает, что учащиеся анализируют речевое сообщение диктора, делят его на составные части для их детального рассмотрения, изучают все элементы. Таким образом, анализ позволяет получить необходимую информацию о структуре коммуникативного намерения говорящего, на основе чего на следующем этапе будут сделаны соответствующие выводы.

After-listening – завершающий этап в работе с аудиотекстом. Данный этап предполагает подготовку учащихся к обсуждению вопросов, касающихся полученной аутентичной информации. Как правило, это задания на развитие навыка говорения, т.е. обсуждение темы аудиотекста, выражение личного мнения, ролевая игра по теме аудиотекста и другие. На этом этапе возможна работа со «скриптом», разбор и усвоение лексики и грамматических структур. Учащиеся уже осознанно могут восстановить нарушенные анализом логические связи речевого сообщения, то есть синтезируют, обобщают факты, влияющие на целостность текста, с целью получения полной, объемной картины прослушанного.

При использовании формулы «анализ – синтез – анализ» ведущим является этап введения нового материала по заданной теме. У учащихся еще не сформирован лексико-грамматический запас языковых единиц и структур. Здесь на передний план выходят психофизиологические особенности самого процесса восприятия аудиотекста, а именно осмысленность восприятия, дискретность процесса восприятия, обусловленность восприятия закономерностям функционирования памяти.

На этапе Pre-listening вводится новая лексика, по теме занятия, происходит ее первичная обработка, разбираются определенные грамматические структуры, направленные на понимание при прослуши-

вании аутентичного аудиотекста. Проходит подготовительная работа, направленная на адекватное восприятие речевого сообщения. Учащиеся получают представление, о чем будет идти речь, сличают (анализируют) воспринимаемый сигнал с тем образом, который существует в памяти. Это этап, на котором устанавливается соответствие воспринимаемого сигнала существующему образу. Именно на этом этапе важно наличие базовых лексических, грамматических и фонетических знаний реципиента.

Далее, при выполнении упражнений на этапе While-listening, учащиеся синтезируют полученную информацию, выстраивают цепочки логических связей между объектами коммуникативного намерения говорящего, для того, чтобы получить представления о связях между составляющими речевого сообщения.

Завершается процесс аудирования аутентичного текста упражнениями на этапе After-listening, что предполагает поиск новой информации методом сличения подобного и вычисления различий. Это этап оценивания и интерпретации воспринятой информации, субъективно-оценочной обработки, выявление общего смысла воспринятой информации, деталей и подтекста. Завершением является интроспективная оценка всего осуществленного процесса, то есть рефлексия. Таким образом, происходит завершающий анализ готового речевого высказывания.

Детально рассмотрев и проанализировав две точки зрения относительно устранения аналитико-синтетических трудностей в процессе формирования навыка аудирования аутентичного иноязычного текста при помощи двух формул и речевых упражнений, можно утверждать, что единой формулы, позволяющей решить довольно разноплановые затруднения, возникающие у учащихся в процессе восприятия иноязычного текста не существует. Кроме того, учитывая разноплановость трудностей восприятия аутентичного иноязычного текста, преподаватель самостоятельно выбирает пути их устранения, либо начав с анализа составляющих текста, либо с восприятия целостной картины аутентичного аудио материала.

Трудности восприятия аудиотекста требуют глубокого, детального предварительного анализа и рассмотрения, а также тщательной разработки методики их устранения. Учитывая обе предложенные модели, комплексный подход к обучению аудированию, психофизические механизмы восприятия и обработки аудиотекста, систему упражнений представляется возможным развивать умение учащихся понимать иноязычный аудиотекст и обеспечить процесс эффективной коммуникации.

Библиографический список

1. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 36 с.

3. *Иванова Е.А., Нагорная А.В.* Анализ и устранение трудностей формирования навыка аудирования на уроках иностранного языка // Психология и педагогика: актуальные вопросы: сб. публикаций научн. журн. «Globus» по матер. XI междунар. научно-практ. конф. – СПб., 2016. – С. 41–46.

4. *Калмыкова З.И.* Педагогика гуманизма. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

5. *Люблинская А.А.* Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 410 с.

6. *Манькова О.В.* Способы обучения пониманию рецептивной устной иноязычной речи // Молодой ученый. – 2012. – №2. – С. 281–282.

7. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. – Мн.: Лексис, 2003. – 183 с.

8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 705 с.

9. *Сергеева Н.Н., Колесова Е.М.* Развитие аудитивных умений студентов вуза с применением аутентичных материалов радиопередач // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 308–317.

10. *Сергеева Н.Н., Чукунова Е.М.* Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2011. – № 1. – С. 47–57.

11. *Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П.* Укрепление дидактических единиц в обучении математике. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

References

1. *Artemov V.A.* Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam. – M.: Prosveshchenie, 1969. – 279 s.

2. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. – M., 2004. – 36 s.

3. *Ivanova E.A., Nagornaya A.V.* Analiz i ustranenie trudnostej formirovaniya navyka audirovaniya na urokah inostrannogo yazyka // Psihologiya i pedagogika: aktual'nye voprosy: sb. publikacij nauchn. zhurn. «Globus» po mater. XI mezhdunar. nauchno-prakt. konf. – SPb., 2016. – S. 41–46.

4. *Kalmykova Z.I.* Pedagogika gumanizma. – M.: Znanie, 1990. – 80 s.

5. *Lyublinskaya A.A.* Detskaya psihologiya. – M.: Prosveshchenie, 1971. – 410 s.

6. *Man'kova O.V.* Sposoby obucheniya ponimaniyu receptivnoj ustnoj inoyazychnoj rechi // Molodoy uchenyj. – 2012. – №2. – S. 281–282.

7. *Passov E.I.* Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur. – Mn.: Leksis, 2003. – 183 s.

8. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologiya. – SPb.: Piter, 2007. – 705 s.

9. Sergeeva N.N., Kolesova E.M. Razvitie auditivnyh umenij studentov vuza s primeneniem autentichnyh materialov radioperedach // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 10. – S. 308–317.

10. Sergeeva N.N., CHikunova E.M. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sociokul'turnoj kompetencii studentov ehkonomicheskikh special'nostej // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – Ekaterinburg, 2011. – № 1. – S. 47–57.

11. EHrdniev P.M., EHrdniev B.P. Ukreplenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike. – M.: Prosveshchenie, 1986. – 255 s.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКИМ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ С СОЧИНИТЕЛЬНЫМИ СОЮЗАМИ AND, BUT, OR

В статье изложены результаты компаративного анализа англоязычных предложений с союзами “and”, “but” и “or”, обучение которым входит в грамматический минимум общего образования, и эквивалентных им предложений в русском языке.

Для преодоления межъязыковой интерференции при обучении школьников вышеуказанным английским грамматическим конструкциям, автор анализирует все нюансы изучаемых союзов и особенности функционирования предложений с этими союзами в английском и русском языках, опираясь на современные пособия по грамматике.

Придя к выводу о том, что далеко не все особенности передачи англоязычных предложений с рассматриваемыми союзами на русский язык раскрываются в современных учебниках по английскому языку, автор разрабатывает методических приемов по совершенствованию учебной работы над этими грамматическими явлениями.

Ключевые слова: обучение английской грамматике, грамматический минимум, союзы в английском языке, английские сложносочиненные предложения.

Учителям и преподавателям английского языка, как и многих других иностранных языков, зачастую приходится слышать от своих учащихся признание в том, что наибольшую трудность для них представляет иноязычная грамматика. При этом проблема состоит не только в том, чтобы выучить и разобраться с многочисленными правилами и формулами различных грамматических конструкций. Многие ученики, прекрасно зная теорию грамматики, постоянно делают те или иные грамматические ошибки в речи на иностранном языке. В таких случаях быстрее срабатывает не вспоминание соответствующего правила, а опора на родной язык и, соответственно, межъязыковая интерференция, вызывающая в памяти доведенные до автоматизма формулы и клише родного языка, зачастую не совпадающие по своей структуре с соответствующими им конструкциями в иностранном языке.

Исходя из этого факта, мы считаем одной из главных задач методики преподавания английского языка разрабатывать для учителя оптимальные способы сопоставления двух языковых систем, родного и иностранного языка, с тем, чтобы максимально наглядно иллюстрировать школьникам логику иноязычного высказывания, опираясь на фундаментально заложенную в них логику родного языка. Иными словами, считаем, что сопоставительный подход должен занимать видное место в процессе преподавания школьникам грамматики английского языка, поскольку он обеспечивает наглядность, а следовательно, более быстрое запоминание материала, а также во многом способствует развитию познавательных универсальных учебных действий, требуя от учащихся умения анализировать, сопоставлять и классифицировать грамматические явления.

Основное внимание в нашем исследовании будет сконцентрировано на том грамматическом ми-

нимуме, который зафиксирован в примерной программе по иностранным языкам как необходимый для усвоения при получении среднего образования (5–9 классы). Постараемся проследить, как может работать сопоставительный подход при изучении тех или иных грамматических тем, которые рекомендованы к усвоению в среднем звене.

Одна из таких тем сформулирована в программе по иностранным языкам как «сложносочиненные предложения с сочинительными союзами and, but, or» [7]. Цель нашей работы состоит в том, чтобы сравнить, как функционируют такие предложения в английском языке и эквивалентные им предложения в русском языке, выявить общие и отличительные черты этих союзов в обоих языках и проследить, отражены ли все нюансы употребления союзов “and”, “but” и “or” в современных учебниках по английскому языку. Рассмотрим, какую трудность могут представлять подобные предложения для русскоговорящих школьников, какие есть возможности для использования положительного переноса, а также приведем примеры практической работы, направленной на автоматизацию воспроизведения, построения и перевода подобных предложений на родной язык.

В самого начала обучения английскому языку русскоговорящие школьники прочно ассоциируют рассматриваемые нами союзы “and”, “but” и “or” с соответствующими русскими союзами «и», «но» и «или». Учитель формирует четко фиксированные ассоциативные пары: “and” = «и», “but” = «но», “or” = «или». Поэтому в большинстве случаев построение русскоговорящими школьниками англоязычных предложений с союзами “and”, “but” и “or” не вызывает трудностей тогда, когда и следует перевести как «и», «но» и «или»:

Ты и я = You and I;

Яблоки, бананы и апельсины = Apples, bananas and oranges;

Уставший, но довольный = *Tired but happy*;
На автобусе или на машине = *By bus or by car*.

В таких случаях срабатывает явление положительного переноса, когда та или иная языковая единица более или менее схожа по структуре и значению в родном и иностранном языках, и доведенное до автоматизма употребление этой единицы в родном языке способствует быстрому усвоению подобной единицы в иностранном языке.

Однако при ближайшем рассмотрении данных союзов выявляется более разнообразный ряд их значений, которые, к сожалению, часто не учитываются в школьной программе, либо внимание учащихся никак не заостряется на этих иных значениях, отличных от привычных школьникам «и», «но» и «или».

Так, у союза “and” помимо соединительного значения (= «и») есть ряд других значений:

and 1 и, **2** в сложных словах: **two hundred and twenty one** двести двадцать один **3** присоединяет инфинитив к сказуемому: **try and find out** постарайтесь узнать; **come and see** приходите посмотреть **4** а, но: **I shall go, and you stay here** [6, с. 26];

and (соединительный союз) и; **he saw me ~ my sister** он увидел меня и мою сестру; (противительный союз) а; **I went to the institute ~ he to the theatre** я пошел в институт, а он в театр; (с числительными): **four ~ twenty** двадцать четыре, **two hundred ~ forty** двести сорок; (при повторении слова для усиления) **miles ~ miles** много миль... [8, с. 11].

Рассмотрим два наиболее распространенных значения союза “and”: в качестве соединительного союза («и») и в качестве противительного союза («а», «но»). Перевод на русский язык с помощью союза «и» таких предложений, в которых “and” несет противительное значение, нарушит логику и аутентичную окраску высказывания:

I shall go, and you stay here. = *Я пойду, а ты оставайся здесь.* (Некорректно: *Я пойду, и ты оставайся здесь.*)

Однако в большинстве английских предложений с союзом “and” у школьников продолжает срабатывать тот же самый перенос, прочно установивший связь между ним и русскоязычным союзом «и». Соответственно, подавляющее большинство школьников, в особенности на начальном и, зачастую, среднем этапе обучения, склонны переводить такие сложносочиненные предложения, соединяя их части союзом «и», что нарушает логику высказывания. В данном случае можно говорить о том, положительный перенос теряет свою функцию помощника и трансформируется в межязыковую интерференцию. Из этого следует вывод о том, что необходимо заострять внимание учащихся на неоднозначной трактовке союза “and”.

Что касается союза “or”, то можно проследить также несколько его значений и, соответственно, способов перевода на русский язык:

or или; ~ (**else**) а то, иначе [8, с. 137].

Пронумеруем эти значения как:

1) ввод альтернативной опции или идеи (= «или»);

2) моделирование противоположной ситуации (= «а (не) то», «а иначе»).

Перевод этого союза на русский язык как соответствующего союза «или» в подавляющем большинстве случаев не нарушит ни смысла, ни логику высказывания, даже тогда, когда более аутентично было бы перевести его словами «иначе» или «а то»:

Do as I say or I will leave. = *Делай, как я говорю, а то (=или) я уйду.*

Однако всё же встречаются случаи, когда предложение некорректно или нелогично переводить с помощью союза «или»:

I had to stop on the way or I would've been there sooner. = *Мне пришлось останавливаться по пути, иначе (≠ или) я был бы там раньше.*

He wasn't a local or he'd have recognised us. = *Он был не местным, а иначе (≠ или) он бы нас узнал.*

Таким образом, считаем, что в случае с союзом “or”, как и с союзом “and”, следует говорить с учащимися о нескольких (двух) его значениях или способах интерпретации на русский язык.

Что касается союза “but”, в некоторых словарях также можно найти два его значения:

III conj 1. но, а, однако, тем не менее; **fire is very useful, ~ it is dangerous** огонь очень полезен, но опасен; **2.** если (бы) не; как не; что бы не; **what could he do ~ confess?** что ему оставалось, как не соznаться?; **he would have fallen ~ that caught him** он упал бы, если бы я его не подхватил; **he would have fallen ~ for me** он упал бы, если бы не я [5, с. 133];

Однако некоторые словари не упоминают второе значение союза “but”, ограничиваясь его гораздо более распространенным значением «но»:

but но; (incontrast) а; **he's not very bright, but he's hard-working** он не очень умен, но усерден; (however) но; **I'd love to come, but I'm busy** я бы с удовольствием пришел, но я занят; (showing disagreement, surprise etc) но; **but that's fantastic!** но это же потрясающе! [8, с. 30].

Считаем, что для русскоговорящих школьников начального и среднего этапа обучения достаточно изучить значение союза “but”, передаваемое в русском языке союзом «но» ввиду его несравнимо большей распространенности в речи (в Национальном корпусе русского языка насчитывается 1541190 примеров использования союза «но» в современных текстовых источниках).

Однако с другой стороны, этот союз совпадает с идентичным ему предлогом “but” со значением «кроме», предложения с которым также довольно распространены (98975 примеров в Национальном корпусе русского языка). На этот факт также целесообразно обращать внимание учащихся, обучая их корректно разграничивать случаи, когда “but”

является союзом «но» и когда он является предлогом «кроме».

Рассмотрим, как предлагают выстраивать работу по обучению сложносочиненным предложениям с союзами “and”, “but” и “or” современные учебно-методические комплексы. Для этого мы проанализировали ряд УМК по английскому языку отечественных и зарубежных авторов на предмет презентации в них рассматриваемых нами союзов. Обзор показал следующее.

Такие УМК как “Enjoy English” М.З. Биболетовой, “Rainbow English” О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой и «Английский язык» В.П. Кузовлева не выделяют отдельной темой предложения с союзами “and”, “but” и “or”. В словарях этих УМК рассматриваемые союзы есть, однако, их перевод однозначен: “and” – «и», “but” – союз «но», “or” – «или» [1; 3; 4]. Другие варианты переводов этих слов не приводятся.

В некоторых учебниках и УМК зарубежных издательств, а также отечественных издательств в сотрудничестве с зарубежными, исследуемые нами союзы встречаются как отдельная тема. Рассмотрим несколько примеров:

1. New Round up 2:

*Мы используем **and** когда говорим о двух подобных идеях.*

He is tall. He is thin. → He is tall and thin.

*Мы используем **but**, когда противопоставляем две различные идеи.*

I can dance. I can't sing. → I can dance but I can't sing.

*Мы используем **or**, когда говорим о двух возможных вариантах.*

I can come now. I can come tomorrow. → I can come now or tomorrow [9].

В этом примере тоже прослеживается однозначная трактовка союза “and” (только его соединительное значение), не предложено сравнить употребление слова “but” как союза и как предлога, и не акцентируется внимание учащихся на альтернативных способах перевода на русский язык союза “or”.

2. Следующий пример, где мы встречаем рассматриваемые союзы как вынесенные для детального изучения, это УМК Starlight 10 К.М. Барановой, Д. Дули, В.В Копыловой [2]. В данном случае, однако, эти союзы перечислены среди прочих, выражающих сходное с ними значение.

<p>Linking words</p> <p>Similar ideas Also, and, similarly, too</p> <p>Contrasting ideas but, although + clause, In spite of/ Despite + noun/-ing form</p> <p>Examples for example, for instance...</p>

Здесь, как и в предыдущем примере, не рассматривается противительное значение союза “and” и нет сравнения употребления слова “but” как союза и как предлога. Союз “or” в таблице не представлен.

3. Популярный учебник английской грамматики Raymond Murphy Grammar in Use (elementary):

and / but / or

We stayed at home **and** (we) watched television.

My sister is married **and** (she) lives in London.

He doesn't like her **and** she doesn't like him.

I bought a newspaper **but** I didn't read it.

It's a nice house, **but** it hasn't got a garden.

Do you want to go out, **or** are you too tired?

Study these sentences. We use **and** between the last two things:

I got home, had something to eat, sat down in an armchair and fell asleep.

Ann is at work, Sue has gone shopping and Chris is playing football [10].

Авторы этого учебника приводят среди прочих примеры, когда союз “and” служит не только для объединения однородных членов предложения или объединения идей, но и когда идеи, соединенные этим союзом, сопоставляются друг с другом, либо противопоставлены друг другу. Это как раз тот случай, когда слово “and” наилучшим образом следует перевести на русский язык с помощью союза «а» или «тогда как»:

Он не любит её, а (тогда как) она не любит его. Эн на работе, Сью ушла за покупками, а (тогда как) Крис играет в футбол.

Что касается союзов “but” и “or”, то и здесь нет искомого нами сравнения союза и предлога “but” и примера того случая, когда союз “or” служит для моделирования противоположной ситуации (= «а иначе», «в противном случае»).

Из проведенного нами анализа можно сделать вывод о том, что было бы методически целесообразным развивать и совершенствовать тему обучения школьников употреблению союзов “and”, “but” и “or” и привлекать внимание учащихся к особенностям функционирования таких союзов в речи и их аутентичной передачи в русском языке.

Разработаем примерный вариант совершенствования работы над сложносочиненными предложениями с сочинительными союзами “and”, “but”, “or”.

Союз “and”

1. Translate the sentences into Russian, paying attention to the highlighted linking words (переведите предложения на русский язык, обращая внимание на выделенные союзные слова):

*1) For breakfast I usually take a cup of tea, a sandwich, **and** an apple. 2) The travelers visited China **and** Nepal. 3) You go this way, **and** I will go that way. 4) I am going to play tennis, **and** what about you?*

5) *It was a difficult question, and nobody could answer it.* 6) *And you, Johnny? Are you going to come with us?* 7) *The sun was shining brightly, and a pleasant wind was blowing from the sea.* 8) *I will come to the party, and my sister will come, too.* 9) *I will cook, and my sister will clean the room.* 10) *Helen is a dancer, Jenny is a singer, and Terry is a musician.*

2. Make up two groups of your own sentences in English (составьте две группы собственных предложений):

1) sentences, in which the word **and** unites ideas (the English for «и») (предложения, в которых слово “and” объединяет идеи (английский аналог слова «и»));

2) sentences, in which the word **and** compares or contrasts ideas (the English for «а») (предложения, в которых слово “and” сравнивает или противопоставляет идеи (английский аналог слова «а»)).

Союз “or”

1. Divide the sentences according to the meaning of the linking word “or” (распределите предложения в зависимости от значения союзного слова “or”):

1) sentences introducing alternative variants / ideas (the English for «или») (предложения с альтернативными вариантами / идеями (английский аналог слова «или»));

2) sentences, which contain modeling the contrary situation (the English for «а не то», «а иначе») (предложения, содержащие моделирование противоположной ситуации (английский аналог слов «а не то», «а иначе»)).

Don't go there, or you will be sorry for it. What do you choose: a skating-rink or a swimming-pool? Calisthenics, or artistic gymnastics, is a very beautiful kind of sports. You are my only hope, or I wouldn't ask you for help. Believe it or not, but I'm telling the truth. I must have all the components, or the experiment will be a failure. You fulfil the contract, or I go to the court. Will you spend your holidays in Greece, or will you go to China?

2. Complete the sentences with your own ideas about what can / could happen otherwise. Translate them into Russian (дополните предложения собственными идеями о том, что может / могло бы произойти в противном случае. Переведите их на русский язык).

Don't bother him, or... I have to go right now, or... You should apologize, or... It's good I'm not late, or... We should meet her at the station, or... You'd better study hard, or... Don't let the children eat too much sweet, or... Please, remind me about it, or...

Союз / предлог “but”

Remember that the word “but” can be a linking word (the English for «но») and a preposition (the English for «кроме») (запомни, что слово “but” может быть союзным словом (английский аналог слова «но») и предлогом (английский аналог слова «кроме»)).

1. Determine, in which of the following sentences the word “but” is a linking word, and in which of them it is a preposition (определи, в каких приведенных предложениях слово “but” является союзом, а в каких предлогом):

No one but him agreed to help me. She didn't want anything but a peaceful life in the countryside. I asked her a hundred times, but received no answer. I saw you, but you didn't see me. I knew it wasn't polite, but I couldn't stop laughing. Everybody but him raised their hands. It was a cold but sunny day. I promise to tell the truth, the whole truth and nothing but the truth.

2. Use a dictionary to write out synonyms for the preposition “but”. Find or compose your own sentences with these synonyms (используя словарь, выпиши синонимы предлога “but”. Найди или составь свои собственные предложения с этими синонимами).

3. Think of 5 pairs of opposite ideas. Let your speech partner join each pair in one sentence, connecting these ideas with the linking word “but” (придумай 5 пар противоположных идей, чтобы твой речевой партнер объединил каждую пару в одно предложение, соединяя идеи союзом “but”).

Model: to drive a car / not to drive a bus. = He drives a car, but he doesn't drive a bus.

Предложенный нами ряд заданий на различение тонкостей употребления в английской речи и перевода на русский язык союзов “and”, “but” и “or” может быть существенно расширен любым учителем английского языка, который творчески подходит к организации учебного процесса в классе. Следует отметить, что такая работа с сочинительными союзами наиболее подходит для школьников среднего этапа обучения, не позднее 5–6 класса. Во-первых, эти союзы широко распространены в речи на любом языке, и, следовательно, предпочтительно начинать аналитическую работу с ними как можно раньше. С другой стороны, именно к среднему этапу обучения у школьников уже формируется определенная база аналитических и исследовательских навыков, которые помогут правильно различать оттенки значений, правильно классифицировать и делать выводы. В свою очередь, подобная работа будет непременно способствовать дальнейшему развитию познавательных навыков и формированию у учащихся необходимых универсальных учебных действий, что отвечает требованиям современного ФГОС.

Подводя итоги, выделим основные моменты вышесказанного.

Среди программных требований к грамматическому минимуму обучения английскому языку школьников среднего звена заявлено обучение сложносочиненным предложениям с сочинительными союзами “and”, “but”, “or”. В свою очередь рассматриваемые союзы имеют некоторые нюансы значений и перевода на русский язык. Так, союз “and” может быть как соединительным (= «и»),

так и противительным (= «а», «тогда как»). Союз “or” обладает и значением альтернативного выбора либо идеи (= «или») и значением моделирования противоположной ситуации (= «а (не) то», «иначе»). Союз “but” (= «но») совпадает с идентичным ему предлогом (= «кроме»), что требует определенного разъяснения обучающимся.

Современные отечественные и зарубежные УМК не в полной мере освещают тему сложносочиненных предложений с сочинительными союзами “and”, “but”, “or”. В связи с этим, считаем методически целесообразным и необходимым совершенствовать учебную работу с рассматриваемой грамматической темой.

Нами предложен вариант учебных заданий, направленных на аналитическую работу учащихся над предложениями с рассматриваемыми союзами, раскрывающими наиболее полный спектр их значений. Такая работа рекомендована для школьников среднего этапа обучения, поскольку у них уже приобретен определенный опыт поисково-аналитической деятельности. Учителя и методисты могут использовать подобные разработки, дополняя и совершенствуя их собственными идеями.

Библиографический список

1. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык. «Rainbow English», 5 класс. – М.: Дрофа, 2015. – 203 с.
2. Баранова К. М. «Starlight 10» / Звездный английский. 10 класс / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 200 с.
3. Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанева Н. Н. «Enjoy English», 5 класс / Английский с удовольствием. – Обнинск: Титул, 2012. – 180 с.
4. Кузовлев В. П. Английский язык 5 / В. П. Кузовлев, Н. М. Лапа, Э. Ш. Перегудова и др.. – М.: Просвещение, 2010. – 257 с.
5. Мюллер В. К. Полный англо-русский русско-английский словарь. 300000 слов и выражений. – М.: Эксмо, 2013. – 1328 с.
6. Мюллер В. К. Самый полный англо-русский русско-английский словарь с современной транскрипцией: около 500000 слов. – М.: Издательство АСТ, 2016. – 801 с.
7. Примерные программы по учебным предме-

там. Иностранный язык. 5–9 классы: проект (Стандарты второго поколения). – М., 2011;

8. Современный англо-русский русско-английский словарь: 30000 слов + грамматический справочник / сост. Т. А. Сиротина. – Донецк: ООО «ПКФ “БАО”», 2013. – 384 с.

9. Evans V., Dooley J., Kondrasheva I. New Round-Up 2. Grammar Practice Student's Book. Russian Edition. – «Pearson», 2010. – 190 p.

10. Murphy R. Essential Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Elementary Students of English: With Answers (Second Edition). – Cambridge University Press. – 2001. – 300 с.

References

1. Afanas'eva O. V., Miheeva I. V. Anglijskij yazyk. «Rainbow English», 5 klass. – М.: Drofa, 2015. – 203 s.
2. Baranova K. M. «Starlight 10» / Zvezdnyj anglijskij. 10 klass / K. M. Baranova, D. Duli, V. V. Kopylova i dr. – М.: Express Publishing: Prosveshchenie, 2012. – 200 s.
3. Biboletova M. Z., Denisenko O. A., Trubaneva N. N. «Enjoy English», 5 klass / Anglijskij s udovol'stvиеm. – Obninsk: Titul, 2012. – 180 s.
4. Kuzovlev V. P. Anglijskij yazyk 5 / V. P. Kuzovlev, N. M. Lapa, E. H. S. H. Peregudova i dr.. – М.: Prosveshchenie, 2010. – 257 s.
5. Myuller V. K. Polnyj anglo-russkij russko-anglijskij slovar'. 300000 slov i vyrazhenij. – М.: EHksmo, 2013. – 1328 s.
6. Myuller V. K. Samyj polnyj anglo-russkij russko-anglijskij slovar' s sovremennoj transkripciej: okolo 500000 slov. – М.: Izdatel'stvo AST, 2016. – 801 s.
7. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Inostrannyj yazyk. 5–9 klassy: proekt (Standarty vtorogo pokoleniya). – М., 2011;
8. Sovremennyj anglo-russkij russko-anglijskij slovar': 30000 slov + grammaticheskij spravochnik / sost. T. A. Sirotna. – Doneck: ООО «PKF “BAO”», 2013. – 384 s.
9. Evans V., Dooley J., Kondrasheva I. New Round-Up 2. Grammar Practice Student's Book. Russian Edition. – «Pearson», 2010. – 190 p.
10. Murphy R. Essential Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Elementary Students of English: With Answers (Second Edition). – Cambridge University Press. – 2001. – 300 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕАДАПТИРОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ: МЕТОД «NOTICING» («УЗНАВАНИЕ») В ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Подход P-P-P (англ. presentation-practice-production – презентация-практика-воспроизведение) долгое время занимал главенствующее место на занятиях по изучению иностранного языка. Согласно этому подходу преподаватель сначала объясняет какую-либо тему, за чем непосредственно следует ее практика и воспроизведение обучающимися. Однако после недавних исследований, посвященных усвоению второго языка, и в ответ на признание того, что корпус языка играет значительную роль в его изучении и преподавании, произошел сдвиг в сторону подхода I-I-I (англ. illustration-interaction-induction – образец-взаимодействие-индукция), особенно при работе над разговорными навыками. Вместо того, чтобы уделять основное внимание немедленному употреблению нового элемента изучаемого языка, преподаватель помогает обучающимся ознакомиться с этим элементом и понять его. Упор сделан на значение структуры и обсуждение синонимичных вариантов, доступных обучающимся. По большому счету, обучающимся необходимо направить и мотивировать на «узнавание» («noticing») пробелов – конкретных элементов изучаемого языка, которые еще отсутствуют в их интерязыке (язык обучающихся, еще не достигших полноценного владения). А неадаптированные материалы идеально вписываются в подход I-I-I, поскольку они предоставляют преподавателю богатый и разносторонний источник аутентичных текстов на изучаемом языке. Данная работа рассматривает теоретическую базу метода «noticing» («узнавание») в рамках более широкого похода I-I-I, а также описывает то, как они вводились вместе с неадаптированными материалами на дополнительных занятиях по иностранному языку будущих специалистов разных профилей в РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Ключевые слова: *подход I-I-I (illustration-interaction-induction), подход P-P-P (presentation-practice-production), языковая деятельность, внеаудиторные часы, лингвистическая стратегия.*

Долгое время модель преподавания P-P-P занимала главенствующее место на уроках английского языка как иностранного, была широко представлена в учебниках и методических материалах. Согласно этой модели, обучающиеся проходят через три этапа: *презентация* какой-либо грамматической или иной темы преподавателем, затем немедленная *практика* и *воспроизведение* изученного материала. Несмотря на относительную простоту этой модели, которая может объяснить ее непрекращающуюся популярность, ее ограниченность и недостатки все больше бросаются в глаза, особенно при обучении навыкам говорения, как отмечает МакКарти [10]. Он утверждает, что существуют некоторые разговорные структуры (как например, прерывания речи), которым невозможно обучить, используя подход P-P-P.

МакКарти [9] уверен, что если мы хотим, чтобы студенты достигли свободного владения языком, то его изучение должно быть сконцентрировано на навыках говорения, и что этим навыкам слишком долгое время обучали, используя материалы и методики (такие как P-P-P), которые больше подходят развитию навыков письма. Он предложил альтернативную модель – так называемый подход I-I-I (англ. illustration-interaction-induction – образец-взаимодействие-индукция), который обращается к двум основным теоретическим концепциям. Во-первых, недавние исследования усвоения иностранного языка выделяют значимость развития навыков «noticing» («узнавания») у обучающихся. В отличие от подхода P-P-P, который требует от об-

учающихся немедленного воспроизведения нового элемента изучаемого языка, метод I-I-I направлен на повышение осведомленности и понимания обучающимися пробелов в их интерязыке (т.е. языке обучающихся, еще не достигших полноценного владения). Более того, поскольку подход I-I-I направляет обучающихся на «узнавание» элементов неадаптированного (реального) языка, внедрение этого процесса требует использование неадаптированных (аутентичных) учебных материалов; корпусы разговорного языка все чаще используются в разработке материалов для развития навыков разговорной речи, что отражает и растущее влияние корпусов, и более широкую заинтересованность в использовании неадаптированных материалов на занятиях по иностранному языку. Е.А. Лаврентьева считает, что обучение иностранному языку «через призму человеческих ощущений в языке, движения его мысли, познавательной и мыслительной деятельности» является более эффективным и развивает все виды речевой иноязычной деятельности [4, с. 70].

Поскольку многие студенты РЭУ им. Г.В. Плеханова после выпуска станут специалистами разных профилей, востребованными на глобальном рынке труда, мы в высшей степени осознаем, что их разговорные навыки должны быть в полной мере развиты: это предусматривает удовлетворение лексических и грамматических потребностей их академического языка вместе с специфичным профессиональным английским языком, который понадобится им не только в карьере, но и в жизни. Поэтому в нашем университете работают дополни-

тельные курсы иностранного языка, позволяющие заинтересованным студентам совершенствоваться в данной сфере.

Академические и узкоцелевые потребности наших студентов удовлетворяются на занятиях, предусмотренным расписанием. Но, к сожалению, как отмечают многие преподаватели РЭУ им. Г.В. Плеханова, в частности Г.О. Благовещенская и Е.В. Калибердина, недостаточное количество аудиторных часов для студентов неязыковых специальностей и высокая их загруженность по профильным дисциплинам приводит к демотивации студентов и преподавателям приходится искать пути создания таких условий, при которых студентам захочется работать самостоятельно, и он будет это делать во внеаудиторные часы [1, с. 27]. По мнению Е.А. Гавриловой, О.К. Кештовой и О.Б. Марнат преподаватель выступает в роли фасилитатора, что приводит как к автономии студента [3, с. 86], так и к его мотивации изучать иностранный язык во внеаудиторные часы.

На занятиях в рамках своих дисциплин по иностранному языку обучающимся предоставляются инструменты и возможности для выражения точки зрения и обсуждения различных профессиональных тем; профильные курсы по разговорной речи уделяют большее внимание развитию разговорных навыков более официального языка, языка публичных выступлений, как например: для официальных презентаций или дебатов; курс английского языка для студентов магистратуры сконцентрирован вокруг английского языка на занятиях и запаса слов, необходимого для анализа международного опыта работы в профессиональной сфере. Тем не менее наши студенты отмечают, что, несмотря на введение всех этих курсов, им сложно дается коммуникация в ситуациях, которые они описывают как «реальные», в частности те, в которых они сталкиваются с носителями английского языка. Например, возникают сложности в понимании беглой речи носителей языка, а также затруднений самих студентов в произношении английских слов. Как справедливо отмечает М.А. Благодирова, ввиду очевидного недостатка времени для занятий фонетикой на предусмотренных сеткой аудиторных часов занятиях можно рекомендовать студентам, стимулируя их автономию, самостоятельные занятия с материалами интернета, где есть немало сайтов для тренировки произношения и восприятия различных звуков и развития навыков аудирования [2, с. 13].

Поэтому для нас важно ввести в процесс обучения максимальное количество неадаптированных материалов (цель, к которой мы стремимся на этапе планирования дополнительных занятий по иностранному языку), а также использовать такие материалы максимально эффективным образом. Именно с этой целью настоящая статья рассматривает использование метода I-I-I в развитии разго-

ворной речи и представляет целый ряд основанных на этом методе упражнений, некоторые из которых уже используются на дополнительных занятиях, а другие планируются к внедрению в программы изучения иностранного языка на различных факультетах РЭУ им. Плеханова.

Как правило, наши студенты проводят границу между своими академическими, профессиональными потребностями, которые они воспринимают как «неестественные» или «ненастоящие», и потребностями во время неформального общения, путешествий, обучения за границей, которые они называют «реальными» ситуациями.

Описание метода I-I-I

Растущий объем применения дидактических стратегий, основанных на корпусах языка и неадаптированных материалах, свидетельствует об описанной выше потребности обучающихся: иметь все инструменты, необходимые для «реальных» ситуаций. То значение, которое придается неадаптированному, аутентичному языку в методе I-I-I, не является чем-то новым, как отмечали такие авторы, как Болито [11, с. 423], прикладная лингвистика уже давно выступает за то, чтобы обучающиеся имели возможность делать собственные открытия о том, как на самом деле английский язык используется в аутентичных текстах. При этом подход I-I-I формализует этапы, через которые преподаватель должен провести обучающихся (они должны делать свои собственные наблюдения) к пониманию важности выбора во время устной речи, и в частности к тому, как контекст влияет на наш лингвистический выбор и как этот лингвистический выбор в свою очередь помогает выстроить межличностные отношения и согласовать значения. По словам Томлинсона [6], считается, что метод I-I-I может побудить в обучающихся осведомленность о прагматическом элементе языка (а также о точности и уместности), то есть они не только знают, какие грамматические и лексические варианты им доступны, но и то, какие стратегии могут быть эффективными. Ниже описаны три этапа, из которых состоит указанный подход:

Первый этап подхода – это приведение **образца**. На этом этапе самым важным является представить обучающимся то, что МакКарти описал как «реальные данные в конкретных контекстах», которые мы можем истолковать как неадаптированный язык (это могут быть передачи, диалоги и т. п.) [9, с. 217]. Язык может быть выражен как в письменной форме (напр., расшифровка диалога), так и в устной (напр., видеозапись).

В ходе второго этапа (**взаимодействия**) преподаватель направляет обучающихся посредством упражнений, составленных для повышения понимания межличностного употребления языка и согласования значения. Для этого обучающиеся

должны рассмотреть факторы, касающиеся контекста и цели представленного устного текста.

Обучающиеся (в парах или группах) должны обсудить следующие вопросы: Кем является говорящий? В случае присутствия нескольких собеседников, в каких отношениях они находятся друг с другом? Являются ли они друзьями, знакомыми или незнакомцами? Какая у них разница в возрасте? Одного ли они социального статуса? Где происходит диалог/разговор? Слушают ли их другие люди? Находятся ли говорящие наедине? С какой целью они разговаривают друг с другом? Носит ли ситуация профессиональный или социальный характер? Они просто болтают?

Финальный этап, **индукция**, предлагает обучающимся дополнить этап взаимодействия и подвести итоги о наблюдениях, которые они сделали касательно контекста, цели и отношениях между говорящими. Говоря более конкретно, обучающимся предлагается внимательно рассмотреть то, как лексико-грамматический выбор говорящих отражает и формирует межличностную функцию языка. Именно на этом этапе обучающиеся подводятся к «узнаванию» с расчетом на то, что у них разовьется способность таким образом наблюдать за языком и анализировать его на всех стадиях изучения. На этом этапе внимание в большей мере уделяется анализу причин выбора говорящего, нежели правильному употреблению грамматических форм. Как подчеркивают Картер, Хьюс и МакКарти [12], понятие выбора лежит в основе всего процесса – как контекст влияет на наш лингвистический выбор и как наш лингвистический выбор влияет на отношения, которые мы выстраиваем. Научив наших студентов понимать и в конечном счете использовать этот выбор, мы помогаем им говорить на языке не только правильно, но и эффективно.

Внедрение метода I-I-I

Общее «узнавание» в неадаптированных материалах. Чтобы мотивировать наших студентов на развитие навыков разговорной речи, а также чтобы удовлетворить их потребности в этой связи, в данный момент авторами введена серия упражнений, основанных на методе I-I-I, на занятиях в рамках общих курсов иностранного языка. Указанные упражнения главным образом будут визуальными (ролики, взятые с YouTube). Это вовсе не означает, что все упражнения и занятия должны следовать этому шаблону: существует множество подходящих письменных упражнений, основанных на использовании корпуса языка и подхода I-I-I. Мы же видим ряд веских причин в использовании именно видеоматериалов. Наши студенты признаются, что просмотр видео им более интересен, при этом подобная деятельность привлекает их своей сложностью, особенно когда они должны представить расшифровку видеотекста, и в конце концов мы на-

деемся, что подобные упражнения в классе мотивируют наших студентов использовать подобные материалы и дома. Ниже мы приводим примеры таких упражнений:

Такие материалы привлекают не только наших студентов. Ричардс [7, с. 55] сообщает, что подавляющее большинство обучающихся находит неадаптированные материалы более мотивирующими и интересными по сравнению с другими источниками.

1. Обучение на основе видео [13].

Первое упражнение мы приводим, поскольку оно закладывает прочный фундамент для введения упражнений, основанных на методе I-I-I. Оно представляет собой богатый источник языка и языковых стратегий, которые могут быть задействованы в этом ресурсе, обеспечивая обучающихся возможностями «узнавания». Кроме того, оно прекрасно иллюстрирует часто хаотичную или беспорядочную живую речь и то, как нормы, которым мы обучаем наших студентов, зачастую не соблюдаются для достижения определенной цели; что, как отмечает Томлинсон [6, с. 80], кардинально отличается от стандартного языка из учебников.

Некоторые курсы иностранного языка предусматривают рассмотрение раздела, посвященного теме здоровья и физической формы, как следствие, мы не могли не избежать такой темы, как проблема ожирения. Обсуждение на представленной видеозаписи было взято из популярного британского утреннего шоу *This Morning*, оно происходит после публикации результатов исследования, посвященного ожирению, и обсуждает решения этой проблемы. В частности, дискуссия развивается вокруг вопроса: Следует ли говорить ребенку, что он толстый? В беседе участвуют два телеведущих и два «оппонента»: Кейт Хопкинс, которая регулярно появляется на телевидении и в прессе и которая известна своими провокационными взглядами, и Соня Пултон, популярный журналист и телеведущая.

В ходе этапа презентации образца студенты смотрят видео и записывают все, что им кажется интересным, что затем послужит основой для следующего этапа упражнения. Можно раздать расшифровку диалога (или его частей, поскольку весь ролик длится примерно 10 минут), либо задать обучающимся (если уровень их языка позволяет) расшифровать части записи самостоятельно.

Второй этап, взаимодействие, предполагает, что обучающиеся начинают рассмотрение того, что они увидели и услышали. Как отмечалось ранее, ключевым является понимание выбора. Для начала важно определить контекст; это можно сделать, ответив на несколько вопросов, на которые обучающиеся могут отвечать в парах или малых группах. Примеры вопросов: Где и почему происходит обсуждение? Кем являются участники? Являются ли они экспертами по ожирению? На кого

направлено данное обсуждение? Кто является целевой аудиторией этого утреннего шоу? Ответы можно записать на доске в качестве подготовки к следующему этапу.

На третьем этапе (индукция) от обучающихся требуется взять свои наблюдения после первого и второго этапов упражнения и рассмотреть язык в контексте этих открытий. Они должны установить, что обсуждение предназначено для рядового, массового зрителя (шоу *This Morning* популярно среди домохозяек), а также что большая часть информации и взглядов, которыми делятся участники (не только приглашенные гости, но и телеведущие, так как они тоже выражают свои точки зрения), основаны на их личном опыте, а не на научных знаниях; также обучающиеся должны отметить, что участники дебатов имеют прямо противоположные взгляды.

Особенно важно, чтобы обучающиеся заметили то, насколько эмоционально участники выражают свое мнение и как плохо они скрывают свое неуважение ко взглядам оппонента. Хотя контекст и требует определенной корректности, но на протяжении всего видео это часто не соблюдается (это особенно поучительно для наших студентов, которые посещают занятия, посвященные официальным дебатам, от которых требуется соблюдение принятых норм, и которые чаще всего, веря стереотипам, убеждены, что британцы всегда крайне вежливы). В данном видеоматериале можно выделить целый ряд языковых элементов, которые обучающиеся должны «узнать»: несоблюдение норм вежливости при спорах как по форме, так и содержанию, которое отмечается в том, что участники не говорят по очереди и перебивают друг друга в то время, как телеведущий вмешивается со словами *Now stop!* («Стойте-стойте!»); использование обращений, чтобы остановить перебивающего, как например имя оппонента или уменьшительных форм обращения, как например, снисходительное *darling* («дорогуша»); использование повелительного наклонения при обращении к оппоненту, как например, *Get a grip!* («Возьмите себя в руки!»); запрос разъяснения с использованием таких структур, как *Is it not fair to say...?* («Разве нельзя сказать, что...?»); выражение отрицания или сомнения в достоверности слов оппонента при использовании таких структур, как *That just doesn't ring true* («Это не похоже на правду»); использование жестов и мимики, как например, закатывание глаз или пфыкание в то время, когда говорит оппонент, чтобы его компрометировать, или даже взмахивания указательным пальцем для выделения своей точки зрения.

В целом обучающиеся должны определить то, как в ходе обсуждения развивается межличностный элемент: оппоненты всеми силами пытаются заполучить превосходство, делая указанный языковой выбор и используя описанные лингвистиче-

ские стратегии (в том числе язык тела), тем самым подвергая сомнению слова оппонента и подрывая и принижая его точку зрения. Помимо этого, мы наблюдаем так называемое «согласование значения» вместе с тем, как участники выражают свою позицию и разъясняют свои взгляды.

Узнавание конкретных элементов. Данный материал представляет собой полную противоположность описанных выше дебатов на шоу *This Morning*. Во-первых, на видео мы видим двух очень уважаемых британских актеров, сэра Иэна МакКеллена и сэра Патрика Стюарта, которые в реальной жизни являются близкими друзьями. (Данное упражнение прекрасно вписывается в изучение тематики дружбы и отношений). Диалог происходит в рамках рекламного мероприятия, посвященного новому спектаклю, в котором они играют главные роли; мероприятие представляет собой интервью-беседу, в ходе которого они задают друг другу полученные от зрителей вопросы. В то время как предыдущее упражнение служит примером того, что мы называем «общее» узнавание, данное упражнение же показывает то, как подобные упражнения могут использоваться для работы над конкретными элементами разговорного языка, это то, что было предложено такими авторами, как Ховард [8].

2. *Анализ узнавания особенностей конкретных элементов [14].*

На этапах ознакомления с образцом и взаимодействия обучающиеся должны определить контекст: говорящие знакомы друг с другом и чувствуют себя непринужденно; их беседа записывается в рекламных целях и позднее будет просмотрена их фанатами.

На этапе индукции обучающиеся должны обратить внимание на лексико-грамматические элементы, которые используют актеры, вспоминая совместную работу (в частности, модальность). Данное видео отличается от предыдущего чувством товарищества. Мы видим, что говорящие описывают свое общее прошлое в виде предположений, используют смягченные стратегии, как бы запрашивая (и часто получая) подтверждение у друг друга о том, что их воспоминания/предположения о друг друге правильны; это показывает ту внимательность джентльменов к своим словам, ведь они также профессионально заинтересованы в языке. Ниже приведен пример, характерный для этого вида общения: Сэр Патрик отвечает на вопрос о том, когда он познакомился с сэром Иэном: *I must have met Sir Ian...* («Должно быть, я познакомился с сэром Иэном...»), на что сэр Иэн отвечает: *That's correct* («Все верно»). Остальные воспоминания актеров *I was probably looking at...* («Я, вероятно, смотрел на...»), *It just seems to be right* («Мне это кажется верным»), *I can't really tell you, but I suspect...* («Не могу сказать наверняка, но подо-

зреваю, что...») сопровождаются разнообразными подтверждениями от другой стороны: *That's an exciting revelation* («Интересное откровение»), *Yeah* («Ага») или просто смехом. Предположительный характер этих наблюдений сопровождается частыми паузами, которые указывают на то, что говорящий тщательно обдумывает свои слова.

Ожидание подтверждения или согласия в ходе этого диалога показывает, что, в отличие от предыдущего обсуждения, ни один из участников не стремится занять доминирующую позицию в разговоре. Оба актера показывают свое уважение друг к другу, стараясь точно передать свое общее прошлое и наблюдения друг о друге: они всегда подчеркивают статус собеседника посредством обращения (обратите внимание, что они обращаются друг к другу «сэр»), при этом их лексический выбор отражает обоюдную симпатию: *you have a twinkle about you* («В тебе есть огонек»). Симпатия также выражается в их языке тела: в какой-то момент актеры даже держатся за руки.

Ориентированность на цель. В то время как предыдущие упражнения описывают последовательность этапов по методу I-I-I, Томлинсон [6, с. 10] также предлагает использовать несколько иной подход. В данном упражнении обучающиеся сначала создают устный текст (в письменной форме) с конкретной целью, в нашем случае это рецепт. Они должны записать текст в таком виде, как если бы он был устным, соблюдая нормы разговорной, а не письменной, речи.

На первом этапе необходимо установить цель и контекст. В нашем примере упражнения говорящий должен объяснить своему другу, как приготовить омлет (надеемся, что большинство знает, как это сделать). После того, как обучающиеся написали текст, они смотрят видео-инструкцию приготовления омлета от Джейми Оливера. Несмотря на то, что Джейми Оливер обращается к телезрителю, его стиль характеризуется болтливостью и неформальностью, благодаря которому создается эффект готовки в дружеской атмосфере. Обучающиеся затем сравнивают свои тексты с его речью и подвергают различия между ними «узнаванию».

3. *Особенности видеороликов [15] (Джейми Оливер) и [16] (Джулия Чайлд).*

В видеоролике Джейми Оливера есть целый ряд специфичных элементов. Один из них состоит в эллипсисе (пропуск слов). Во многих предложениях пропущен глагол, например: *A knob of butter in there...* («Кусочек масла сюда...»); *Just a little bit of oil* («Капельку масла»). Также он часто использует различные, характерные для разговорной речи значения глагола *to want* («хотеть»): Он используется для обозначения того, что мы желаем (например, *You want the omelette to be nice and silky* («Мы хотим, чтобы наш омлет был красивым и легким»)), а также в качестве формы неформаль-

ной инструкции (например, *What you wanna* (разг. *want to do is...* («То, что вы хотите сделать, – это...»)) Еще одна интересная черта стиля Джейми Оливера – это его неправильное употребление отдельных лексических единиц, как например, он рекомендует зрителям *chivvy about* («подгонять») или *squiggle* («поизвивать») яйцо.

Дополнить данное упражнение можно сравнением видеоролика Джейми Оливера с видеороликом Джулии Чайлд, популярного американского шеф-повара французской кухни, известность к которой пришла в 1970-х годах (о ней был снят фильм «Джули и Джулия: Готовим счастье по рецепту»). Между разговорными стилями общительного Джейми и более авторитарной Джулии есть заметная разница, которая дает огромные возможности для обсуждения изменений языка (разница в возрасте у этих двух телеведущих составляет сорок лет), разговорных стилей и разницы между лингвистическими выборами полов.

Домашние задания. В дополнение к описанным выше упражнениям, в течение всего семестра обучающиеся также должны проделать ряд дополнительных домашних заданий в письменной форме. В них обучающиеся должны проанализировать употребление языка в различных жанрах письменных и устных текстов (например, текущие новости из широкоформатных газет; сцены из фильмов; радиоподкасты). Записи в «журналы» вносятся 3 раза в неделю на протяжении 4 недель [5, с. 414].

Предусматривается, что обучающиеся будут проводить анализ разговорного языка тем же способом, что и в описанных выше упражнениях, и рассматривать язык, с которым они сталкиваются. Они должны вносить информацию о содержании и контексте, указывая из каких источников и почему они выбрали конкретные тексты, а также кем являются говорящие, цели их разговора, место, где происходит диалог и т. д. В следующем разделе они фиксируют «узнавание». От обучающихся требуется рассмотреть (точно так же, как и в классе) не только то, какой стиль языка используется, но и то, какие структуры и лексические единицы использует говорящий для передачи своего сообщения. Считается, что такие задания и упражнения помогают обучающимся развить свои навыки «узнавания».

Несмотря на то, что учебный план по английскому языку на многих факультетах РЭУ им. Г.В. Плеханова посвящен развитию навыков говорения, наши студенты сообщают, что им не хватает опыта коммуникаций в ситуациях, которые они называют «реальными». Расширяя наши общие курсы иностранного языка, мы надеемся решить эту проблему, уделив большее внимание разговорным навыкам, в первую очередь с помощью введения описанных в данной работе упражнений по методу I-I-I. Мы рассчитываем, что данная проблема будет решена, также благодаря тому, что упражнения основаны на

неадаптированных материалах и корпусе языка и нацелены на развитие навыков «узнавания». Упражнения по методу I-I уже были введены и тепло приняты нашими студентами, которые положительно отзываются о мотивирующем характере этих упражнений. Тем не менее необходимо проведение дополнительных исследований, чтобы измерить эффективность описанных упражнений после их включения в наши курсы иностранного языка.

Библиографический список

1. *Благовецкая Г.О., Калибердина Е.В.* Развитие речевой компетенции в процессе работы с диалогами на занятиях по английскому языку в вузе // Педагогические и психологические технологии в условиях модернизации образования: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (23 сент. 2017 г., г. Самара). – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 25–29.

2. *Благодрава М.А.* Пути повышения иноязычной лингвистической компетенции студентов экономических специальностей // Языковые и профессиональные компетенции преподавателей и студентов в экономическом вузе: материалы XVII Школы повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов экономического профиля, 20 января 2016 г. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 10–16.

3. *Гаврилова Е.А., Кештова О.К., Марнат О.Б.* Имплементация лингвопрофессионального подхода в курсе иностранного языка профессионального общения в экономическом вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 3. – С. 80–89.

4. *Лаврентьева Е.А.* К вопросу о внедрении антропоцентрического подхода в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московской международной высшей школы бизнеса МИРБИС. – 2015. – № 4 (4). – С. 70–73.

5. *Mackey A.* Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning: Applied Linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – Pp. 405–430.

6. *Tomlinson B.* Materials development in language teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 19 p.

7. *Richards J.* Curriculum Development in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 334 p.

8. *Howard M.* A discourse approach to teaching modal verbs of deduction [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.matsda.org/folio-sample-howard.pdf> (дата обращения: 20.03.2018).

9. *McCarthy M. and Carter R.* Spoken Grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49: 3, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/313476541/Carter-R-McCarthy-M-1995-Grammar-and-Spoken-Language-Applied-Linguistics-16-2-141-158> (дата обращения: 25.03.2018).

10. *McCarthy M.* Materials development in language teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/271447713/Materials-Development-in-Language-Teaching-2-Hardback-Frontmatter> (дата обращения: 25.03.2018).

11. *Bolitho R.* Materials for language awareness // *Developing Materials for Language Teaching*. – London: Continuum, 2003. – P. 422–425.

12. *Carter R., Hughes R., & McCarthy M.* *Telling Tales: grammar, the spoken language and materials development* // *Materials development in language teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – P. 67–86.

13. *Hopkins K.* This Morning Fat Kids: Behind every fat child is a fat mum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=kHQA-YaYQkg> (дата обращения: 20.03.2018).

14. *Besties Ian McKellen & Patrick Stewart on Envy, «Star Trek» Costumes & the 'Gandalf Face'* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=wJmdE0G4sEg> (дата обращения: 18.03.2018).

15. *Jamie Oliver on making the perfect omelette – Jamie's Ministry of Food* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=OQyRuOEKfVc> (дата обращения: 18.03.2018).

16. *Child J.* The French Chef – The Omelette Show [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=hWi3NwDrQok&t=87s&index=7&list=PLb2FN4PHG1lcqMPhaNRWePFprAlvLMOwX> (дата обращения: 20.03.2018).

References

1. *Blagoveshchenskaya G.O., Kaliberdina E.V.* Razvitie rechevoj kompetencii v processe raboty s dialogami na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v vuze // *Pedagogicheskie i psihologicheskie tekhnologii v usloviyah modernizacii obrazovaniya: sb. statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (23 sent. 2017 g., g. Samara)*. – Ufa: AEHTERNA, 2017. – S. 25–29.

2. *Blagoravova M.A.* Puti povysheniya inoyazychnoj lingvisticheskoj kompetencii studentov ehkonomicheskikh special'nostej // *Yazykovye i professional'nye kompetencii prepodavatelej i studentov v ehkonomicheskom vuze: materialy XVII SHkoly povysheniya kvalifikacii prepodavatelej inostrannyh yazykov vuzov ehkonomicheskogo profilya, 20 yanvarya 2016 g.* – M.: REHU im. G.V. Plekhanova, 2016. – S. 10–16.

3. *Gavrilova E.A., Keshtova O.K., Marnat O.B.* Implementaciya lingvoprofessional'nogo podhoda v kurse inostrannogo yazyka professional'nogo obshcheniya v ehkonomicheskom vuze // *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. – 2017. – № 3. – S. 80–89.

4. Lavrent'eva E.A. К вопросу о введении антропоцентрического подхода в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // *Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj vysshej shkoly biznesa MIRBIS*. – 2015. – № 4 (4). – С. 70–73.
5. Mackey A. *Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning: Applied Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – Pp. 405–430.
6. Tomlinson B. *Materials development in language teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 19 p.
7. Richards J. *Curriculum Development in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 334 p.
8. Howard M. A discourse approach to teaching modal verbs of deduction [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.matsda.org/folio-sample-howard.pdf> (data obrashcheniya: 20.03.2018).
9. McCarthy M. and Carter R. Spoken Grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49: 3, 1995 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ru.scribd.com/document/313476541/Carter-R-McCarthy-M-1995-Grammar-and-Spoken-Language-Applied-Linguistics-16-2-141-158> (data obrashcheniya: 25.03.2018).
10. McCarthy M. *Materials development in language teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ru.scribd.com/document/271447713/Materials-Development-in-Language-Teaching-2-Hardback-Frontmatter> (data obrashcheniya: 25.03.2018).
11. Bolitho R. *Materials for language awareness // Developing Materials for Language Teaching*. – London: Continuum, 2003. – P. 422–425.
12. Carter R., Hughes R., & McCarthy M. *Telling Tails: grammar, the spoken language and materials development // Materials development in language teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – P. 67–86.
13. Hopkins K. This Morning Fat Kids: Behind every fat child is a fat mum [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.youtube.com/watch?v=kHQA-YaYQkg> (data obrashcheniya: 20.03.2018).
14. Besties Ian McKellen & Patrick Stewart on Envy, «Star Trek» Costumes & the 'Gandalf Face' [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.youtube.com/watch?v=wJmdE0G4sEg> (data obrashcheniya: 18.03.2018).
15. Jamie Oliver on making the perfect omelette – Jamie's Ministry of Food [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.youtube.com/watch?v=OQyRuOEKfVk> (data obrashcheniya: 18.03.2018).
16. Child J. *The French Chef – The Omlette Show* [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.youtube.com/watch?v=hWi3NwDrQok&t=87s&index=7&list=PLb2FN4PHG1lcqMPhaNRWePFprAlvLMoWX> (data obrashcheniya: 20.03.2018).

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматриваются аудиовизуальные средства обучения в целом и видеоматериалы в частности. Особое внимание уделяется преимуществам и недостаткам их применения в процессе обучения. Здесь также приводятся несколько классификаций аудиовизуальных средств обучения, уточняется место видеоматериалов в приведенных ниже классификациях. Отдельное внимание уделено схематическому конусу обучения Эдгара Дейла. Далее рассматриваются проблемы, которые могут возникнуть при использовании аудиовизуальных средств, и видеоматериалов в частности, в процессе обучения. Эти трудности могут негативно повлиять как на процесс обучения, так и изучения иностранного языка, что может привести к неудовлетворительным результатам. Правильно подобранное видео и тщательно продуманные задания к нему способствуют продуктивному просмотру и обучению с помощью видеоматериалов.

Ключевые слова: иностранный язык, аудиовизуальные средства обучения, видеоматериалы, коммуникативная компетенция, классификация аудиовизуальных средств обучения, конус обучения.

Средства обучения играют ключевую роль в обучении иностранным языкам, но они могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на обучение иностранным языкам, так как зачастую учителя или злоупотребляют ими, или же применяют их неправильно. Так, например, видео часто используется учителем как средство контроля, а не как эффективное средство обучения. Средства обучения могут подкреплять слова в устной и письменной речи конкретными изображениями и тем самым обеспечивать богатыми образами легкими для восприятия, которые являются основой обучения. Их взаимосвязанное использование способствует повышению эффективности обучения.

Для того, чтобы выделить преимущества использования различных средств обучения, учитель должен знать виды средств обучения, их роль в процессе обучения и изучения иностранного языка, а также приемы их оценивания. Средства обучения являются дополнением к обучению учителем, а не занимают его место. В отдельности они не могут реализовать задачи обучения, и учитель остается опорой всего образовательного процесса. Используя средства обучения, преподаватель должен вначале четко определить предмет и цели обучения, и только после этого подобрать подходящий материал.

Можно выделить следующие преимущества применения различных аудиовизуальных средств обучения, к которым относятся и видеоматериалы, при их эффективном использовании:

- способствуют повышению интереса и мотивации учащихся, помогают вовлечь их в образовательный процесс;
- применение аудиовизуальных средств приводит к увеличению лексического запаса, помогает при объяснении каких-то понятий, что, в свою очередь, приводит к успешному обучению;
- видео обеспечивает четкое изображение. Так усваиваемый материал может быть не понят учащимися при отсутствии наглядного изображения,

показа. Учитель должен учитывать потребности всех учащихся и подбирать разные приемы обучения. В достижении данной цели помогает применение аудиовизуальных средств обучения и видео в частности;

- способствуют продуктивному обучению;
- делают процесс обучения непрерывным;
- обеспечивают лучшее понимание и восприятие материала;
- способствуют непрерывной мыслительной деятельности в процессе обучения;
- использование видео помогает создать благоприятную атмосферу во время занятия, благодаря чему они могут свободно обсуждать различные темы друг с другом при просмотре видео или аудиовизуальных средств обучения;
- помогают преодолевать языковые барьеры.

Теперь рассмотрим несколько классификаций средств обучения.

В широком смысле все технические средства обучения можно разделить на три группы:

- проекторные (projected aids) и непрокторные (non-projected aids);
- аудитивные (радио, аудиозаписи, проигрыватель и т. д.), визуальные (картинки, схемы, диаграммы, фотографии, плакаты, карты, графики и т. д.), аудиовизуальные (звуковой фильм, кинопроектор, телевидение, видеотрансляции, ЖК проектор);
- техническое и программное обеспечение.

Так как видеоматериалы относятся к подгруппе аудиовизуальных средств обучения, то мы остановимся подробнее именно на ней. Аудиовизуальные средства обучения являются эффективными и включают стимулирующий материал, они помогают учащимся овладеть иностранным языком (в нашем случае английским), а учителям обучать ему. Существует множество определений аудиовизуальных средств обучения.

Так, например, согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина к ним относятся «кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением», которые

«являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность» [1, с. 22].

Согласно Эдгару Дейлу, «аудиовизуальные средства обучения – это такие средства, которые помогают осуществлять коммуникацию между людьми или группами людей в различных обучающих ситуациях» [3].

В «Педагогическом словаре» К. Гуд дает следующее определение аудиовизуальных средств обучения – «это средства, с помощью которых можно стимулировать процесс обучения через слуховой и зрительный каналы одновременно» [4, с. 18].

Таким образом аудиовизуальные средства обучения включают, но не ограничены ими, аудио и визуальные материалы, применяемые учителем для стимулирования процесса обучения и создания более непринужденной обстановки на занятии, а также помогают развивать навыки в четырех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме.

Исследователи выделяют несколько классификаций аудиовизуальных средств обучения. Рассмотрим некоторые из них. Наиболее распространенной является следующая классификация:

- 1) проекторные (диапроектор, слайды, диафильмы, фильмы);
- 2) непрокторные (книги, тексты, журналы, раздаточный материал, учебное пособие, мел и доска, схемы и графики);
- 3) электронные материалы (видео, компьютеры, интернет, аудио, радио).

В «Новом словаре методических терминов и понятий» аудиовизуальные средства обучения подразделяются на *визуальные* (зрительные) средства (*видеограммы*) – рисунки, таблицы, схемы,

репродукции произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы; *аудитивные* (слуховые) средства обучения (*фонограммы*) – грамзаписи, магнитозаписи, радиопередачи; собственно *аудиовизуальные* (зрительно-слуховые) средства (*видеофонограммы*) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ [1, с. 22].

Также следует отметить схематический конус обучения Эдгара Дейла (рис. 1). Э. Дейл, который считается основоположником исследований в области теорий обучения и использования аудиовизуальных материалов в обучении, в своей книге «Аудио-визуальные методы в обучении» предложил так называемый «конус опыта», который сосредоточен на визуальном обучении. В своей работе Дейл расширил идею Дж. Дьюи о непрерывности обучения посредством опыта. В данной схеме представлена последовательность опыта обучения от конкретного к абстрактному. Позднее он добавил в схему три способа обучения: обучение в процессе деятельности (*Learning by doing*), обучение через наблюдение (*Learning through observation*) обучение посредством символов (*Learning through abstractions*). На вершине конуса мы видим вербальные символы, т.е. слова, за которыми следуют визуальные символы и вместе они обеспечивают обучение посредством символов. В основании конуса находится целенаправленный опыт, который входит в группу обучение в процессе деятельности, куда также относятся имитация реального опыта и разыгрывание ситуаций. В центре конуса находится группа средств, представляющих обучение через наблюдение. В нее входят: наглядный показ, учебная поездка, посещение выставки, просмотр образовательных программ, просмотр художественных фильмов, а также восприятие на слух аудиозаписей [3].



Рис. 1. Конус обучения Эдгара Дейла



Рис. 2. Дополненная модель Э. Дейла [5, с. 1–14]

Схема, представленная далее, представляет собой дополненную модель Дейла (рис. 2), так как в оригинальной версии «конуса опыта» отсутствовали процентные данные. Модель Дейла включает в себя информацию о том, что учащиеся должны помнить после двух недель обучения. Также данные показывают, что 50% информации, которая сохраняется в памяти учащихся после двух недель обучения, получена с помощью зрительных и слуховых каналов. Получается, что они смогли запомнить определенную информацию, так как были вовлечены в визуальную деятельность, такую как просмотр видеофильмов, посещение выставки, наблюдение за выступлением или наблюдение за реальным процессом.

В основе каждой из представленных выше классификаций лежит определенный принцип, некоторые основаны на стиле обучения, другие на проекции.

Следует принять во внимание, что при использовании аудио-визуальных средств, и видеоматериалов в частности, для формирования иноязычной коммуникативной компетенции могут возникнуть некоторые трудности. Эти трудности могут негативно повлиять как на процесс обучения, так и изучения иностранного языка, что может привести к неудовлетворительным результатам. Кроме того, данные проблемы могут возникать на разных этапах работы с аудиовизуальными средствами обучения. Некоторые преподаватели могут столкнуться с ограничениями во время планирования занятия с применением аудиовизуальных средств обучения или, например, видеоматериалов (их доступность), в то время как, у других возникают проблемы во время их непосредственного применения на занятии (какие-то технические неполадки).

Так, Т. Гордон выделила несколько проблем, которые могут осложнить процесс обучения. Особое внимание она уделила именно двум проблемам: надежности и доступности аудиовизуальных

средств обучения. Во-первых, оборудование или программное обеспечение может выйти из строя во время занятия, что может привести к потере интереса со стороны студентов, неловкости со стороны учителя и потере драгоценного времени. В связи с этим, рекомендуется иметь дополнительный план проведения занятия без применения аудиовизуальных средств обучения, что поможет избежать стрессовой ситуации и продолжить занятие. Во-вторых, могут возникнуть проблемы интеграции, например, видеоматериалов, в связи с их недоступностью или с отсутствием необходимого оборудования по каким-либо причинам [4, с. 179–181].

В любом случае, преимущества использования видеоматериалов, как и других аудиовизуальных средств обучения, перевешивают недостатки и проблемы, которые могут возникнуть в ходе занятия и при его подготовке.

Далее остановимся на видеоматериалах как средстве обучения. Как и другие средства обучения они широко распространены в преподавании иностранных языков. Видеоматериалы используются при формировании иноязычной коммуникативной компетенции для мотивации к изучению иностранного языка через контекст, изучения культуры страны изучаемого языка, включая невербальную информацию, а также для побуждения к обсуждению какого-либо материала.

Чтобы сделать занятия с видеоматериалами более эффективными рекомендуется просматривать видео и выполнять заданиями по нему частями, фрагментами, а не работать с целым видео, так как после 6–10 минут просмотра внимание начинает рассеиваться, теряется концентрация. Также важно перед началом работы с видеоматериалами, четко обозначить цели просмотра, чтобы сосредоточить внимание студентов на содержании видео и обеспечить их заданием или комплексом упражнений перед, во время и после просмотра. Так перед просмотром упражнения направлены на активацию

фоновых знаний, что способствует лучшему пониманию и усвоению информации на иностранном языке. После просмотревые упражнения направлены на содержательную и языковую стороны видео, и могут включать в себя вопросы по содержанию, на интерпретацию, обобщение, обсуждение и разыгрывание ситуаций.

Таким образом, видеоматериалы – это аудиовизуальные средства обучения, использование которых основано на зрительно-слуховом восприятии информации. Выбор определенного видео зависит от целей занятия, уровня владения языком студентами и от содержания и формата видео. Правильно подобранное видео и тщательно продуманные задания к нему способствуют продуктивному просмотру и обучению с помощью видеоматериалов.

Библиографический список

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Барменкова О.И.* Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
3. *Dale E.* Audio-Visual Methods in Teaching. – New York: Dryden Press, 1954 – 534 p.
4. *Gordon T.* Teaching Young Children a Second

Language. Eds. Fromberg, D. P. and Leslie R. Williams. – London: Praeger, 2006. – 232 p.

5. Metro Group. Multimodal Learning Through Media: What the Research Says. Cisco Systems, 2008. – 24 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf (дата обращения: 16.04.2018).

References

1. *Azimov E.H.G., SHCHukin A.N.* Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M.: Izd-vo IKAR, 2009. – 448 s.
2. *Barmenkova O.I.* Videozanyatiya v sisteme obucheniya inostrannoj rechi // Inostrannye yazyki v shkole. – 1999. – № 3. – S. 20–25.
3. *Dale E.* Audio-Visual Methods in Teaching. – New York: Dryden Press, 1954 – 534 p.
4. *Gordon T.* Teaching Young Children a Second Language. Eds. Fromberg, D. P. and Leslie R. Williams. – London: Praeger, 2006. – 232 p.
5. Metro Group. Multimodal Learning Through Media: What the Research Says. Cisco Systems, 2008. – 24 p. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf (data obrashcheniya: 16.04.2018).

Яркина Любовь Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент
Воронежский государственный педагогический университет

Савицкая Юлия Алексеевна

Центр развития Никитиной, г. Воронеж
yarkinalv@mail.ru, sawitzkayajulia@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты исследования, проведённого на базе развивающего центра для дошкольников. Обобщая общую теорию картины мира, авторы акцентируют внимание на специфике картины мира дошкольников, обусловленной психолого-педагогическими особенностями этого возраста и требованиями нормативных документов, аккумулирующих достижения отечественной науки и практики по вопросам воспитания дошкольников. Исходя из структуры картины мира, авторами разработан аппарат и методы диагностирования сформированности картины мира у дошкольников на основе положений педагогической диагностики. В статье также обосновывается правомерность организации учебно-воспитательного процесса с позиций интеграционного подхода, апробированного в ходе формирующего эксперимента и подтвердившего гипотетические предположения авторов.

Ключевые слова: картина мира, дошкольный возраст, диагностика картины мира дошкольников, интеграционный подход в дошкольном образовании.

Обращение к обозначенной в названии статьи теме обусловлено значимостью формирования картины мира для личности и общества в целом, чувствительностью дошкольного возраста к целостному познанию мира, перспективностью интеграционного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в решении проблемы формирования картины мира у дошкольников.

Исходным основанием для исследования явилось понимание картины мира в качестве многоуровневой системы представлений человека об окружающей действительности. При этом представления понимаются как мысленное воспроизведение человеком предметов и явлений окружающей действительности при отсутствии их непосредственного восприятия в текущий момент. В представлении присутствует как информация, полученная органами чувств в виде образа, так и информация, полученная рациональным путем в форме понятий. При этом под образом понимается невербальная форма запечатления воспринимаемого, а под понятием – вербальная форма обозначения предметов и явлений окружающей действительности.

В структуре картины мира принято выделять два уровня:

1) уровень отражения сознанием человека физических явлений путем мироощущения и миро-восприятия, называемый *образом мира*;

2) уровень переосмысления воспринятого путем миропонимания и мироосознания, называемый *моделью мира*.

Отметим, что картина мира может включать представления о явлениях разного «масштаба»: от текущей жизненной ситуации до мироздания в целом.

В целостной картине мира выделяются разнообразные виды: наивная, мифологическая, религиозная, художественная, научная, языковая карти-

ны мира. Все виды картины мира взаимосвязаны. В каждом виде картины мира возможно выделение производных картин. Например, в художественной картине мира можно выделить музыкальную, театральную, поэтическую, хореографическую и другие виды [3; 4; 5; 6].

Выделяют картину мира общества как совокупность всех накопленных человечеством знаний об окружающей действительности и картину мира личности как результат усвоения ею картины мира общества. Предпосылками возникновения и развития картины мира у дошкольников является активное физическое развитие ребенка, развитие всех психических процессов и его личностное становление. Основным средством познания ребенком окружающего мира является игра как ведущая деятельность дошкольника [1; 2; 9].

Целостная картина мира ребенка как система представлений об окружающей действительности включает многообразие чувственных образов и совокупность абстрактных понятий. В целостной картине мира дошкольника правомерно выделить следующие видовые картины:

а) картина предметного мира, характеризующая представления ребенка о внешнем виде и функциях неживой природы, а также предметах, используемых человеком;

б) картина живого мира, характеризующая представления ребенка о растениях и животных, которые находятся как в окружении человека, так и вдали от него;

в) картина социального мира, характеризующая представления ребенка о разнообразии функций взрослых людей и видах деятельности, выполняемых ими;

г) языковая картина мира, характеризующая представления ребенка о способах коммуникации в мире людей.

Нами разработана модель картины мира дошкольника, которая иллюстрирует: взаимозависи-

мость окружающего мира и картины мира дошкольника; возможность выделения в целостной картине мира видовых картин, доступных для осмысления дошкольниками; функционирование картины мира дошкольника в форме чувственных образов и абстрактных понятий; динамику развития картины мира дошкольника от наивной – к научной.

Картина мира дошкольника представляет собой психологическое новообразование, характеризующее развитие ребенка. Для выявления новообразования у конкретного ребенка применяют процедуру диагностирования. С помощью комплекса диагностических методов распознается сформированность картины мира у ребенка в соответствии с аппаратом диагностирования, включающего определенные показатели, критерии и уровни.

Исходя из структуры картины мира дошкольников и требований ФГОС ДО, нами определены когнитивный и аксиологический критерии сформированности картины мира у дошкольников.

Когнитивный критерий отражает наличие у дошкольников знаний об окружающем мире, осмысление взаимосвязи предметов и явлений в нем.

Аксиологический критерий отражает отношение дошкольников к окружающему миру. В каждом критерии нами выделены вербальная и невербальная составляющие, характеризующие *способы выражения* дошкольниками знаний о мире и отношения к нему.

Показателями когнитивного компонента, отражающего познавательное развитие ребенка (мышление, воображение, память), выступают: а) владение мыслительными операциями сопоставления, сравнения, элементарного анализа; б) владение операциями воображения, то есть описания по памяти (предмета, своих чувств) и придумывания (фантастического предмета, сказочного сюжета); в) владение мнемоническими операциями выстраивания цепочек, рифмования.

Способами предъявления дошкольниками знаний об окружающей действительности выступают:

а) невербальное выражение знаний о предметах или явлениях путем манипуляции (указывает, выбирает, демонстрирует функции) и изображения (движениями, рисунком, пением);

б) речевое выражение знаний: называет понятия, высказывает предметные суждения.

Показателями аксиологического компонента, отражающего эмоционально-ценностное развитие ребенка, выступают:

а) невербальное выражение отношения: эмоциональной (положительной, нейтральной, отрицательной) реакцией на воспринимаемое явление с помощью мимики, жестикуляции, поведения, деятельности; активностью познавательной деятельности (выполнение заданий); интересом к воспринимаемым явлениям (сосредоточенность внимания, стремление достигнуть цели);

б) вербальное выражение отношения: умение выразить свое отношение к явлению (нравится – не нравится, красиво – некрасиво, хорошо – плохо, можно – нельзя); умение дать оценку явлению на основе конкретных критериев (нравится, потому что веселая и можно танцевать; красиво, потому что похоже на настоящее; нельзя, потому что можно пораниться; плохо, потому что сломал).

Динамика формирования картины мира у дошкольников отражается в уровнях ее сформированности. На наш взгляд, целесообразно выделить недостаточный, переходный и достаточный уровни сформированности картины мира у старших дошкольников (детей 6–7 лет).

Недостаточный уровень указывает на диффузное, нерасчлененное представление ребенка о картине мира (имеет представление о единичных явлениях мира, не группирует их по сферам; оперирует только конкретно-чувственными образами, затрудняется в использовании понятий, не высказывает суждений).

Переходный уровень указывает на локальность, мозаичность представлений ребенка о картине мира (имеет разрозненные представления об осваиваемых сферах мира без осмысления их взаимосвязи, оперирует чувственными образами, с помощью взрослого использует понятия и высказывает предметные суждения).

Достаточный уровень указывает на комплексное представление ребенка о картине мира (имеет представление о взаимосвязи всех осваиваемых сфер мира; оперирует чувственными образами и понятиями, обозначающими их; высказывает предметные и оценочные суждения).

Авторами предлагается следующая методика диагностирования сформированности картины мира у дошкольников:

– *метод контент-анализа* для диагностирования вербальной составляющей когнитивного и аксиологического критериев; в качестве смысловых единиц выступают: понятия предметного, живого и социального мира; предметные суждения, связанные с описанием предметного, живого и социального мира; оценочные суждения, связанные с выражением отношения ребенка к явлениям предметного, живого и социального мира, а также аргументация этого отношения;

– *метод наблюдения* для диагностирования невербальной составляющей аксиологического критерия; используются различные виды наблюдения; по симптомам наблюдения характеризуются проявления эмоций, активности и интереса у дошкольников;

– *метод тестирования* (с помощью набора картинок) для диагностирования невербальной составляющей когнитивного и аксиологического критериев; по результатам тестирования характеризуется уровень развития мышления, воображе-

ния, памяти, а также эмоционально-ценностное отношение дошкольников к предметному, живому и социальному миру;

– метод изучения продуктов деятельности (рисунков, поделок, рассказывания стихов, пения песенок, выполнения пластических движений) для диагностирования невербальной составляющей когнитивного и аксиологического критериев; по результатам исследования характеризуется уровень знаний дошкольников об окружающей действительности и их отношение к выполняемой деятельности и содержанию продукта.

Для возникновения и развития у дошкольников психологического новообразования, называемого картина мира, на базе Центра развития Никитиной города Воронеж был организован процесс его целенаправленного формирования. Нами предложена организация учебно-воспитательного процесса с позиций интеграционного подхода [8; 9; 10].

Под интеграционным подходом понимается педагогическое видение учебно-воспитательного процесса, направленное на объединение различных предметных областей в единое целое. Интеграционный подход в образовании основывается на представлении о единстве природы, предполагает формирование у учащихся целостной картины мира путем комплексного изучения различных предметных областей. Ведущей формой организации учебно-воспитательного процесса являются интегрированные уроки / занятия, реализуемые общедидактическими методами.

Интеграционный подход является универсальным для организации учебно-воспитательного процесса на любой ступени образования, в том числе – на дошкольном. С позиций интеграционного подхода, целостная картина мира у дошкольников формируется путем осмысления ребенком какого-либо явления с различных позиций, что заставляет его (ребенка) направить свои внутренние резервы на многостороннее восприятие мира и себя в мире. Интеграционный подход позволяет сопоставлять процессы дифференциации и интеграции, позволяет обособлять отдельные картины мира и включать их в целостную картину мира. Это принципиально важно для дошкольного возраста. В дошкольном возрасте необходима и дифференциация предметных картин мира (неживая, живая, социальная, языковая картины мира), способствующая преодолению их диффузности, размытости, и интеграция всех картин мира для выстраивания взаимосвязей между ними. В связи с этим, при организации учебно-воспитательного процесса цель была направлена на формирование целостной картины мира; в качестве формы организации учебно-воспитательного процесса использовалось комплексное занятие; методика формирования картины мира включала комплекс методов, в частности, методики Зайцева, Кюизенера, Дьенеша, Эдварда

Де Боно, развивающие игры Никитиных, методика решения изобретательских задач.

Учебно-воспитательный процесс осуществлялся на основе тематического планирования. В качестве примера приведем темы, направленные на формирование различных видов картины мира: предметный мир («Музыкальные инструменты»; «Рукотворный мир – он разнообразный»); неживой мир («Бытовая техника»; «Знакомство с редкими видами транспорта»); живой мир («Кто живёт с людьми?»; «Цветы вокруг нас»); социальный мир («Я и мои чувства»; «Город, в котором мы живём. Наша улица. Архитектура»); языковой мир (поговорки, скороговорки; «Сказка ложь, да в ней намёк...»).

Для формирования у дошкольников *знаний* об окружающем мире (когнитивный компонент) использовались задания двух видов:

а) вызывающие образные представления: построить изображение животного, используя блоки Дьенеша; придумать окончание истории после прочтения рассказа;

б) требующие предметных высказываний: разгадать загадки, ребусы (название понятия); описать фигуру по свойствам (форма, цвет, размер, толщина).

Для формирования у дошкольников *отношения* к окружающему миру (аксиологический компонент) использовались задания двух видов:

а) вызывающие эмоциональные реакции: нарисовать (блоками, палочками) машину будущего, несуществующее животное; украсить «торты» «цукатами» (палочки Кюизенера), «ёлочки» «игрушками» (блоки Дьенеша);

б) требующие оценочных высказываний: высказать оценочное суждение о поступках детей, изображенных на картинках (Как вы считаете, хорошо или плохо поступили дети?); высказать оценочное суждение о качестве выполнения задания, аргументировать свою оценку (Вам понравилось, как спел песенку Ваня? Почему вы так считаете?).

Следует отметить, что различные виды искусства (живопись, литература, танец, драматическое действие), в контексте нашего исследования, выступают элементом социального мира. На занятиях использовались различные виды художественной деятельности (пение, рисование, чтение стихов / сказок, танцевальные движения, театрализация). Они направлены: а) на формирование разнообразных способов выражения дошкольниками своих представлений о мире; б) на осмысление дошкольниками обособленной картины мира, называемой искусство; в) на осмысление взаимосвязи искусства с жизнью в целом.

Музыка на занятиях выполняла разнообразные функции:

– воспитательную, направленную на становление личностных качеств у дошкольников (на пример, отзывчивости к близким людям, к при-

Предъявления знаний дошкольникам об окружающей действительности

Невербальные действия	Вербальные действия
Выбрать картинки, на которых изображены предметы или явления, о которых говорит учитель	Назвать предметы или явления, изображенные на картинках
Удалить из ряда картинок «лишние»	Загадать загадку «Что лишнее?»: ребенок называет 3 предмета, среди которых 1 «лишний»
Выбрать похожие картинки (большой и маленький мяч)	Называть величину, форму и цвет предметов
Выбрать картинки с одинаковым количеством предметов (два мяча и две куклы)	Считать количество предметов
Нарисовать предметы или явления, охарактеризованные учителем	Описать предметы или явления, обсуждаемые ранее
Дорисовать незаконченный рисунок	Придумать окончание повествования
Придумать рисунок, отталкиваясь от одной детали	Создать словесный образ по одной характеристике (маленькое окошко, круглая луна, капля воды)
Нарисовать сказочного героя	Создать словесный портрет сказочного героя; придумать сказку
Изобразить движениями животного или сказочного человека	Предположить причину (объяснить) настроения или характера человека
Спеть песенку (на изучаемую тему)	Аргументировать выбор оценки явления (почему хорошо, красиво, можно?)

роде и животным; Ю. Чичков на стихи К. Ибряева «Здравствуйте, мамы», В. Шаинский на стихи Д. Непомнящего «Песенка мамонтенка» из м/ф «Мама для мамонтенка», М. Красев на стихи З. Александровой «Новогодняя хороводная»;

– познавательную, направленную на познание мира через художественные образы (Э. Григ «Пер Гюнт» Сюита № 1 «Утреннее настроение»);

– гедонистическую, направленную на получение человеком удовольствия (танцевальная музыка, М. Глинка «Детская полька», П. Чайковский «Полька» из «Детского альбома»);

– рекреационную, направленную на восстановление эмоционального равновесия (успокоения или активного, рабочего состояния); фоновое звучание (К. Дебюсси «Лунный свет»).

Для формирования вербального и невербального способов предъявления знаний об окружающей действительности и отношения к ней в течение учебного года дошкольникам предлагались постепенно усложняющиеся задания. В качестве примера приводим действия в таблице 1.

Описанный формирующий эксперимент подтвердил потенциал интеграционного подхода в формировании картины мира у дошкольников. Данный потенциал состоит:

1) в возможности придания учебно-воспитательному процессу следующей направленности: от структурирования диффузной картины мира путем обособления видовых картин – к выстраиванию целостной картины мира путем установления взаимосвязи между видовыми картинками;

2) в возможности сочетания традиционной (предметной) формы организации занятий с комплексными занятиями;

3) в возможности использования комплекса разнообразных методик развивающего типа.

Целенаправленная организация учебно-воспитательного процесса способствовала:

а) формированию у детей системы знаний о мире, что подтверждается высокими результатами участия во Всероссийской предметной Олимпиаде по основам общих знаний;

б) становлению гармоничного отношения к действительности, что подтверждается выстраиванием у детей системы ценностей, в соответствии с которой они себя ведут на занятиях, общаются со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, формирование картины мира у дошкольников обеспечивается: осмыслением педагогом сущностных характеристик картины мира и её особенностей у дошкольников, умением разработать аппарат и методику диагностирования сформированности картины мира у дошкольников, владением способами организации учебно-воспитательного процесса с позиций интеграционного подхода.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.

2. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.* Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: МОПК, 2005. – 144 с.

3. *Любимова Н.А., Бузальская Е.В.* Картина мира: содержание, терминологический статус и общая иерархия её составляющих // Мир русского слова. – 2011. – № 4. – С. 13–20.

3. *Марычев В.В.* Научная картина мира в культуре современного общества: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

5. *Никитина Л.Б.* Образ *homo sapiens* в русской языковой картине мира. – М.: Флинта, 2011. – 221 с.

6. *Очирова Н.В.* Формирование целостной картины мира у младших школьников в информационно-образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2010. – 22 с.

7. *Халабужарь П.В.* Новые формы интегративных процессов в педагогике искусства // Искусство в школе. – 1999. – № 5. – С. 3–5.

8. *Шишлянникова Н.П.* Интеграция искусств на уроках // Начальная школа. – 1999. – № 10. – С. 25–30.

9. *Шишлянникова Н.П.* Обретение целостности: интеграция искусств в реформированном школьном образовании // Искусство и образование. – 1999. – № 2. – С. 48–53.

10. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

References

1. *Vygotskij L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Psihologiya razvitiya. – SPb: Piter, 2001. – 512 s.

2. *Leont'ev A.N., Zaporozhec A.V.* Voprosy psihologii rebenka doskol'nogo vozrasta. – М.: МОРК, 2005. – 144 с.

3. *Lyubimova N.A., Buzal'skaya E.V.* Kartina mira: sodержanie, terminologicheskij status i obshchaya ierarhiya eyo sostavlyayushchih // Mir russkogo slova. – 2011. – № 4. – S. 13–20.

4. *Marychev V.V.* Nauchnaya kartina mira v kul'ture sovremenno go obshchestva: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. – Stavropol', 2004. – 22 s.

5. *Nikitina L.B.* Obraz homosapiens v russkoj yazykovoj kartine mira. – М.: Flinta, 2011. – 221 s.

6. *Ochirova N.V.* Formirovanie celostnoj kartiny mira u mladshih shkol'nikov v informacionno-obrazovatel'noj srede: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ulan-Udeh, 2010. – 22 s.

7. *Halabuzar' P.V.* Novye formy integrativnyh processov v pedagogike iskusstva // Iskusstvo v shkole. – 1999. – № 5. – S. 3–5.

8. *SHishlyannikova N.P.* Integraciya iskusstv na urokah // Nachal'naya shkola. – 1999. – № 10. – S. 25–30.

9. *SHishlyannikova N.P.* Obretenie celostnosti: integraciya iskusstv v reformirovannom shkol'nom obrazovanii // Iskusstvo i obrazovanie. – 1999. – № 2. – S. 48–53.

10. *EHL'konin D.B.* Detskaya psihologiya. – М.: Akademiya, 2004. – 384 s.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 373.2 ; 159.922.7

Хазова Светлана Абдурахмановна
доктор психологических наук, доцент

Майорова Мария Николаевна
Костромской государственный университет
hazova_svetlana@mail.ru, masha_busia@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКОЙ

В статье показаны возможности коррекционной ритмики в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Описываются специфика эмоционально-волевой сферы этой группы детей: неразвитость способности дифференцировать и понимать эмоции, контролировать собственное эмоциональное состояние, бедность эмоционального словаря, невыразительность мимики и пантомимики, неадекватные (агрессия, тревога, страх) способы реагирования, а также особенности двигательной сферы. Обосновывается целесообразность и эффективность использования для коррекции этих проявлений коррекционной ритмики как метода, во-первых, основанного на универсальных законах ритмичности психической деятельности, единства физического и психического развития, единства «нервного и мускульного», во-вторых, наиболее полно отвечающего возможностям детей с ЗПР.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, задержка психического развития, старшие дошкольники, коррекционная ритмика.

Несмотря на значительное количество программ и учебных пособий по работе с детьми с задержкой психического развития, актуальность новых исследований остается высокой. Это обусловлено все возрастающим количеством имеющих данный статус детей, которым необходима комплексная психолого-педагогическая помощь по развитию эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, формированию готовности к совместной деятельности со сверстниками [15].

Однако, к сожалению, обозначенные в ФГОС для детей с ОВЗ, в реальности оказываются не в полной мере реализованными, идея инклюзии фактически «разбивается» о качество образовательной среды, а с точки зрения социальных взаимоотношений и адаптации детей с ОВЗ не реализуется в желаемой форме [11; 14]. Дети с ОВЗ оказываются белыми воронами в среде сверстников, остаются в неблагоприятных для развития личности социальных ролях «отверженных» и «непопулярных» детей. Отмечаются и особенности эмоционального реагирования в сравнении с нормально развивающимися сверстниками [1; 4; 8; 9].

Так, авторы (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, С.Д. Забрамная, И.Ю. Кулагина, З. Тржесоглава, М.С. Певзнер и др.) в качестве ведущих характеристик дошкольников с ЗПР выделяют слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Как отмечает А.П. Жавнерко, дети с ЗПР плохо ориентируются

в собственном эмоциональном состоянии, что приводит к неверной оценке эмоций окружающих людей, и, в общем, к затруднению в установлении межличностного контакта [7]. Им присуща недостаточная дифференциация эмоций: ярко выраженные полярные эмоции (злой-веселый) различаются хорошо, а более сложные (удивление, стыд и т. п.) узнаются дошкольниками с ЗПР с большим затруднением [8; 9]. Дети используют крайне бедную мимику и пантомимику, что также снижает способность к выражению эмоций и их считыванию у окружающих людей [5]. Кроме того, известны моторные особенности детей с ЗПР: моторная расторможенность, неловкость, низкая координированность движений, неразвитость чувства ритма, нарушения равновесия [9; 12].

Многими исследователями отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы: страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к эмоционально «теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения. Низким уровнем развития характеризуются произвольность поведения, способность контролировать свои поступки, анализировать свои действия. Это влечет за собой негативные последствия в межличностной и познавательной сфере, и как это ни парадоксально, сопровождается моторными нарушениями [2; 4; 12]. Поэтому, как считают специалисты, в работе с детьми с ЗПР необходимо подбирать те средства и методы, которые могли бы наиболее полно, мощно и комплексно воздействовать на все сферы личности ребенка [1; 2; 11]. Вне всякого сомнения, таким коррекционно-развивающим потенциалом обладает коррекционная ритмика.

Еще в эпоху античности ученые считали, что определенные ритмы способны привести к единой гармонии тела и души, изменять эмоциональный фон, вызывая как положительные эмоции, так и отрицательные. Выдающиеся педагоги и врачи (И.Г. Песталоцци, Э. Сеген) указывали на важность двигательного развития для формирования познавательных способностей ребенка. Франсуа Дельсарт, французский педагог, основоположник науки о телесной выразительности, видел гармонию состояния человека в соответствии скоростных и силовых показателей движения и их эмоционального содержания [3]. Позднее накопленный опыт и знания оформились в систему музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза. По мнению Г.А. Волковой, значимость системы Э. Жак-Далькроза, ее перспективность и ценность состоит в том, что в ее основе лежит важнейшее научное положение: эмоция есть мышечно-двигательный процесс, поэтому обеспечить эмоциональный отклик организма – это означает создать необходимые условия мышечного раскрепощения, достигаемые сложной системой упражнений ритмической гимнастики [2; 12].

В России идеи о возможности обучения детей и взрослых с целью гармоничного развития и коррекции психической деятельности через ритмо-пластические движения и музыку нашли свое отражение в трудах В.А. Гринер, Н.П. Збруевой, Н.Г. Александровой, С.М. Волконского. Ритмикой начали интересоваться московские врачи-психиатры, невропатологи, врачи детской психиатрии. В московских больницах были организованы кабинеты лечебной ритмики. Так, еще В.М. Бехтерев подчеркивал, что движения способствуют выявлению ритмических рефлексов, приспособляют организм ребенка с нарушением интеллекта к определенным раздражителям (слуховым, зрительным), устанавливают равновесие в деятельности нервной системы ребенка, успокаивают слишком возбужденных детей и активизируют заторможенных [цит. по: 1].

В создании системы ритмики, рассчитанной на детей дошкольного возраста, принимали активное участие М.А. Румер, Т.С. Бабаджан, Н.А. Метлов, Ю.А. Двоскина, позднее – Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, С.Д. Руднева и др. Серьезный вклад в отечественную коррекционную ритмику внесли Е.В. Конорова (70-е годы), Г.С. Франио (90-е годы), написавшие серию методических трудов для практического применения преподавателями ритмики, подробно описывая и раскрывая сущность данного метода работы, его структуру и рекомендации [12]. Однако в настоящее время чаще разрабатываются именно программы занятий, но исследовательской деятельности в этом направлении отмечается крайне мало [10].

В современной практике помощи выделяют множество техник и методик коррекции психиче-

ской деятельности через музыкально-ритмические и двигательные способы воздействия; существует несколько направлений в ритмике, которые зависят от специфики и варианта нарушения в развитии человека: лечебная ритмика, логоритмика, коррекционная ритмика, фонетическая ритмика, гимнастическая ритмика.

Коррекционная ритмика – это обобщенное понятие, своеобразный вид кинезитерапии, основанный на взаимосвязи музыки, движения, слова, где организующим началом служит ритм в его широком понимании [10]. По мнению Г.А. Волковой, основная идея ритмического метода заключается в применении ритмического компонента как объединяющего звена между нервной и мускульной системой человека, что помогает достичь автоматизма даже в самых сложных движениях [2]. Кроме того, в основу метода положены экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что ритмы различных функций организма, включая эмоциональные, тесно связаны с ритмами работы мозга [6; 13]. Доказано также, что ритм, музыка и движение влияют не только на когнитивное и речевое развитие детей, но и на эмоционально-волевую сферу, поскольку они позволяют регулировать эмоциональное состояние, способствуют снятию стресса. Таким образом, взяв за основу темпо-ритмическое влияние на человека, ритмика организует, направляет и развивает не только физические способности человека, но и оказывает влияние на психическую сферу.

Коррекционная ритмика как один из ведущих методов коррекционной педагогики успешно применяется в группах компенсирующей направленности дошкольных учреждений для детей с ЗПР, подготавливая основу для дальнейшего психофизического развития ребенка в школе и позволяя решать следующие задачи: 1) формировать понимание ребенком собственных двигательных ощущений, так как у большинства оно недостаточно сформировано; 2) обучать детей произвольной регуляции и управлению эмоциональной и мышечной активностью; 3) формировать все виды координаций: статической, динамической, зрительно-моторной, символической; 4) формировать навыки исполнения движения сообразно с музыкальным или заданным словесно образом; 5) формировать навык выполнения движений в согласии с ритмом и темпом слухового стимулятора; 6) обогащать эмоционально-телесный опыт ребенка; 7) учить свободно выражать посредством тела эмоциональное состояние и выражать себя творчески.

На занятиях коррекционной ритмикой совершенствуется зрительная, слухо-зрительная и двигательная координация, развивается объем, концентрация внимания, способность понимать характер и настроение музыки, ощущать и распознавать чувственную основу движения и выражать

ее посредством тела. В работе с детьми с ЗПР коррекционная ритмика может стать отличным методом для формирования в ребенке положительных качеств личности, самостоятельности, инициативы, настойчивости, так как во время занятий по коррекционной ритмике значительно легче обеспечить каждому ребенку ситуацию успеха и принятия. Коллективность в проведении ритмических занятий обеспечивает развитие межличностных отношений, повышение уровня самооценки детьми, создание положительного фона настроения, что очень важно для детей с задержкой психического развития.

Структура занятия по коррекционной ритмике имеет нарастающий уровень сложности, что позволит постепенно развиваться и обучаться ребенку с ЗПР, а обязательная релаксационная фаза в конце каждого занятия снимет излишнее напряжение, выровняет эмоциональный фон и даст ребенку возможность полноценно отдохнуть.

Многими специалистами подчеркиваются значительные преимущества этого метода: универсальность; возможность соответствовать требованиям любой реабилитационной или развивающей методики и возможность сообразно ей менять содержание занятий; возможность обеспечения широкого воздействия на центральную нервную систему; отсутствие ограничений, поскольку упражнения могут подбираться с учетом возможностей детей в зависимости от нарушений [2; 10; 12; 13]. Таким образом, коррекционная ритмика, включая в себя разнообразные виды упражнений, формируя определенный эмоциональный настрой, благотворно влияет на развитие детей с ЗПР, а также оказывает коррекционное воздействие на психическую и моторную сферы.

С целью подтверждения возможностей коррекционно-ритмических занятий в плане развития эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР была составлена и апробирована программа по коррекционной ритмике для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (статус подтвержден заключением ПМПК) на базе МБДОУ г. Костромы «Детский сад № 36». Экспериментальная группа состояла из 8 детей, 2 девочек и 6 мальчиков в возрасте от 6 до 8 лет, средний возраст составил 6,6 лет.

На *диагностическом* этапе для исследования эмоционально-волевой сферы были отобраны методики: «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго, 1993), детский апперцептивный тест «САТ» (Л. и С. Беллак, 1949), «Цветовые пробы» (Э.Т. Дорофеева, 1967–1970), опросник для экспертной оценки, направленный на выявление преобладающего фона настроения, способности проявлять, воспринимать и различать эмоции. В качестве экспертов выступали педагоги ДОУ: воспитатели и дефектолог.

По данным первичной диагностики способность детей воспринимать и дифференци-

ровать эмоции была оценена как низкая. Дети продемонстрировали плохую ориентировку в дифференциации эмоций, особенно в парах «удивление – радость», «стыд – приветливость», в 37,5% отмечается отсутствие эмоционального компонента в рассказах, в 32% – отсутствие идентификации себя с животным на картинке. В рассказе дети пользовались минимальным словарем: в 75% использовались слова «веселый», «хороший» и «злой», только в 25% случаев дифференцировались и назывались более сложные эмоциональные состояния категории «грустный», «обиженный» и др. У 40% детей преобладают негативные эмоции. По мнению экспертов, наиболее проблемными в поведении детей являются конфликтность, плохая ориентировка в проявляемых эмоциях, резкая смена настроения, проявление недовольства, застревание на обиде, требование чрезмерного внимания, отсутствие самостоятельности. Эксперты также отмечают, что дети быстро возбуждаются и медленно успокаиваются, проявляют избыточное количество действий. В 12,5% отмечается сдвиг на состояние аффективного возбуждения и функционального торможения. Все это свидетельствует о недостаточном развитии эмоционально-волевой сферы и о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы.

На основании диагностики была составлена программа, ключевыми задачами которой являлись:

Образовательные задачи:

- обучать музыкальности и пластичности в исполнении танцевальных образов;
- формировать способность к созданию выразительного образа с помощью невербальных средств;
- развивать эмоциональную выразительность через пантомимику, интонацию;
- расширять осведомленность об окружающем мире;
- расширять эмоциональный словарь;
- формировать двигательные умения и навыки;
- формировать умение координировать движения с речью, с музыкой;
- развивать слуховое внимание и разные виды памяти (двигательную, эмоциональную, телесную);
- развивать фантазию, воображение.

Воспитательные задачи:

- обогащать эмоциональный опыт детей;
- развивать умения перевоплощаться, проявлять художественные и творческие способности;
- воспитывать положительные личностные качества, чувства коллективизма, доброжелательности,
- формировать коммуникативные навыки;
- устранять вторичные поведенческие реакции, обусловленных эмоционально-волевыми нарушениями (агрессивность по отношению к сверстникам, импульсивность и др.).

Оздоровительные задачи:

- укреплять костно-мышечную систему;

- развивать дыхание, правильную осанку;
- развивать двигательную активность;
- развивать ловкость, силу, выносливость, координацию движений.

Программа включала в себя 10 занятий по 25 минут, срок реализации программы 2 месяца. Каждое занятие посвящалось определенной теме, например, «Прогулка в лес», «Знакомство с летом», «Чудо-космос», «Морская прогулка», что позволяло проводить занятия в игровой форме, наиболее привлекательной для детей с ЗПР. В программу включены следующие виды упражнений и приемов:

1) упражнения на развитие основных и музыкально-ритмических видов движений, что способствует преодолению моторной неловкости и развитию слухового восприятия детей;

2) разнообразие игры, гармонизирующие эмоциональные проявления детей, что помогает детям раскрывать свои переживания в игровой деятельности;

3) моделирование ситуации успеха, поскольку дети с ЗПР чаще не обладают точными представлениями о своих способностях, не всегда проявляют активность, поскольку чаще ожидают неуспеха и неудачи;

4) двигательные и психологические этюды – включение их в программу обеспечивает обучение и закрепление у детей различных способов выражения эмоций и способности анализировать, сравнивать и дифференцировать их;

5) релаксационные упражнения, которые обеспечивают снятие двигательного и психоэмоционального напряжения [9].

После проведения программы произошли значимые изменения в нескольких направлениях. Увеличилось количество эмоциональных состояний, которые могут дифференцировать дети: они стали различать эмоции «удивление» и «обида», что нашло отражение в эмоциональном словаре: часть детей (50%) стала использовать слова «обиженный», «испуганный». Дети стали лучше ориентироваться в проявляемых эмоциях, узнавать и дифференцировать эмоциональные состояния, повысилась способность выражать эмоциональное состояние через собственное тело (поза, движение, мимика, напряжение – расслабление). У 37,5% детей произошла стабилизация эмоционального состояния, улучшился их общий эмоциональный тонус. Эксперты отметили некоторую динамику в проявлении самостоятельности, настойчивости, мотивации к самостоятельным действиям, снижении возбуждения. Дети стали более свободно двигаться во время занятий, уменьшилось количество ненужных двигательных проявлений, снизилась двигательная расторможенность. Все это свидетельствует о положительном влиянии коррекционной ритмики на эмоционально-волевою сферу

детей с ЗПР и о необходимости систематической работы в этом направлении.

Таким образом, обобщая, можно отметить, что диагностированный уровень развития эмоционально-волевой сферы детей свидетельствует о необходимости применения специальных коррекционных-развивающих методов в работе с детьми с ЗПР, направленных на развитие их эмоционально-волевой сферы. Целесообразным и эффективным представляется использование для достижения поставленных задач коррекционной ритмики. Обладая широким спектром воздействия на состояние (физическое и психическое) человека, ритмика отвечает потребностям детей с ЗПР – используя движение под музыку и игру, развивает эмоционально-волевою сферу, снимает эмоциональное напряжение, корректирует двигательные проявления, обучает выражать свои переживания, актуальное эмоциональное состояние, используя собственное тело.

Библиографический список

1. *Артёмьева Т.П.* Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Специальное образование. – 2016. – № 1. – С. 5–15.
2. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. *Волконский С.М.* Выразительный человек: сценическое воспитание жеста (по Дельсарту). – М.: Либроком, 2012. – 250 с.
4. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
5. *Ельникова Е.А., Шкрябко И.П.* Развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 3. – С. 211–212.
6. *Ефремова Н.И.* Ритмика Э. Жак-Далькроза: Вчера, Сегодня, Завтра // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 109–114.
7. *Жавнерко А.П.* Особенности понимания эмоций детьми с ЗПР младшего школьного возраста в контексте социализации эмоций // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – Т. 2. – С. 392–395.
8. *Лашманова О.А.* Изучение эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 13. – С. 83–87.
9. *Майорова М.Н.* Коррекционная ритмика как средство коррекции эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР: курсовая работа. – Кострома, 2017. – 107 с.
10. *Медведева Е.А., Комисарова Л.Н., Шишкина Г.Р., Сергеева О.Л.* Воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

11. Нигматов З. Г., Хайруллин И.Т., Ерова Д.Р. Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 15. – С. 250–255.

12. Овчинникова Т.С. Метод коррекционной ритмики в музыкальном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 2. – Т. 3. – С. 105–112.

13. Рапацкая Л.А., Тишина Е.Ю. Технологии музыкальной терапии в контексте психолого-педагогической коррекционной практики // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 36–40.

14. Тихонова И.В., Шипова Н.С., Адеева Т.Н., Иванова Е.А. Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 184–189.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).

References

1. Artem'eva T.P. Izuchenie i razvitie ehmocional'noj sfery mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu i zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Special'noe obrazovanie. – 2016. – № 1. – С. 5–15.

2. Volkova G.A. Logopedicheskaya ritmika. – М.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2002. – 272 s.

3. Volkonskij S.M. Vyrzitel'nyj chelovek: scenicheskoe vospitanie zhesta (po Del'sartu). – М.: Librokom, 2012. – 250 s.

4. Vygotskij L.S. Osnovy defektologii. – SPb.: Lan', 2003. – 654 s.

5. El'nikova E.A., SHkryabko I.P. Razvitie ehmocional'noj sfery u detej doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: ot teorii k praktike. – 2015. – № 3. – С. 211–212.

6. Efremova N.I. Ritmika EH. ZHak-Dal'kroza: Vchera, Segodnya, Zavtra // Vestnik CHelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv. – 2013. – № 1 (33). – С. 109–114.

7. ZHavnerko A.P. Osobennosti ponimaniya ehmcij det'mi s ZPR mladshego shkol'nogo vozrasta v kontekste socializacii ehmcij // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2016. – № 2. – Т. 2. – С. 392–395.

8. Lashmanova O.A. Izuchenie ehmocional'noj sfery detej starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. – 2010. – № 13. – С. 83–87.

9. Majorova M.N. Korrekcionnaya ritmika kak sredstvo korrekcii ehmocional'no-volevoj sfery detej s ZPR: kursovaya rabota. – Kostroma, 2017. – 107 s.

10. Medvedeva E.A., Komisarova L.N., SHishkina G.R., Sergeeva O.L. Vospitanie detej s problemami v razviti i korrekcionnaya ritmika. – М.: Akademiya, 2002. – 224 s.

11. Nigmatov Z. G., Hajrullin I.T., Erova D.R. Metodologicheskie osnovaniya i konceptual'nye idei inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2013. – № 15. – С. 250–255.

12. Ovchinnikova T.S. Metod korrekcionnoj ritmiki v muzykal'nom vospitanii doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. – 2015. – № 2. – Т. 3. – С. 105–112.

13. Rapackaya L.A., Tishina E.YU. Tekhnologii muzykal'noj terapii v kontekste psihologo-pedagogicheskoy korrekcionnoj praktiki // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 36–40.

14. Tihonova I.V., SHipova N.S., Adeeva T.N., Ivanova E.A. Psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: potrebnosti uchastnikov inklyuzivnogo obrazovatel'nogo processa // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 184–189.

15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155).

Чухачева Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского

chukhaheva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональных компетенций будущих логопедов в процессе моделирования монологической речи дошкольников. Обоснована важность моделирования монологической речи дошкольников в условиях ДОУ и необходимость профессиональной подготовки будущих логопедов к работе по формированию речи детей в процессе моделирования. Автором определена роль модульной технологии в формировании профессиональных компетенций будущих логопедов и эффективные средства их профессиональной подготовки: кодирование научного текста и конструирование моделей монологической речи.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, моделирование, монологическая речь, модульная технология, кодирование научного текста, конструирование моделей монологической речи.

Модернизация высшего образования предъявляет большие требования к профессиональной компетентности будущих логопедов, так как для выполнения своих функциональных обязанностей логопед должен быть готов к решению ряда профессиональных задач в процессе коррекционно-педагогической деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования определены профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Этот перечень достаточно широк и разнообразен. Среди них и «готовность к организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты (ПК-2)», и «готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3)».

На наш взгляд, данные компетенции могут быть сформированы у будущих логопедов в процессе моделирования монологической речи дошкольников при изучении дисциплины по выбору «Моделирование монологической речи детей дошкольного возраста». Большим потенциалом для формирования готовности к планированию образовательно-коррекционной работы по моделированию монологической речи обладают дисциплины, входящие в базовую часть учебного плана по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, например, модуль «Логопедия» – «Дислалия», «Афазия», «Алалия»; модуль «Методики обучения детей с нарушениями речи»; дисциплина по выбору «Моделирование коррекционно-развивающих программ». Кроме названных дисциплин, общие сведения о формиро-

вании монологической речи, моделировании, студенты могут получить при изучении философии, педагогики, русского языка и культуры речи.

Для большинства категорий детей с ОВЗ овладение монологической речью представляет большую сложность, поэтому в практике специального обучения используются схемы речевых высказываний, разработанные с помощью моделирования. Моделирование монологической речи позволяет развивать все ее стороны и познавательные процессы детей с речевой патологией. Оно развивает коммуникативные и творческие способности детей дошкольного возраста. Анализ философской и педагогической литературы показал, что развитию монологической речи детей дошкольного возраста способствует моделирование, которое определяется в различных аспектах: вид знаково-символической деятельности; метод исправления психических (речевых), физических недостатков развития у детей путем построения и изучения моделей каких-либо явлений, предметов или систем объектов; метод научного исследования, который позволяет изучать различные объекты, процессы путем построения моделей, сохраняющих основные особенности объекта исследования; исследование, каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. За рабочее определение «моделирования» нами было взято утверждение Л.А. Венгера о том, что «моделирование представляет собой метод овладения действиями замещения, построения модели путем придания заместителям отношений, отображающих отношения замещаемых объектов, и использования модели для решения основной задачи» [1]. Данное определение раскрывает действия моделирования, связи между моделью и оригиналом, что является важным при рассмотрении моделирования детей и собственной речи будущих педагогов.

Применение моделирования в образовательной практике дошкольных организаций обуславливает важность подготовки будущих логопедов к моде-

лированию монологической речи в образовательном процессе вуза.

Экспериментальное исследование заключалось в применении модульной технологии, которая ориентирована на подготовку будущих логопедов к решению проблемы развития монолога дошкольников путем «обеспечения индивидуализации процесса поэтапного накопления и приобретения студентами опыта моделирования собственной речи и речи детей дошкольного возраста» [5]. М.В. Буланова-Топоркова, П.А. Юцявичене подчеркивают, что «понятие «модульная технология» определяется как организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации), которые содержат целевую программу действий и обеспечивают достижение поставленных дидактических целей» [7].

Системообразующим элементом модульной технологии формирования готовности будущих логопедов к развитию монологической речи дошкольников является моделирование.

Специфика моделирования как системообразующего элемента модульной технологии формирования готовности будущих логопедов к развитию монологической речи дошкольников в образовательном процессе вуза состоит в том, что оно:

- является ядром модульной технологии и имеет с ней общность в четкой структуре, наличии исследовательской функции и процессуальной динамичности;
- связывает и определяет содержание учебных модулей;
- технологизирует деятельность и систематизирует профессиональные знания студентов об особенностях использования методического обеспечения коррекционно-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации;
- обеспечивает обмен педагогическим опытом между студентами в процессе планирования образовательно-коррекционной работы по применению моделирования;
- позволяет учитывать структуру нарушения, зону актуального и ближайшего развития лиц с ограниченными возможностями здоровья при обсуждении моделей речевого высказывания дошкольников.

Процесс поэтапного накопления и приобретения каждым студентом опыта моделирования начинается с моделирования собственной речи и продолжается формированием знаний об особенностях монологической речи детей дошкольного возраста; о механизмах моделирования речи детей, их речевого поведения при использовании наглядных моделей. Эффективным средством формирования данных знаний и умений является кодировка научного текста [2]. Данное средство подготовки будущих логопедов к моделированию монологической

речи детей используется как на лекционных, так и на практических занятиях, повышая интерактивный уровень проведения аудиторных занятий. Кодировка научного текста начинается с анализа текста и выделения его главной идеи. Затем студенты составляют план и разбивают текст на части (предложение, словосочетание, слово), лексические единицы которого преобразуются в знаки. Осваивая моделирование профессиональной информации, будущие педагоги постепенно переключаются на моделирование монологической речи детей, перенося новые знания в аналогичную ситуацию [4, с. 389].

Рассмотрим специфику моделирования монологической речи детей дошкольного возраста с учетом его структуры, имеющей цель, операции, средства, приемы познания объекта, условия, обеспечивающие его эффективность и результат. Данный процесс направлен на воспроизведение сложного по структуре текста. Для моделирования, как указывает В.А. Штофф, характерны три основные операции [6]:

- переход от натурального объекта к модели (построение модели);
- экспериментальное исследование построенной модели;
- переход от модели к натуральному объекту, состоящий в перенесении данных, полученных на модели.

Средством реализации моделирования монологической речи детей дошкольного возраста является модель, которая является наглядным планом для создания монологов. Для формирования у будущих логопедов действий наглядного моделирования мы предлагаем «использовать конструирование моделей монологической речи будущими педагогами, которое включает следующие этапы» [3, с. 175, 176]:

- составление модели собственного высказывания;
- постановка задачи, обуславливающей выбор объекта, явления для построения монологической речи дошкольника;
- разработка наглядной модели речевого высказывания дошкольника (анализ объекта монолога, построение модели рассказа);
- самооценка действий студента по построению монологической речи дошкольника (см. рис. 1).

В процессе конструирования моделей монологической речи, будущие логопеды выполняют систему творчески ориентированных заданий. Например, составить план и рассказ-описание об одном из животных Африки, заменив имеющиеся символы модели другими; сформулировать задачи фронтального занятия по теме «Птицы», «Домашние животные», «Времена года»; разработать и показать фрагмент фронтального занятия с использованием моделирования; подготовить наглядный материал к теме занятия «Дикие животные», дополнив модель одним признаком [2].

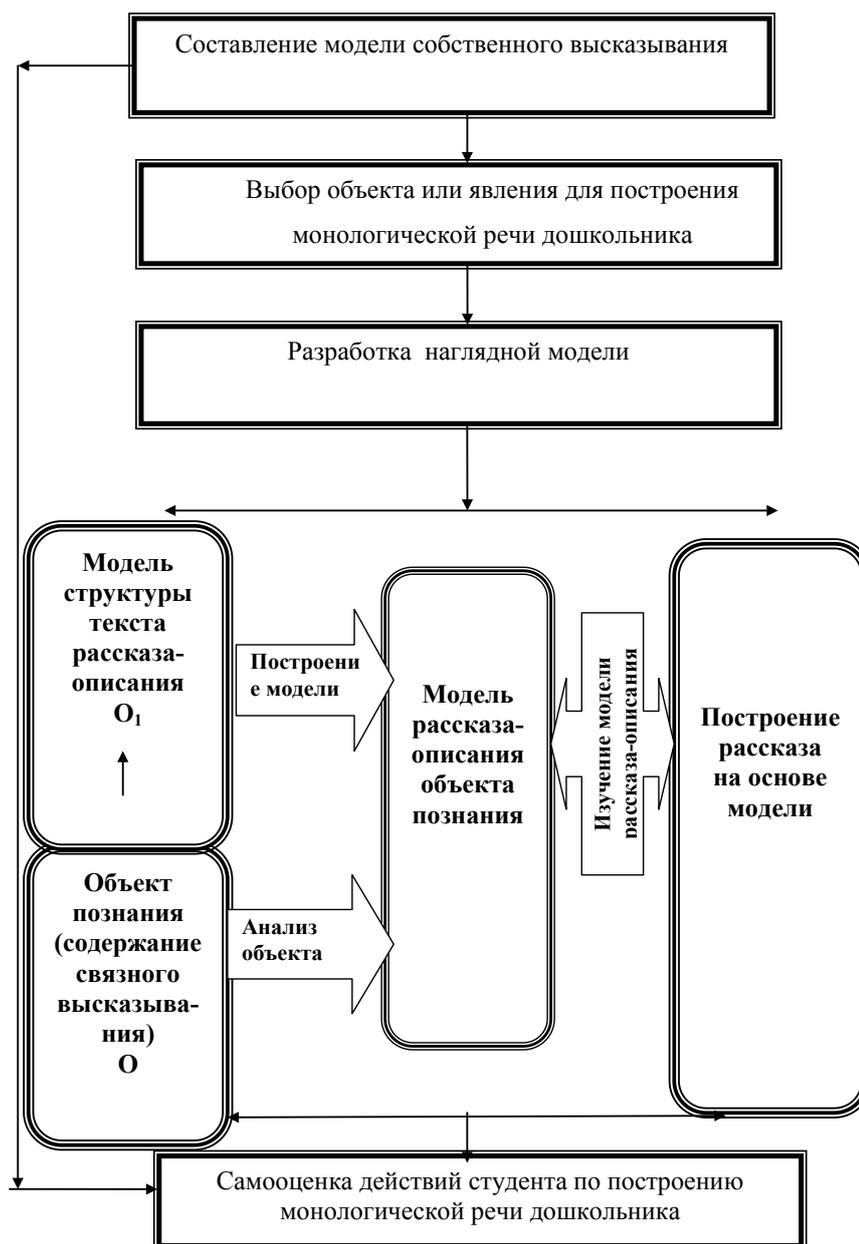


Рис. 1. Этапы моделирования монологической речи детей будущими логопедами

Результатом моделирования монологической речи является логически построенный связный текст. Основным разделом работы по формированию готовности будущих логопедов к моделированию монологической речи является третий модуль «Практико-ориентированный», который включает следующие темы занятий: «Моделирование монологической речи дошкольников», «Дифференцированный подход к отбору и конструированию наглядных моделей», «Конструирование фронтальных занятий с использованием моделирования монологической речи детей дошкольного возраста». Содержание модуля ориентировано на обучение студентов составлению алгоритма моделирования монологической речи дошкольников; тренировку умения оперативно применять полученные педагогические знания в широком спектре ситуаций, которые могут возникать в будущей

профессиональной деятельности; приобретение студентами определенного практического опыта в конструировании моделей, решении профессионально-ориентированных задач.

Эффективность формирования готовности будущих педагогов к моделированию монологической речи дошкольников определялась в ходе контрольного этапа эксперимента, результаты которого показали наличие положительной динамики в изменении готовности будущих педагогов. Так, высокий уровень готовности (64%) преобладает на контрольном этапе в сравнении с констатирующим, где такие результаты не наблюдались. «Наличие положительной динамики обусловлено технологической направленностью и осознанностью подготовки будущих педагогов, разбивкой содержания обучения на модули и контролем за их освоением, применением принципов взаимосвязи

элементов технологии, систематичности, оптимизации подготовки будущих педагогов к формированию монологической речи детей методом моделирования, способности к рефлексии и оцениванию собственных достижений» [4, с. 392].

Таким образом, подготовка студентов к моделированию монологической речи детей способствует формированию профессиональных компетенций будущих логопедов:

ПК-2: моделирование систематизирует профессиональные знания студентов об особенностях использования методического обеспечения коррекционно-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации,

ПК-3: позволяет разработать модели речевого высказывания дошкольника с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей.

Процесс овладения моделированием способствуют осознанию данной работы и приобретению каждым студентом опыта моделирования собственной речи и речевого высказывания детей дошкольного возраста, а также развивать студента не только как субъекта педагогической деятельности, но и как субъекта исследовательской, познавательной деятельности, формировать творческое отношение к реализации педагогических задач.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
2. Чухачева Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2012. – 23 с.
3. Чухачева Е.В. Модульная технология как средство формирования готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 3 (31). – С. 172–179.
4. Чухачева Е.В., Буренкова Н.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста

та // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-2 (113). – С. 387–392.

5. Чухачева Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Universum: Психология и образование: электронный научный журнал. – 2014. – № 1 (2). – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/856> (дата обращения: 01.04.2018).

6. Штофф В.А. Моделирование и познание. – Минск, 1977. – 94 с.

7. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990. – С. 48–55.

References

1. Venger L.A. Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej v processe doshkol'nogo vospitaniya. – M.: Pedagogika, 1986. – 112 s.
2. CHuhacheva E.V. Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov k razvitiyu monologicheskoy rechi detej doshkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Bryansk, 2012. – 23 s.
3. CHuhacheva E.V. Modul'naya tekhnologiya kak sredstvo formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov k razvitiyu monologicheskoy rechi detej // Uchenye zapiski. EHlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 3 (31). – S. 172–179.
4. CHuhacheva E.V., Burenkova N.V. Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov k razvitiyu monologicheskoy rechi detej doshkol'nogo vozrasta // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 6-2 (113). – S. 387–392.
5. CHuhacheva E.V. Formirovanie gotovnosti budushchih pedagogov k razvitiyu monologicheskoy rechi detej doshkol'nogo vozrasta [EHlektronnyj resurs] // Universum: Psihologiya i obrazovanie: ehlektronnyj nauchnyj zhurnal. – 2014. – № 1 (2). – Rezhim dostupa: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/856> (data obrashcheniya: 01.04.2018).
6. SHtoff V.A. Modelirovanie i poznanie. – Minsk, 1977. – 94 s.
7. YUcyavichene P.A. Teoreticheskie osnovy modul'nogo obucheniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Vil'nyus, 1990. – S. 48–55.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378:796

Кузьмин Артур Владимирович

Институт Пищевых Технологий и Дизайна –
филиал Нижегородского государственного
инженерно-экономического университета, г. Нижний Новгород
karkass420@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ УСЛОВИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ОДИН РАЗ В НЕДЕЛЮ

В статье рассматриваются особенности технической подготовки студентов высшей школы в командных играх спорта на направлениях подготовки, не связанных с физической культурой и спортом. Автор указывает на необходимость целенаправленного дифференцированного подхода для формирования двигательных умений и навыков на протяжении всего процесса обучения студентов. Целенаправленность должна заключаться в выборе конкретной командной игры, методики развития и оценки умений и навыков, дифференциация – в подключении к игре обучающихся разной подготовки с индивидуализированным подходом к отработке технических приемов в малых группах. При проведении занятий с периодичностью один раз в неделю процесс формирования умений и навыков происходит в течение всего обучения студента в вузе. Отличие от обычных занятий фитнесом состоит в том, что генеральной целью является не оздоровление, а формирование технико-тактической составляющей применительно к конкретной командной игре. Данный подход позволяет более плодотворно организовывать занятия по физической культуре.

Ключевые слова: техническая подготовка, двигательные навыки, командные игры, физические качества студентов, физическое воспитание в высшей школе.

В современном мире имеется выраженный дефицит свободного времени. Вместе с тем, культурой поощряются занятия физической культурой на любительском уровне вне спортивных рамок с целью развития и поддержания хорошей физической формы, ведения здорового образа жизни. Актуальным является вопрос о результативности нечастных тренировок, поскольку многие люди стремятся приобщиться к физической культуре, однако не готовы уделять ей большое количество времени. Одним из аспектов данного вопроса являются особенности организации занятий по физической культуре в высших учебных заведениях, проводимых еженедельно. При этом необходимо подразделить все физические занятия на две условных группы: занятия, являющиеся обязательными в соответствии с образовательной программой и учебным планом, и занятия, направленные на подготовку спортивных любительских команд. В данной статье мы будем рассматривать только обязательные физкультурные занятия. Занятия этой категории имеют своим предназначением физическое воспитание студентов, тогда как конкретные соревновательные цели отсутствуют. Физические занятия строятся свободно и вариативно, в их рамках выполняются общеразвивающие физические упражнения (общая физическая подготовка), также регулярно проводятся командные игры (волейбол, баскетбол и др.). Сложность в организации командных игр состоит в том, что в них участвуют студенты разного уровня подготовленности. Здесь же следует отметить, что некоторые студенты прямо заинтересованы в участии в командных играх для тренировки физических качеств (ловкость, координация движений),

необходимых им в других видах спорта, (чаще всего подобной мотивацией отличаются студенты, занимающиеся единоборствами). Помимо этого, из числа студентов набираются участники любительских спортивных команд. Приемы, используемые в командных играх, подразделяются на тактические и технические (зачастую их определяют через общее понятие тактико-технических приемов, тем самым подчеркивая взаимосвязь интеллектуальной и физической составляющей игры). По общему правилу, чем выше спортивный уровень команды, тем большее значение уделяется тактической составляющей и совершенствованию технических приемов. На начальном же уровне подготовки необходимо изучить основные технические приемы. Как пишет Т.А. Слостенина, последовательность в обучении приемам волейбола следующая: обучение стартовым стойкам (средней и низкой), изучение исходного положения для выполнения приема, имитация приема и передачи мяча; прием и передача мяча, наброшенного партнером точно на руки; прием и передача мяча в парах, в стену, в колоннах; прием и передача мяча с перемещением вперед, назад и в сторону на один шаг; прием и передача мяча в движении; прием мяча от одного игрока, а передача другому (в тройках, в четверках); прием и передача мяча на разном расстоянии и с разной траекторией; прием и передача мяча через сетку; прием и передача мяча в падении (одной и двумя руками) [5, с. 7]. Следует различать не только тактические и технические приемы, но также и такие понятия как умение и навык. Навык, в отличие от умения, применяется легко за счет мышечной памяти и нейромышечной связи. Для выработки навыка требуется длительный период времени.

Навыки на еженедельных занятиях формируются в течение всего периода обучения студента (при условии наличия последовательного подхода со стороны педагога). По причине дефицита времени общая физическая подготовка должна быть ориентирована на развитие качеств, требующихся в практикуемой командной игре. ОФП более удобно проводить по методу круговой тренировки, которая будет обеспечивать качественную нагрузку за небольшой промежуток времени. Так, для развития скоростно-силовых качеств Н.И. Плагонина считает необходимым применение круговых тренировок, чтобы последовательность входящих в них упражнений задействовала основные группы мышц: удары по мячу, прыжки из глубокого приседа, прыжки с использованием скакалки, прыжки вверх с легким отягощением, прыжки вверх на одной и на двух ногах [4, с. 4].

Одна из практических сложностей педагогической работы заключается в том, что студенты изначально имеют различный уровень подготовленности. Более того, в отличие от общеобразовательной школы, где с каждым годом в силу возрастного развития обучающихся повышаются их физические возможности, при обучении в вузах физические способности студентов естественным образом не возрастают, и даже наоборот, большие учебные нагрузки, совмещение учебы с работой могут приводить к регрессу. Вместе с тем, определенная часть студентов целенаправленно занимается собственным физическим развитием, среди студентов встречаются профессиональные спортсмены в различных видах спорта. В этой ситуации педагог должен проявлять дифференцированный подход, который проявляется, в частности, в наличии системы оценки развития технической подготовленности студентов. Здесь допускается следование различным методикам. К примеру, А.Б. Тинюков, И.Н. Тимошина, Л.И. Костюнина предлагают оценивать техническую подготовленность по пятибалльной шкале в зависимости от легкости выполнения приемов. Наивысший балл ставится в том случае, если моторный акт выполняется без видимого мышечного напряжения при равномерном нарастании усилий в оптимальной амплитуде, темпе и ритме. Выставление наименьшего балла означает, что двигательное упражнение может быть выполнено лишь частично [6, с. 106]. Существуют и более специализированные методики оценки подготовленности студентов. Так, А.Л. Вавилов указывает на необходимость тестирования баскетболистов комплексно с учетом их физических качеств и технической подготовленности одновременно. Тестовые задания расположены по следующим блокам: прыгучесть, скорость, ведение, передачи, броски [3, с. 12].

Оценивать техническую подготовленность студентов нужно в начале каждого семестра, по итогам чего формировать постоянные малые группы

для начального обучения техническим приемам. При таком подходе достигается максимальная степень индивидуализации обучения.

Техническая подготовка должна сочетаться учетом специфики мотивационной сферы студентов. Результаты исследований мотивации студентов к занятиям физической культурой и спорту свидетельствуют о поверхностности психологических причин, обуславливающих негативное отношение к данной деятельности (несовершенство материально-технической базы, большое число занимающихся, неудобное расписание занятий и др.) [2, с. 276]. Данные мотивационные особенности нельзя игнорировать. На наш взгляд, систематичность и осмысленность занятий позволят улучшить отношение студентов к вузовской физической культуре. Как отмечает Е.М. Батенко, результативность является одним из стимулов к физическому совершенствованию [1, с. 82]. Педагог при поддержке вуз должен создать такую систему подготовки, которая обеспечивала бы ощутимое развитие умений и навыков студентов в течение получения ими образования.

Таким образом, для формирования умений и навыков в командных играх при занятиях один раз в неделю необходимо: разработать дифференцированный план-программу по формированию технических умений у игроков; сочетать командные игры с общей физической подготовкой; поддерживать деятельность в образовательной организации любительской спортивной команды для появления дополнительного мотивационного аспекта у студентов. В том случае, если на занятиях физической культурой командным играм не уделяется большого значения, то необходимо уделять внимание общим двигательным навыкам в контексте развития определенных физических качеств. При этом нельзя сводить занятия к обычному фитнесу, поскольку в этом случае они перестанут носить целенаправленный и воспитательный характер. В конечном счете формирование умений и навыков будет зависеть от уровня развития в образовательной организации спортивной жизни, наличия (или отсутствия) полноценной системы физического воспитания, опыта и профессиональной позиции педагога.

В заключение отметим, что эффективность физического воспитания студентов во многом зависит от баланса между общими началами физического воспитания и дифференцированным подходом к организации занятий. Установление данного баланса в целом способствует достижению целей образовательного процесса.

Библиографический список

1. Батенко Е.М. Влияние занятий физической культурой на уровень физической подготовленности студентов // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2017. – № 3. – С. 80–82.

2. Болдов А.С., Гусев А.В., Илькевич К.Б., Шарагин В.И. Исследование внешних и внутренних психологических причин отсутствия мотивации студентов к занятиям по физической культуре в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 4 (146). – С. 275–281.

3. Вавилов А.Л. Об индивидуальной подготовленности игроков студенческой баскетбольной команды // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 11 (33). – С. 11–14.

4. Платонова Н.И. Волейбол как средство развития физических качеств студентов вузов // Концепт. – 2016. – № 7. – С. 1–6.

5. Слостенина Т.А. Начальный этап в обучении технике игры в волейбол // Человек. Спорт. Медицина. – 2006. – № 3. – С. 6–8.

6. Тинюков А.Б., Тимошина И.Н., Костюнина Л.И. Требования к выполнению индивидуальных технических приемов в волейболе // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017. – Т. 12. – № 1. – С. 103–110.

studentov // Omskij nauchnyj vestnik. Seriya: Obshchestvo. Istorija. Sovremennost'. – 2017. – № 3. – С. 80–82.

2. Boldov A.S., Gusev A.V., Il'kevich K.B., SHaragin V.I. Issledovanie vneshnih i vnutrennih psihologicheskikh prichin otsutstviya motivacii studentov k zanyatijam po fizicheskoj kul'ture v vuze // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2017. – № 4 (146). – С. 275–281.

3. Vavilov A.L. Ob individual'noj podgotovlennosti igrokov studencheskoj basketbol'noj komandy // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. – 2017. – № 11 (33). – С. 11–14.

4. Platonova N.I. Volejbol kak sredstvo razvitiya fizicheskikh kachestv studentov vuzov // Koncept. – 2016. – № 7. – С. 1–6.

5. Slastenina T.A. Nachal'nyj ehtap v obuchenii tekhnike igry v volejbol // CHelovek. Sport. Medicina. – 2006. – № 3. – С. 6–8.

6. Tinyukov A.B., Timoshina I.N., Kostyunina L.I. Trebovaniya k vypolneniyu individual'nyh tekhnicheskikh priemov v volejbole // Pedagogiko-psihologicheskije i mediko-biologicheskije problemy fizicheskoi kul'tury i sporta. – 2017. – Т. 12. – № 1. – С. 103–110.

References

1. Batenko E.M. Vliyanie zanyatij fizicheskoi kul'turoj na uroven' fizicheskoi podgotovlennosti

ДНЕВНИК САМОНАБЛЮДЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Статья посвящена рассмотрению дневника самонаблюдения как средства социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем. В статье представлены цели и задачи дневника самонаблюдения как педагогического средства, охарактеризовано его содержание и внутренняя структура, которая состоит из пяти частей: характеристика собственного физического состояния; образа жизни; эмоционального состояния, домашнего задания, проектирование изменений. Статья носит методический характер, в ней описываются конкретные приемы оценки физического состояния обучающегося, инструментарий для формирования рефлексивной связи между образом жизни студента и его эмоциональным состоянием, эффективностью в учебной деятельности, общении, быту. Этот инструментарий может быть применен при организации самостоятельной работы студентов направленной подготовки уровня бакалавриата по дисциплине «Физическая культура и спорт». Автор представляет методические приемы педагогического сопровождения дневника самонаблюдения, результаты оценки эффективности дневника самонаблюдения студентами.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, студенты с ослабленным здоровьем, социально-педагогическая помощь, дневник самонаблюдения.

Задачи социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем средствами физкультурно-оздоровительной деятельности предполагают реализацию принципа субъектности, то есть включения студентов в деятельность как субъектов самопомощи, способных самостоятельно организовывать двигательную активность во внеучебное время, оценивать ее результативность [2].

Дневник самонаблюдения является эффективной формой стимулирования рефлексии студентов в отношении состояния собственного здоровья, влияния физкультурно-оздоровительной деятельности на самочувствие.

Дневник самонаблюдения создавался нами как инструмент сопровождающий самостоятельную физкультурно-оздоровительную деятельность студентов с ослабленным здоровьем во внеучебное время и был призван решать ряд задач:

- описание содержания самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности (в соответствии с полученными студентами заданиями или инициативной);
- фиксация показателей функционального состояния организма студента, которые получались с помощью различных проб и замеров, до физической нагрузки и после нее;
- описание образа жизни студента и выявление проблем, вредных привычек, неправильных моделей поведения, которые влияют на ухудшение состояния здоровья;
- определение степени и характера влияния состояния здоровья и самочувствия на решение различных актуальных задач в учебной, бытовой, досуговой сферах;
- описание эмоционального состояния и определения его зависимости от состояния здоровья и физкультурно-оздоровительной деятельности [3].

В целом, дневник способствует осознанию сложных связей и взаимозависимостей в системе: здоровье – социальное функционирование – физкультурно-оздоровительная деятельность. Ведение такого дневника формирует у студента привычку фиксировать в сознание эти связи и, следовательно, принимать более осознанные решения в повседневной жизни.

Дневник был подготовлен в стандартной форме и включал в себя 5 основных разделов.

Первый раздел был посвящен общей характеристике физического состояния и включал в себя развернутую характеристику общего самочувствия и наличия болезненных ощущений. Этот раздел заполняется студентами в произвольной форме. Мы просили заполнять его примерно 1 раз в неделю и характеризовать свое состояние в течение всей недели, а не только в конкретный момент времени работы с дневником.

В этом разделе обучающиеся также оценивали по 10-балльной шкале уровень утомления и уровень физической активности. Студентами оценивались: общее самочувствие; наличие болезненных ощущений; уровень утомления; уровень физической активности; объем и характер физической нагрузки.

Обучающиеся также измеряли и фиксировали пульс в покое до нагрузки; пульс после физической нагрузки; частота дыхания до физической нагрузки; частота дыхания после физической нагрузки; ортостатическая проба; проба с задержкой дыхания на выдохе; проба с задержкой дыхания на вдохе.

Второй раздел был посвящен характеристике образа жизни (соблюдает ли студент требования здорового образа жизни). Этот раздел включает в себя оценку двигательной активности, режима дня; режима питания, количественную оценку по выделенным параметрам, в которой 0 баллов – полное несоответствие образа жизни требованиям,

Пример заполнения дневника самонаблюдения

1. ФИО – _____
2. Дата рождения – _____
3. Курс ____, группа ____, направление подготовки _____ год поступления - _____.
4. Начало ведения дневника – ____ сентября ____ г.

Показатели	Самооценка работы на учебном занятии	Самооценка самостоятельной работы
<i>Общая характеристика физического состояния</i>		
Общее самочувствие	В целом, хорошее	Дома чувствовал себя активнее, бодрее
Наличие болезненных ощущений	Незначительные мышечные боли, связанные с физической нагрузкой	Незначительные мышечные боли, связанные с физической нагрузкой
Уровень утомления (10-балльная шкала)	4	3
Уровень физической активности (10-балльная шкала)	6	7
Пульс в покое до нагрузки	68	70
Пульс после физической нагрузки, проба с 20 приседаниями	94	96
Время восстановления	2'30"	2'30"
Частота дыхания до физической нагрузки	16	18
Частота дыхания после физической нагрузки	22	25
Ортостатическая проба	8 уд./мин	10 уд./мин
Проба с задержкой дыхания на выдохе	30"	30"
Проба с задержкой дыхания на вдохе	39"	38"
Объем и характер физической нагрузки	Комплекс 1	Комплекс 2
<i>Характер образа жизни (соблюдаю ли я требования здорового образа жизни)</i>		
Двигательная активность	На учебном занятии я старалась качественно выполнять упражнения, чувствую, что мои физические возможности возрастают	Сегодня выполняла разработанный мною комплекс утренней гимнастики, не бегала, не выполняла гимнастику для глаз и самомассаж
Режим дня		Пока не удается построить режим дня с учетом моих «биоритмов», привычка берет свое
Режим питания		Сильно преобладает углеводистая пища, нужно работать над рационом питания
<i>Мое домашнее задание</i>		
<i>Подсчитать примерное количество ккал, потребляемых мною за день. Соотнести мое самочувствие с характером питания</i>		
Выполнение:		Примерно 1900 ккал. Необходимо узнать норму для девушек моего возраста и уровня двигательной активности. Чувствую себя хуже после переедания, поздних ужинов и ночной пищи
<i>Мое эмоциональное состояние (оценки по 10-балльной шкале)</i>		
<i>Сегодня я чувствую:</i>		
Радость	3	4
Успешность	5	6
Досаду	0	2
Разочарование	2	3
Активность	6	4
Желание общаться	7	6
Апатию	2	1
Творческий подъем	3	2
Утомление	2	2
Желание быть одному	1	0

и др. в зависимости от этапа реализации программы	
В чем я вижу причины моего сегодняшнего состояния?	Эмоционально я чувствую себя хорошо, настроение ровное, готова и к работе и к общению. Испытываю некоторое раздражение от того, что мои привычки и внешние обстоятельства мешают мне реализовать свои планы
Можно ли изменить мое состояние с помощью двигательной активности?	Да, после пробежки я всегда чувствую себя бодрее, раздражение и нервозность исчезает
<i>Перспективы</i>	
Мои планы	Продолжать подсчитывать калории, узнать свою норму, рассмотреть возможности уменьшения количества углеводов в моем рационе, продолжать выполнять комплекс утренней гимнастики, для этого поставить будильник на 10 минут раньше обычного

а 10 баллов – напротив, полное соответствие. Кроме того, раздел предполагал качественную характеристику образа жизни.

Третий раздел предполагал описание домашнего задания, полученного студентом на занятиях по физической культуре, и фиксацию его выполнения студентом. Задания были связаны с приобретением студентом опыта контроля собственного физического состояния и образа жизни. Например: контроль за питанием (регулярностью, структурой, составом, калорийностью пищи); контроль за режимом сна; внедрение здоровых привычек, например, правильного питьевого режима и другие.

Четвертый раздел предполагал оценку эмоционального состояния студента. Нашей целью было формирование устойчивой связи и понимания обучающимися зависимости между образом жизни, физическим состоянием и доминирующими эмоциями. Список эмоций варьировался в зависимости от этапа реализации программы. Например, это могли быть радость; успешность; досада; разочарование; активность; желание общаться; апатия; творческий подъем; утомление; желание быть одному. Предполагалось, что студенты оценят собственное состояние и переживания на настоящий момент и в среднем за прошедшую неделю. Кроме того, студенты отвечали на вопросы: В чем я вижу причины моего сегодняшнего состояния?; Можно ли изменить мое состояние с помощью двигательной активности?

Пятый раздел был посвящен проектированию изменений в образе жизни, описанию конкретных действий, которые предполагает предпринять студент, для улучшения физического состояния, эмоционального состояния, достижения успехов в учебной и внеучебной деятельности.

Пример заполнения дневника наблюдения приведен в таблице 1.

Использование дневника самонаблюдения как приема социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем требует постоянного педагогического сопровождения со стороны преподавателя физической культуры [1]. Мы осуществляли это несколькими способами:

- индивидуальная проверка и обсуждение дневника, совместный с педагогом поиск и проектирование перспектив;

- групповая работа с дневниками, обсуждение общих вопросов, тенденций, затруднений, планирование изменений.

Эта работа позволяет персонифицировать дневник, корректировать его содержание в зависимости от групповых и индивидуальных тенденций, изменять содержание домашнего задания, обеспечивать обучающихся необходимой информацией, развеивать мифы и неправильные представления, которых довольно много в сфере образа жизни.

Главная цель этого приема заключается в формировании у обучающегося привычки размышлять о вопросах собственного физического состояния, образа жизни и его влияния на социальное функционирование. Необходимо перевести эти вопросы в сферу осознанного. По этим основаниям мы оценивали эффективность дневника способами обратной связи.

По завершении работы в течение учебного года (2014, 2015, 2016, 2017 гг.) мы проводили опросы, в которых просили студентов оценить полезность дневника как средства оценки своего состояния; ответить на вопросы:

- были ли достигнуты позитивные изменения в образе жизни с помощью дневника?;

Таблица 2

Результаты опросов по оценке дневника самонаблюдения студентами с ослабленным здоровьем

Год проведения опроса	Количество респондентов	Средняя оценка полезности дневника самонаблюдения	Доля респондентов ответивших позитивные изменения с помощью дневника
2014	142	6,8	71,1
2015	156	7,1	55,1
2016	175	6,4	56
2017	384	6,9	64,8

какие именно изменения образа жизни произошли на протяжении учебного года?;

повлияло ли это на успешность в учебной, внеучебной деятельности, в быту?

Результаты опросов представлены в таблице 2.

При анализе открытых ответов на вопрос о содержании изменений в образе жизни нами были выделены следующие группы ответов обучающихся:

- повысилась двигательная активность;
- появились здоровые привычки;
- улучшился рацион питания;
- нормализовался режим сна и отдыха;
- отказался от вредных привычек;
- стал регулярнее питаться.

Многие респонденты (2014 г – 52,8%; 2015 г – 44,2%; 2016 г – 38,3%; 2017 г – 41,4%) отмечали, что изменения в образе жизни привели к повышению работоспособности, организованности, и, в целом, успешности в учебной и внеучебной деятельности.

Таким образом, социально-педагогическая помощь студентам с ослабленным здоровьем может быть эффективной только при ориентации на субъектность, личностные ресурсы самого обучающегося. Одним из широкого спектра приемов развития субъектности личности, в том числе в физкультурно-оздоровительной деятельности, является дневник наблюдения. Для поставленных нами задач главным педагогическим потенциалом дневника была способность создать осознанную связь между двигательной активностью, образом жизни студента и его психологическим комфор-

том, социальной успешностью. Описанный в статье инструментарий применялся в практической организации самостоятельной работы обучающихся специальных групп по дисциплине «Физическая культура и спорт» в течение четырех лет. Анализ полученной от студентов обратной связи и мониторинг работы с дневником в ходе педагогического сопровождения показал эффективность предложенной формы и содержания дневника самонаблюдения.

Библиографический список

1. *Артемьев А.А.* Педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительной деятельности образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2010. – 288 с.

2. *Журавлева И.В.* Отношение к здоровью индивида и общества. – М.: Наука, 2006. – 238 с.

3. *Кучина Ю.С.* Социально-педагогическая помощь студентам с ослабленным здоровьем: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 205 с.

References

1. Artem'ev A.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie fizkul'turno-ozdorovitel'noj deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Novokuzneck, 2010. – 288 s.

2. Zhuravleva I.V. Otnoshenie k zdorov'yu individa i obshchestva. – M.: Nauka, 2006. – 238 s.

3. Kuchina YU.S. Social'no-pedagogicheskaya pomoshch' studentam s oslablennym zdorov'em: dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2009. – 205 s.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.217.3

Ладченко Константин Витальевич
Московский городской педагогический университет
ladchenkokonstantin@yandex.ru

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНИХ ДЕТСКИХ КОЛОНИЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Статья посвящена возникновению практики летних детских колоний, как одному из видов внешкольного образования второй половины XIX – начала XX века. Основное внимание автор акцентирует на развитии швейцарской системы Вальтера Биона и формировании теоретических и методологических основ внешкольного образования в странах Западной Европы. Статья освещает особенности социализации детей в условиях летних детских колоний, рекреационных учреждений, полукolonий и городских площадок. Рассматриваются образовательные и оздоровительные программы летних детских колоний, а также их взаимодействие с государственными учреждениями. В статье приведен анализ работ А.М. Зеленецкого и Л.Д. Дризо, В.В. Шенгелидзе, сформировавшие основные представления об исследуемых учреждениях. Проведенная систематизация и анализ летних детских колоний может способствовать развитию теоретических представлений и практики дополнительного образования и летнего отдыха.

Ключевые слова: летняя детская колония, внешкольное образование, рекреационная деятельность, городская колония, молочная станция, городские площадки, смена.

Во второй половине XIX века в Европе возникают рекреационные и образовательные внешкольные учреждения. Зарождение этих организаций являлось ответом на социальные, медицинские, культурные и социально-педагогические вызовы данного периода.

Одной из главных предпосылок возникновения внешкольных рекреационных учреждений являлась недостатки в благоустройстве городов и их неблагоприятное влияние на жизнь горожан, особенно детей. Описание городской среды можно обнаружить в текстах современников российских и зарубежных педагогов и врачей: О.Г. Озерова, Е.М. Лепского, А.А. Тицнера, а также Вальтера Биона (Walther Bion, 1830–1909), Варрентраппа (Johan Georg Varentapp, 1809–1886). Во всех перечисленных работах отмечается следующее: в крупных европейских городах преобладает неблагоприятная среда проживания, частично переходящая в антисанитарию, отсутствие доступных городских парков и какой-либо государственной или частной альтернативы убогим формам семейного досуга.

Е.М. Лепский характеризует европейский город второй половины XIX века в статье «Педагогическое значение летних колоний для учащихся». По его наблюдениям, из-за большого числа крупных фабрик и заводов в городе скапливался загрязнённый воздух, промышленное производство незаметно, но сильно действуют на нервы детей, притупляя их чувствительность и, оказывая вредное влияние на их здоровье; досуг предназначен только для взрослых лиц [11, с. 3]. Аналогичные тенденции подтверждает и С.Г. Озеров, отмечая значительное число городских жителей скромного материального достатка, скученно проживающих на небольшом пространстве. Несоответствие потребительских цен и заработной платы заставляли людей «ютиться» в тесных помещениях, порой неосвещённых и сырых [5, с. 6].

Как утверждают авторы, родители из значительного числа бедных семей не могли уделять семейному воспитанию необходимое время, так как вынуждены постоянно зарабатывать средства к существованию. Юные горожане часто оставались предоставлены сами себе, оказывались без присмотра, проводя свободное время на улице.

Вальтер Бюн в работе «Лагеря и прочие организации в области медицины», рассказывая о причинах создания летней колонии, указывает на бесполезное проведение городскими детьми своего свободного времени [1, с. 14]. Большинство из них – дети малообеспеченных семей. Они проводят без присмотра свои каникулы в смрадных квартирах и на душных улицах. Многие из них слабы физически.

На бессмысленность времяпровождения несовершеннолетних указывает в своих исследованиях польский врач М.М. Беренштейн, отмечая в качестве главной причины вовлечения городских детей в асоциальные и криминальные круги – отсутствие необходимой заботы школы и родителей [11, с. 17]. До 1850-х годов образовательные учреждения не участвовали в организации свободного времени детей, на что неоднократно указывали педоцентристы (Пауль Наторп – в Германии, Станислав Шацкий – в России).

В большинстве европейских стран только к 1870-х годам формировались национальные системы доступного общего образования. Так, в Англии только в 1870-м году был утверждён «Закон об образовании», известный как «Закон Форстера» («Forster Act»), узаконивший начальные школы (в эти учреждения принимались дети из всех социальных групп, сословий). Во Франции шаги к становлению доступного общего образования приходились ещё на первую половину XIX века. В 1830 году Ф. Гизо подготовил закон о народном образовании, который был принят в 1833-м году.

По данному закону каждая коммуна должна была содержать школу. Но доступное образование во Франции было введено в 1881 году – были открыты начальные и средние школы, которые также могли посещать дети всех сословий [10]. В Германии образование не было всеобщим до начала XX века. В России образование стало обязательным только в области начального образования в 1906 году после кардинальных государственных реформ.

Вместе со становлением национальных систем доступного общего образования, формируется внешкольное образование.

При изучении внешкольного образования необходимо учитывать, что российские авторы (Л.Д. Азалевиц, А.У. Зеленко, П.Ф. Лесгафт) чаще всего понимали под этим термином «просветительскую деятельность отдельных педагогов для совершеннолетних жителей страны», которая велась в музеях, в народных библиотеках, избах-читальнях, воскресных школах, курсах для взрослых и т.д. Несколько позже понятие «внешкольная работа» стали распространять на педагогическую деятельность с детьми разных сословий за рамками школьного образования. Внешкольная работа включала в себя просветительскую и досуговую (рекреационную, нацеленную на решение социальных, медицинских и педагогических задач).

Большую роль в возникновении досуговых (рекреационных) организаций сыграла консервативность традиционной классно-урочной системы образования в большинстве стран. Критикуя консервативный уклад школьной жизни педоцентристы искали возможности реализации своих идей вне школьных учреждений.

Концептуальной идеей педоцентристов было положение о необходимости направлять усилия на улучшение условий проживания ребенка в городе, обеспечивать смену видов деятельности, заинтересовывать детей в познавательной деятельности. Эта идея получила свою реализацию в практике летних детских колоний.

Под колонией понималось заведение, организованное на отдельных площадках благотворительными обществами или кругом частных лиц для учащихся средних учебных учреждений во время летних школьных каникул [9, с. 643].

К характерным чертам летних детских колоний можно отнести следующее:

- основным контингентом колоний являлись преимущественно городские школьники, однако делались исключения и для детей, окончивших начальную школу или без образования,
- набор учеников, которые могут отправиться в летнюю колонию осуществляли школы,
- в колониях решались социальные, медицинские, образовательные задачи,
- педагогические коллективы были сформированы главным образом из учителей.

Национальные практики летних детских колоний существенно отличались друг от друга, но самой известной и распространённой была швейцарская, ориентированная на решение социальных, образовательных и оздоровительных задач. Здесь летние детские колонии организовывались за городом в отдельных поместьях или домах, чаще всего в школах [2, с. 38]. Важным условием в организации колонии являлось определение места проживания. Это было обусловлено медицинскими показаниями. Ослабленные, но без серьезных заболеваний дети отправлялись в основные летние колонии, которые должны были находиться в благоприятных природных условиях, где неподалеку был пруд или река. Для более ослабленных или больных детей со временем были созданы отдельные лесные или морские колонии.

Деятельность летней детской колонии осуществлялась в течение летних школьных каникул. Педагогический коллектив был сформирован из школьных учителей, студентов и добровольцев. В каждой колонии находилась заведующая, которая поддерживала связь с городом, уведомляя о любом действии, руководила воспитателями, которые в свою очередь организовывали жизнедеятельность детских объединений.

Для проведения отдельных образовательных программ специально привлекались компетентные педагоги. Образовательные задачи реализовывались с помощью поисково-исследовательской деятельности детей: в ходе занятий ребенок исследовал объект и отмечал изменения в записях, как например это делалось на занятиях по природоведению и ботанике. Формирование общих знаний проходило на образовательных занятиях и экскурсиях, которые обязательно проводили педагоги, работающие в колониях. Здесь же предусматривалось и самостоятельное изучение материала, когда ребенок по поручению педагога изучал материал в библиотеке.

Помимо образовательных программ в летних детских колониях организовывались практические занятия по развитию трудовых и хозяйственных навыков, как для мальчиков, так и для девочек, дети учились обращаться с различными инструментами, работать на огороде, в полях, были организованы занятия по рукоделию, театральному мастерству.

Организаторы колоний стремились обеспечить доступность этих организаций для всех социальных групп. Анализ отчетов позволяет засвидетельствовать значительное число меценатов (представителей дворянства, буржуазии, а также профсоюзы, религиозные общества), которые помогали рекреационным обществам, оказывая финансовую поддержку или предоставляя помещения и другие ресурсы.

Во второй половине XIX века, когда положение городской бедноты было катастрофическим, при-

влечение детей в летние колонии из всех социальных групп было важным социальным шагом.

После характеристики швейцарской практики, следует обратиться к ее истории зарождения. Вехой основания швейцарской системы летнего отдыха детей считается 1876 год. В этом году, швейцарский пастор Вальтер Бион (Walther Bion, 1830–1909) организовал колонию в количестве 68 человек, включая детей и городских учителей в горном кантоне Аппенцель.

Первый опыт внешкольной рекреационной организации получил массу сочувственных отзывов от авторитетных учителей, врачей, а на следующий год появилась возможность открыть три колонии. Любовь Дризо в своей работе «Летние колонии в Европе и других частях света» приводит воспоминания самого Вальтера Биона, который ежегодно отправлялся вместе со своими детьми на отдых в Альпы, был хорошо знаком с местной территорией, школами, учителями. Именно при содействии учителей ему удается набрать первую колонию. В июле 1876 года Бион обращается к обществу за добровольными пожертвованиями (местная цюрихская газета «Цюрихская пресса» (Zuricher Tageblatt) публикует его воззвание «К друзьям детей»). В итоге Вальтеру Биону удалось получить от сочувствующих финансовую поддержку и организовать колонию [1, с. 6].

Основная идея колоний Вальтера Биона – организация детского досуга в хороших климатических условиях, на курортной территории, где дети смогут улучшить свое здоровье, расширить кругозор, общаться с детьми разного возраста. Примеру Цюриха скоро последовали и другие швейцарские города – Базель, где колонии существовали с 1878 года, с 1879 года – Аарау, Берн, Женева, а с 1880 года появились в городах Невшатель, Шафгаузен, Кур. Именно такая практика получает наибольшее распространение в Европе в конце 1870-х годов и получит название «Швейцарская система летних колоний».

Подход В. Биона, при котором условия для оздоровления и образования создавались на одной площадке, где размещалась группа детей и педагогов, оказался практичным, что и обеспечило ему успех в европейском внешкольном образовании второй половины XIX века – начала XX века.

В 1882 году в Швейцарии были образованы «молочные станции» – городские площадки, где было организовано раздача молока с хлебом, а также проводились игры с детьми в течение всего лета. Часть таких станций переросла в детские круглогодичные клубы, которые время от времени организовывали однодневные экскурсии в пригороды или исторические места города. Молочные станции (также именуемые, как полуколонии) – это обязательный элемент швейцарской практики В. Биона. Полуколониями занимались не только

общества колоний, но их организовывали и отдельные детские клубы. Четырнадцать лет подряд колонии существовали исключительно на частные пожертвования, но в 1893 году представители городских общин постановили решение вносить в пользу колоний одну треть текущих расходов. С этого момента можно говорить о формировании государственной (муниципальной) системы летнего отдыха детей. Для сравнения важно отметить, что в Германии, Франции городские субсидии осуществлялись с начала XX века. В России государственная поддержка колоний стала осуществляться только после 1906 года, после реформы народного просвещения [2, с. 35].

В 1880 году в Цюрихе образуется комитет (во главе с Бионом), объединивший на правах главного, центрального комитета районные и региональные комитеты, с этого времени комитет стал фактически осуществлять управление всей системой летних детских колоний [2, с. 88].

С 1882 года по инициативе Биона каждый год проводились конкурсы колоний, где со всей Европы съезжались национальные руководители подобных учреждений. По воспоминаниям Е.Н. Орловой, создателя одной из московской организации колоний, на каждом конкурсе руководители привозили множество методических программ, отчетов, фотографий [4, с. 118]. Изначально, конкурсы проводились в Швейцарии, но ближе к XX веку они стали проводиться и в других европейских странах, где внедрялась швейцарский опыт [4, с. 105–106]. Примечательность данных конкурсов состоит именно в сравнении разных колоний одной системы в региональных и национальных масштабах.

Помимо конкурсов, организовывались международные съезды летних колоний, которые представляли возможность для усовершенствования практики. Именно на таких съездах представители различных национальных колоний предъявляли результаты своей деятельности, получали возможность обсудить вопросы летних колоний с другими педагогами.

Швейцарская система организации летнего отдыха детей представляла собой систему взаимодействия общественных объединений, школ и родителей, как в городе, так и за городом.

В 1882 году состоялся первый международный конгресс в Женеве, на котором идеи летних детских колоний получили поддержку. На Цюрихском съезде 1888 года было 77 делегатов из 10 европейских государств.

Кроме Швейцарии внимания заслуживает опыт летних детских колоний в Германии и Франции.

Немецкие летние колонии ведут историю с 1878 года, когда Георг Варрентрапп (Johann Georg Varrentrapp, 1809–1886), руководствуясь идеями Вальтера Биона создал аналогичные организации в городе Франкфурте. В немецкой традиции

летние колонии именовались, как «Загородная резиденция» (Landaufenthalt), и также как «Лагерь» (Ferienkolonien). Главное отличие немецких колоний – усиленное внимание к лечебной (оздоровительной) деятельности, которая осуществлялась дифференцировано: колонии были разделены на две категории: первая – для нуждающихся в отдыхе (Ruhe-Abtheilung) и сердечно-больных; вторая – для тех, кому нужно совершать больше движений (Bewegungs – Abtheilung).

Во Франции летние детские колонии получили распространение в основном в Париже, здесь созданием летних детских колоний занимались частные общества (благотворительные школьные фонды и протестантские общины), государство не оказывало существенной помощи. Существенное участие религиозных объединений приводило к тому, что детские колонии были закрытыми (туда мог попасть не каждый ребенок).

С 1860-х годов во Франции были основаны благотворительные школьные фонды для нуждающихся учеников, предназначенные для улучшения питания школьников, обеспечения нуждающихся одеждой, помощи слабым ученикам. После 1882 года каждой общине было вменено в обязанности создание подобных фондов.

Вальтер Бион не одобрительно отзывался о французских летних колониях. Во-первых, как ему казалось, воспитатели слишком много используют времени для всевозможных занятий наглядного обучения. Во-вторых, допускают несправедливость при выборе детей, так как много обращают внимания на хорошие успехи и поведение. В-третьих, устройство колоний строится на бюрократических началах, а не на благотворительной основе [2, с. 38].

С 1870-х годов по 1917 год в Европе была создана система, ориентированная на решение социальных, медицинских и образовательных задач. Данная система просуществовала недолго – в большинстве стран до Первой Мировой войны (1914–1918), в дальнейшем, либо упразднена, либо модернизирована. Однако, следует признать существенный вклад ее создателей в развитие внешкольного образования, давших потомкам большой методический и теоретический материал.

Библиографический список

1. Дризо Л. Летние колонии в Европе и других частях света: Очерк развития первой летней колонии в Одессе. – Одесса, 1903. – 116 с.
2. Зеленецкий А.М. О заграничных и русских летних школьных колониях. – СПб.: Типография И.В. Леонтьева, 1908. – 179 с.
3. Красновский А. Педагогическое значение летних колоний для учащихся // Труды и протоколы Педагогического Общества, состоящ. при Императорском Казанском Университете. – 1913. – № 3. – 7 с.

4. Летние колонии для московских школьников за двадцатипятилетие 1888–1912. – М.: Типография В.И. Воронова, 1912. – 265 с.

5. Летние детские санитарно-лечебные колонии. – Тула: Типография Губернского правления, 1897. – 39 с.

6. Майзель И.Е. Летние школьные колонии. – М.: Тип. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1916. – 16 с.

7. Михайлов Н.Ф. Устройство летних вакационных колоний и их влияние на детей. – М.: Типо-литография В. Рихтер, 1896. – 21 с.

8. Озеров С.Г. Летние детские санитарно-лечебные колонии. – Тула: тип. Губ. правл., 1897. – 23 с.

9. О Лодзинских летних колониях для бедных детей. – СПб.: Типография П.П. Сойкина, 1899. – 18 с.

10. Образовательный сайт «Мир знаний» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirznaniy.com/a/208228/razvitiye-obrazovaniya-vo-frantsii-kontsa-xviii-xx-vv> (дата обращения: 10.05. 2018).

11. Педагогическое значение летних колоний для учащихся // Труды и протоколы Педагогического Общества, состоящ. при Императорском Казанском университете. – № 3. – Казань: Типо-литография Императорского Университета, 1913. – С. 3.

12. Шенгелидзе В. Школьные колонии во Франции. – б.д., б.м. – 48 с.

13. Энциклопедический словарь: Т. XXXIV / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб.: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1903. – 960 с.

References

1. Drizo L. Letnie kolonii v Evrope i drugih chastyah sveta: Ocherk razvitiya pervoj letnej kolonii v Odesse. – Odessa, 1903. – 116 s.
2. Zeleneckij A.M. O zagranichnyh i russkih letnih shkol'nyh koloniyah. – SPb.: Tipografiya I.V. Leont'eva, 1908. – 179 s.
3. Krasnovskij A. Pedagogicheskoe znachenie letnih kolonij dlya uchashchihsya // Trudy i protokoly Pedagogicheskogo Obshchestva, sostoyashch. pri Imperatorskom Kazanskom Universitete. – 1913. – № 3. – 7 s.
4. Letnie kolonii dlya moskovskih shkol'nikov za dvadcatipyatiletie 1888–1912. – M.: Tipografiya V.I. Voronova, 1912. – 265 s.
5. Letnie detskie sanitarno-lechebnye kolonii. – Tula: Tipografiya Gubernskogo pravleniya, 1897. – 39 s.
6. Majzel' I.E. Letnie shkol'nye kolonii. – M.: Tip. t-va I.N. Kushnerev i Ko, 1916. – 16 s.
7. Mihajlov N.F. Ustrojstvo letnih vakacionnyh kolonij i ih vliyanie na detej. – M.: Tipo-litografiya V. Rihter, 1896. – 21 s.
8. Ozerov S.G. Letnie detskie sanitarno-lechebnye kolonii. – Tula: tip. Gub. pravl., 1897. – 23 s.
9. O Lodzinskih letnih koloniyah dlya bednyh detej. – SPb.: Tipografiya P.P. Sojkina, 1899. – 18 s.
10. Obrazovatel'nyj sajt «Mir znaniy» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mirznaniy.com>

com/a/208228/razvitie-obrazovaniya-vo-frantsii-kontsa-xviii-xx-vv (data obrashcheniya: 10.05. 2018).

11. Pedagogicheskoe znachenie letnih kolonij dlya uchashchihsya // Trudy i protokoly Pedagogicheskogo Obshchestva, sostoyashch. pri Imeratorskom Kazanskom universitete. – № 3. – Kazan': Tipo-

litografiya Imperatorskogo Universiteta, 1913. – S. 3.

12. SHengelidze V. SHkol'nye kolonii vo Francii. – b.d., b.m. – 48 s.

13. EHnciklopedicheskij slovar': T. XXXIV / F.A. Brokgauz, I.A. Efron. – SPb.: Tipo-Litografiya I.A. Efrona, 1903. – 960 c.

ЗА РУБЕЖОМ

УДК 159.923

Скрябина Ольга Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет

Метц Марина Валерьевна

доктор философии (PhD)
Евангелическая Высшая школа, г. Дармштадт, Германия

Самохвалова Анна Геннадьевна

доктор психологических наук, доцент
Костромской государственной университет
olga-skryabina@mail.ru, marina.metz@eh-darmstadt.de, a_samohvalova@ksu.edu.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ: ОБЗОР ЕВРОПЕЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/18

Статья посвящена анализу методологических и эмпирических подходов европейских исследователей к проблеме генезиса и актуализации коммуникативных трудностей детей и подростков в процессе межкультурного общения, а также поиска путей конструктивного преодоления этих трудностей в поликультурном пространстве. К стержневым методологическим подходам в русле данной проблематики в статье отнесены исследования А. Erll, М. Гутнич (2015) о развитии у детей и молодежи межкультурных компетенций как условия успешной коммуникации между культурами; W-D. Виков, С. Nikodem, Е. Schulze, Е. Yildiz (2001) о межкультурном воспитании детей в городских пространствах через призму теории повседневности; Т. Geisen, Т. Studer, Е. Yildiz (2013) о влиянии образования, семьи, миграционного фона, социального положения и гендера на формирование межкультурных компетенций в поликультурной среде; биографические исследования проблем поиска идентичности детьми и молодежью с миграционным фоном, находящимися «между культурами» D.M. Meister (1997); теории межкультурной педагогики F. Hamburger и I. Gogolin, M. Krüger-Potratz (2006, 2012); концепция миграционной педагогики P. Mecheril (2010).

Ключевые слова: поликультурная социальная среда, межкультурная коммуникация, коммуникативные трудности, преодоление, рефлексивная межкультурность.

Современное общество является сложной с точки зрения коммуникации структурой. Тенденции к интеграции в нем усиливаются с каждым поколением. Миграционные процессы делают социум динамичным и являются своего рода, катализатором интеграционной активности субъектов взаимодействия. Представить современный мир без миграционных движений практически невозможно. Если еще несколько десятилетий назад в науке размышляли о толерантности коренного населения к мигрантам, то сегодня трудно обозначить даже критерии, отличающие жителей принимающих территорий и мигрантов. Поэтому межкультурная коммуникация стала не просто нормой жизни для современного общества, она приобретает признаки стержневой тенденции его развития в ближайшее десятилетие.

Социокультурными детерминантами возникновения различных трудностей у современных детей и подростков в межкультурной коммуникации могут быть *микрофакторы*, связанные с воздействием ближайшего социального окружения на развитие коммуникативной сферы личности ребенка; *мезофакторы*, связанные с влиянием социальных условий жизни ребенка на онтогенез общения; *макрофакторы*, связанные с воздействием этноса, культуры, религии, менталитета на паттерны коммуникативного поведения подрастающего поколения [2, с. 5]. Чаше всего в ситуациях межкуль-

турных коммуникаций на ребенка воздействуют все группы факторов, что обуславливает высокую степень риска возникновения вариативных коммуникативных трудностей.

Коммуникативные трудности понимаются как различной силы и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта(ов) общения, усложняющие межличностные отношения; требующие внутренних усилий, направленных на их преодоление [1, с. 97].

С точки зрения освоения межкультурной коммуникации подростковый и юношеский возраст представляют собой особый период, когда дети уже достаточно взрослые, чтобы не критически копировать поведение родителей, но еще не достаточно зрелые, чтобы выстраивать самостоятельные стратегии межкультурной коммуникации. В этом случае подросткам требуется особая адресная поддержка по осознанию и преодолению коммуникативных трудностей, возникающих в процессе общения со сверстниками и взрослыми, помощь в интеграции в современное поликультурное пространство [3; 4].

Для выявления методологических подходов к исследованию проблемы трудностей детей и подростков в межкультурной коммуникации мы обратились к теоретическому анализу работ европейских (преимущественно немецких) ученых.

Фокусом для исследования выступили характеристики затрудненного общения субъекта в поликультурной среде в педагогически организованных ситуациях коммуникации (образовательном учреждении, группах по интересам).

Нами была проведена систематизация психологических, социально-педагогических, психолого-педагогических исследований, отражающих специфику социального взаимодействия и общения представителей различных стран, этнических групп и конфессий. К стержневым методологическим подходам в русле нашей проблематики были отнесены исследования А. Erll, M. Gymnich (2015) о развитии у детей и молодежи межкультурных компетенций как условия успешной коммуникации между культурами [8]; W-D. Bukov, C. Nikodem, E. Schulze, E. Yildiz (2001) о межкультурном воспитании детей в городских пространствах через призму теории повседневности [6; 14]; T. Geisen, T. Studer, E. Yildiz (2013) о влиянии образования, семьи, миграционного фона, социального положения и гендера на формирование межкультурных компетенций в поликультурной среде [7; 9]; биографические исследования проблем поиска идентичности детьми и молодежью с миграционным фоном, находящимися «между культурами» D.M. Meister (1997) [13]; теории межкультурной педагогики F. Hamburger и I. Gogolin, M. Krüger-Potratz (2006, 2012) [10; 11]; концепция миграционной педагогики P. Mecheril (2010) [12].

Обратимся в характеристике идей, высказанных в перечисленных выше исследованиях. Многие из них кажутся, на первый взгляд, мало связанными друг с другом. Но при системном рассмотрении, по нашему мнению, они позволяют увидеть некоторую стратегическую идею понимания сути коммуникативных трудностей и путей их преодоления.

Так, немецкий ученый Сабина Зандрик (2013) рассматривала в своем исследовании *биографии школьников с миграционным фоном с неудачной интеграцией и значительными школьными трудностями* (повторяет класс, не может закончить школу и др.). Изучая биографии школьников с миграционным фоном, автор приходит к выводу, что особенно в подростковом возрасте возрастает критический потенциал, касающийся в том числе и конфликтов, как в семье, что нормально для подростков, так и в школе: среди одноклассников и со взрослыми. В большинстве рассмотренных ею случаев параллельное негативное развитие приводит к массивным проблемам в школьном контексте [15, с. 127].

Например, 15-летняя девочка Мерседес из Латинской Америки, которая присоединяется к праворадикальной группировке молодежи. Ее основная проблема – прогулы школы и агрессивное поведение, несколько раз оставалась на второй год. Кроме того наблюдался конфликт с мамой, которая

ее не понимала, девочка попала в плохую компанию, в 12 лет начала курить, употребляла наркотики. Она искала место, где ее будут понимать. Это оказалась группировка праворадикальных подростков, и школу она не закончила. Ситуация осложнялась конфликтной коммуникацией с учителем. Когда она находилась в сложной домашней ситуации, учительница заставляла ее при всем классе рассказывать о своих проблемах, а девушка отмалчивалась, вообще перестала разговаривать с учителями. Автор приходит к выводу, что у девочки и учителя не было ничего общего, что могло бы установить им коммуникацию. Учитель выбрала неверно место, время и обстоятельства для коммуникации с девочкой, это навредило ученице и не дало ей возможность завершить обучение в школе.

Автор хотела выяснить значение социального признания в школьном контексте, его влияние на успех или неуспех школьников. По ее мнению, если нет признания и понимания, особенно в период острого протекания подросткового кризиса, то подросток может не справиться с этим самостоятельно.

В результате исследования С. Зандрик выделила *типы неуспеха подростков* в школе:

1. *Школьная детерминация*. Сбой происходит в школе, дети получают опыт неудач, особенно талантливые, в школьном пространстве нет места для развития их креативности, им скучно на уроках, их индивидуальность не принимается учителями, они разочарованы, теряют интерес к школьному обучению, ведут себя агрессивно.

2. *Семейная детерминация*. Сбой происходит в семье или ближайшем социальном окружении. Родители не ориентированы на образование, и не могут поддерживать детей при критических ситуациях в школе, особенно в случае, если существует конфликт между воспитательным стилем семьи и социальными нормами в обществе. Усугубляющими затруднения факторами при этом становятся требования семьей от подростка общего успеха, как в настоящем, так и в будущем.

3. *Комплексная детерминация*. Двойной сбой, как в семье, так и в школе. Нет эмоциональной и другой поддержки семьи. В семье наблюдаются свои сложности, например, смерть родственников, разводы, у матери нет постоянного партнера. Кроме того отсутствует поддержка взрослого в школе, трудности в выстраивании отношений с одноклассниками, поэтому такие подростки часто вынуждены повторять класс (оставаться на второй год).

4. *Детерминация психологическим давлением*. Дети из семей, которые перегружены школой. Семья старается приспособиться к школе, признание подростка и коммуникация сводится только к школьным темам. Школьный успех – основной критерий уважения к подростку и основная тема коммуникации в семье. Это сильное психосоциальное давление на подростков приводит к замкнуто-

сти и непониманию с родителями и контрпродуктивно влияет на школьный успех [15, с. 240–246].

В исследовании С. Зандрик обосновываются пути преодоления коммуникативных трудностей у подростков с миграционным фоном. Важную роль, с ее точки зрения, имеют гендерные различия. Так, девочки преодолевают коммуникативные барьеры более успешно, чем мальчики, так как они имеют более гибкие адаптационные стратегии. Но основополагающим фактором остается стиль воспитания в семье, наличие эмоциональной поддержки в школе, в том числе со стороны учителя.

Подчеркивая разнородность европейского общества, польский ученый Д.М. Майстер (1997, Польша) рассматривает *тематику коммуникативных трудностей подростков в контексте идентичности миграции и подросткового периода*. Автор уделяет внимание вопросу этнической самоидентификации и самодифференциации подростков – выходцев из Польши в Германии [13, с. 68–69]. В основу своего исследования он кладет биографический метод, а усилия направляет на выявление аккультурирующих стратегий подростков – мигрантов первого поколения.

Д.М. Майстер обращает внимание на то, что мигранты в подростковом возрасте идентифицируют себя этнически, объединяются в неформальные группы жестко по этническому признаку (в случае Польши это так называемые страны восточного блока) [13, с. 83]. Они дистанцируются от других групп подростков, или находятся с ними в антагонизме (например, с турецкими группами). С точки зрения принимающего общества это усиливает их проблемы и усложняет коммуникацию с другими подростками. Таким образом, этнические молодежные группы, с одной стороны имеют объединяющий характер, а с другой – этническая принадлежность играет дезинтеграционную роль и становится препятствием для успешного развития подростка. Эти процессы усиливаются дискриминационными эффектами в школе, по месту жительства, при выборе профессии.

На примере польских подростков он выявляет наиболее *критические с точки зрения коммуникативных трудностей периоды жизни*. Например, в Польше важная роль в коммуникативном поле подростка была отведена католической церкви, а после переезда в Германию эта составляющая у них отсутствует. При включении в миграцию дети не имеют основного коммуникативного средства – немецкого языка, поэтому вынуждены общаться преимущественно с польскими подростками, иногда с подростками из России, так как они учили русский язык в школе. Не выдержав напряжения, некоторые семьи с детьми-подростками возвращались в Польшу. Но там наблюдалась новая тенденция, они тоже становились отверженными, так как уже не очень хорошо говорили по-польски [13,

с. 120]. Таким образом, семьи мигрантов первого поколения попадали в ситуацию «свой среди чужих, чужой среди своих».

В результате исследования Д.М. Майстер приходит к выводам о существовании возрастной дифференциации трудностей, им выявлена специфика проблем польских детей-мигрантов в зависимости от возраста переезда. Дети дошкольного возраста, на момент миграции, находившиеся в более пассивной роли (их просто привезли родители), привыкают к новой жизни легче и в силу возраста не всегда помнят о своей жизни на родине, они легче и быстрее завязывают новые контакты. Сами опрошенные неоднократно упоминают правильный момент для миграции, чем раньше, тем лучше для адаптации. Подростки, приехавшие в Германию в переходном возрасте, оценивают свою ситуацию как перегруженную проблемами. Ответственность, которая ложится на подростков по самостоятельной адаптации в новой среде многими оценивается как критическая и насильственная. Смена жизненной ситуации связана с чувством неуверенности, чрезмерной ответственностью, коммуникативными трудностями [13, с. 226].

Схожий подход в исследовании проблемы коммуникативных трудностей подростков-мигрантов можно встретить у Э. Тепичека (2013). Он изучал успешных мигрантов из Турции 23–30 лет, детей первого поколения гастарбайтеров из Турции с низким социально-экономическим статусом. Он проводил с ними биографические нарративные интервью и хотел выяснить *индивидуальные компетенции и потенциалы подростков-мигрантов, способствующие успешной адаптации в новой среде* [8, с. 63]. В результате исследования он пришел к следующим выводам: основными ресурсами и формами поддержки подростков мигрантов выступает семья, ориентированная на образование, причем независимо от пола ребенка. Даже семьи с низким социально-экономическим статусом стараются создать для ребенка образовательную атмосферу, особенно это касается изучения немецкого языка, выполнения домашних заданий, и прилагают к этому значительные личные усилия. Например, некоторые родители посещают курсы для неграмотных, чтобы помогать детям в выполнении домашних заданий [8, с. 73].

Второй внутрисемейный фактор – влияние старших братьев и сестер. Автор указывает на солидарный потенциал отношений между детьми и специфическую функцию для успеха младших. Старшие являются для младших фигурами для ориентации, защитниками и выполняют в некотором роде функцию родителей [8].

Таким образом, безусловными ресурсами для преодоления коммуникативных трудностей подростка в межкультурной коммуникации становятся *психологическая поддержка семьи* (как родителей,

так и братьев и сестер) и *образование*, центральную линию в котором занимает освоение языка страны-пробывания.

Роль языка для интеграции семей с миграционным фоном изучала А. Шнитцер. Она ссылается на результаты европейского тестирования PISA, и утверждает, что в Германии дети с миграционным фоном обладают значительно худшими результатами в освоении школьного материала, следовательно, они имеют более плохие шансы для своего дальнейшего развития [8, с. 123]. Автор рассматривает проблему многоязычия детей и подростков в обществе, где доминирует одноязычная коммуникация. В отличие от других стран, многоязычие в Германии рассматривается как проблема, пользование родным языком считается препятствием для изучения немецкого языка. Таким образом, турецкие школьники сталкиваются с постоянной проблемой смены языка между семьей и официальными инстанциями, например школой. В контексте школы родной турецкий язык является маргинализированным, непризнанным и нерелевантным. В контексте семьи немецкий язык выступает в той же роли. Результатом недостаточного внимания к обоим языкам является феномен, который автор называет *языковым конфликтом* [8, с. 129]. Суть его состоит в том, что дети и подростки недостаточно владеют родным языком, например не умеют читать и писать, правильно высказывать свои мысли на нем, и, кроме того, владение родным языком вызывает негативную реакцию со стороны общества. В тоже время родной язык является основным средством коммуникации в рамках семьи. В публичном контексте требуется хорошее владение немецким языком, например без акцента и грамматически правильно. Поэтому языковая и коммуникативная действительность детей находится в состоянии постоянного дисбаланса, преодоление этого дисбаланса требует серьезного усилия детей, особенно в подростковом возрасте [8, с. 130]. При этом коммуникативный опыт подростков, по мнению А. Шнитцер, сильно зависит от того, каким образом функционирует их учебное окружение, могут ли они свободно выражать свои мысли и потребности, достаточно ли им оказывается внимания.

Автор приходит к выводу, что успешная интеграция детей-мигрантов возможна только при признании многоязычия как компетенции. При этом необходимо исключить противоречие между публичным и семейным языком. Важно привить детям чувство, что их многоязычие имеет особую ценность, делает их более компетентными и является частью их идентичности в новом обществе [8, с. 141].

В контексте изучения коммуникативных трудностей подростков в поликультурной среде немаловажным является понимание самой сути *межкультурной коммуникации*. Так, в исследовании Э. Бек-Гернцхайм о проблемах молодых

женщин этнических меньшинств, в особенности мусульманских, кроме основной гендерной линии, мы видим критику концепции традиционной межкультурной коммуникации. Она указывает на сложности и погрешности научных исследований, занимающихся вопросами межкультурной коммуникации, особенно критикует логику исследования. Например, отсутствие опросников или ведение интервью не на родном языке. Она спрашивает, каким образом можно получить адекватные результаты, если ответы опрашиваемых неправильно переведены. Самым серьезным пунктом в нарушении логики исследования, она считает тот факт, что исследователи даже не обращают внимание на то, что их материал является неквалифицированным переводом, к которому чаще всего привлекаются студенты-мигранты второго поколения, недостаточно владеющие родным языком. Еще одной проблемой автор считает недостаточную компетентность в межкультурной коммуникации самих исследователей, она указывает на тот факт, что в основном немецкие ученые интерпретируют материал с точки зрения немецкой доминантной культуры, не имеют достаточного культурного понимания и элементарных знаний о жизнеустройстве исследуемых [5, с. 154].

Для того, чтобы результаты исследования были достоверны, необходимо знание особенностей культурного фона, рефлексия своего собственного восприятия, отказ от культурно этнического этикетирования. Так, например, при описании турецких девушек, ориентированных на традиции (ношение платка как проявление религиозной принадлежности), делается вывод о низком социальном положении женщины, и часто ведет к призыву к эмансипации молодых турецких девушек. Однако мусульманские женщины носят или не носят платок по своему желанию, например, по потребности принадлежать к определенной группе женщин-мусульманок или из-за неприятия других форм выражения собственной религиозности, например в семье. Для самих девушек платок не является символом притеснения или ограничения их прав, отсталости или других приписываемых им проблем.

Другой пример – это восприятие немцами русских евреев, представляемых часто как пассивных, зависимых и претенциозных. В основе этого описания многие авторы ставят понятие «*Nomadicus*», чем тоже показывают недостаточную компетентность в межкультурной коммуникации [5]. Несомненно, подобное стереотипное, искаженное восприятие целой национальной группы вызывает множество трудностей в процессе общения в поликультурной социальной среде.

П. Минчерал и другие, авторы книги о миграционной педагогике, ставят педагогические задачи в миграционном обществе на первое место. Они

выдвигают требования по *реорганизации педагогических концептов и развитие новых перспектив современного поликультурного общества*. Особое внимание уделяют *опасностям расистских и ксенофобных тенденций в системе образования*. Акцент делается на критической рефлексии ключевых понятий: культура, культурные перспективы, культурные различия, культурное многообразие, профессионализм. «Профессиональная деятельность в сфере культурного многообразия требует от профессионалов готовности признать иллюзорность своих компетенций» [12, с. 96]. Педагогическая практика воспринимается авторами как циркулярный процесс, состоящий из постоянного приобретения знаний, касающихся культурных практик (знания, признания незнания, рефлексия как знания, так и незнания, и, таким образом, получения новых знаний). Это называется «*диалектикой понимания и непонимания*» [12, с. 97], которая осуществляется в диалоге с носителями культуры.

Задачами современной педагогики в межкультурном поле авторы называют следующие. В контексте школы: каждый ребенок, переступающий порог школы должен иметь «свой голос». Это подразумевает многоязычие, выстраивание коммуникативного поля для разных языков. Подростки находятся в сложной коммуникативной ситуации в рамках школы, неформальных групп, виртуальных социальных контактов, отношений родителей, братьев и сестер – все эти коммуникационные пространства имеют свои правила и формы коммуникации, радикально отличающиеся друг от друга. Признание компетенции подростка ориентироваться между коммуникационными полями, авторы видят как потенциал для педагогического действия [12, с. 116].

Школам необходимы концептуальные изменения для выстраивания коммуникационного поля с максимальным использованием языковых ресурсов всех участников коммуникации. Они должны балансировать использование отдельных языков, понимать значение языка для формирования личности и собственной идентичности детей и подростков, и препятствовать дискриминации отдельных групп.

Кроме того, педагогам необходима чувствительность к различиям и многообразию. Это непростая задача. В ее основе лежит взаимное уважение. Например, подросток может быть одновременно турком, членом футбольной команды, православным и старшим братом в семье, который имеет высокий социокультурный статус. Все это подросток проявляет одновременно, но каждая из позиций требует разного отношения педагога и разных педагогических действий. Поэтому педагог должен не стереотипно, а ситуативно и контекстуально рассматривать личность и поведение детей и подростков, их поликультурные и мультилингвистические

способности, и выстраивать образовательный процесс соответственно им. Особо опасным ученые считают стереотип *этнической принадлежности*, когда ребенок-мигрант автоматически записывается в проблемную группу. Проблемность такого ребенка индивидуализируется, таким образом, школа сама производит проблемную ситуацию в развитии детей и подростков. Проявляется *институциональная дискриминация*, которая мало обсуждается в немецких педагогических кругах [12, с. 135]. Однако все эти проблемы должны активно обсуждаться как в профессионально педагогических кругах, так и с родителями и подростками. Требуется новый подход, направленный на признание различных аспектов личности детей и подростков, их культурной, лингвистической и коммуникативной принадлежности, и выстраивание для этого продуктивных образовательных возможностей. Это получило название – *гетерогенитет* [12, с. 139].

Ф. Гамбургер идет дальше, призывая к полнейшему переосмыслению педагогических и социально-педагогических концепций (прощание с межкультурной педагогикой, 2012). Автор считает концепцию межкультурного воспитания в той форме, в которой она существует в Германии, изжившей себя и требующей радикальной модернизации. Особенно он критикует дискриминационные тенденции проблемного видения других культур и связанную с этим дискриминацию [11, с. 105].

Он призывает к новому видению, в котором *ребенок или подросток стоит в центре внимания*. Педагогическая задача, по мнению автора, состоит в том, как изменить общественные и педагогические системы, чтобы дети и подростки могли в них полноценно участвовать и найти свой собственный путь [11, с. 83].

Таким образом, педагогическая деятельность должна быть направлена на развитие перспективы будущего, которая начинается в сегодняшнем дне. Теоретическим основанием становится *теория повседневности*. Дети и подростки с миграционным фоном ежедневно сталкиваются с критическими ситуациями, которые они перерабатывают по-разному. В своей повседневной жизни они сталкиваются со сверстниками и взрослыми в семье, воспитателями и педагогами в детском саду и школе, которые либо выражают им уважение и принимают их как личность, или видят в них что-то особенное, и относятся к ним как к особенным, даже если они не хотят быть чем-то особенным, как в позитивном, так и в негативном смысле [11, с. 83]. Многие дети и подростки в своем социальном мире хотят быть как другие, не выделяться. Кроме того для подростков особое значение имеет опыт интеграции в группы. Примером этого сложного явления может быть цитата из высказываний девушки о самоидентификации: «Я живу в Германии, моя мама немка, а отец иностранец. Все семейные

контакты относятся к моему отцу, поэтому дома я общаюсь только с моей персидской семьей, и отношусь к персидской культуре. И если я себя спрашиваю, как я себя чувствую, то для меня логично – да, я выросла в Германии, и чувствую себя скорее немкой. Но на ваш вопрос, кто я сегодня, я скажу, что я иранка» [11, с. 96–97]. Подобные объяснения характерны многим подросткам с миграционным фоном, для которых принадлежность к различным культурным контекстам является само собой разумеющимся, поэтому не требующим объяснений. Вопросы педагогов о культурной принадлежности вызывают у таких подростков трудности и выводят их из стабильного состояния.

Одним из результатов исследования Ф. Гамбургера является введение в научный оборот нового понятия «рефлексивная межкультурность». Это явление предполагает понимание динамики различных сфер жизни одновременно. В основе лежит межкультурное осмысление возможности существования более чем двух культур, не фиксированных на культурных особенностях или религии. Основным принципом является понятие существования различий. У человека есть смешанные формы существования, которые должны быть поняты, приняты и отрефлексируются. Типичных культур, по мнению ученого, не существует. Межкультурная педагогика, поэтому, должна практиковаться в контексте адаптации к нормальному, своему. Этот педагогический подход, по мнению Ф. Гамбургера, в современном мире изжил себя в связи с наличием разнообразных культурных проявлений, не связанных с миграцией [11, с. 130]. Поэтому автор считает, что с таким понятием межкультурной педагогики необходимо попрощаться и работать над развитием педагогики, принимающей во внимание различные культурные формы в их разнообразии. Так рождается рефлексивная межкультурность как современный педагогический подход.

Таким образом, проблема исследования коммуникативных трудностей детей и подростков в межкультурной коммуникации и поиск путей их конструктивного преодоления являются актуальными вопросами, как для зарубежных, так и для отечественных ученых. Анализ работ зарубежных авторов позволяет выявить некоторые новые тенденции. Во-первых, коммуникативные трудности в детском и подростковом возрасте часто выступают индикатором более глубоких личностных проблем ребенка. Во-вторых, корни коммуникативных трудностей и пути выхода из них имеют общие источники: отношения в семье, отношения в школе, отношение к самому себе. В-третьих, прежде чем искать методы и средства помощи детям и подросткам в преодолении коммуникативных трудностей, необходимо обратиться к пониманию сущности и особенностей конкретной межкультурной коммуникации, стремиться оценивать ее

ситуативно, контекстно, учитывая многогранность проблемы. В-четвертых, педагогические действия в отношении подростков должны быть опосредованными, позволяющими им сохранять самостоятельность взглядов и поступков, реализовывать себя как субъекта общения.

Поликультурность рассматривается нами ресурс личностного развития, раскрытия коммуникативных потенциалов ребенка, пространство для приобретения и рефлексии индивидуального опыта межкультурного общения. *Межкультурная коммуникативная компетентность* – это важнейшее новообразование подростков, растущих и развивающихся в поликультурном социальном и образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.
2. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.04.2018).
3. Самохвалова А.Г., Скрябина О.Б. Коммуникативные трудности подростков, проживающих в мегаполисе, провинции и сельской местности // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Артищева; под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 2. – С. 434–436.
4. Самохвалова А.Г., Чагина А.В. Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 91–97.
5. Beck-Gernsheim E. Wir und die Anderen. – Suhrkamp, 2007. – 246 p.
6. Bukow W.-D., Nikodem C., Schulze E., Yildiz E. Die multikulturelle Stadt / Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. – Leske+Budrich, Opladen, 2001. – 475 p.
7. Eppenstein T., Kiesel D. Soziale Arbeit inkulturell: Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. – Verlag W. Kohlhammer, 2008. – 267 p.
8. Erll A., Gymnich M. Inkulturellen Kompetenzen. – Klett Lehntaining, 2015. – 177 p.
9. Geisen T., Studer T., Yildiz E. Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. – Springer VS, 2013 – 331 p.
10. Gogolin I., Krüger-Potratz M. Einführung in die Inkulturelle Pädagogik. – Verlag Barbara Budrich Opladen&Hills, 2006. – 261 p.

11. *Hamburger F.* Abschied von der Inkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozial pädagogischer Konzepte. – Beltz Juventa, 2012. – 212 p.

12. *Mecheril P.* Migrations pädagogik. – Baltz Verlag – Weinheim und Basel, 2010. – 191 p.

13. *Meister D.M.* Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. – Juventa Verlag Weinheim und München, 1997. – 242 p.

14. *Münz R., Seifert W., Ulrich R.* Zuwanderung nach Deutschland/ Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. – Campus Verlag Frankfurt / New York, 1999. – 225 p.

15. *Sandring S.* Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher – Springer VS, 2013. – 281 p.

References

1. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, faktory vozniknoveniya, dinamika. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014. – 358 s.

2. Samohvalova A.G. Sociokul'turnaya determinatsiya kommunikativnyh trudnostej sovremennyh detej i podrostkov [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2017. – T. 10. – № 55. – S. 5. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

3. Samohvalova A.G., Skryabina O.B. Kommunikativnye trudnosti podrostkov, prozhivayushchih v megapolise, provincii i sel'skoj mestnosti // Materialy s"ezda Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva / sost. L.V. Artischeva; pod red. A.O. Prohorova, L.M. Popova, L.F. Bayanovoj i dr. – Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2017. – T. 2. – S. 434–436.

4. Samohvalova A.G., CHagina A.V. Preodolenie mezhekul'turnyh kommunikativnyh trudnostej kak

osnova razvitiya mezhekul'turnoj kompetentnosti lichnosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – S. 91–97.

5. Beck-Gernsheim E. Wir und die Anderen. – Suhrkamp, 2007. – 246 p.

6. Bukow W.-D., Nikodem C., Schulze E., Yildiz E. Die multikulturelle Stadt / Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. – Leske+Budrich, Opladen, 2001. – 475 p.

7. Eppenstein T., Kiesel D. Soziale Arbeit inkulturell: Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. – Verlag W. Kohlhammer, 2008. – 267 p.

8. Erll A., Gymnich M. Inkulturellen Kompetenzen. – Klett Lehntraining, 2015. – 177 p.

9. Geisen T., Studer T., Yildiz E. Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. – Springer VS, 2013 – 331 p.

10. Gogolin I., Krüger-Potratz M. Einführung in die Inkulturelle Pädagogik. – Verlag Barbara Budrich Opladen&Hills, 2006. – 261 p.

11. *Hamburger F.* Abschied von der Inkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozial pädagogischer Konzepte. – Beltz Juventa, 2012. – 212 p.

12. *Mecheril P.* Migrations pädagogik. – Baltz Verlag – Weinheim und Basel, 2010. – 191 p.

13. *Meister D.M.* Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. – Juventa Verlag Weinheim und München, 1997. – 242 p.

14. *Münz R., Seifert W., Ulrich R.* Zuwanderung nach Deutschland/ Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. – Campus Verlag Frankfurt / New York, 1999. – 225 p.

15. *Sandring S.* Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher – Springer VS, 2013. – 281 p.

SUMMARY

PEDAGOGY

Anna V. Vorontsova
Kostroma State University
annavorontsova@ksu.edu.ru

Anna G. Samokhvalova
Kostroma State University
a_samokhvalova@ksu.edu.ru

Approaches to understanding the pedagogic support of Upbringing development strategy in the Russian Federation

The article is devoted to the essence of pedagogic support of the Strategy for the Development of Upbringing in the Russian Federation until 2025 which is understood by the authors as an activity to develop the pedagogic competences of pedagogues, provide them with the necessary methodological tools and provide direct pedagogic assistance to pedagogues in situations of professional difficulties. The authors reveal the content and dynamic characteristics of pedagogic support for the implementation of the Strategy. The maintenance of support is presented as a set of activity directions: personnel, methodical, facilitation. The pedagogic support of the Strategy is divided into three stages in this article. The first stage of pedagogic support is analytical. It involves an analysis of the accumulated experience, a synthesis of best practices. This stage provides the basis for designing changes. The design phase includes the formation of reference models and pedagogic support mechanisms. The instrumental stage is associated with the development of means for implementing models. The authors determine the results of pedagogic support of the Strategy for the Development of Upbringing in the Russian Federation until 2025.

Keywords: strategy of development of upbringing in Russian Federation until 2025, pedagogic support.

Maksim Yu. Shonin
Moscow University for the Humanities
st_max_92@mail.ru

Didactic orientation of signs of cognitive activity

The cognitive activity is one of a set of the factors influencing quality of educational process. It is most expressed and is concrete she it can be presented through set of such essential signs as: the cognitive interest, will, initiative, skill to communicate, commitment which performing didactic function, render assistance to the ways and tutorials formulated by the teacher for the purpose of achievement of the maximum result of the doctrine. The main attention in this work is paid to consideration of the place of essential signs in the course of training in the conditions of comprehensive school. It is shown that signs act as the bearing designs of educational activity of pupils and promote growth of its quality.

Keywords: cognitive activity, essential signs of cognitive activity: initiative, cognitive interest, skill to communicate, will, commitment, didactic orientation of signs of cognitive activity.

Ol'ga S. Shcherbinina
Kostroma State University
shcherbinina-olga@list.ru

Features of relations between gifted students and the micro-societas in modern educational conditions

Conducted us through several years of research confirms the presence of many gifted students' difficulties in relationships with peers, pedagogues and parents: the inability to communicate, misunderstanding, intolerance against each other, etc often become the cause of maladjustment of gifted children and, as a consequence, may lead to victimisation of gifted children and later gifted adults. This problem has been studied by us in educational institutions of different types: educational institutions, educational institutions of additional education, vocational education and higher education. Currently, the results obtained during the implementation of the multi-Subject school project for gifted students who have been trained in the educational centre "Sirius" (the City of Sochi) are of particular interest.

Keywords: giftedness, gifted child, psychological-pedagogic support, socialisation, social development, educational organisation of higher education, Kostroma State University.

PSYCHOLOGY

Vladimir A. Mazilov
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
v.mazilov@yspu.org

Integration in psychology: methodological aspects

The article discusses the problem of integration in psychology. The topicality of integration is high, but it is extremely slow. Causes may be found. The attitudes of the representatives of the psychological community regarding the understanding of technology and the means of integration, its mechanisms are not quite adequate; there is a lack of the necessary methodological apparatus for developing the technology of interaction; as well as of positive examples of the implementation of both types of integration processes. It is asserted that other unresolved problems of psychology hinder the solution of the problem of integration. These include the uncertain status of psychology and, as a consequence, ambiguous relationships with other sciences, the plurality of interpretations of the subject matter of psychology. The article is devoted to the substantiation and theoretical verification of the construct of a person's inner world for compliance with the basic requirements of the "subject of psychology". It reveals how the functions of the object are realized and the characteristics of the subject matter of psychology are fulfilled in the case when the inner world of a person acts as an object.

Keywords: integration, science, psychology, subject matter, inner world of person.

Aleksandr V. Zobkov
The Stoletovs Vladimir State University
av.zobkov@gmail.com

The problem of unity of attitude and self-regulation of activity

The article reflects a categorical connection between the concepts "attitude to activity" and "self-regulation of activity". The statement of the problem of attitude and self-regulation of activity, the characteristics and justification of the categories "attitude" and "self-regulation" are given. The relation as a fact of the direct connection of the individual with the social reality is manifested in the subject-activity, subject-subject and subject-object-subject activity levels, determines and regulates the dynamics of the behaviour of the individual in activities that are directly related to the self-regulation of the activity by participating in the formulation of its tasks, evaluation of the results of actions and, ultimately, determines the effectiveness of the activity. The article presents a multi-level structure of self-regulation of educational activities at different stages of training. It lists and describes the theoretical block diagram disclosing the relationship of the categories of "attitude" and "self-regulation" activities. The attitude to activity is equivalent to the subject level of self-regulation of activity, in which the connection of objective-activity and proper-psychological manifestations of self-regulation is realised. It characterises the content and structure of the mechanism of self-regulation, which at the objective psychological level are manifested in human behaviour reflecting its form and content, affects the productivity of activities, thinking, goal-setting, emotional evaluation, volitional processes, self-evaluation.

Keywords: attitude, self-regulation, activity, structure, periods of training, subject of activity, categorical connection.

Nadezhda F. Golovanova
St. Petersburg State University
nf_golovanova@mail.ru

Irina B. Dermanova
St. Petersburg State University
dermanova@mail.ru

The self-development in the structure of the psycho-emotional well-being of teenagers

The authors touch upon the two aspects of the process of a personality self-development: the self-development as a spontaneous process and the self-development as a directed activity. The attention is drawn to the integral nature of the psycho-emotional well-being of a personality, including three main components: the prevailing emotional state, life satisfaction and the focus on self-development. The article reveals the results of an empirical research of psychological well-being, life satisfaction, a stable emotional state, personal development and the focus on self-development of teenagers. The article demonstrates the interrelation between the motives of the focus on self-development and the characteristic of the psycho-emotional well-being. The authors emphasise the importance of the

obtained results for the practice of the contemporary education.

Keywords: self-development, personal growth, motives, psycho-emotional well-being, teenager.

Natal'ya A. Nikolayeva
Orenburg State Pedagogic University
nan1958@yandex.ru

Dar'ya V. Bobrova
Orenburg State Pedagogic University
darida11@mail.ru

Characteristics and features of envy at the stage of maturation

This article discusses the study envy in adolescence based on age and gender characteristics. Based on the theoretical analysis of the problem, the author emphasises that the "peak" of envy falls on adolescence, noting the special relevance in today's socio-economic tensions in society. All of the students surveyed 60% are subject to feelings of envy, which pushes them to perform certain actions. Accordingly, for boys and girls of the sample, a characteristic that 40% of girls and 20% of boys of all respondents belong to the feminine type of personality, a sense of envy they expressed the superiority over others and is characterised by both negative and positive directions. These figures allow us to conclude the following: subjects with feminine personality type more envious than subjects with masculine and androgynous personality types. The accuracy of the results is confirmed by mathematical statistics, in particular, Fisher's exact test was used. The findings suggest that it is at the stage of growing jealousy is one of the "peaks" of personal development.

Keywords: jealousy, envy, boys, girls, adolescence, adulthood, personal development.

Valeriy A. Zobkov
The Stoletovs Vladimir State University
zobkov@gmail.com

A person's self-confidence in the situations of decision-making

The article shows that an important role in making an adequate decision on the emerging difficult situation played by the optimal degree of confidence in their capabilities as a personal characteristic of the relationship of person to itself. The optimal degree of confidence in the correct decision-making on the challenges of social reality, as shown by our research, is in the range of 58.5-75%, the average figure, 67%. This range of self-confidence characterises the mobilisation readiness for action, promotes activation of psychomotor person on self-upbringing, self-development, to achieve high results in activity. Confidence, fixed above or below the given range of activity of the individual, as a rule, is associated with disorganisation of motivation of activity, perspective goal-setting, self-consciousness. The response to the challenges of social reality is usually associated with the search for a solution that would lead to a positive way out of the problem situation. The article shows that the mental activity in the situation of decision-making can take

place taking into account the intellectual and analytical pause or quickly, bypassing the intellectual delay-pause. Human emotions and will take an active part in the organisation of mental activity in the situation of decision-making. The Trinity of emotions, intellect and will are involved in decision-making in a particular situation depends entirely on the content of personal characteristics of the Self-relation: dominant motivation, features of self-esteem and qualities/personality traits, revealing it from different sides.

Keywords: self-confidence, decision-making, mobilisation readiness, I-attitude.

Tat'yana E. Sizikova
Novosibirsk State Pedagogic University
tat@ccru.ru

Modal-differential approach in psychodiagnostics of reflection

In this article, we consider a new approach to the study of reflection, which we have designated as the modal psychology of reflection. Within the framework of this approach, we substantiated the working ontology of reflection – the unity of consciousness, thinking, activity, personality and determined its place in the comprehensive ontology of Nicolai Hartmann – the highest step of the spiritual layer into which the cultural and historical layer penetrates. Reflection is a way to orient self-organizing systems, including self-determination, self-regulation, self-organisation and self-development. Based on the modalities of the reflection of the real, possible, sufficient, necessary, conscious, temporality, transgression, multidimensionality and their opposites, a meta-model of reflection consisting of five models of reflection was developed. The fifth model of reflection – the focus of reflection reflects the actual state of reflection in the form of its directions and activity. On the basis of this model, a new psychodiagnostic method was developed, the Reflection Focus Reflection (OFR).

Keywords: reflection, ontology of reflection, modality, modalities of reflection, meta-model of reflection, focus of reflection, focus of reflection, questionnaire focus of reflection.

Aleksey N. Gryaznov
University of management "Tatar institute of assistance
to business", the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
angkazan@rambler.ru

Mariya L. Fatina
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
uhassia@mail.ru

Tendency to psychological violence in the educational environment: the theoretical and empirical analysis of the defining factors

The article is devoted to studying of a phenomenon of psychological violence among teenagers in the educational environment. The factors of formation of tendency to psychological violence, such as direct and indirect verbal aggression, indirect physical aggression, tendency to domination and manipulation, egoistical orientation, orientation allocated at the theoretical

level on the power, negative attitude to others, non-compliance with the existing norms and rules, rigidity, uneasiness and extraversion are given. Results of a pilot empirical research of certain factors the results of which will be used when developing a technique of determination of level of tendency to psychological violence at teenagers and to definition of the directions of psychology and pedagogic scheduled and correctional maintenance on decrease in level of tendency to psychological violence among teenagers and to improvement of a condition of psychological safety educational environments are given.

Keywords: psychological violence, factors of tendency to psychological violence, aggression, manipulation, domination, teenagers, educational environment.

Yelena F. Serdyukova
Chechen State University, the City of Grozny,
Chechnya autonomy, Russia
Korukhov Moscow Chamber of judicial experts
hellin33@mail.ru

The techniques of manipulative influence in the information materials of extremist orientation, distributed on the Internet

The article raises the problem of involving young people in extremist groups created in the social networks of the Internet. The article is written on the basis of empirical material obtained by the author as a result of psychological research of information materials provided by law enforcement agencies. The article presents the most common methods and means of psychological influence on the Internet users aimed at the formation of young people's beliefs justifying extremist activity; the characteristic of young people on whom information materials of extremist sense distributed on the Internet are potentially aimed at is given. The author reveals the sequence and content of the manipulative influence on the consciousness of the addressees, analyses the goals and possible consequences of such an impact on some categories of young people, indicates the weaknesses and unrealised needs of the addressees of the impact, which the initiators use as targets.

Keywords: extremist orientation, manipulative influence, attraction, addressee of influence, author of video message, methods of influence, informational material.

Vali F. Yengalychev
Tsiolkovskiy Kaluga State University
valiyen@gmail.com

Yelena V. Leonova
Tsiolkovskiy Kaluga State University
evl.tksu@yandex.ru

Olesya A. Kuklina
Tsiolkovskiy Kaluga State University
kuklinaolesya@yandex.ru

Artyom Yu. Leont'yev
Tsiolkovskiy Kaluga State University
dbgrid@yandex.ru

Nonverbal indicators of lie in persons with different constitutional traits type

The problem of non-verbal behaviour in legally significant situations is examined. The results of the analysis of nonverbal indicators of lie in persons with

different constitutional traits type are presented. Data were collected from 50 young people age of 18—25 (14 males, 36 females). Constitutional traits type were estimated by Lyudmila Sobchik's Individual-typological questionnaire. An interview with video recording was used to study nonverbal behaviour. The Observer XT software was used for gesture coding. Statistica 13 software was used for data analysis. Significant statements are accompanied by gestures-illustrators, while insignificant statements are accompanied by nonfunctional movements in people with a strong constitutional type and by manipulation of clothing and other things in people with a weak constitutional type, the results of the study showed.

Keywords: forensic psychology, nonverbal behaviour, nonverbal indicators of lie, constitutional traits type, observation method, Observer XT software.

Tat'yana A. Markova

*Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia,
the City of Ryazan
marckova.tatyana2013@yandex.ru*

Study of life orientation and life satisfaction of persons with disabilities serving a sentence of imprisonment

The article analyses the peculiarities of the semantic sphere on the basis of empirical research, namely, life orientations and life satisfaction of convicted males serving prison sentences. It is said that psychologists should focus on finding personal meaning in their present work with convicted persons with disabilities. The study was organised with the application of the methodology "Semantically-life orientation" (WCS) (in the adaptation of Dmitriy Leont'yev) and "Index of life satisfaction" (I) (in the adaptation of Nataliya Panina). It is shown that there are interrelations between life satisfaction and the process of life, the effectiveness of life, as well as the meaning of life in persons with disabilities serving a sentence of imprisonment. It is revealed that the more meaningful the convict with a disability perceives his life in the present (process), the higher the level of satisfaction with life, which reduces the risk of further deformation of the personality.

Keywords: convicts, convicts-disabled, personal meaning, life orientation, life satisfaction, goals in life, the process of life, the effectiveness of life, locus control-I, locus control-life.

Mariya A. Pol'shina

*Orenburg State Pedagogic University
polshinamari@yandex.ru*

Socio-psychological adaptation as a factor of psychological security of adolescents-orphan in the societies

The article deals with the problems of social and psychological adaptation of orphans raised in an orphanage as a factor of psychological protection in a social environment. Their factors of psychological protection are described. It is known that adolescence

is a period of crisis: the teenager is still connected with the world of childhood, but already enters adulthood. Characteristic features of psychological protection are allocated and described, the analysis of conditions of social protection of teenagers-orphan is carried out. The obtained results showed that both psychological and social security are formed only in a complementary combination of conditions providing them. The lack or insufficiency of conditions leads to a sense of psychological insecurity and poor social security. The problem of social and psychological adaptation to the independent life of orphans is always topical, but its priorities for society and the state have become extremely important in the last decade.

Keywords: psychological security, socio-psychological adaptation, adaptability, disadaptation.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Yekaterina M. Korolyova

*Kostroma State University
katerina_shutova@bk.ru*

Tat'yana L. Kryukova

*Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com*

Dyadic coping research: its role in enhancing marital relationships and psychological well-being

A role of couples' (dyadic) coping in the development of marital relationships and psychological well-being is revealed in the paper. The empirical results of dyadic coping research are represented, relevant correlations of coping strategies with marital satisfaction, emotional involvement and psychological well-being of partners are shown. Gender differences in partners' coping strategies choice, as well as differences connected with a marriage type (official / civil) have been got.

Keywords: stress, dyadic stress, spouses' dyadic coping, marital satisfaction, emotional inclusion, psychological well-being.

Natal'ya E. Volkova

*Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences, Moscow
nats29@mail.ru*

Variability of coping strategies in boys and girls at different levels of hardiness

The article presents the results of an empirical study on the analysis of the relationship between hardiness and coping strategies in students in early adulthood. Both girls and boys at high level of hardiness can use a wide variety of techniques or algorithms of action in difficult situations, due to having a wider range of coping strategies. Regardless of the level of hardiness, girls are characterised by a sociotropic style of coping, while boys tend to turn to the style of active social interaction. Differences in coping strategies between boys and girls are much more evident at high level of hardiness than in the case of low level of hardiness.

Keywords: coping strategies, hardiness, early adulthood, boys, girls.

Yelena A. Shereshkova
*Shadrinsk State Pedagogic University,
 town of Shadrinsk, Kurgan Region
 elenashereshkova@mail.ru*

Ol'ga V. Konovalova
*Shadrinsk State Pedagogic University,
 town of Shadrinsk, Kurgan Region
 olgak1997@mail.ru*

Yuliya M. Yedikhanova
*Shadrinsk State Pedagogic University,
 town of Shadrinsk, Kurgan Region
 edikhanova79@mail.ru*

Role of self-actualisation potential in coping with difficulties in future pedagogues

The paper is concerned with a role of self-actualisation potential in overcoming difficulties by future pedagogues. The article presents the results of a correlation study of self-realisation strategies and the overcoming of future educators. The author analyses psycho-pedagogic studies on the problem of self-actualisation and coping strategies. The main idea of the article is future pedagogues' need to overcome difficulties in their professional activities. Self-realisation is important for successfully overcoming difficulties. It gives a detailed analysis of the features of self-actualisation and strategies for overcoming future pedagogues. The study showed that there is a correlation between self-actualisation and coping strategies. Self-actualisation indicators most often correlate with the strategies "Confrontation", "Positive Reformulation", "Distance" and "Humor." It is shown that the role of self-actualisation of future pedagogues in overcoming professional difficulties.

Keywords: self-actualisation, self-actualisation potential, coping strategies, future pedagogues, correlation analysis.

PROFESSIONAL EDUCATION

Igor' N. Gar'kin
*Penza State University of Architecture and Construction
 igor_garkin@mail.ru*

Management of high school: division for employment graduates and students

Organisational structure of the Centre for the Practice of Students and Assistance in the Employment of Graduates, its functions, tasks, goals and methods of work in the structure of the University are given (on the example of the Penza State University of Architecture and Construction). The problems arising at functioning of similar structural divisions of high school, and ways of their decision are considered. Recommendations are given on the organisation of effective work of similar centres. The necessity of carrying out measures for increasing the level of adaptation and competitiveness of students, future graduates for their primary employment is being proved. It is noted the importance of information support and the organisation of sustainable feedback with students and graduates in the work of the unit. It confirms the effectiveness of the concentration of functions to organise practices and ensure the employment of students and graduates in the work of such centres.

Keywords: university, management, employment, career, alumni, students.

Mikhail P. Barbolin
*Smolny Institute of the Russian Academy of Education,
 Saint-Petersburg
 barbolin333@mail.ru*

The conceptual model of innovative intellectual-creating higher education

The article reveals the idea of innovative intellectual-creative approach to building a model of higher education, the unique features of which is self-realisation of a person through the manifestation of moral intellectual potential in creative activity with an orientation toward the final diagnosed result in the form of advanced modelling ideal way of life of a person in conditions of a unified life organisation Human, Society, Nature and Cosmos. The model is based on fundamental and moral laws of life development, where the key is the ontoanthroposociogenesis law. Inner genetic intellectual potential is considered to be an essence, determining the content of the form of the process and the result creative activity. We proposed original definitions of an intellect and innovative development. Innovation is seen as display of this essence in the process of creating a qualitatively new result of human activity. There is provided the cyclical approach to organisation of education content with level-by-level diagnostic of education's results in correlation with the requirements of the profession. We reveal structure of education content. The main requirements for organisation of the learning process and diagnosis of learning outcomes are listed. Generalised characteristic of a holistic educational processes are given.

Keywords: innovation, morality, intellect, mind, creation, metasystem, content of education, image, education, final result, diagnostics, qualification.

Marina S. Biryukova
*Didorenko Lugansk Academy of Internal Affairs
 bms-lavd@mail.ru*

Quality of continuous professional education of employees of the internal affairs bodies

The article is devoted to the problem of improving the quality of continuous professional education of employees of the internal affairs bodies. Various approaches to the content of the category "quality" are considered. The components of quality education in general and of employees of the internal affairs bodies in particular are analysed. This article highlights the issues that arise when reforming the continuous professional education system of employees of the internal affairs bodies in the process of improving the quality of education. Attention is focused on the peculiarities of the quality management system of the education of employees of the internal affairs bodies. The levels of ensuring the quality of education of the universities of the Ministry of Internal Affairs, internal and external factors are determined.

Keywords: quality, quality of education, quality of training of specialists, competency, competency approach, quality management of education, assessment of quality of education, employees of internal affairs bodies.

Svetlana V. Boyko

*Kostroma State University
svimark@mail.ru*

Aleksey V. Pod'yachev

*Kostroma State University
alvip@yandex.ru*

Common problems of teaching engineering disciplines for bachelors of mechanical and technological specialties

Now there is a requirement not just of training of specialists, theoretical knowledge possessing big set which after the termination of a bachelor degree takes a long course at the enterprise that does not answer modern conditions of competitive economy, and training of professionals, competitive employees, knowing necessary production cycles and technologists. According to reforming of an education system in this direction, it is necessary to concretise methodological base of teaching activity and to open common problems of teaching engineering disciplines for bachelors of mechanical and technological specialties. To carry out process of optimisation of methodological and organisational bases of training of students of bachelor degrees of mechanical and technological specialties, it is necessary to be guided not only by the existing educational standards, but also by those requirements to graduates which are imposed directly by the enterprises at which upon the termination of a bachelor degree the graduate should find a job.

Keywords: teaching problems, engineering disciplines, bachelor degree, mechanically and technological specialties, competitiveness of economy, production technologies.

Galina A. Kruchinina

*Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University
galinakruchinina2009@rambler.ru*

Nina V. Onegova

*Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University
hovan-nina@inbox.ru*

Modelling the process of forming competency in the field of life safety in future agroengineers in the university using the means of information and communication technologies

The article contains a description of the model of formation of competency in the field of life safety in future agroengineers in the university. The model is a holistic system that reflects: the purpose; theoretical approaches to teaching and its content; structural components and didactic conditions for the formation of this competency; forms of organisation of the learning process and levels of its formation. Since the formation of this competency occurs in the conditions of the educational discipline "Life Safety", to increase the level of the formation of this competency, the authors of the article introduced the technology of teaching using the means of information and communication technologies in the learning process. To test the effectiveness of the proposed model, the authors of the article carried out a pedagogic study. Some of its results are presented in the article.

Keywords: model, informatisation of education, information and communication technologies, competence, competence in field of life safety, agroengineer.

Yelena I. Titova

*Penza State University of Architecture and Construction
emelenka@rambler.ru*

Formation of competences through the solution of problems of mathematical modelling for students of the direction Technology of transport processes

This article touches upon one of the topical issues of the higher education system: competency approach in education. In order to provide the society with competitive and professionally competent specialists, pedagogues need to form a number of competences for students in each discipline. For an example of work in this direction chosen direction 23.03.01 – technology of transport processes, discipline – mathematics. We consider the solution of the problem of mathematical modelling from the point of view of formation of necessary competences of students of this direction. There are two methods of solving the proposed problem, the content of which reflects the professional orientation of the course of mathematics. In each method the basic knowledge, abilities and skills acquired by students during the direct decision are allocated. The stages of work with the task aimed at mastering the necessary knowledge, skills and abilities that are registered in the state educational standards of the Russian Federation in this direction are shown.

Keywords: competency approach, mathematics in technical University, training in the direction of "technology of transport processes", mathematical modelling problems.

Anna A. Prokhorova

*Lenin Ivanovo State Power Engineering University
prohanna@yandex.ru*

Multidimensional components in the structure of future engineers' multilingual competence

The article deals with the multilingual competence as an integrated, multilateral and effective tool for future engineers' professional personality development in the context of language globalisation and internationalisation of science and technology. The article provides rationale for introducing a few new components into the structure of multilingual competence, meant to contribute into the development of integrative and applied multilingual skills of the future specialist. The ability to combine several activities in the process of foreign language study is a characteristic feature of the digital generation of students. In this context, the concept of "multidimensionality" is defined as the individual's ability to integrate his activities in several directions, approaches, and technologies used in the process of simultaneous technical engineering operations and multilingual communication during the international professional cooperation. Under these circumstances, the following competences are most relevant: multifunctionality, multitasking, virtual mobility and synergies.

Keywords: multilingualism, multilingual competence, multidimensional competence, multifunctionality, multitasking, virtual mobility, synergies.

Anna V. Zorina
*Yelabuga Institute of Kazan (Near-the-Volga) Federal University,
 town of Yelabuga, Tatarstan Autonomy, Russia
 azorina@mail.ru*

Milyausha R. Shaymardanova
*Yelabuga Institute of Kazan (Near-the-Volga) Federal University,
 town of Yelabuga, Tatarstan Autonomy, Russia
 milyausha33@mail.ru*

The role of multicultural education in the formation of ethnic tolerance among university students (on the example of a foreign language)

This article considers the problem of the formation of ethnic tolerance among Russian and foreign students in the multicultural environment of a Russian university (on the example of Yelabuga Institute of Kazan (Near-the-Volga) Federal University). The results of the research on the formation of ethnic tolerance among the first-year students of Yelabuga Institute of the KFU are presented. The authors pay attention to the role of multicultural education as one of the priority directions in pedagogic science, which aims at the formation of a tolerant-directed personality. The experience of the teaching staff of the Department of Foreign Languages with first-year students belonging to different ethnic groups is revealed. The article contains some information about the pedagogic approaches which were taken into account to develop the activities aimed at teaching young people to tolerate other people with different ethnic and cultural background. The authors focus on the need to include a multicultural component in the curriculum of the discipline "Foreign Language". The proposed approach will be of great interest to university pedagogues of a foreign language.

Keywords: multicultural education, ethnic tolerance, tolerant, cross-cultural interaction, intolerance, multicultural university environment, university students, foreign language.

Dar'ya V. Kuzina
*Gorky Krasnoyarsk Pedagogic College # 1, Krasnoyarsk
 dar603@yandex.ru*

Orientation of pedagogic college students to harmonious interaction with subjects of education in the context of the formation their pedagogic culture

In this article what is described the problem of training pedagogic college students for harmonious interaction in the educational organisation with its other subjects. The author emphasises that to enrich the existing training programmes, for that necessary to identify the deficiencies and therefore he refers to the study of the pedagogic culture of students in interrelation with harmonious interaction. In the article, different approaches to the definition of the concept of "pedagogic culture". As a result, the author comes to the conclusion that the pedagogic culture is a system-forming element in the preparation of the future pedagogue for professional activity and determines the quality of interaction that it calls harmonious. Below

there are the results of a study on the views of students of the pedagogic college about their readiness to organise harmonious interaction in the educational organisation.

Keywords: orientation, pedagogic college students, harmonious interaction, pedagogic culture.

Aleksandr V. Sazhin
*Shchyolkovo College, the City of Shchyolkovo, Moscow Region
 a.sazhin@schelcol.ru*

The formation of financial and economic literacy of students in teaching at institutions of secondary professional education

The article describes the level of financial literacy of the population, in particular, it is said that the level of financial literacy of the population of Russia is at a very low level. The following is a description of the testing conducted among students of secondary vocational education. It is told about testing which showed that the basic competences of financial literacy are not developed among students. Based on the above material, at the end of the article, describes ways to improve financial literacy among students, and the concept of a system of practice-oriented tasks, which will allow students to instill basic knowledge of skills that will ultimately increase the level of financial and economic literacy of students in the system of secondary professional education.

Keywords: financial literacy, strategy, students, secondary professional education, competences, vocational education, competencies, practice-oriented tasks.

Natal'ya V. Shisharina
*Irkutsk state University
 nshisharina@yandex.ru*

Technology development of an innovative project in education

The article is devoted to the phenomenon of innovation project in education. The author notes that the problem of development of creative innovative thinking of students of bachelors and masters can be solved, including through the pedagogic simulator - the development of an innovative project in education. The substantiation of the author's idea of the technology of innovative project development in education is given. Special attention is paid to the algorithm of innovative project development in education. The proposed technology will be of interest to specialists in the field of educational activities at various levels. The author gives a semantic description of the innovative project in education. The article reveals the essential characteristics of the innovative project in education from the standpoint of synthesis and integration of various forms and ways of thinking of a disciplinary, multidisciplinary and interdisciplinary nature.

Keywords: education; innovation; technology; project; innovation project in education.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Alyona S. Babenko*Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru***Yelena S. Smirnova***Kostroma State University
stakinaes@yandex.ru***Alyona Ye. Troskina***Kostroma State University
troskina96@mail.ru***Kirill Ye. Shirayev***Kostroma State University
shiryaev4@yandex.ru***About linear functions
and connected contradictions**

This article raises the question of such a concept of school mathematical education as a linear function, and also reveals some semantic contradictions arising in connection with the definition of this concept. Different approaches to the definition of the concept of function within the boundaries of basic general and higher education are indicated. In the course of studying the technique of introducing the concept of a linear function in school mathematical education, a contradiction between the strict mathematical concept of the linearity property and the definition of a linear function was revealed. The authors point to the most preferable approaches to the management of the concept of linear function in school, while describing some methodological approaches that contribute to the formation of the trainee's view on the properties of linearity.

Keywords: function, functional line, linear function, functional, linearity, teaching mathematics, method of projects.

Alyona S. Babenko*Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru***Kseniya Yu. Strunkina***Kostroma State University
strunkina.ksyu@mail.ru***Application of the project method for studying
a probable-statistical line in school**

In this article, first and foremost, the importance and necessity of applying the project method at the lessons and in after-hour activities in educational organisations in accordance with the federal state educational standards of general education and exemplary basic educational programmes of general education. An example of a training project on the topic "Combinatorics, Statistics and Probability Theory as a Science of a Wide Range of Applications," is developed for pupils of the 9th form. Each phase of the project is described in detail from the point of view of the learner and from the position of the teacher. In the end, the experimental and practical work on the implementation of this project by students of the third year of the direction of preparation "Pedagogic education", the orientation of "Mathematics" with the purpose of developing the ability of the organisation of the project activity of students in the school is described.

Keywords: educational project, project activity, probability-statistical line.

Valeriy S. Sekovanov*Kostroma State University
sekovanovvs@yandex.ru***Tat'yana N. Matytsina***Secondary comprehensive school #37, the City of Kostroma
tatunja@ya.ru***Aleksey A. Piguzov***Kostroma State University
piguzov@ksu.edu.ru***Implementation of the multi-stage mathematical-
information project "Mathematical foundations
of synergetics" as a means of forming
the creativity of university students**

In this paper, we consider a multi-stage mathematical-information project "Mathematical Foundations of Synergetics", aimed at developing the creativity of university students. Examples of the simplest dynamical systems, attractors are given. A definition of the chaos of Robert Luke Devaney is given. Examples of attractors and fractal models are given. Examples of catastrophes are folds, assemblies and mathematical models created with the help of catastrophes. Discrete and continuous dynamic systems are considered and mathematical models and neural networks are constructed using them. John Hopfield's model is constructed and multilayer neural networks are considered. A definition of a topological space is given. Examples of topological spaces are given. Topological and fractal dimensions are considered, on the basis of which the concept of fractal is defined.

Keywords: creativity, multi-stage mathematical-information task, neural networks, topological space, attractor, topological and fractal dimensions, non-linear mapping, catastrophe, synergetics.

Natal'ya N. Gareyeva*Naberezhnye Chelny State Pedagogic University,
the City of Naberezhnye Chelny, Tatarstan autonomy, Russia
nataly721@mail.ru***Features of metasubject results
in the course of training in mathematics
and means of their diagnostics**

Modern requirements of the state educational standards of the Russian Federation establish requirements which are imposed to results of development of the educational programme by pupils: to personal, metasubject, subject ones. Metasubject results are the solution of real vital problems based on the knowledge base received during studying one or several school objects. A basis of this approach is that those mathematical concepts which are based generally on the theory not tied to practice, are remembered and studied by schoolchildren with great difficulties when pupils cannot understand how the gained knowledge can be applied in real life. Metasubject approach to training in mathematics allows to approach studying of the taught material consciously. In the present article, the attempt of scientific judgement of metasubject results' features in the course of training in mathematics and means of their diagnostics has been undertaken by the author.

Keywords: metasubject results, training in mathematics, diagnostic aids, educational programmes, realisation technologies, estimation of results.

Nataliya K. Dmitriyeva

*Petrozavodsk State University,
the City of Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia
nataliadmitrie@yandex.ru*

**Academic writing skills development
in postgraduate students in technical universities
in the process of professionally-oriented foreign
language teaching**

The article is concerned with the problem of academic writing skills' development in postgraduate students of nonlinguistic technical universities in the process of professionally-oriented language teaching. Results of the research work conducted by the university graduates are traditionally presented in specialised scientific journals, the requirement of which is to provide every publication with the annotation written in English. As practice shows, most of the students experience various difficulties in writing annotations in English. We identified mistakes that are most frequently committed by undergraduate students and developed a modified teaching technology aimed at their elimination and development of academic writing skills. The elaborated modified teaching technology consists of 6 steps and is employed in the process of professionally-oriented foreign language teaching. The outcome results, reflecting positive dynamics of the modified teaching technology implementation, are provided. The introduced modified teaching technology is also assistive in the evolution of the targeted professional competences in addition to the enhancement of the foreign language communicative competence.

Keywords: academic writing, annotation, modified teaching technology, universal and professional competences.

Yelena A. Ivanova

*Surgut State University, the City of Surgut,
Khanty-Mansi autonomous district AKA Yugra, Russia
eljohnson86@mail.ru*

**Strategies for solving analytical-synthetic
difficulties in mastering foreign-language
listening skills**

The article is devoted to consideration of ways of solving problems in mastering foreign-language listening skills as a basic aspect of learning foreign languages together with simultaneous acquisition of speaking, reading and writing. The author substantiates the idea of productive development of the ability to perceive the audio text and to analyse information in case of implementation of the relevant strategies. Among them, the author offers such strategies as a primary analysis of the perception of authentic text, lexical, grammatical and phonetic components; detailing; comprehension and restoration of the integrity of the text. The article deals with language and conditionally speech strategies for solving metacognitive analytic-synthetic difficulties, since synthesis and analysis are inseparably connected to the perception, understanding, memorising and imagining. The author comes to the conclusion that the implementation of strategies in the process of teaching listening will facilitate the effectiveness of the work in the process of forming listening skills.

Keywords: listening, authentic text, analysis - synthesis, analytical-synthetic difficulties, cognitive activity, perception difficulties, stages of work with audio text.

Ol'ga Ye. Savel'yeva

*Smolensk State University
oe.savel'yeva@gmail.com*

**Specifics of teaching schoolchildren
English compound sentences with coordinate
conjunctions "and", "but" and "or"**

The article presents the comparative analysis of English sentences with conjunctions "and", "but" and "or", training in which is compulsory at schools, and their equivalent Russian sentences. To minimise the inter-linguistic interference at teaching schoolchildren the above-mentioned English grammatical structures, the author analyses all peculiarities of the target conjunctions and details of how sentences with these conjunctions function in the English and Russian languages. Coming to the conclusion that not all peculiarities of rendering English sentences with these conjunctions into Russian are touched upon in modern English textbooks, the author designs a range of methodical ways to improve educational work with these grammatical phenomena.

Keywords: teaching English grammar, basic grammar material, conjunctions in English language, English compound sentences.

Yuliya S. Sizova

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
yuliya.sizova7@yandex.ru*

Nina G. Belyayeva

*Plekhanov Russian Economic University, Moscow
n-belyaeva3@yandex.ru*

**Authentic materials use for students' oral skills
development: "noticing" method
in linguistic activity**

The P-P-P approach (presentation-practice-production) for a long time was the dominant language for foreign language lessons. According to this approach, the pedagogue first explains a topic, which is directly followed by her practice and production by the students. However, after recent studies on the assimilation of the second language, and in response to the recognition that the body of the language plays a significant role in its study and teaching, there has been a shift towards approach I-I-I (illustration-interaction-induction), especially when working on conversational skills. Instead of focusing on the immediate use of the new element of the language being studied, the pedagogue helps the learners to familiarise themselves with this element and understand it. The focus is on the importance of structure and the discussion of synonymous options available to learners. By and large, students should be directed and motivated to "learn" ("noticing") gaps – specific elements of the language being studied, which are not yet available in their inter-language (the language of students who have not yet achieved full-fledged possession). And unadapted materials perfectly fit into the approach I-I-I, because they provide the pedagogue with a rich and versatile source of authentic texts in the

language of study. This paper considers the theoretical basis of the "noticing" method within the wider campaign I-I-I, and also describes how they were introduced together with unadapted materials in additional foreign language classes of future specialists of various profiles at Plekhanov Russian University of Economics.

Keywords: I-I-I approach (illustration-interaction-induction), P-P-P (presentation-processing-production) approach, language activity, extracurricular hours, linguistic strategy.

Yana A. Begunova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
yanabegunova@yandex.ru*

The usage of video materials as aids for teaching foreign languages

The article focuses on audiovisual teaching aids in general and video materials in particular. Special attention is paid to their advantages and disadvantages in teaching foreign languages. Here one can also find several classifications of audiovisual teaching aids, the place of video materials is defined in these classifications. Special emphasis is placed on the "Cone of Learning" by Edgar Dale. Then the article touches upon some problems that can arise when using audiovisual teaching aids and video materials in particular. These difficulties may have a negative effect on both teaching and learning foreign languages and can lead to negative results. Correctly chosen video and well-thought-out exercises contribute to the productive watching and teaching with the help of video materials.

Keywords: foreign language, audiovisual teaching aids, advantages, video materials, communicative competence, classifications of audiovisual teaching aids, cone of learning.

Lyubov' V. Yarkina

*Voronezh State Pedagogic University
yarkinalv@mail.ru*

Yuliya A. Savitskaya

*Nataliya Nikitina's Development Centre, the City of Voronezh
sawitzkayajulia@yandex.ru*

Formation of preschooler' view of the world

The article provides the results of the survey carried out at a development centre for preschoolers. Summarising the general theory of the views of the world, the authors focus on the specificity of preschoolers' view of the world, conditioned by psychological and pedagogic peculiarities of that age as well as by requirements of regulatory documents that accumulate the achievements of Russian science and practice concerning preschoolers' upbringing. From the perspective of the view of the world structure, the authors developed an apparatus and methods of diagnosing the level of maturity of preschooler's view of the world on the basis of ideas of pedagogic diagnostics. The article also gives reasons for validity of organising of educational-bringing-up process from the point of view of integrative approach which was approbated

during the forming experiment, having proved the authors' hypothetic assumptions.

Keywords: worldview, preschool age, diagnosis of preschool children's worldview, integrative approach in preschool education.

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Svetlana A. Khazova

*Kostroma State University
hazova_svetlana@mail.ru*

Mariya N. Mayorova

*Kostroma State University
masha_busia@mail.ru*

The development of emotional-volitional sphere of children with mental retardation in musical and rhythmic classes

The article shows the possibility of correctional rhythm in the work with preschool children with retardation of mental development. The specifics of the emotional-volitional sphere of this group of children are described: the underdevelopment of the ability to differentiate and understand emotions, to control their own emotional state, the poverty of the emotional dictionary, the inexpressiveness of facial expressions and pantomimic, inadequate (aggression, anxiety, fear) ways of reaction, as well as the features of the motor sphere. The expediency and efficiency of the use for the correction of these manifestations of the correctional rhythm as a method, firstly, based on the universal laws of the rhythm of mental activity, the unity of physical and mental development, the unity of the "nervous and muscular", secondly, the most fully meet the capabilities of children.

Keywords: emotional-volitional sphere, mental retardation, senior preschoolers, correctional rhythm.

Yekaterina V. Chukhachyova

*Academician Petrovsky Bryansk State University
chukhaheva@mail.ru*

The formation of professional competences of future speech therapists in the modelling process, monologic speech of preschool children

The article is devoted to the topical problem of formation of professional competences of future speech therapists in the modelling process, monologic speech of preschool children. We prove the importance of modelling monologic speech of preschool children in the conditions of kindergarten and the necessity of professional training of future speech therapists to work on forming speech of children in the modelling process. The author defines the role of modular technologies in formation of professional competences of future speech therapists and effective means of their training: the encoding of the text and the construction of models of monologue speech.

Keywords: professional competences, modelling, monologue speech, modular technology, coding and scientific texts, constructing models of monologic speech.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Artur V. Kuz'min

*Institute of Food Technology and Design – branch
of Nizhny Novgorod State Engineering-Economic University
karkass420@mail.ru*

Formation of abilities and skills on condition of occupations by physical culture once a week

The article deals with the peculiarities of technical training of high school students in team sports games in the areas of training that are not related to physical culture and sports. The author points to the necessity of purposeful differentiated approach for the formation of motor skills throughout the process of teaching students. Focus should be to choose a specific team game, methods of development and evaluation of skills, differentiation – to connect to the game students of different training with an individualised approach to the practice of techniques in small groups. During classes with a periodicity of once a week, the process of formation of skills will occur throughout the student's training at the University. Difference from the conventional gym is that the General goal is not rehabilitation, and the formation of technical-tactical component in relation to a particular team. This approach makes it possible to organise physical education classes more fruitfully.

Keywords: technical training, motor skills, team games, physical qualities of students, physical upbringing in higher education.

Yuliya S. Kuchina

*Kostroma State University
kaf_fizvos@ksu.edu.ru*

The diary of introspection as an instrument of maintenance of independent sports and improving activity of students with the weakened health

The article is devoted to the review of the diary of self-observation as a means of socio-pedagogic assistance to students with weakened health. The article presents the goals and tasks of the diary of self-observation as a pedagogic tool, its content and internal structure are characterised, which consists of five parts: the characteristic of one's own physical state; lifestyle; emotional state, homework, design changes. The article is methodical, it describes specific methods for assessing the physical condition of the student, the tools for forming a reflexive connection between the student's way of life and its emotional state, efficiency in learning activity, communication, and everyday life. This toolkit can be used to organise students' homework in the discipline Physical Culture and Sport. The author presents methodological methods of pedagogic support of the diary of self-observation, the results of evaluating the effectiveness of the diary of self-observation by students.

Keywords: physical culture and health activity, students with weakened health, social and pedagogic assistance, diary of self-observation.

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Konstantin V. Ladchenko

*Moscow City Pedagogic University
ladchenkokonstantin@yandex.ru*

Foreign experience of organising children's summer colonies in the second half of the 19th—the early 20th centuries

This article is devoted to emergence of practice of children's summer colonies as to one of the types of out-of-school education of the second half of the 19th— the early 20th centuries. The main attention is focused by the author on development of the Swiss Walter Bion system and on formation of theoretical and methodological bases of out-of-school education in countries of Western Europe. The article covers features of socialisation of children in the conditions of children's summer colonies, recreational institutions, semi-colonies and city platforms. Educational and improving programmes of children's summer colonies as well as their interaction with public institutions are examined. The analysis of works of A M Zelenetskiy & Lyubov' Drizo, Vseslav Shengelidze which created the main ideas of the studied institutions has been adduced in the article. The carried-out systematisation and the analysis of children's summer colonies can contribute to the development of theoretical representations and practice of additional education and summer holiday.

Keywords: children's summer colony, out-of-school education, recreational activity, city colony, dairy station, city platforms, shift.

ABROAD

Ol'ga B. Skryabina

*Kostroma State University
olga-skryabina@mail.ru*

Marina V. Metz

*The Evangelical High school of Darmstadt (Germany)
marina.metz@eh-darmstadt.de*

Anna G. Samokhvalova

*Kostroma State University
a_samokhvalova@ksu.edu.ru*

The communicative difficulties of children and adolescents in the process of intercultural communication: review of European studies

The article is devoted to the analysis of methodological and empirical approaches of European researchers to the problem of Genesis and actualisation of communicative difficulties of children and adolescents in the process of intercultural communication, as well as the search for ways to constructively overcome these difficulties in the multicultural space. The core methodological approaches to this problem are the studies of A. Erll, M. Gymnich (2015) on the development of intercultural competences in children and young people as a condition of successful communication between cultures; W-D. Bukov, C. Nikodem, E. Schulze, E. Yildiz (2001) on intercultural upbringing of children in urban spaces through the prism of the theory of everyday life; T. Geisen, T. Studer, and E. Yildiz (2013) on the influence of education, family, migration background, social status and gender on the formation of intercultural competences in a multicultural environment; a

SUMMARY

biographical study of the problems of identity children and young people with a migration background, are "between cultures" D. M. Meister (1997); the theory of intercultural pedagogy F. Hamburger and I. Gogolin, M. Krüger-Potratz (2006, 2012); the concept of migra-

tion pedagogy Mecheril P. (2010).

Keywords: multicultural social environment, intercultural communication, communicative difficulties, overcoming, reflective intercultural.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

Все материалы следует представлять в редакцию **по электронной почте: e-mail: vestnik@ksu.edu.ru.**

1. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** (*.doc, *.docx, *.rtf). Если Вы используете нестандартный шрифт, приложите к письму копию статьи в формате PDF, а также файл с шрифтом. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

2. Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**. При проверке используется сайт: <http://www.antiplagiat.ru>.

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – **не более 14 страниц машинописного текста.**

5. Аннотация к статье должна быть объемом 100–120 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.) указывается в круглых скобках сразу после названия статьи на русском языке.

8. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не менее 5 и не более 20 источников.

После библиографического списка на русском языке в статье должен быть представлен **транслитерированный библиографический список**. При составлении списка библиографических ссылок на латинице («References») русскоязычные источники необходимо транслитерировать, а иностранные источники привести в соответствие требованиям транслитерации.

При транслитерации используется сайт: <http://translit-online.ru/>

9. Единицы измерения приводятся в соответствии с Международной системой единиц (СИ).

10. **Рисунки, схемы, диаграммы.**

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

11. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10.

12. **Формулы** выполняются только в редакторе **MS Equation**.

13. **Десятичные дроби** имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Убедительная просьба соблюдать построение статьи!

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.
2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).
4. Ученая степень и ученое звание.
5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.
6. Адрес электронной почты для каждого автора.
7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.
8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).
(Ссылка на грант или источник финансирования – если есть).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (100–120 слов).
10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).
11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.
12. Текст статьи.
13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).
14. References.

ПРАВИЛА СОСТАВЛЕНИЯ АННОТАЦИИ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую, идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.
2. Описание хода исследования.
3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

19.00.13 Психология развития, акмеология
УДК 159.923
Харламенкова Наталья Евгеньевна
доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва
nataly@mail.ru
Адрес: 123456, г. Иваново, ул. Ивановская, д. 12, кв. 34; Тел.: 89876543210

Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости

Аннотация: В статье представлены результаты анализа последствий влияния интенсивных травматических стрессоров на психологию человека в период молодости и ранней взрослости, полученные с помощью адаптированной методики Posttraumatic Stress Disorder Checklist–5 (PCL-5). Показано, что высокий уровень посттравматического стресса возникает на ситуацию утраты близкого и событий, связанных с сепарацией (расставанием, разводом), а также угрожающими жизни заболеваниями. Выявлено, что при высоком уровне посттравматического стресса, вызванного стрессором «угрожающее жизни заболевание», уровень психопатологической симптоматики – соматизация, обсессивность-компульсивность, межличностная сензитивность, депрессия, тревожность, фобическая тревожность, паранойяльность, также оказывается высоким. Обсуждается специфика связи посттравматического стресса, вызванного опасным заболеванием, и психопатологической симптоматики у мужчин и женщин.

Ключевые слова: посттравматический стресс, утрата близкого, сепарация, угрожающее жизни заболевание, психопатологическая симптоматика, молодость, половые различия.

Kharlamenkova Natalya Evgenyevna
Ph.D, professor
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow
nataly@mail.ru

Intensive stressors and psychological consequences of their experience in youth and early adulthood

The consequences of intensive traumatic stressors influence on the psychology of a person during youth and early adulthood, obtained with adapted Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5) are analyzed. It is shown that a high level of posttraumatic stress (PTS) occurs on the situation of loss of a loved one and events related to separation (parting, divorce), as well as life-threatening diseases. It has been revealed that at a high level of post-traumatic stress caused by a stressor «life-threatening disease», the level of psychopathological symptoms - somatization, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, paranoid ideation, is also high. Specificity of correlation between PTS caused by a dangerous disease and psychopathological symptoms in men and women are discussed.

Key words: posttraumatic stress, loss of a loved one, separation, life-threatening disease, psychopathological symptoms, youth, sex differences.

Текст статьи...

Библиографический список

References

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в кол-ве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет.

Например:

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и том: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в количестве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Том. – Количество страниц.

Например:

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название газеты. – Год издания. – Номер или дата выпуска.

Например:

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Название словаря / сведения о составителях; редакторах и т.п. – Номер переиздания (если есть). – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания / сведения о составителях; редакторах и т.п. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Фамилия и инициалы автора. Название диссертации: дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

Например:

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Фамилия и инициалы автора. Название автореферата: автореф. дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

Например:

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Например:

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2018 – № 2

Учредитель и издатель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-68725 от 09.02.2017 г.

Подписано в печать 17.05.2018.
Дата выхода в свет 13.09.2018.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 30,0.
Уч.-изд. 31,2 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 139.

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