

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

5

2017



**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 7**

**№ 5**

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**  
кандидат 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**  
Candidate 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

- 5 **Тимонина Л.И.**  
Основные стратегии воспитания
- 8 **Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В.,  
Кирпичник А.Г., Груздев В.В.**  
Критерии и методика оценки актуального состояния  
системы воспитания в образовательной организации
- 14 **Груздев В.В., Щербинина О.С.**  
Вуз как образовательный центр региона  
в работе с одаренными школьниками
- 18 **Скрябина О.Б., Смирнов В.А.**  
Разработка компетентностной модели специалиста,  
работающего в системе воспитания образовательной  
организации: вопросы теории и практики
- 23 **Аракчеева С.А.**  
Саморазвитие как межнаучная категория
- 28 **Кириллова О.В., Шубникова Е.Г.**  
Педагогическая профилактика зависимого поведения  
детей и молодежи в образовательной среде:  
парадигмы, концептуальные модели,  
теоретические подходы

### ПСИХОЛОГИЯ

- 34 **Овчинникова Л.В., Сапоровская М.В.**  
Психологические факторы и динамические особенно-  
сти карьеры менеджеров по продажам
- 39 **Хазова С.А., Смирнов В.А.**  
Опыт реализации программы развития личностных  
ресурсов для одаренных старшеклассников  
в рамках психолого-педагогического сопровождения  
процесса социализации
- 44 **Серебровская Н.Е., Лукомец А.А.**  
Психологическая готовность  
к выбору профессии в раннем юношестве:  
теоретический и практический аспект
- 49 **Уманская И.А.**  
Изучение типов поведения в конфликтных ситуациях  
в условиях коммуникативного стресса  
(на примере банковских работников)
- 52 **Хазова С.А., Корнилова Д.Б.**  
Психогимнастика как метод развития социальной  
и эмоциональной сферы дошкольников  
с задержкой психического развития

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 57 **Кириллова О.В., Чемерилова И.А.**  
Исследование условий творческой самореализации  
будущих педагогов-психологов  
в образовательном процессе
- 62 **Никитина Э.К.**  
Образовательная программа педагогической маги-  
стратуры как фактор развития креативности личности  
будущего педагога
- 65 **Румянцева З.В.**  
Проблема развития творческой готовности будущих пе-  
дагогов-музыкантов к профессиональной деятельности
- 70 **Лустгартен Т.Ю.**  
Формирование психологической готовности  
выпускников направления техносферной безопасности  
к действиям в чрезвычайных ситуациях
- 74 **Сулима В.Н.**  
Личностно-профессиональное развитие студентов  
в период обучения в высшем учебном заведении
- 79 **Коробченко А.И., Голубчикова М.Г.**  
Развитие учебной самостоятельности студентов  
технических вузов как основы формирования  
общекультурных компетенций посредством  
дисциплины «Физическая культура и спорт»

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 5 **L.I. Timonina**  
Upbringing basic strategies
- 8 **A.G. Samokhvalova, Ye.V. Tikhomirova,  
A.G. Kirpichnik, V.V. Gruzdev**  
Criteria and methodology of estimation of the current state  
of upbringing system in an educational organisation
- 14 **V.V. Gruzdev, O.S. Shcherbinina**  
A higher education institution as an educational centre of a  
region to work with gifted schoolchildren
- 18 **O.B. Skryabina, V.A. Sokolov**  
The development of a competency model of a specialist  
working in the system of upbringing of educational  
institutions: issues of theory and practice
- 23 **S.A. Arakcheyeva**  
Self-development as inter-disciplinary category
- 28 **O.V. Kirillova, Ye.G. Shubnikova**  
Pedagogic prevention of addictive behaviour  
of children and youth in the educational environment:  
paradigms, conceptual models,  
theoretical approaches

### PSYCHOLOGY

- 34 **L.V. Ovchinnikova, M.V. Saporovskaya**  
Psychological factors and dynamic features  
of sales managers career
- 39 **S.A. Khazova, V.A. Smirnov**  
Gifted senior pupils' personal resources  
development implementation  
programme experience within socialisation process  
psycho-pedagogic maintenance
- 44 **N.Ye. Serebrovskaya, A.A. Lukomets**  
Psychological readiness to the choice of profession  
in early adolescence:  
theoretical and practical aspect
- 49 **I.A. Umanskaya**  
Studying of types of behaviour in conflict situations  
in the conditions of a communicative stress  
(on the example of bank workers)
- 52 **S.A. Khazova, D.B. Kornilova**  
Psycho-gymnastics as a method of development  
of the social and emotional sphere of preschool children  
with mental retardation

### PROFESSIONAL EDUCATION

- 57 **O.V. Kirillova, I.A. Chemerilova**  
The study of the conditions  
of creative self-realisation of future  
pedagogues-psychologists in educational process
- 62 **E.K. Nikitina**  
The educational programme of pedagogic magistracy  
as a factor in the development of the creativity of the  
personality of the future pedagogue
- 65 **Z.V. Rumyantseva**  
The problem of development of creative readiness future  
pedagogues-musicians to professional activity
- 70 **T.Yu. Lustgarten**  
Formation of psychological readiness of graduates  
of the direction of technosphere safety for actions  
in emergency situations
- 74 **V.N. Sulima**  
Students' personal and professional development during  
the training in a higher school
- 79 **A.I. Korobchenko, M.G. Golubchikova**  
The development of educational independence of students  
of technical universities as the basis for the formation  
of general cultural competences by means of the discipline  
"Physical culture and sport"

**83 Кучина Ю.С.**

Социально-педагогическая помощь студентам с ослабленным здоровьем: практический аспект

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

**87 Секованов В.С., Дорохова Ж.В.,**

**Кудряшова Ю.В., Катержина С.Ф.**

Использование в обучении фрактальных методов и информационных технологий как средство эстетического воспитания студентов вуза

**94 Карасева Д.С.**

Фонетико-фонологические задачи на уроке русского языка

**99 Солдатов В.Л.**

«Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» как приём, способствующий разрешению проблемы *Я – Другой*

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**105 Коряковцева О.А.**

Управление развитием социальной активности молодежи как ресурс совершенствования системы социального воспитания

**108 Арибкина И.В., Самохвалова А.Г.,**

**Тимонина Л.И., Коккина Э.Н.**

Механизмы включения учащихся педагогических классов в систему воспитательной работы школы

**113 Басова В.М., Захарова Ж.А.**

Профилактика социального инфантилизма у детей, лишенных попечения родителей

**116 Захарова Ж.А., Груздев В.В.**

Анализ опыта воспитания правовой культуры у детей-сирот подросткового возраста в условиях учреждения государственного попечения

**119 Полякова О.Б.**

Особенности психолого-педагогического консультирования кандидатов в приёмные родители в процессе подготовки в школе приемных родителей

**123 Киселева О.А., Сурикова Ю.Н., Сорокина М.С.,**

**Смирнов В.А., Самохвалова А.Г.**

Индивидуальный образовательный маршрут профессионального самоопределения как средство профессиональной ориентации школьников

**127 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,  
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ  
В 2017 ГОДУ**

**135 SUMMARY**

**142 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

**83 Yu.S. Kuchina**

Socio-pedagogic assistance to students with weakened health: a practical aspect

**TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**

**87 V.S. Sekovanov, Zh.V. Dorokhova,**

**Yu.V. Kudryashova, S.F. Katerzhina**

The use of fractal methods and information technologies as a means of aesthetic education of students

**94 D.S. Karasyova**

Phonetic-phonological tasks in the Russian Language lessons

**99 V.L. Soldatova**

"Vocal-orientated foreign language communication teaching" as a technique contributing to the solution of the I – Another problem

**SOCIAL UPBRINGING**

**105 O.A. Koryakovtseva**

Youth social activity development control as a social upbringing system enhancement resource

**108 I.V. Ariabkina, A.G. Samokhvalova,**

**L.I. Timonina, E.N. Kokina**

Mechanisms of inclusion of pupils of pedagogic classes in the system school performance

**113 V.M. Basova, Zh.A. Zakharova**

Prevention of social infantilism in children deprived of parental care

**116 Zh.A. Zakharova, V.V. Gruzdev**

Analysis of the experience of the upbringing of legal culture in orphaned adolescents in the conditions of the establishment of public care

**119 O.B. Polyakova**

Features of psycho-pedagogic counseling of prospective parents in the process of training in the school of adoptive parents

**123 O.A. Kiselyova, Yu.N. Surikova, M.S. Sorokina,**

**V.A. Smirnov, A.G. Samokhvalova**

Individual educational route of professional self-determination as a means professional orientation of schoolchildren

**127 THE LIST OF MATERIALS  
PUBLISHED IN THE JOURNAL  
IN 2017**

**135 SUMMARY**

**142 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

## ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ

*Исследование проведено по государственному заданию Министерства образования и науки РФ, проект № 27.4374.2017/НМ*

*В статье рассматриваются основные подходы к определению воспитания и стратегий воспитания. Воспитание рассматривается как сложная система взаимодействий и взаимосвязей, в которой каждый участник является действующим лицом со своими целями, установками, идеалами, представлениями. Утверждается, что система воспитания отличается от иных социальных систем тем, что у отдельных субъектов этой системы (педагогов) есть цели, ориентированные на развитие личности воспитанников. Стратегия определяется как способ достижения сложной цели, как способ действий особо необходимый в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов; как своего рода искусство экономии средств в осуществлении результативного действия. Выбор стратегии воспитательных влияний зависит от возраста и особенностей детей, от целей и содержания воспитания, от ситуации, возможностей воспитательной среды, профессиональной позиции педагога.*

**Ключевые слова:** *воспитание, влияние, стратегия, воздействие, взаимодействие, создание условий, управление, включение в деятельность.*

**П**ро воспитание сказано и написано огромное количество книг. Каждый автор, в соответствии с эпохой, своей профессиональной и личностной позицией вкладывал в понятие воспитание свой смысл, но все говорили о том, что воспитание необходимо для передачи опыта от одного поколения к другому.

Воспитание рассматривалось как процесс, деятельность, результат, как основа для самовоспитания. Это сложное и противоречивое явление с отсроченным и часто неопределенным результатом.

Воспитание можно рассматривать в широком и в узком смысле слова. В этом случае можно говорить о непрофессиональном и профессиональном влиянии на личность. В широком смысле – это передача социального опыта от одного поколения к другому. Максимальное влияние на развитие личности оказывает семья, социальная и природная среда, в которой растет человек, государство, в котором происходит взросление. Воспитание в таком контексте можно рассматривать как процесс обогащения личности знаниями о мире и социальным опытом, который приобретается во взаимодействии с членами семьи, социума, объектами человеческой культуры. Рассматривая воспитание в узком смысле, мы имеем в виду целенаправленное профессиональное педагогическое влияние на развитие личности.

Воспитание в узком смысле предполагает, что педагог по отношению к воспитаннику осуществляет целенаправленную педагогическую деятельность. Педагог является носителем ценностей и целей воспитания заданных государством, а также специалистом, владеющим специальными методами, технологиями воспитания. Воспитатель – это человек, выполняющий воспитательные функции в образовательной организации.

Словарь русских синонимов соотносит термин «воспитатель» со следующими словами: гувернёр, ментор, наставник, наставитель, пестун, учитель, дядька, образователь, атабек, педагог. Каждый термин отражает определенную специфику деятельности, связанную и с историческим периодом и с профессиональной позицией воспитателя. Например, слово «пестовать» означает воспитывать с любовью, и, следовательно, пестун, тот, кто с любовью воспитывает ребенка. Действия, которые будет совершать педагог, во многом зависят от того, какие ценности он «несет» воспитанникам, какие цели ставит в воспитании, какая у педагога профессиональная позиция. В связи с этим можно говорить о возможных действиях педагога: помощь, сопровождение, взаимодействие с воспитанниками, воздействие, управление деятельностью детей, организация их жизнедеятельности и т.д. Воспитательную деятельность можно рассматривать как совокупность действий педагога, направленных на развитие личности воспитанника. Опыт показывает, что влияния педагога на личность воспитанника будут более эффективными, если педагог будет восприниматься ребенком, как значимый взрослый.

Воспитанник – это человек (ребенок, подросток, юноша), как правило, находящийся в образовательной организации, где на его личность оказывают целенаправленное влияние. Но мы прекрасно понимаем, что каждый воспитанник – это уже личность со своим опытом жизнедеятельности, со своими индивидуальными особенностями, со своими ценностями, установками, мотивами, целями. Задача педагога учесть все эти личностные факторы и так выстроить свою деятельность, чтобы она была результативна, чтобы влияние, оказываемое на человека, было им воспринято. Нельзя не учитывать активность воспитанника, его восприимчи-

вость или невосприимчивость к воспитательным действиям педагога.

Когда мы говорим о воспитании, то в первую очередь представляем себе воспитателя и воспитанника. Если ребенок находится в образовательной организации, то воспитательное влияние на него оказывает сразу несколько педагогов. Встает вопрос, а согласованы ли цели, методы, технологии воспитательной деятельности всех педагогов и как это соотносится с действиями родителей? Кроме того, ребенок находится в детской группе, например в классе и педагоги работают с целым классом и с каждым ребенком индивидуально. Как влияют коллективные формы воспитательной деятельности на конкретного воспитанника, и какое в процессе взаимодействия осуществляется взаимовлияние детей друг на друга? Рассматривая воспитание, приходится говорить о сложной системе взаимодействий, взаимосвязей в которой каждый участник является действующим лицом со своими целями, установками, идеалами, представлениями. То есть существует сложная социальная система, как целостное единство, основным элементом которой являются люди, их взаимодействия, отношения и связи. Но система воспитания отличается от иных социальных систем тем, что у отдельных субъектов этой системы (педагогов) есть цели, ориентированные на развитие личности воспитанников. Компонентами системы воспитания будут цели и ценности воспитания, субъекты (педагоги, дети, родители, педагогический, детский, родительский коллективы), взаимодействие между субъектами, отношения, возникающие в процессе этого взаимодействия между субъектами. При этом мы понимаем, что в основе взаимодействия лежат методы, технологии, которые в соответствии с целями использует педагог.

Система воспитания не является изолированной. Она встраивается в социум. Педагогу необходимо учитывать те факторы, которые влияют на развитие личности за рамками образовательной организации. В первую очередь – это семья. Влияние семьи и педагогов на ребенка не должно быть, как минимум, противоречивым.

Сегодня значение понятия «воспитание» закреплено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [5].

Целью воспитания является развитие личности. Прежде, чем воспитывать, необходимо понимать, что должно быть в итоге, какими социально-значимыми качествами должен обладать человек, какой должна быть личность, чтобы быть частью

современного общества. Воспитание считается ведущей силой мотивационно-ценностного развития личности, то есть главным результатом воспитания можно считать не столько формирование качеств, сколько формирование новых социальных мотивов или преобразование уже имеющихся.

Поскольку воспитание рассматривается как деятельность, то мы должны ответить на вопрос, что значит воспитывать, какие действия может совершить педагог с целью влияния на развитие личности? Какие стратегии воспитания могут использоваться педагогами?

Если спросить студентов, учителей о том, что они делают, когда воспитывают, или что делают с ними, когда воспитывают, то ответы бывают типовыми. Мы объясняем, беседуем, наказываем, хвалим, требуем следовать примеру, даем поручение и т.д.

Как правило, студенты и учителя в первую очередь перечисляют действия, которые можно отнести к категории «воздействия» на личность воспитанника. При этом воспитанник однозначно понимается как объект воздействия, а педагог, как субъект, знающий, что и как должен делать воспитанник. В процессе такого воздействия могут формироваться представления о нормах и ценностях, правилах жизни в обществе, через требование, поручение, упражнения формироваться умения и навыки поведения в обществе. Но для формирования мотивов этого недостаточно. Необходимо проживание или эмоциональное переживание различных жизненных ситуаций, приобретения собственного опыта. Для решения этих задач большое значение могут иметь иные стратегии воспитания.

Стратегия определяется как способ достижения сложной цели, как способ действий особо необходимый в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов; как своего рода искусство экономии средств в осуществлении результативного действия. Понятие стратегии включает в себя и понятие планирования, и понятие проектирования действий, и определенный концептуально-теоретический компонент, но программные и теоретические схемы в развертывании этого понятия оказываются подчиненными реализации стратегии; отдельные фигуры или схемы могут меняться местами или трансформироваться ради поддержания общей направленности действия.

Воспитание можно рассматривать как взаимодействие воспитателя и воспитанника или воспитанников, как делание чего-то важного, полезного, интересного вместе. Идеальной формой взаимодействия является сотрудничество. Позиция педагога при этом должна быть гуманистической, помогающей. В этом случае речь будет идти о субъект-субъектных отношениях. Педагог принимает активность воспитанников, как значимую состав-

ляющую совместной деятельности. Очень важно научиться делить полномочия, доверять детям, советоваться, а главное видеть, что можно совершить вместе. Примером такого взаимодействия является «коллективная творческая деятельность» [2].

Воспитание может идти опосредованно, через создание условий, соответствующей среды и схематично рассматриваться как взаимодействие «субъект – условия – субъект». Например создание ситуации, которую должен самостоятельно разрешить воспитанник; создание среды, в которой человек может вести себя только определенным образом.

Но чаще всего процесс воспитания строится как управление деятельностью воспитанников. Например подготовка и проведение какого-либо мероприятия, когда инициатива и управление находятся в руках воспитателя, а исполнителями, участниками являются дети. Педагог, беря на себя функции менеджера, ставит цели, планирует, организует, контролирует, реализует задуманное, анализирует деятельность детей и собственную работу. При этом допускается различная степень участия школьников во всех процессах. Но, тем не менее, все управленческие функции сосредоточены в руках педагога.

В последнее время стала все чаще проявляться еще одна стратегия воспитательного влияния на личность школьника – ситуативное или системное включение в деятельность иной организации, вне школы. Примером могут служить образовательные программы музеев, библиотек, предприятий (например, «День без турникетов» в Костроме). Самое важное в этих программах, грамотное построение работы с детьми: рассказали, показали – создали образ, дали возможность сделать что-то своими руками. Происходит процесс и усвоения, и присвоения нового для детей опыта. Возможности такого включения в деятельность растут, образовательное пространство становится все более открытым. Задача педагога – выбрать в соответствии с целью воспитания маршрут движения детей.

Но здесь есть одна опасность, заключающаяся в том, что мы формируем у ребенка качества потребителя услуги, которую предлагают другие. Для личностного развития важно, чтобы ребенок научился самостоятельно решать стоящие перед ним социальные задачи, быть организатором своей жизнедеятельности.

Нельзя сказать, что какая-то стратегия воспитания будет наиболее эффективной. Выбор стратегии воспитательных влияний будет зависеть от возрас-

та и особенностей детей, от целей и содержания воспитания, от ситуации, от возможностей воспитательной среды, от профессиональной позиции педагога.

Для учителя, воспитателя, вожатого важно осознанно выбирать стратегию воспитания, системно работая с детьми, детскими коллективами.

### Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. – М., 1995. – С. 59–60.

2. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания. – СПб.: «Аверс»; ООО «Инновационное психолого-педагогическое объединение», 2003. – 504 с.

3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 368 с.

4. Ромм Т.А. Воспитание в современной реальности: перспективы и ограничения // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / под ред. Л.И. Тимониной. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 8–11.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (дата обращения: 15.10.2017).

### References

1. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema // Novye cennosti obrazovaniya: desyat' koncepcij i ehsse. Vyp. 3. – M., 1995. – S. 59–60.

2. Ivanov I.P. Sozidanie: teoriya i metodika vospitaniya. – SPb.: «Avers»; ООО «Innovacionnoe psihologo-pedagogicheskoe ob"edinenie», 2003. – 504 s.

3. Mudrik A.V. Vvedenie v social'nyu pedagogiku. – M.: Institut prakticheskoy psihologii, 1997. – 368 s.

4. Romm T.A. Vospitanie v sovremennoj real'nosti: perspektivy i ogranicheniya // Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Kostroma, 13–14 aprelya 2017 g. / pod red. L.I. Timoninoj. – Kostroma: Kostrom. gos. un-t, 2017. – S. 8–11.

5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». – M., 2012. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (data obrashcheniya: 15.10.2017).



**Самохвалова Анна Геннадьевна**  
доктор психологических наук, профессор  
**Тихомирова Елена Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент  
**Кирпичник Анатолий Григорьевич**  
кандидат психологических наук, профессор  
**Груздев Владислав Владимирович**  
доктор юридических наук, профессор  
Костромской государственной университет  
nauka.ipp@mail.ru

## КРИТЕРИИ И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Исследование проведено по государственному заданию Министерства образования и науки РФ, проект № 27.4374.2017/НМ*

*В статье представлена научно-обоснованная технология оценки системы воспитания в образовательных организациях, которую можно использовать на региональном и федеральном уровнях. Определено понятие системы воспитания, выявлены критерии, исследовательские стратегии и алгоритм оценки системы воспитания образовательной организации, предложена методика оценки ее актуального состояния, включающая комплекс диагностических процедур.*

**Ключевые слова:** образовательная организация, система воспитания, оценка, критерии, алгоритм, диагностика, мониторинг.

**Н**а современном этапе развития российского общества перед школой ставится важнейшая задача – модернизация и оптимизация системы воспитания в образовательных организациях как ресурса развития нового поколения, способного действовать в ситуациях неопределенности, решать сложные жизненные задачи, не пасовать перед трудностями; готового к принятию социальных вызовов, к конструктивным преобразованиям социума, к осознанию личной ответственности за собственные и коллективные действия.

Социальный заказ современного общества к педагогической науке и практике сформулирован весьма конкретно и однозначно – необходима универсальная методика для оценки актуального состояния системы воспитания в образовательных организациях. В настоящее время, к сожалению, не существует такой универсальной методики. Наиболее распространенным диагностическим инструментарием являются тесты, опросники, анкеты, которые весьма формализованы, субъективны и не позволяют получить целостную картину состояния системы воспитания на федеральном и региональном уровнях.

По мнению В.С. Безруковой, «система воспитания – это сложившееся устойчивое единство воспитательных мер и мероприятий, основанное на определенных идеях, целях, внутренне непротиворечивое и дающее эффект в деле воспитания детей и юношества. Системы воспитания имеют свое «лицо», ибо выстраиваются с учетом ситуации и индивидуальных качеств участников педагогического процесса» [1, с. 713].

Рассматривая воспитание в рамках *системного подхода*, предполагающего анализ того или иного

объекта как целостной системы, целесообразно разрабатывать интегративные взаимодополняющие и *многоуровневые критерии оценки*. В фокус зрения должно попасть не только качество структурных элементов воспитания: целей, задач, закономерностей, принципов, методов, средств, результатов воспитания, возможностей их корректировки, отношений субъектов воспитательного процесса, но и *вся структура их взаимодействия*. Разработка универсальных критериев оценки целесообразности элементов, качества их функциональных связей и достигаемого результата является важным условием обеспечения целостности системы воспитания на общегосударственном уровне. При этом, важно учитывать качественное своеобразие систем воспитания на региональном и локальном уровнях и допускать гибкость системы оценивания.

Кроме того целостность оценки системы воспитания обеспечивается *участием в исследовании всех субъектов воспитания*: педагогов, родителей, детей, ближайшего социального окружения, а также с *учетом организационных характеристик образовательного учреждения*: специфика менеджмента, структура и функционирование органов воспитания, система документооборота, социальное партнерство, создание социокультурной воспитательной среды и др.

Необходимо отметить, что *ключевой категорией анализа и оценки* является собственно *содержательное наполнение и процессуальные характеристики взаимодействия субъектов воспитания*. В рамках интеракции происходит взаимовлияние, интеграция и приращение сил, познание себя и других, выработка новых форм и моделей поведения, как на индивидуальном, так и на груп-

повом уровнях. Качественно-количественные показатели эффективности взаимодействия должны быть применимы как для оценки интеракции по вертикали («педагог-ребенок»), так и по горизонтали («ребенок-ребенок»), и отражать все три типа межпоколенной трансляции культурного наследия (по М. Мид): префигуративный (от младших к старшим), кофигуративный (между сверстниками), постфигуративный (от старших к младшим).

В педагогической науке и практике существуют разные подходы к определению *критериев эффективности реализации системы воспитания*. В качестве критериев рассматривают:

- динамику показателей общей социализированности и воспитанности школьников;
- динамику межпоколенного взаимодействия и организации среды в школе, сформированность общешкольного коллектива единомышленников;
- динамику сформированности у учащихся ключевых компетенций и нравственной культуры личности;
- динамику удовлетворенности детей и родителей качеством образования и воспитания, положительного имиджа образовательного учреждения и др.

Динамика может иметь положительный или отрицательный характер, либо отличаться инертностью, устойчивостью исследуемых показателей.

В.А. Караковский, Л.И. Новикова и Н.Л. Селиванова все критерии оценки качества системы воспитания подразделяют на 2 группы, которые имеют ряд специфичных показателей:

1. *Критерии факта*, которые позволяют ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система: упорядоченность жизнедеятельности школы, соответствие содержания, объема и характера воспитательной работы условиям данной школы; наличие сложившегося коллектива; интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий через воспитательные комплексы (систему КТД, традиций, праздников).

2. *Критерии качества*, дающие представление об уровне ее сформированности и эффективности: степень приближенности системы к поставленным целям реализации педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы школы; общий психологический климат школы, стиль общения, самочувствие учащихся, их социальная защищенность, внутренний комфорт; уровень воспитанности учащихся [2, с. 12–28].

В учебнике «Педагогика» под редакцией П.И. Пидкасистого также выделяет две группы критериев, где первая группа служит «меркой» для оценки *качества профессиональной деятельности педагогических работников*, а вторая для оценивания *результата воспитательного процесса* в данной системе. Первая группа критериев происходит из понимания воспитания как введения ре-

бенка в контекст культуры. Основные показатели, которые станут свидетельствовать о соответствии профессиональной работы объявленным критериям, следующие: материально-техническое оснащение школы, характер ведения документов, распределение профессиональных функций педагогов в школе, содержание организованной деятельности детей, социально-психологический климат в школе, а также отношение педагога к ребенку как человеку. Вторая группа критериев выводится из представления о достойном Человеке современной культуры (показатели: внешний облик ребенка, его духовное и физическое здоровье, поведение как система поступков, успешность разного плана деятельности, ценностные предпочтения и отношение к себе как человеку) [3, с. 397].

Также особый интерес представляет подход к оценке системы воспитания, представленный Г.И. Шамовой, Г.Н. Шибановой, в котором целевая, ресурсная, технологическая и социально-психологическая эффективность воспитательной деятельности определяется через *соответствие приоритетных целей, задач и результатов воспитания* [8, с. 41-102].

Кроме того, С.Д. Поляков подчеркивает необходимость учета *включенности учащихся в воспитывающие ситуации* (в специально организуемую воспитывающую деятельность и общение), а также их *отношение к реалиям школьной жизни* (к школе, к учителю, классу, совместным делам и праздникам) [4, с. 140].

Критериальный анализ проблемы оценки системы воспитания и результаты пилотажного исследования, проведенного нами в школах Костромской области, позволили на основе интеграции различных концептуальных подходов и обобщения педагогического опыта выделить следующие *критерии оценки системы воспитания образовательной организации*:

- *степень включенности всех субъектов воспитания* (дети, родители, педагоги) в воспитательный процесс и характер их межличностных отношений;
- *уровень организации процесса воспитания* (цель, предлагаемая деятельность, приемы, средства, принципы построения взаимодействия, условия социокультурной среды);
- *результативность системы воспитания* (степень социализированности / воспитанности обучающихся в динамике, сформированности у детей ключевых компетенций, уровень развития группы, коллектива).

Выделенные критерии предполагают как процессуальную, так и результативную оценку системы воспитания с обязательным учетом мнения всех субъектов воспитательного процесса.

В оценке системы воспитания следующим важнейшим шагом после определения критериев является *поиск надежного, валидного и комплексного*

*инструментария*, позволяющего диагностировать ее актуальное состояние, сильные и слабые стороны, факторы риска, проблемные зоны, ресурсы и перспективы развития.

Диагностический инструментарий изучения эффективности системы воспитания должен обладать и общими, и особенными чертами из-за специфики учреждения, в которой реализуется система, его социальной и природной среды, характера построения воспитательных отношений.

Диагностическая работа должна выстраиваться на основе четкого определения *исследовательских стратегий, алгоритмов и методов исследования*.

При оценке актуального состояния системы воспитания в образовательной организации целесообразно использовать вариативные *исследовательские стратегии* [5]:

1. *Смешанная стратегия* исследования предполагает сочетание качественных и количественных методов исследования, что, с одной стороны, позволяет обогатить интерпретацию полученных данных, объяснить полученные результаты, с другой стороны, обеспечивает надежность и обоснованность сделанных выводов.

2. *Личностно-ориентированная стратегия* предполагает центрацию исследователя на индивидуальности субъекта (ребенка, педагога, родителя), изучении его ресурсов, опыта, переживаний, мнений, отношений. Особое значение приобретает анализ единичных случаев, событий, биографий.

3. *Стратегия изучения дискурса* направлена на изучение продуктов деятельности всех участников процесса воспитания. Эта стратегия приобретает особое значение при оценке эффективности воспитательного процесса и его результативности, т.к. именно включенность детей в деятельность, в реальные воспитательные ситуации позволяет получить достоверные данные о степени их социальной активности, самореализации, проявлении лидерских качеств и др.

4. *Стратегия экспертного оценивания* реализуется достаточно часто при оценке эффективности системы воспитания в образовательном учреждении благодаря возможности всесторонности анализа и привлечения экспертов для получения более объективных данных.

5. *Развивающая стратегия* предполагает возможность изучения развития исследуемого процесса, прогнозирование и построение траекторий личностного развития детей в процессе воспитания, сочетает в себе исследовательские, развивающие и обучающие задачи.

С целью изучения эффективности процесса воспитания мы предлагаем использовать следующий *алгоритм*:

- 1) определение цели и задач изучения;
- 2) подбор критериев и показателей результативности процесса воспитания;

- 3) выбор диагностических методик;
- 4) определение выборки исследования, подготовка диагностических материалов;
- 5) проведение исследования;
- 6) анализ и оценка результатов исследования;
- 7) интерпретация полученных данных, моделирование траектории развития системы воспитания.

Для диагностики уровня воспитанности обучающихся рекомендуется придерживаться технологии, включающей в себя следующую последовательность этапов:

- 1) наблюдение за ребенком в специально организованной деятельности;
- 2) самооценивание детей по предложенным показателям;
- 3) оценка ребенка родителями;
- 4) оценка детей педагогами;
- 5) сравнение результатов оценки с результатами психолого-педагогических исследований;
- 6) интеграция совокупной оценки воспитанности для каждого ученика.

Таким образом, *алгоритмы*, определяющие последовательность действий при оценке системы воспитания, позволяют стандартизировать процедуру оценки системы воспитания, снизить влияние субъективного фактора в оценке.

В соответствии с избранными критериями и показателями оценки системы воспитания и уровня воспитанности школьников подбирается комплекс адекватных цели *методов и методик*, позволяющих получить полную и достоверную информацию о различных сторонах воспитательной системы школы.

В определении актуального состояния системы воспитания желательно участие независимых экспертов и всех субъектов, непосредственно включенных в процесс воспитания. А учитывая неоднозначность и многокомпонентность самого феномена воспитанности обучающихся, необходимо применять не единичный метод, а *комплекс диагностических методов*, позволяющих целостно охарактеризовать систему воспитания в той или иной образовательной организации.

В течение 2017 года научно-исследовательский коллектив Костромского государственного университета по государственному заданию Министерства образования и науки РФ проводил комплексное исследование системы воспитания в российских образовательных организациях. Был разработан и апробирован *инструментарий для оценки актуального состояния системы воспитания в образовательных организациях*, включающий в себя несколько *блоков*: экспертная оценка системы воспитания общеобразовательной школы; оценка системы воспитания всеми субъектами воспитания (педагоги, родители, дети) и определение степени их включенности в воспитательный процесс; оценка результативности системы воспита-

Таблица 1

**Методика комплексной оценки актуального состояния системы воспитания  
в образовательных организациях**

Участники и цель исследования	Диагностические методы	Единицы анализа
<p><i>Участники</i> – эксперты, осуществляющие независимую оценку системы воспитания образовательной организации.</p> <p><i>Цель</i> – изучение образовательной среды, программного обеспечения и отчетной документации по воспитательной работе в школе.</p>	<p>Протокол экспертной оценки «Анализ системы воспитания общеобразовательной школы» (составитель Л.И. Тимонина)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Анализ официального сайта школы (наличие на сайте программ воспитания, плана воспитательной работы, информации о детских общественных объединениях, о работе объединений дополнительного образования детей, о событиях, об органах ученического самоуправления, о сетевом взаимодействии, о консультационной помощи и др.).</li> <li>2. Анализ программ воспитания (цели, задачи, направления, формы воспитательной работы, предполагаемый результат, описание мониторинга реализации программы).</li> <li>3. Анализ документов по деятельности детской общественной организации (название, нормативные документы, цель, участники, описание деятельности, наличие органов самоуправления)</li> </ol>
<p><i>Участники</i> – педагоги, непосредственно осуществляющие воспитательную работу в школе (заместители директора по воспитательной работе, педагоги-организаторы, вожатые, социальные педагоги, классные руководители, педагоги дополнительного образования, воспитатели ГПД).</p> <p><i>Цель</i> – комплексная оценка сложившейся в школе системы воспитания и степени удовлетворенности педагогов от участия в воспитательной деятельности.</p>	<p>Анкета «Экспертиза уровня сформированности системы воспитания в общеобразовательной организации и качества воспитательной деятельности педагогов» (составитель А.Г. Самохвалова)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Качество воспитания школьников (социальные знания, развитие гражданственности и патриотизма, развитие ценностной сферы личности, уровень социализированности).</li> <li>2. Качество организации педагогом воспитательного процесса (способность педагога реализовать воспитательный потенциал учебной и внеучебной деятельности школьников, конструктивно взаимодействовать с семьями школьников; реализовать собственный творческий потенциал и потенциал обучающихся в процессе воспитательной работы).</li> <li>3. Качество созданных в образовательном учреждении условий для организации воспитательного процесса (способность администрации обеспечить воспитательный процесс в образовательном учреждении необходимыми ресурсами, организовать работу с педагогами, с семьями учащихся; организовать общешкольные события)</li> </ol>
<p><i>Участники</i> – обучающиеся общеобразовательных организаций.</p> <p><i>Цель</i> – оценка уровня воспитанности и социализированности учащихся.</p>	<p><i>Наблюдение</i> (например, методика оценки волевых качеств детей А.И. Высоккого, карта наблюдения Стогта, «Поведенческий портрет» Н.И. Евсиковой и др.).</p> <p><i>Опросные методы: беседа, анкетирование, интервью</i> (например, методика И.В. Сеньчуковой на выявление уровня развития самоуправления в ученическом коллективе, опросник «Мотивация участия в социально-значимой деятельности», диагностика уровня воспитанности по методике М.И. Шиловой, методика изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова)</p> <p><i>Тесты</i> (например, «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонда, тест «Коммуникативные умения» Л.Михельсон, в модификации Ю.З. Гильбуха, методика Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», методика диагностики личностного роста школьников (автор Д.В. Григорьев) и др.</p>	<p>Проявление особенностей личности ребенка в различных видах деятельности, его социальная и коммуникативная активность, степень включенности в общие дела, инициативность, креативность, заинтересованность и др.</p> <p>Определение степени мотивационной включенности ребенка во внеучебную деятельность, выявление характера отношения к ней, особенностей мотивации, уровня воспитанности ребенка и других феноменов на основе анализа письменных или устных ответов на специально подобранные, однозначно понимаемые вопросы</p> <p>Выявление личностных показателей и предикторов воспитанности ребенка, типа его взаимоотношений с окружающими, отношения к себе и другим, готовности к сотрудничеству взаимодействию, динамики изменений ценностного отношения ребенка к разным объектам действительности</p>

	<i>Проективные методы</i> (например, методика «Жизненный путь» И.Л. Соломина, проективная методика «Письмо подростка о своей жизни» А.Г. Самохваловой, О.Н. Вишневской и др.).	Определение склада личности ученика, понимание его отношения к разным сторонам действительности, оценка психологического состояния, ценностей, направленности, уровня воспитанности, рисков развития
	<i>Изучение продуктов деятельности учащихся</i> (например, анализ эссе на тему «Я как член ученического самоуправления» (Е.В. Тихомирова), анализ рисунков «Я в школе», «Я в общении с учителями и одноклассниками» (А.Г. Самохвалова) и др.)	Объективные данные об организации педагогического процесса в школе, получение сведений об уровне обученности и воспитанности учащихся, о работе учителя, выявление интересов детей, проблем, трудностей, рисков воспитания т.д.
<i>Участники</i> – обучающиеся общеобразовательных организаций.  <i>Цель</i> – оценка воспитательной системы школы глазами ученика и уровня активности учащихся во внеучебной деятельности.	Анкета «Оценка воспитательной системы школы глазами ученика и активности учащихся во внеучебной деятельности» (составитель Е.В. Тихомирова)	1. Наличие в школе органов ученического самоуправления, общественных организаций, участие и заинтересованность ребенка в общешкольных и классных делах, деятельности органов самоуправления, кружках и др. 2. Степень участия родителей в общешкольных и классных делах. 3. Оценка ребенком роли школы в его воспитании.
<i>Участники</i> – родители обучающихся.  <i>Цель</i> – оценка родителями роли образовательного учреждения в воспитании у их детей жизненно-важных качеств; видов воспитательной работы, которые организуются в школе, форм взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся.	Комплексная методика изучения удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательного учреждения (составитель А.Г. Самохвалова)	1. Роль школы в воспитании жизненно-важных качеств: поведенческих, компетентностных, морально-психологических качеств личности. 2. Виды учебной и внеучебной деятельности школьников, которые используются в воспитательной работе школы; а также те, в которых участвует ребенок. 3. Стиль общения и характер взаимодействия педагогов школы с родителями. 4. Уровень использования потенциалов взаимодействия школы с семьей.

ния (степень социализированности / воспитанности обучающихся, характер межличностного взаимодействия участников воспитательного процесса). Методика диагностики и используемые методы кратко представлены в таблице 1.

Результаты исследовательской работы показали, что *срезовой подход* к диагностике системы воспитания в образовательной организации, предполагающий однократный замер изучаемых характеристик, малоэффективен и не позволяет достоверно оценить реальную ситуацию в школе [6]. Требуется *целенаправленный, систематический мониторинг* [7], целью которого должно стать определение, насколько организованный в школе процесс воспитания способствует позитивным изменениям в личности ребенка, и какие организационные условия этому благоприятствуют или препятствуют. Предметом мониторинга должны стать личностный рост обучающегося, детский коллектив как одно из важнейших условий развития личности ребенка, профессиональная позиция педагога, организационные условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания, характер психолого-педагогического взаимодействия всех участников воспитательного процесса.

### Библиографический список

1. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры: (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 814 с.
2. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.
3. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. *Поляков С.Д.* Реалистическое воспитание. – М.: Новая школа, 2004. – 224 с.
5. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.
6. *Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В.* Степень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных организаций и пути оптимизации взаимодействия семьи и школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социоконетика. – 2017. – № 3. – С. 194–201.
7. *Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В.* Диагностика и мониторинг процесса вос-

питания в школе. – М.: Академия: АПКИПРО, 2003. – 82 с.

8. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2003. – 200 с.

#### **References**

1. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury: (ehnciklopedicheskij slovar' pedagoga). – Ekaterinburg, 2000. – 814 s.

2. Karakovskij V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie!: Teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem. – М.: Novaya shkola, 1996. – 160 s.

3. Pedagogika / Pod red. P.I. Pidkasiyogo. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998. – 640 s.

4. Polyakov S.D. Realisticheskoe vospitanie. – М.: Novaya shkola, 2004. – 224 s.

5. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, faktory voznikoveniya, dinamika. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014. – 358 s.

6. Samohvalova A.G., Rumyancev YU.V. Stepen' udovletvorennosti roditel'noj deyatel'nost'yu obrazovatel'nyh organizacij i puti optimizacii vzaimodejstviya sem'i i shkoly // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – S. 194–201.

7. Stepanov P.V., Grigor'ev D.V., Kuleshova I.V. Diagnostika i monitoring processa vospitaniya v shkole. – М.: Akademiya: АПКИПРО, 2003. – 82 s.

8. SHamova T.I., SHibanova G.N. Vospitatel'naya sistema shkoly: sushchnost', sodержание, upravlenie. – М.: CGL, 2003. – 200 s.

**Груздев Владислав Владимирович**

доктор юридических наук, профессор

**Щербинина Ольга Станиславовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет

vgruzdev@ksu.edu.ru, shcherbinina-olga@list.ru

## ВУЗ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР РЕГИОНА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований, проект 18-013-00867

Статья посвящена актуальной проблеме психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательных организациях разного типа, в том числе в образовательной организации высшего образования. На современном этапе развития системы образования в России государство оказывает серьезную поддержку в развитии образовательной работы с одаренными детьми. В стране открываются новые специализированные центры по работе с одаренными детьми, где работа выстроена на высочайшем уровне с целью выявления потенциалов и развития способностей одаренных детей. Одним из таких центров является ОЦ «Сириус». Важной проблемой остается создание условий для преемственности в работе с данной категорией детей. Эту преемственность могут обеспечить образовательные организации высшего образования, где сосредоточены ведущие педагоги региона. В нашей статье представлен первый опыт работы Костромского государственного университета с одаренными школьниками города и области, обучавшимися в ОЦ «Сириус».

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

В современном обществе и его развитии ведущую роль играют наука, знания и технологии. При этом, несмотря на развитие высокотехнологичных процессов, огромную роль в успехе любой организации и предприятия играют кадры. Именно люди и их труд остаются решающим фактором развития экономики и страны в целом. В связи с этим прогрессивные государства вкладывают огромные средства в образование подрастающего поколения и создают особые условия для развития одаренных детей и их самореализации.

В нашей стране проблема одаренности в настоящее время активно разрабатывается в науке и практике. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования страны. Так В.В. Путин в Послании Федеральному собранию (01.12.2016 г.) указал на то, что «в основе всей системы образования должен лежать фундаментальный принцип, что каждый ребенок одарен» и заявил о важности и необходимости создания в регионах центров поддержки одаренных детей. О.Ю. Васильева отмечает, что работа с одаренными детьми делает приоритетной задачу воспитания и обучения одаренного ребенка, особо выделяя, что все наши дети талантливы, и мы должны этот талант выявить и возвращать.

На сегодняшний день на федеральном уровне принят ряд документов в той или иной степени регулирующих вопросы развития одаренных детей, среди них: ФЗ РФ №273 «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр-271,

Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы». В рамках Костромского региона поддержка и развитие одаренности регулируется Постановлением администрации Костромской области от 21 ноября 2011 года № 442-а «О порядке разработки, утверждения и реализации ведомственных целевых программ Костромской области», Постановлением администрации Костромской области от 26 декабря 2013 года №584-а «Об утверждении государственной программы Костромской области «Развитие образования Костромской области на 2014–2020 годы» и др.

Несмотря на значительное внимание ученых к проблеме одаренности, остается много проблемных вопросов, касающихся данного феномена и не имеющих однозначного решения.

Так, в настоящее время нет единого подхода к пониманию одаренности. Существует значительное количество концепций и взглядов в определении сущности данного феномена и трактовке понятия одаренности.

Одной из наиболее популярных в настоящее время является точка зрения на одаренность, изложенная в Рабочей концепции одаренности. Данная Концепция была разработана группой специалистов (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясков, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.) по заказу Министерства образования и науки РФ и отражает позицию ученых и практиков – представителей Российского психологического общества, Института психологии РАН, Психоло-

гического института РАО, факультета психологии МГУ в области одаренности, включая в себя теоретическую базу решения ключевых вопросов: определения одаренности, ее видов, путей идентификации и др.

Рабочая концепция трактует одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Еще одним проблемным вопросом является диагностика одаренности и тем более возможность прогнозирования развития способностей ребенка. Яркие, неординарные способности в раннем возрасте могут быть обусловлены обученностью или сензитивностью ребенка в определенном виде деятельности. При этом педагогу очень важно вовремя увидеть и поддержать достаточно устойчивые проявления индивидуальности у ребенка, особенности в развитии и результатах деятельности, позволяющие опережать свой возраст.

Внимание к категории одаренных детей во многом обусловлено их особенностями и трудностями в развитии, которые частично совпадают, частично отличаются от трудностей сверстников по уровню выраженности и важности, а частично являются специфическими, отличающимися именно эту группу детей. Как правило, говорят о трех сферах проявления особенностей одаренных детей: сфера познания, психосоциальная сфера и сфера физического развития.

Данные особенности обуславливают необходимость особого внимания педагогов к категории одаренных детей и о создании специальных условий для их развития.

В настоящее время наибольшее количество практических разработок в области одаренности касается работы общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования – создания условий для развития одаренных детей в общеобразовательных организациях и развитии сети организаций дополнительного образования, предоставляющих возможности для развития разных видов одаренности (интеллектуальной, художественной, творческой, социальной, спортивной, технической и др.). Наряду с этим, активно развивается конкурсное и олимпиадное движения, позволяющие выявить одаренных и талантливых детей, дающих им возможность проявить себя, самореализоваться и самоутвердиться в своих возможностях.

Область работы с одаренными детьми находит поддержку со стороны государства как с точки зрения расстановки акцентов в нормативно-законодательных актах, так и с точки зрения создания условий в образовательных организациях для работы с данной нестандартной категорией. За последние

несколько лет в нашей стране были созданы специальные образовательные центры, призванные не только выявлять одаренных детей, но и предоставлять условия для развития их способностей и самореализации юных талантов.

Одним из лидеров среди учреждений дополнительного образования, работающих с одаренными детьми, является Всероссийский образовательный центр для одаренных детей «Сириус», который создан по инициативе президента России В.В. Путина и открыт 1 июня 2015 г.

Согласно концепции проекта, центр «Сириус» (г. Сочи) создан для содействия развитию талантов и способностей детей. Развитию прежде всего в тех областях, в которых Россия занимает лидирующие позиции в мире – в точных науках (математике, физике, химии, биологии), искусстве (классическом балете, живописи, академической музыке) и спорте (хоккее, фигурном катании, шахматах).

Центр помогает охватить максимальное число одаренных детей из всех регионов РФ независимо от социального и материального положения их семей, а также создать систему «социальных лифтов», объединяющую профориентационные, образовательные, спортивные, творческие и иные ресурсы. Одаренные школьники принимают участие в профессиональных и общеобразовательных программах, а также в мастер-классах и работе творческих и научных лабораторий под руководством ведущих ученых и экспертов-практиков.

Образовательный центр «Сириус» объединяет опыт лучших российских школ с целью создания национального методического и учебного центра, разрабатывающего тиражируемые профессиональные программы. Одним из важнейших направлений работы с одаренными детьми является их социальное развитие, обучение работы в творческих группах, командных играх.

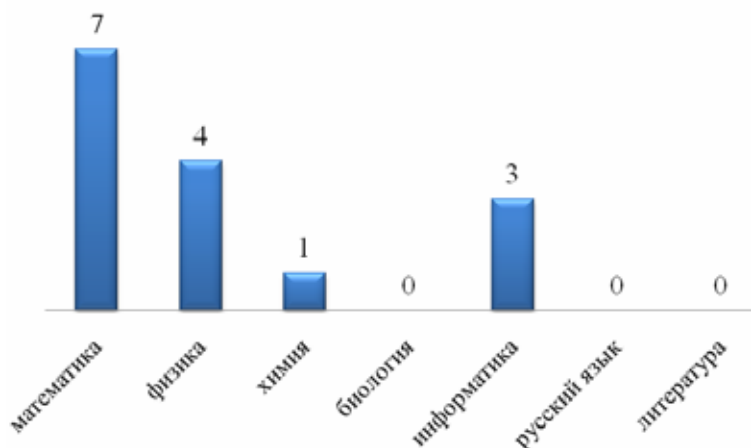
Одаренные школьники, побывавшие в данном уникальном месте, получают новые знания, умения, навыки и толчок для своего развития.

В связи с этим особую значимость приобретает преемственность в работе с детьми, прошедшими обучение в образовательном центре «Сириус».

В Костроме серьезными потенциалами в работе с такой нестандартной, интересной и сложной, с точки зрения выстраивания образовательной работы, группой детей обладает опорный вуз нашей области – Костромской государственный университет. Важно и нужно создать непрерывную образовательную среду на базе КГУ для участников образовательного центра «Сириус».

В 2016–2017 году в ОЦ «Сириус» прошли обучение 16 школьников города Костромы и Костромской области. В 2017 году в Костромском госуниверситете было принято решение о запуске проекта под названием «Многопредметная школа для одаренных школьников, прошедших обучение





**Рис. 1.** Результаты изучения предпочтений одаренных школьников в предметных областях (май 2017 г.)

в образовательной центре «Сириус» [7]. Цель проекта: создание условий для работы с одаренными школьниками в Костромском государственном университете как образовательном центре региона.

Руководство проектами было поручено кандидату педагогических наук, доценту О.С. Щербининой и кандидату технических наук, доценту И.Г. Дьякову.

В мае того же года была организована встреча-знакомство с ребятами, побывавшими в Сириусе, ставшей началом совместной работы коллектива Костромского государственного университета с одаренными школьниками города и области.

В ходе встречи был проведен опрос одаренных школьников с целью определения основных дисциплин, в рамках которых ребята хотели бы расширить свой кругозор. В опросном листе было предложено семь областей знания: математика, физика, химия, биология, информатика, русский язык, литература. Помимо этого была возможность предложить свой вариант ответа.

Результаты опроса показали, что предпочтительными для большинства участников встречи являются математика, физика и информатика. В связи с этим для реализации проекта была предложена блочная система работы. Три основных блока составили математика, информатика и физика. Они реализуются в работе Школы последовательно по принципу погружения в каждый предмет.

Четвертый блок – психолого-педагогический – осваивается параллельно с указанными и назван организаторами «Коммуникативный практикум». Выбор данного блока основан на результатах наших исследований о существующих особенностях и трудностях социального развития одаренных школьников [6]. Каждое занятие по предметам естественнонаучного цикла заканчивается получасовым занятием коммуникативного практикума.

Таким образом программа работы «Многопредметной школы КГУ для одаренных школьников» включает:

1. Математика: «Элементы высшей математики».
2. Физика: «Основы физического эксперимента».
3. Информатика: «Алгоритмы шифрования и криптоанализа».
4. Коммуникативный практикум «Законы общения и взаимодействия».

При выборе содержания блоков в основу была положена идея дополнения школьной программы материалом. При этом, с одной стороны, выбирались такие темы, которые выходят за рамки школьной программы, а с другой – учитывая разный возраст участников, базирующихся на знаниях, доступных самым младшим участникам.

Каждый блок естественнонаучной части состоит из 8 занятий с обязательным выходным контролем полученных знаний, умений и навыков.

Для реализации проекта была сформирована команда исполнителей из 4-х человек. Исполнителям проекта было предложено разработать программу работы по своим блокам самостоятельно. При этом роль руководителей сводилась к методической помощи при разработке программ.

В настоящее время завершилась работа по блоку «Математика». Результаты диагностики по итогам реализации математического блока показали высокую степень удовлетворенности одаренных школьников содержанием занятий и их мотивацию на дальнейшее продолжение обучения. В настоящее время запущена работа по блоку «Информатика».

Участники-школьники показывают высокий уровень заинтересованности в работе школы.

Таким образом, работа Многопредметной школы КГУ для одаренных школьников, прошедших обучение в образовательном центре «Сириус» может стать основой для централизации работы с одаренными школьниками города Костромы и Костромской области на базе Костромского государственного университета как образовательного центра региона.

### Библиографический список

1. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. – М.: Гардарики, 2008. – 66 с.
2. Щербинина О.С. Методика работы социального педагога с одаренными детьми и подростками. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 86 с.
3. Щербинина О.С. Особенности социально-педагогической поддержки одаренных школьников // Социальная педагогика в современных социальных практиках: Сб. науч. статей VII Междунар. симпозиума. 21–23 мая 2017 г. / науч. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – С. 403–409.
4. 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. Rabochaya kontsepsiya odarennosti / D.B. Bogoyavlenskaya, V.D. SHadrikov, YU.B. Babaeva, A.V. Brushlinskij, V.N. Druzhinin i dr. – M.: Gardariki, 2008. – 66 s.
2. Shherbinina O.S. Metodika raboty sotsial'nogo pedagoga s odarennymi det'mi i podrostkami. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – 86 s.
3. Shherbinina O.S. Osobennosti sotsial'no-pedagogicheskoy podderzhki odarenykh shkol'nikov // Sotsial'naya pedagogika v sovremennykh sotsial'nykh praktikakh: Sbornik nauchnykh statej VII Mezhdunarodnogo simpoziuma. 21–23 maya 2017 g. / nauch. red. A.V. Mudrik, T.T. SHHelina. – Arzamas: Arzamasskij filial NNGU, 2017. – С. 403–409.
4. Shherbinina O.S. Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka odarenykh shkol'nikov, proshedshikh obuchenie v obrazovatel'nom tsentre «Sirius» // Tekhnologii sotsial'noj raboty s molodezh'yu: materialy V mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Kostroma, 16–20 oktyabrya 2017 g.) / sost. O.N. Vericheva; nauch. red. N.F. Basov. – Kostroma: KGU, 2017. – S. 281–285.

**Скрябина Ольга Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Смирнов Владимир Алексеевич**

доктор социологических наук, доцент

Костромской государственной университет, г. Кострома

olga-skryabina@mail.ru, kano\_igt@mail.ru

## РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА, РАБОТАЮЩЕГО В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Статья выполнена в рамках государственного задания 27.4374.2017/НМ

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогической науки и практики – разработке компетентностных моделей специалистов, обеспечивающих образовательный и воспитательный процессы в школе и других образовательных учреждениях. На основе анализа нормативных документов, психолого-педагогической литературы, опыта практической деятельности специалистов в области воспитания образовательных организаций, в статье предлагается вариант разработки компетентностной модели специалиста. Данная модель ориентирована на практическую реализацию идей «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», сочетает в себе преемственность требований Федерального государственного образовательного стандарта в области образования и педагогических наук и принятого в 2017 году Профессионального стандарта специалиста в области воспитания. Она также учитывает опыт деятельности специалистов образовательных организаций из двадцати регионов России.

**Ключевые слова:** стратегия развития воспитания, профессиональный стандарт, специалист в области воспитания, компетентностная модель специалиста в области воспитания.

В современной педагогической науке и практике значительное внимание уделяется созданию модели современного учителя, в то время, как обоснованию моделей специалистов, выполняющих воспитательные функции в образовательной организации уделяется незаслуженно мало внимания.

Анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых источников по проблеме формирования базовых подходов к разработке компетентностной модели специалиста в области воспитания в образовательной организации позволил зафиксировать несколько аспектов.

Во-первых, уже более 15 лет проблема разработки компетентностных моделей специалистов актуальна для различных сфер профессиональной деятельности. Принципы создания таких моделей заложены в работах В.И. Байденко, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Ю.Г. Татура и других. Несмотря на разницу подходов, ученые сходятся в том, что профессиональная модель специалиста должна состоять как минимум из трех групп компетенций: профессиональных, предметных, социальных.

Во-вторых, в литературе предлагаются разные подходы к разработке компетентностных моделей специалистов. Сторонники системного подхода обращают внимание, что в структуре модели важны не только составные элементы (отдельные компетенции), но и разнообразные связи между ними. Именно связи между компетенциями характеризуют качество деятельности специалиста. Дж. Равен под компетентностью понимает специфические способности, обязательные для качественного осуществления деятельности в какой-либо пред-

метной области. Эти способности состоят из узкоспециализированных знаний, предметных навыков и способов мышления, осознания ответственности за свои действия на основе усвоенных ценностей и установок. А.В. Хуторский исходит из тезиса о том, что компетентностный подход закладывает основы конструирования образовательных стандартов, поэтому для педагогической деятельности чрезвычайно важно выявить отличительные признаки компетенции и компетентности.

В-третьих, компетентностная модель специалиста служит отправной точкой для построения всего процесса подготовки. В основу модели закладывается квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к специалисту в его педагогической, научной, управленческой и иной деятельности. В ней, описывается основной характер деятельности специалиста, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими навыками должен обладать (требования к личности); фиксируется уровень общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

В-четвертых, анализ сайтов образовательных организаций 12 субъектов Российской Федерации на предмет поиска опыта разработки компетентностной модели специалиста, выполняющего воспитательные функции в образовательной организации, указал на их жесткий ориентир на квалификационные требования, отсутствующие попытки разработки целостного представления о воспитательной службе образовательной организации как совокупности компетентностных моделей специалистов.

Вышесказанное подвигло нас провести более глубокий анализ опыта образовательных организаций в этом направлении. Педагоги, ориентиро-

ванные в школе на реализацию воспитательных функций, из восьми регионов России в интервью и при обмене опытом на специально организованных собраниях, подчеркивали что отсутствие компетентностных моделей специалистов в области воспитания становится препятствием на пути развития воспитательных систем школ.

Разрабатывая компетентностную модель специалиста в области воспитания, мы основывались на трех базовых документах.

«Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», в которой определяются приоритеты воспитания граждан России, что, соответственно, ориентирует на те профессиональные компетенции, которые будут востребованы у специалистов в области воспитания. В частности, главной задачей определенной в стратегии является формирование поколения, гармонично сочетающего в себе, с одной стороны компетенции для жизни в будущем, а с другой – компетенции, позволяющие сохранять традиции прошлого. Для решения этой задачи предлагается множество механизмов, главным из которых, является кадровый. Особое место в образовательных организациях отводится деятельности воспитательных служб.

Проекты федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлениям подготовки 44.00.00 укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки» также учитывают необходимость развития воспитательных компетенций педагогов. Наиболее близка по методологии и содержанию профессиональная подготовка и образование специалистов в области воспитания направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование». В стандартах воспитательные компетенции находят отражение в универсальных (УК 1-8), общепрофессиональных (ОПК 3,4,6,7,8) и профессиональных компетенциях педагога.

Универсальные компетенции предполагают развитость у специалиста системного и критического мышления, навыков разработки и реализации проектов, умения работать в команде, в том числе занимать в ней лидерские позиции, коммуникативную компетентность и умение выстраивать межкультурное взаимодействие, стремление к самоорганизации и саморазвитию, осознание ценности здоровья, умение обеспечивать безопасность жизнедеятельности.

Общепрофессиональные компетенции ориентируют специалиста на готовность строить воспитательную деятельность в нормативно-правовом поле государства; умение разрабатывать основные и дополнительные программы воспитания; организовывать совместную и индивидуальную воспитательную деятельность; совместно с педа-

гогическим коллективом строить воспитывающую образовательную среду организации; контролировать и оценивать результаты воспитательной деятельности; владеть психолого-педагогическими технологиями воспитания, формирования мировоззрения и ценностных ориентаций; организовывать взаимодействие с другими участниками образовательных отношений; строить свою деятельность на научных основах.

Наиболее важными из них являются профессиональные компетенции, которые должны соответствовать требованиям профессионального стандарта специалиста в области воспитания.

Профессиональный стандарт специалиста в области воспитания, утвержденный Министерством труда и социального развития в 2017 году, где сформулированы обобщенные трудовые функции и конкретные трудовые действия, к реализации которых должен быть готов специалист. Он носит обобщенный характер и стандартизирует деятельность социального педагога, старшего вожатого, педагога-организатора, воспитателя, педагога-библиотекаря, тьютора.

К обобщенным трудовым функциям Стандарт относит шесть: социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации, организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации, организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса, воспитательная работа с группой обучающихся, библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования, тьюторское сопровождение обучающихся. При этом каждая обобщенная функция предполагает выполнение конкретных трудовых действий. Так, социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации реализуется через планирование, организацию и методическое обеспечение специалистом этого процесса. Деятельность старшего вожатого реализует функции поддержки школьников в создании общественного объединения, сопровождения деятельности этого объединения и развития самоуправления в нем. Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса предполагает компетентности специалиста в области проектирования и реализации программ воспитания, организации деятельности по одному или нескольким направлениям внеурочной деятельности, организационно-методическому обеспечению воспитательной деятельности. Близкие компетенции требуются от специалиста, реализующего воспитательную работу с группой обучающихся. Он планирует, организует и обеспечивает организационно и методически социально и лично значимую деятельность группы обучающихся.

Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образова-

ния обеспечивается через выполнение специалистом функций по информационно-библиотечному сопровождению учебно-воспитательного процесса, проведению мероприятий по воспитанию обучающихся информационной культуры, организационно-методическому обеспечению мероприятий по развитию у обучающихся интереса к чтению. Тьюторское сопровождение требует от специалиста готовности к педагогическому сопровождению, особой организации образовательной среды, а также организационно-методическому обеспечению реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов и проектов.

Охарактеризованные трудовые действия по шести обобщенным трудовым функциям не только показывают логику осуществления воспитательного процесса в образовательной организации, но и взаимодополняемость и взаимообуславливаемость, создающую преемственность в деятельности различных специалистов в области воспитания, целостность самой воспитательной системы школы или другой образовательной организации, обеспечивающую качество воспитательной деятельности в ней.

Таким образом, для разработки компетентностной модели специалиста из Стандарта мы можем выделить несколько блоков способностей/готовностей специалиста:

- способности, связанные с целеполаганием и планированием не только собственной деятельности, но и деятельности групп обучающихся;
- организационно-управленческие, ориентированные на установление связей, повышающих эффективность воспитательной деятельности не только внутри образовательной организации, но и за ее пределами в региональном воспитательном пространстве;
- методические, определяющие владение специалистом методами и приемами реализации воспитательных целей и задач;
- способность к реализации проектного подхода в организации деятельности;
- готовности к поддержке детских инициатив, развитости умений оказывать такую поддержку с помощью прямых и косвенных педагогических приемов.

Кроме того следует включить в элементы модели некоторые компетенции, связанные воспитательными и мировоззренческими традициями, развитыми в региональных системах образования. А также готовность специалиста к формированию у школьников надпредметных/софт/мета-компетенций, важнейшей из которых в воспитании выступает умение детей и подростков целенаправленно действовать в ситуации неопределенности, и нести ответственность за свои действия.

Психолого-педагогические и социально антропологические исследования последних лет об

особенностях отношений поколений X, Y, Z ориентируют нас на включение в модель специалиста способности диагностировать, анализировать и сопрягать в деятельности особенности мышления, мировоззрения и образа жизни разных поколений.

Отталкиваясь от вышеизложенных позиций, была разработана компетентностная модель специалиста в области воспитания, работающего в образовательной организации (см. табл. 1). Она состоит из 30 компетенций, разделенных на три блока: универсальные компетенции, профессиональные компетенции и специальные компетенции. Универсальные компетенции понимаются нами, как способности специалиста решать широкий круг задач, как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. К этой группе отнесены десять компетенций: способность к самоорганизации и саморазвитию; способность к целеполаганию, планированию, организации, анализу и рефлексии собственной деятельности; развитость критического мышления и эмоционального интеллекта; способность работать в команде; готовность выполнять лидерские функции в коллективной деятельности; способность к социально ориентированному творчеству; осознание ценности здоровья; коммуникативные компетенции, умение вести межкультурный диалог; способность обеспечивать безопасность жизнедеятельности детского коллектива.

Круг профессиональных компетенций в модели характеризует готовность специалиста к реализации воспитательных функций, как внутри образовательной организации, так и в региональном воспитательном пространстве. К ним отнесены двенадцать комплексных способностей: строить профессиональную деятельность в нормативном поле государства; разрабатывать основную программу воспитательной работы образовательной организации и дополнительные программы по направлениям воспитательной деятельности; разрабатывать воспитательный компонент образовательной программы; организовывать коллективную творческую деятельность; строить индивидуальные воспитательно-развивающие маршруты обучающихся; строить воспитывающую социокультурную среду образовательной организации; способность к организации сотрудничества с образовательными организациями территории (микрорайона, района, части города, города, региона); знание теории воспитания, владение воспитательными технологиями, готовность применять их в практике; готовность применять на практике знания особенностей психологии детей и подростков; способность адекватно научно-обоснованно анализировать и оценивать ход и результаты профессиональной деятельности; вести исследование, программировать профессиональную деятельность на научных основах.

**Компетентностная модель специалиста, работающего в системе воспитания образовательной организации**

Универсальные компетенции	Профессиональные компетенции	Специальные компетенции
Способность к самоорганизации и саморазвитию	Способность строить профессиональную деятельность в нормативном поле государства	Способность организовать деятельность временного и постоянного детского и подросткового объединения
Способность к целеполаганию, планированию, организации, анализу и рефлексии собственной деятельности	Способность разрабатывать основную программу воспитательной работы образовательной организации и дополнительные программы по направлениям воспитательной деятельности	Способность организовать проектную деятельность в детских и подростковых объединениях
Развитость критического мышления и эмоционального интеллекта	Способность разрабатывать воспитательный компонент образовательной программы	Способность осуществлять социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе социализации
Способность работать в команде	Способность организовывать коллективную творческую деятельность	Готовность сопровождать деятельность детского и подросткового общественного объединения на всех этапах его развития
Готовность выполнять лидерские функции в коллективной деятельности	Способность строить индивидуальные воспитательно-развивающие маршруты обучающихся	Способность формировать у обучающихся основы информационной культуры, развивать интерес к чтению
Способность к социально ориентированному творчеству	Способность строить воспитывающую социокультурную среду образовательной организации	Способность сопровождать движение обучающихся (в том числе одаренных и с ОВЗ) по индивидуальным воспитательно-развивающим маршрутам
Осознание ценности здоровья	Способность к организации сотрудничества с образовательными организациями территории (микрорайона, района, части города, города, региона)	Способность гибко реагировать на изменения, интегрировать в воспитательной деятельности интересы личности, общества, государства
Коммуникативные компетенции, умение вести межкультурный диалог	Знание теории воспитания, владение воспитательными технологиями, готовность применять их в практике.	
Способность обеспечивать безопасности жизнедеятельности детского коллектива	Готовность применять на практике знания особенностей психологии детей и подростков	
	Способность адекватно научно-обоснованно анализировать и оценивать ход и результаты профессиональной деятельности	
	Способность вести исследование, программировать профессиональную деятельность на научных основах	

Специальные компетенции позволяют специалисту в области воспитания качественно осуществлять профессиональную деятельность по специфическим направлениям, реализуя на практике приоритетные направления государственной образовательной политики. Эта часть модели является наиболее гибкой, может и должна быть трансформирована под задачи воспитания конкретной образовательной организации. Желательно вносить изменения и дополнения в эту часть не реже, чем один раз в три года. На сегодняшний день к специальным компетенциям отнесены семь компетенций: способность организовать деятельность временного и постоянного детского и подросткового объединения; способность организовать проектную деятельность в детских и подростковых объединениях; способность осуществлять социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе социализации; готовность сопрово-

ждать деятельность детского и подросткового общественного объединения на всех этапах его развития; способность формировать у обучающихся основы информационной культуры, развивать интерес к чтению; способность сопровождать движение обучающихся (в том числе одаренных и с ОВЗ) по индивидуальным воспитательно-развивающим маршрутам; способность гибко реагировать на изменения, интегрировать в воспитательной деятельности интересы личности, общества, государства.

Таким образом, компетентностная модель специалиста в области воспитания представляет собой систему универсальных, профессиональных и специальных компетенций, определяющих готовность специалиста не только к реализации в образовательной организации функций социального педагога, старшего вожатого, педагога-организатора, педагога-библиотекаря, тьютора, но и к выстраиванию системных взаимосвязей между функ-

циями этих должностей, что позволяет добиваться целостности и системности воспитательной деятельности в школе. Компетенции, входящие в модель, соответствуют трем основным требованиям: носят интегрированный характер, соотносятся с ценностно-смысловыми характеристиками личности, имеют практикоориентированную направленность.

#### Библиографический список

1. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 85 с.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – 327 с.
3. Проекты Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3++) по направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/133/132/12> (дата обращения: 01.11.2017).
4. Профессиональный стандарт специалиста в области воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_199498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/) (дата обращения: 21.11.2017)
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение

Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 12.11.2017).

#### References

1. Zimnyaya I.A. Ierarhicheskoye-komponentnaya struktura vospitatel'noj deyatel'nosti // Vospitatel'naya deyatel'nost' kak ob'ekt analiza i ocenivaniya / pod obshch. red. I.A. Zimnej. – М.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2003. – 85 s.
2. Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A.V. Hutorskogo. – М.: INEHC, 2007. – 327 s.
3. Proekty Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov (FGOS 3++) po napravleniyam podgotovki ukрупnennoj gruppy 44.00.00. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/133/132/12> (дата обращения: 01.11.2017).
4. Professional'nyj standart specialista v oblasti vospitaniya [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_199498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/) (дата обращения: 21.11.2017).
5. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 r. № 996-r r. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 12.11.2017).

## САМОРАЗВИТИЕ КАК МЕЖНАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

*В статье рассматривается вопрос о научной категории «саморазвитие», обосновывается проблематика и интерес к данному вопросу, определяется общее и различное толкование этого понятия с точки зрения разных научных областей, в том числе, философии, медицины, социологии, психологии, педагогики. Автор выделяет пять ключевых аспектов для запуска процесса саморазвития, независимо от подходов и концепций: стимулирование, начальный этап, свободный выбор как проба, создание условий формирования, педагогическое сопровождение.*

*Автор определяет педагогический вектор рассматриваемой категории, который связан с педагогическим сопровождением готовности к саморазвитию и указаны критерии готовности: субъектность, способность к рефлексии и прогнозированию. В статье представлены данные опытно-экспериментальной работы педагогического сопровождения готовности к саморазвитию в условиях санаторной школы-интерната.*

**Ключевые слова:** развитие, саморазвитие, свободный выбор, изменения личности, педагогическое сопровождение, межнаучная категория, критерии готовности, санаторная школа-интернат.

**В** научном мире проблема саморазвития выходит на центральное место и относится к числу наиболее актуальных и значимых. Современному развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые ответственны за свой выбор, мобильны, способны к сотрудничеству, ориентированы на успех и признают приоритет саморазвития [1].

Слово «саморазвитие» образовалось путём сложения двух слов «само» и «развитие». Рассмотрим теоретические аспекты этого понятия через призму категории «развитие»:

1. Качественные преобразования объектов, изменение внутренних и внешних связей, возникновение новых форм бытия, высший тип движения, изменение материи и сознания, переключение с одного качества к другому, от старого к новому (философия);

2. Необратимая последовательность непрерывных прогрессивных преобразований на продолжительности всей жизни организма, биологический процесс созревания (раскрытие или развертывание), изменение на более высоком уровне дифференциации и организации, что ведет личность к конечной самоактуализации (психология);

3. Поступательный процесс эволюции биологического состояния до взаимодействия структур и функций, обуславливающих индивидуальность человека (медицина);

4. Комплекс ортодоксальных изменений (морфологических, физиологических, биохимических) с момента зарождения организма до конца жизни, продвижение по восходящей линии (от низшего к высшему), качественное движение состояния (от старого к новому), появление обновления (рождения нового, отмирания старого), уровень сознательности, образованности, культурности (социология);

5. Реализация «имманентных задатков» [6, с. 3], свойств личности (А.В. Мудрик); процесс количественных и качественных телесных изменений, психики, интеллектуальной и духовной сферы че-

ловека [2, с. 17], вызванный воздействием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов (М.И. Рожков); целенаправленное накопление информации с последующим ее упорядочением, структуризацией (педагогика).

Все определения понятия «развитие» представляют его как процесс и изменения, указывая на разнообразный, последовательный, поступательный, линейный или спиралевидный, качественный или количественный характер перехода к более высокому уровню организации человека – самоактуализации личности. Хочется отметить, что только в одном определении М.И. Рожкова есть уточнение о природе данных изменений, что важно для нашего исследования, т.к. оно как раз и посвящено ответу на вопрос: какие же внешние и внутренние, управляемые и неуправляемые факторы [7] будут влиять на осуществление процесса саморазвития.

Значение слова «саморазвитие» крайне редко встречается в словарях, что доказывает, что это понятие еще только исследуется. Представим авторские трактовки представителей разных наук, касающиеся выявления объекта определений, сущностных характеристик и личностно значимых целей.

1. Постоянное развитие, когда под влиянием обозначенных мотивов выдвигаются и актуализируются реальные цели через преобразование собственной активности, поведения и себя с использованием форм самоутверждения [5], самосовершенствования, самоактуализации (В.Г. Маралов); фундаментальная восприимчивость человека быть действительным субъектом своей жизни, преобразовывать собственную жизнедеятельность в предмет эмпирического совершенствования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев); появление новых свойств и способностей осуществления себя – самореализация [3], как интегративный творческий процесс сознательного личностного становления (А.А. Деркач); рост Я, движение эмоциональной и когнитивной зрелости; в модели Маслоу – направленное вперед движение к самоактуализации (психология);



2. Развитие личными силами, без помощи каких-либо внешних сил; умственное или физическое развитие личности путем самостоятельных занятий, упражнений; самодвижение (развитие), движение в природе и обществе, совершающееся в ходе преодоления противоречий и борьбы противоположностей (социально-гуманитарные науки);

3. Сознательно и планомерно осуществляемый ход изнутри, а не извне; управление созревающего индивида собственным становлением; максимальное духовно-нравственное и деятельностно-практическое самообогащение и саморазвертывание (Л.Н. Куликова); процесс и результат сознательного выбора индивидом ценностей, целей, получения личностных смыслов функционирования, способ независимого волеизъявления в проблемных ситуациях с целью самореализации (Е.В. Бондаревская); целевое многофакторное самоизменение индивида для максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и саморазвертывания, индивидуальное возведение себя для эффективной самореализации в неустойчивых состояниях [4] и качественной реализации своего социального предназначения (Н.В. Кузнецова); реализация ребенком собственного проекта самосовершенствования [8, с. 7], т.е. совершенствования необходимых ему качеств (М.И. Рожков); процесс взаимообогащения и реализации функциональных способностей, индивидуальных качеств личности в процессе многообразных видов его эффективной деятельности, основанием которого является присвоение социального опыта и достижений культуры, выраженных в реалиях активности человека (педагогика).

Итак, понятие «саморазвитие» обозначено нами только в психолого-педагогических изысканиях. Мы видим постепенное изменение трактовки понятия «саморазвитие»: от обозначения понятия в широком смысле через призму понятия «развитие» к позитивному изменению внутреннего мира человека, совершенствованию собственных личностных качеств. В определениях появляется ответ на вопрос: «При каких условиях? В результате чего происходит саморазвитие?».

Изучение передового педагогического отечественного и зарубежного опыта позволило выделить пять ключевых аспектов для формирования процесса саморазвития, независимо от подходов и концепций:

– *Стимул к саморазвитию.* Создание детского самоуправления (С.Т. Шацкий, Я. Корчак, С. Френе), в котором есть Совет школы (И. Яковлев), совет дел (И.П. Иванов) и сменный актив (О.С. Газман); дополнительные знания (В.А. Караковский); трудности, вызывающие напряженную работу познавательных сил (Ш.А. Амонашвили); самодвижение, самостоятельное решение задач (Л. и Б. Никити-

ны); достижение своих целей своими средствами, привычка надеяться только на себя (С.Л. Соловейчик), воспитание успехом и радость успеха (С.Н. Лысенкова, В.А. Сухомлинский); предоставление возможности для самовыражения (А.С. Макаренко); ситуации диалога (В.С. Библер, Д. Икеда); соревнование с самим собой (Е.А. Ямбург), собственное «хотение» (И.Ф. Герbart), самомотивация (Л.Г. Петерсон) и т.п.

– *Запуск процесса саморазвития.* Запускным механизмом данного процесса может быть желание узнать (В.А. Сухомлинский), книга, которую прочитал (А.Н. Тубельский), встреча с замечательным человеком, реакция на обрушившееся несчастье (Е.А. Ямбург), мимолетный разговор, случайная встреча, прослушанный концерт или лекция, театральное представление (С. Гессен), личностно-ориентированное обучение на основе реальных исторических и художественных текстов (В.С. Библер), радость труда и счастье от встречи с природой (В.А. Сухомлинский), учебники, дидактические пакеты, которые помогают моделировать учебный материал (Р. Штейнер), показ нового предмета или слуховое впечатление (В. Лай), Дальтон-задания (Х. Паркхерст), изучение мира театра, живописи, архитектуры (Д. Икеда), интенсивное и разностороннее культурное общение, столкновение с другими лицами, с непривычным укладом жизни (С. Гессен) и т.п.

– *Постоянный свободный выбор как проба.* Выбор игры (Ш.А. Амонашвили, А.Н. Тубельский), пробы сил (И.П. Волков), творчества и самостоятельности (Л. и Б. Никитины), учебного материала (С.Н. Лысенкова), важности и величины доступных ребенку целей (С. Соловейчик), личностного поведения для «самостроительства» (О.С. Газман, В.А. Караковский), уникальности жизнедеятельности (Д. Икеда, П. Робен), реакций (В. Лай), художественного творчества (Р. Штейнер), работы «по вкусу» (С. Френе), многовариантного построения процесса обучения (И.П. Волков), самостоятельности через планирование, поиск, обсуждение (И.П. Иванов) и т.п.

– *Создание условий.* Развитие процессов саморегуляции и самоорганизации (И. Яковлев); творчество, проявление самостоятельности и самостоятельной активности (Ш.А. Амонашвили); игровая деятельность, драматизация и инсценировки (В.Н. Сорока-Росинский, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург, Т.И. Гончарова), формирование любознательности и пытливости (Л. и Б. Никитины); собственное действие по добыванию свободы; самоосвобождение, самообуздание (С. Соловейчик), самоисследование и самоанализ (О.С. Газман); способность к самопознанию и самореализации (В.А. Караковский); собственное открытие (Х. Паркхерст), свободное художественное творчество (Я. Корчак) и т.п.

– Педагогическое сопровождение саморазвития. Создание благоприятной «педагогике среды» (С.Т. Шацкий, С. Френе, Д. Икеда), моделирование предметной и разнообразной спортивной и деятельностной обстановки (Л. и Б. Никитин, Ш.А. Амонашвили); создание неформальной атмосферы, диалога (Е.А. Ямбург, В.С. Библер), работа как совместное планирование, обсуждение, оценка сделанного (И.П. Иванов); «проектировка» и самопроектирование (В.А. Караковский) человеческой личности и характера (А.С. Макаренко); товарищеское содружество по постижению знаний, по игре и творчеству (О.С. Газман); бесконечное поддержание хрупкого баланса человеческих отношений, координация свободы и ответственности личности (Е.А. Ямбург); индивидуализация и специализация урока, соответственно наклонностям способностям обучающихся (С. Гессен) и т.п.

Итак, понятие «саморазвитие» не является новым для науки, а межнаучный статус данной проблемы выступает как необходимое условие поиска системных закономерностей развития «Я» в биогенезе, социогенезе и онтогенезе. Мы считаем, что ключом к построению межнаучной концепции саморазвития человека являются собственные потребности (материальные, духовные, биологические, культурные и т.п.).

Являясь межнаучной категорией, саморазвитие только в 90-х годах XX века стало самостоятельным предметом изысканий и содержит в основе следующие представления наук.

Философия – интегратор знаний о человеке является методологической опорой для положений, раскрывающих такие понятия, как бытие, сущность и смысл жизни, идеалы, самопознание, движение и развитие, самодвижение, истина, выбор поступка, интересы, жизненный путь, событие жизни и др. «Саморазвитие» в философии – не только предмет исследования, но и объяснительная категория, выражающая принцип активности личности в развитии.

Медицина (психиатрия, физиология) важна для понимания саморазвития с точки зрения механизмов управления физическим и психическим развитием, обусловленным высшей нервной деятельностью. Данная наука рассматривает саморазвитие человека как особенность биологической системы: индивидуальные биохимические свойства, выбор, мотивационно-гигиеническая теория, возможности здоровья и др.

Психология (психофизиология) изучает законы развития психики человека, влияющие на готовность к саморазвитию.

В исследованиях психологов по проблеме саморазвития представлены различные проявления человека: мотивация, способности, самоактуализация, самосознание, самооценка, потребности, черты индивидуального характера, настроение, установки,

ценностные ориентации, поступки, «Я» концепция и т.д. Задача психологии найти методы выявления и измерения способностей, задатков, склонностей подростков для формирования готовности к саморазвитию. Изучение жизненного пути человека сближает психологию с социологией.

Социология дает представления об общих тенденциях формирования саморазвития с точки зрения социальных процессов и направлена на поиск общих тенденций в данном направлении. Реальная возможность, иррациональные и рациональные желания, осознание предстоящего, исследование, феномен, связи, факты и др.

Педагогика изучает способы целенаправленного воздействия на процессы формирования саморазвития, разрабатывает законы управления ими, их оптимизации. Единство теоретических и методических основ саморазвития, перевод в область практического осуществления – эту сложнейшую проблему решает педагогика.

Психолого-педагогическая деятельность, т.е. объединение этих наук, обеспечивает технологичность педагогического знания о саморазвитии и прикладную направленность психологического. В исследованиях психолого-педагогической науки представлены стремления понять сущность саморазвития, есть попытки раскрыть его механизмы, выявить структуру и процессы его порождающие.

Говоря о проблеме саморазвития необходимо учитывать концептуальные положения всех наук. В наше время проблема науки о человеке состоит в том, что она является проблемой не только философских изысканий, но и всех наук, сфер деятельности, всей системы культуры.

Все представленные концептуальные основы саморазвития и их влияние на практическую деятельность мы проследили в результате опытно-экспериментальной работы, организованной на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Санаторная школа-интернат № 6» г. Ярославля. Нами реализована идея о педагогическом сопровождении формирования готовности к саморазвитию, выделены ее основные показатели: субъектность, рефлексивность, проектирование, которые обнаруживаются в урочной, внеурочной и внешкольной практической деятельности подростка и проявляются в уровнях готовности подростков (табл. 1).

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы мы отметили недостаточный уровень субъектности, способность к рефлексии и прогнозированию требовало дальнейших разработок путей их развития (см.: табл. 2, начальный этап опытно-экспериментальной работы).

Изученные статистические данные, анализ философской, педагогической, психологической и медицинской литературы позволил выделить условия, которые непосредственно ведут к осознанию своих

Таблица 1

**Критерии готовности подростков к саморазвитию**

Критерий	Показатели	Уровень		
		высокий	средний	низкий
Субъектность	социальная адаптированность, социальная автономность, социальная активность	инициативен, открыт новому опыту, старается не сдаваться в случае трудностей и неудач, верит в свои силы, в решении задач полагается на собственные способности	может проявлять настойчивость и упорство в достижении значимых для него целей	пассивен, полагается скорее на обстоятельства и других людей, чем на собственные силы, довольствуется готовыми шаблонами и имеющимися знаниями
Способность к рефлексии	рефлексивная позиция	склонен к рефлексии, осознанию своих мыслей, чувств, поступков	не склонен к глубокому и тщательному обдумыванию собственных действий, поступков	не склонен к самоанализу, избегает ответственности
Способность к прогнозированию	собственный проект	целеустремлен, имеет четкое представление о своем будущем, работает над собой, осознает свои недостатки и стремится их исправить	знает свои достоинства и недостатки, но не всегда имеет желание и возможность что-то в себе менять	возможные препятствия и неудачи могут заставить отступить от поставленной цели, не считает нужным создавать проект и работать над собой

Таблица 2

**Распределение учащихся санаторной школы-интерната по уровню готовности к саморазвитию на начальном и итоговом этапе опытно-экспериментальной работы (в %)**

Критерий	Уровень	Этапы	
		Начальный	Итоговый
Субъектность (социальная адаптированность, социальная автономность, социальная активность)	Высокий	47	58
	Средний	53	42
	Низкий	0	0
Способность к рефлексии	Высокий	27	37
	Средний	43	60
	Низкий	30	3
Способность к прогнозированию	Высокий	33	41
	Средний	40	48
	Низкий	27	11

внутренних потребностей, способов и содержания, готовности к саморазвитию: субъектность, рефлексивность и способность к проектированию. Целенаправленная деятельность всех участников образовательных отношений в этом направлении позволила достичь позитивной динамики показателей готовности к саморазвитию (см.: табл. 2, итоговый этап опытно-экспериментальной работы).

Итак, человек живет в сложном многоконтекстном мире, включающем физические, биологические, социальные и индивидуальные значения. При решении проблемы саморазвития необходимо учитывать концептуальные положения всех наук. Для запуска процесса саморазвития должны реализоваться следующие ключевые аспекты педагогического сопровождения: стимулирование, свободный выбор как проба, создание условий среды: субъектность, рефлексивность, проектировочная деятельность.

**Библиографический список**

1. Аракчеева С.А. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся санаторной школы-интерна-

та в соответствии с требованиями ФГОС / С.А. Аракчеева, М.П. Веденьев, С.Л. Леонидова, Н.В. Чупин, О.М. Фалетрова; под науч. ред. О.М. Фалетровой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 186 с.

2. Байбородова Л.В. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, А.П. Чернявская, И.Г. Харисова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 190 с.

3. Деркач А.А. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. – 2009. – № 2. – С. 222–234.

5. Кузнецова Н. Саморазвитие начинается с потребности // Учитель. – 2006. – № 5. – С. 83–84.

6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

8. Рожков М.И. Концептуальные идеи, труды, ученики. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: ПСТГУ. – 2013. – 242 с.

**References**

1. Arakcheeva S.A., Veden'ev M.P., Leonidova S.L., CHupin N.V., Faletrova O.M. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchaschihsya sanatornoj shkoly-internata v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS: uchebno-metodicheskoe posobie / pod nauchn. red. O.M.Faletrovoj. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2017. – 186 s.
2. Bajborodova L.V., Rozhkov M.I. i dr. Teoriya vospitaniya i tekhnologii pedagogicheskoy deyatel'nosti. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2016. – 190 s.
3. Derkach A.A. Samorealizatsiya kak strukturoobrazuyushchij konstrukt i process v ontogeneze (teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie)/Mir psihologii. – 2009. – № 2. – S. 222–234.
5. Kuznecova N. Samorazvitie nachinaetsya s potrebnosti // Uchitel'. – 2006. – № 5. – S. 83–84.
6. Maralov V.G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: uchebnoe posobie dlya studentov obrazovatel'nyh uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya obuchayushchihsya v pedagogicheskikh uchilishchah i kolledzhah. – M.: Akademiya, 2004. – 256 s.
7. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: Uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov / Pod red. V.A. Slastenina. – M.: Akademiya, 2000. – 192 s.
8. Rozhkov M.I. Konceptual'nye idei, trudy, ucheniki. – YAroslavl': RIO YAGPU, 2016. – 107 s.
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze. – M.: PSTGU. – 2013. – 242 s.

Кириллова Ольга Васильевна

доктор педагогических наук, профессор

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова

Шубникова Екатерина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

kirillovaolga59@mail.ru, ivsuf@rambler.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПАРАДИГМЫ, КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

*Актуальность исследования обусловлена становлением нового этапа развития превентивной педагогики на основе расширения ее предметной области и появлением нового феномена – педагогической профилактики зависимостей детей и молодежи в образовательной среде. В статье представлены различные классификации концептуальных моделей и теоретических подходов в первичной превенции аддиктивного поведения несовершеннолетних, показана их разрозненность и отсутствие единых оснований для систематизации. Авторы делают попытку на основе различных уровней методологии проанализировать понятия «концептуальная модель профилактики» и «профилактический подход», отмечают сходство содержания некоторых из них, выявляют их соподчиненность и взаимосвязь. В конце статьи сделан вывод о необходимости в рамках превентивной педагогики четкого разделения профилактических подходов и концептуальных моделей профилактики на конкретно-научном и технологическом уровнях методологии, обосновании их взаимосвязи и оценке эффективности в соответствии с новым этапом развития науки.*

**Ключевые слова:** зависимое поведение, педагогическая профилактика, первичная превенция, концептуальная модель, теоретический подход.

Сегодня химические и нехимические зависимости объединились в грозное цунами, причинами которого стали широкий спектр и высокий уровень развития разнообразных видов аддиктивного поведения, существующих одновременно в разных возрастных и социальных группах общества. Феноменология профилактики зависимого поведения среди детей и молодежи во многом осложнена многообразием и разнонаправленностью междисциплинарных исследований различных видов аддикций, причин их возникновения и методов предупреждения. Осознание и научное осмысление превенции употребления алкоголя и наркотиков часто происходит постфактум, следуя за их всплесками, волнообразно сменяющимися друг друга в череде поколений.

Понятие «профилактика» для отечественной педагогической науки не ново. В переводе с греческого этот термин означает «предупреждение», «предохранение». Синонимом является категория «превенция», которая активно используется в зарубежной литературе. Это понятие является базовым в разработанной еще в 1964 году К. Капланом трехступенчатой классификации превентивных мер. Она, в свою очередь, положена в основу принятого Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) разделения превентивной деятельности на следующие виды: 1) первичная превенция – относится к наиболее массовому виду превентивной деятельности и направлена на предотвращение появления и развития проблем в поведении человека в будущем; 2) вторичная превенция проводится в отношении людей, входящих в группу риска, у которых высока вероятность развития или полного проявления поведенческих проблем с целью преодоле-

ния их на ранних стадиях; 3) третичная превенция представляет собой превентивную деятельность в отношении лиц с проблемами в поведении, целью которой является решение или предотвращение их дальнейшего развития [12, с. 6].

Отечественная педагогика до сих пор недостаточно уделяет внимания изучению таких видов отклоняющегося поведения детей и молодежи, как курение, алкоголизм, наркомания и другие отклонения, а, самое главное, их первичной профилактике. Лишь последнее время вопросы первичной педагогической превенции девиаций стали рассматриваться в учебниках по социальной педагогике и в специальной литературе по профилактической деятельности в образовательной среде [10; 11; 19]. Однако отметим, что уже с 90-х годов XX века в педагогике начинает развиваться такое направление как превентивная педагогика, разрабатываются ее методологические и методические основы. Предметом этой науки являются пути и методы предупреждения социальных отклонений в образовательной среде.

Особенность первого этапа становления педагогической профилактики заключалась в том, что внимание уделялось разнообразным исследованиям ее конкретных направлений (алкоголизма, наркомании, преступлений и правонарушений) [7; 9; 10; 13]. А многочисленные профилактические программы зачастую вообще не содержали анализа теоретических оснований и методов превентивной деятельности педагогов.

Лишь на современном этапе развития превентивной педагогической науки произошла смена парадигмы и введение в предметную область нового феномена – педагогической профилактики за-

висимого поведения в образовательной среде, повлекшее обновление не только терминологической системы, но и технологий превентивной педагогической деятельности [17; 18; 19].

Это во многом объясняется результатами исследований Л.П. Великановой [1], В.Д. Менделевича [8] и других ученых о единых этиопатогенетических механизмах развития аддиктивного поведения. В.Д. Менделевич, разрабатывая концепцию зависимой личности, рассматривает зависимость как личностное качество, лежащее в основе становления любых форм аддиктивного поведения. Автор отмечает, что «не существует кардинальных различий и специфических личностных или характерологических особенностей, предрасполагающих к алкоголизму, табакокурению, наркомании или к сверхценному увлечению азартными играми, виртуальной реальностью «интернетом» [8, с. 9]. Ученый говорит о существовании базовых характеристик зависимой личности, которые являются общими для всех форм зависимого поведения. Неслучайно, так активно развиваются сегодня новые междисциплинарные науки – аддиктология, превентология (профилактика социальных отклонений), превентивная психология, военная превентология, превентивная педагогика. Статус последней иногда подвергается сомнению, однако явно существует отличный от других научных направлений педагогики предмет – педагогическая профилактика отклоняющегося поведения детей и молодежи [15].

Таким образом, сегодня на этапе первичной педагогической превенции нет смысла разрабатывать разные программы профилактики употребления наркотиков, никотина, курительных смесей, алкоголя, игровой и интернет-зависимости. Сегодня основной и единой целью первичной педагогической профилактики в отношении всех (!) видов зависимого поведения на уровне первичной превенции является снижение факторов риска на основе расширения жизненных компетенций детей и подростков, формирования у них активных стратегий разрешения проблем, личностных свойств и качеств (ресурсов), помогающих эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями, т.е. формирование жизнеспособности личности [12; 19; 20].

Особую роль в этой ситуации играет дальнейшее развитие превентивной педагогики, в рамках которой будут обоснованы единые методологические подходы к педагогической профилактике зависимого поведения детей и молодежи, определены ее цели и задачи, выявлены критерии эффективности технологий и программ профилактики зависимостей в образовательной среде, проанализированы результаты превентивной педагогической деятельности.

Мы попытаемся на основе теоретико-методологического анализа ответить на вопрос о взаи-

мозвязи понятий профилактических подходов и концептуальных моделей в профилактической деятельности на современном этапе развития превентивной педагогики.

Еще в 2002 году Л.М. Шипицына, Л.С. Шпилена, Н.А. Гусева указывали, что в профилактической деятельности не существует единой общепринятой терминологии, объясняя это тем, что большинство теоретико-методологических и экспериментальных исследований проведены зарубежными учеными. Российские ученые, правомерно опираясь на их достижения в области превентологии, широко используют переводную литературу, ссылаются на результаты исследований ученых разных стран, употребляют различные варианты перевода одних и тех терминов [2; 14]. Отметим здесь, что прошло более пятнадцати лет, однако проблема отсутствия единого тезауруса профилактической науки остается открытой. До сих пор существует указанное Л.М. Шипицыной, Л.С. Шпиленой, Н.А. Гусевой разногласие в трактовке базовых понятий превентологии – концептуальной модели профилактики и профилактического подхода. Авторы предложили принципиально различать эти понятия. В качестве концептуальной модели профилактики они предлагали рассматривать теоретическую базу, обоснование, которое определяет содержание профилактических программ, их цели, объекты и предметы профилактического воздействия. Термин же «профилактический подход» или «подход к профилактике» ученые относят не к теории, а к технологии превентивной деятельности. Именно профилактическим подходом определяется стратегия и тактика превентивной работы.

Остановимся пока на этой рабочей версии и проанализируем наиболее известные исследования в области профилактики с целью выработки единого подхода к пониманию этих категорий.

Профилактическая деятельность и знание о ней должны быть определенным образом представлены. Для этого в науке существует концептуальный способ представления научных достижений (описания полученных результатов). Его сущность заключается в том, чтобы, применяя известные понятия и категории, охарактеризовать систематизированное принципиальное представление о каком-либо научно обоснованном виде профилактической деятельности.

Полипарадигмальный подход при анализе превентивной деятельности допускает возможность одновременного существования нескольких методологических систем, в основе которых лежат различные целостные концептуальные модели профилактики, выраженные в форме разнообразных теорий, технологий, систем, различающихся по целям и содержанию, методам и принципам, закономерностям и результатам. Это дает возможность показать разнообразие теорий профилакти-

ческой деятельности, провести в единой системе координат сравнительный анализ различных концептуальных моделей профилактики, а также опыта практической деятельности, проанализировать достижения и эффективность разных теорий профилактики.

В результате нашего методологического анализа различных понятий мы выяснили, что важнейшим компонентом любого подхода, в том числе и профилактического, на конкретно-научном уровне является прежде всего его теоретическая концепция (в профилактике их называют концептуальными моделями) [3; 4; 16].

Рассмотрим существующие сегодня различные классификации концептуальных моделей профилактики и соотнесем их с подходами к профилактической деятельности. В «Концепции профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде» (2000) со ссылкой на международную практику представлены три основные модели профилактики.

1. Медицинская модель – ориентирована в большей мере на медико-социальные последствия наркомании и предусматривает информирование воспитанников о негативных последствиях употребления наркотических и других психоактивных веществ (ПАВ) на физическое и психическое здоровье.

2. Образовательная модель – направлена на обеспечение детей и подростков наиболее полной информацией о проблеме наркомании и обеспечение свободы выбора при высоком уровне информированности. Эта модель основана на воспитательно-педагогических методах деятельности специалистов образовательных учреждений, направлена на формирование знаний о социальных и психологических последствиях употребления психоактивных веществ с целью формирования устойчивого альтернативного выбора в пользу отказа от приема ПАВ.

3. Психосоциальная модель – главной целью этой модели является необходимость развития у детей и молодежи определенных психологических навыков в противостоянии групповому давлению, в решении конфликтных ситуаций, в формировании навыков уверенного отказа в ситуации предложения психоактивных веществ. Эта модель основана на биопсихосоциальном подходе к предупреждению употребления психоактивными веществами. Совместная деятельность специалистов разных учреждений направлена на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих преобладание ценностей здорового образа жизни, формирование антинаркотической установки, а также развитие навыков, необходимых для решения конфликтов, противостояния групповому давлению, в том числе связанному с употреблением психоактивных веществ [5; 6].

Л.М. Шипицына, Л.С. Шпилея, Н.А. Гусева предлагают свою классификацию основных моделей профилактики, которые классифицируют на основе тех психологических направлений, в рамках которых они разработаны. К концептуальным моделям (направлениям) первичной профилактики злоупотребления ПАВ авторы относят: 1) модель самолечения; 2) адаптационную модель; 3) психодинамические модели; 4) поведенческие модели; 5) модель копинг-профилактики; 6) гуманистическая модель; 7) системно-ориентированные модели; 8) социальные модели [2; 10].

Н.А. Гусева в исследовании теоретических моделей злоупотребления психоактивными веществами на базе представлений о природе формирования зависимости формулирует теоретическую основу, особенности и направления профилактической деятельности:

I. В рамках биологического (медицинского) направления сформировались: 1) соматомедицинская модель (модель болезни); 2) психиатрическая модель (модель самолечения).

II. В отличие от моделей биологического (медицинского) направления, в основе которых лежат влияние внутренних причин на зависимость от употребления ПАВ, биологические механизмы ее становления и развития, социологические модели аддикций объясняют их внешними по отношению к человеку причинами. В зависимости от близости нахождения этих причин по отношению к человеку выделяют: 1) микросоциальные модели; 2) макросоциальные модели.

III. В основу психологических моделей злоупотребления ПАВ положены личностные особенности индивида, которые и предопределяют формирование зависимого поведения, становясь факторами риска употребления психоактивных веществ: 1) модели аффективного обучения; 2) модель формирования жизненных навыков; 3) модель копинг-профилактики; 4) модель «установки к употреблению ПАВ» [2].

Существенный прогресс в области профилактики наркомании обеспечивается разработкой подходов, сфокусированных на понимании профилактики как превенции, учитывающей, прежде всего психосоциальные и личностные факторы, препятствующие началу наркотизации. Выделяют следующие подходы к профилактике потребления психоактивных веществ: 1) подход, основанный на распространении информации о наркотиках; 2) аффективное (эмоциональное) обучение; 3) подход, основанный на роли социальных факторов; 4) формирование жизненных навыков; 5) подход, основанный на альтернативной потреблению наркотиков деятельности; 6) укрепление здоровья; 7) интегрированный подход [10].

Подводя итог анализу Л.М. Шипицына, Л.С. Шпилея, Н.А. Гусева справедливо указы-

вают, что методология профилактики употребления психоактивных веществ носит разрозненный характер. С одной стороны, это проявляется в отсутствии иерархичности методологических подходов, их принципиальной несводимости к единому теоретическому основанию, разрозненности. С другой стороны, отсутствуют единые основания для классификации, что ведет к хаотичному, субъективному выбору методологических подходов, на основе которых происходит разработка и реализация программ и технологий первичной профилактики зависимого поведения детей и молодежи [14].

Вернемся к выдвинутой авторами Л.М. Шипицыной, Л.С. Шпиленей, Н.А. Гусевой рабочей гипотезе о том, что в качестве концептуальной модели рассматривается та или иная теория, на основе которой определяется содержание профилактической программы. Подход же к профилактике наркомании авторы предлагают относить к технологии ведения профилактической деятельности.

Однако мы считаем, что эти понятия не должны противопоставляться друг другу, ведь важнейшим компонентом любого подхода, в том числе и профилактического, на конкретно-научном уровне является прежде всего его теоретическая концепция, концептуальная модель. На наш взгляд, речь должна идти не о принципиальных различиях этих терминов, а об их взаимосвязи между собой, но на разных уровнях методологического анализа (концептуально-дескриптивном и процессуально-практикологическом), т. е. необходимо даже требовать их единства и соподчиненности [3]. Но в практической превентивной деятельности часто происходит так: на научно-теоретическом уровне позиционируется одна концептуальная модель, а программы и технологии работы с детьми и молодежью часто не только не соответствуют этой модели, но и в корне противоречат ей.

Действительно, необходимо констатировать, что в профилактической деятельности в силу многочисленности подходов и множества узко профессиональных исследований произошла подмена понятий. Многие концептуальные модели по своей структуре и содержанию в большинстве своем совпадают с методологическими подходами конкретно-научного уровня исследования. Каждая из них имеет свою историю, четкую характеристику теоретической концепции подхода (основные понятия, принципы), технологический инструментарий. Но то же самое можно сказать и о выделенных в литературе профилактических подходах. Неслучайно названия и содержание некоторых из них совпадают! Поэтому назрела острая необходимость под крылом единой научной дисциплины привести их к единым основаниям, объединить их, рассматривая на конкретно-научном и технологическом уровнях методологического анализа.

Таким образом, нами выявлено, что методология профилактики зависимого поведения детей и молодежи пока не представляет собой единой системы. Это проявляется в отсутствии иерархичности методологических подходов, их принципиальной несводимости к единым теоретическим основаниям, разрозненности. Отсутствуют единые основания для классификации, что ведет к хаотичному, субъективному выбору методологических подходов, на основе которых происходит разработка и реализация программ и технологий первичной профилактики зависимого поведения детей и молодежи. Это приводит к еще более запутанной ситуации в педагогической деятельности, когда одновременно в образовательном пространстве существует множество разнообразных профилактических программ, имеющих различную теоретическую основу и не поддающихся какой-либо классификации. В практической деятельности выбор программы профилактики часто определяется субъективными предпочтениями педагогов, что ведет к отсутствию системности в превентивной деятельности, несогласованности различных ее субъектов [19]. Действительно, как мы выяснили в результате анализа, методологические подходы могут разрабатываться и на концептуально-дескриптивном уровне науки, отражая специфику исследований в ней, а также на уровне методики и техники, обеспечивая реализацию соответствующей стратегии профилактической деятельности.

Новый этап развития превентивной педагогики на основе единой технологии педагогической профилактики всех видов зависимого поведения требует анализа существующих концептуальных моделей и профилактических подходов, разработки единой классификации и оценки их эффективности.

#### Библиографический список

1. Великанова Л.П. Наркология. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 384 с.
2. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей: Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
3. Инполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология», «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – С. 9–15.
4. Кирилова Т.В., Кириллова О.В., Кокель С.В. Системная методология: теория и практика // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 265.
5. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде / под ред. Г.Н. Тростанецкой. – М., 2000. – 26 с.



6. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде. – М., 2011. – 23 с.

7. *Макеева А.Г.* Педагогическая профилактика наркомании в школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 144 с.

8. *Менделевич В.Д.* Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). – М.: МЕДпресс-информ, 2003. – 328 с.

9. *Рожков М.И., Ковальчук М.А.* Профилактика наркомании. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 344 с.

10. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Профилактика наркомании и алкоголизма. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

11. Социальная педагогика / под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – М.: Юрайт, 2012. – 405 с.

12. *Тарновски Т.* От профилактики наркотиков к превенции аддикции // Наркотическая аддикция: социальные, медицинские и психологические аспекты / под общ. ред. Г. Коллы, С.Ф. Сироткина. – Ижевск-Люнебург: НИПЦ «ERGO», 2005. – С. 5–27.

13. *Фетискин Н.П.* Психология аддиктивного поведения. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 170 с.

14. *Шутицына Л.М., Шпилена Л.С., Гусева Н.А.* Основные теоретические и практические направления первичной профилактики злоупотребления психоактивными веществами // Наркология. – 2002. – № 8. – С. 5–15.

15. *Шубникова Е.Г.* Методологический анализ подходов и моделей профилактики зависимого поведения в образовательной среде // Социальная педагогика в России. – 2014. – № 4. – С. 22–29.

16. *Шубникова Е.Г.* Первичная профилактика зависимого поведения в детской и молодежной среде. – М.: Современное образование, 2013. – 152 с.

17. *Шубникова Е.Г.* Педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ как предметная область превентивной педагогики // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (1). – С. 193–197.

18. *Шубникова Е.Г.* Развитие превентивной педагогики как теоретической основы педагогической профилактики зависимого поведения детей и молодежи // Педагогика и психология. Приоритетные научные направления: от теории к практике / науч. ред. О.В. Кириллова, Е.Г. Шубникова. – Чебоксары: ЧГУ, 2014. – С. 118–146.

19. *Шубникова Е.Г.* Технологии педагогической профилактики зависимого поведения детей и молодежи. – М.: Современное образование, 2015. – 154 с.

20. *Шубникова Е.Г.* Формирование жизнеспособности личности в первичной профилактике зависимого поведения // Педагогика профессионализма: проблемы формирования личности моло-

дого человека в образовательном процессе / науч. ред. О.В. Кириллова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 2013. – С. 193–226.

## References

1. Velikanova L.P. Narkologiya [Narcology]. – Rostov on Don: Feniks, 2006. – 384 p.

2. Guseva N.A. Trening preduprezhdeniya vrednykh privyчек u detej. Programma profilaktiki zloupotrebleniya psikhoaktivnymi veshhestvami [Training on prevention of addictions in children. Programme for the prevention of substance abuse] / pod nauchn. red. L.M. SHipitsynoj. – SPb.: Rech', 2003. – 256 s.

3. Ippolitova N.V. Vzaimosvyaz' ponyatij «metodologiya», «metodologicheskij podkhod» [The correlation of the notions «methodology», «methodological approach»] // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2009. – № 13 (146). – S. 9–15.

4. Kirilova T.V., Kirillova O. V., Kokel' S.V. Sistemnaya metodologiya: teoriya i praktika [System methodology: theory and practice] // Sovremennye problem nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 3. – S. 265.

5. Kontsepsiya profilaktiki zloupotrebleniya psikhoaktivnymi veshhestvami v obrazovatel'noj srede [The concept of prevention of abuse of psychoactive substances in the educational environment] / pod red. G.N. Trostanetskoj. – M., 2000. – 26 s.

6. Kontsepsiya profilaktiki upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv v obrazovatel'noy srede [The concept of prevention of psychoactive substance use in the educational environment]. – M., 2011. – 13 p.

7. Makeeva A.G. Pedagogicheskaya profilaktika narkomanii v shkole [Pedagogical prevention of drug addiction at school] / otv. red. M.A. Ushakova. – M.: Sentyabr', 1999. – 144 s.

8. Mendelevich V.D. Narkozavisimost' i komorbidnye rasstroystva povedeniya (psikhologicheskie i psikhopatologicheskie aspekty) [Drug addiction and comorbid conduct disorder (psychological and psychopathological aspects)]. – M.: MEDpress-inform, 2003. – 328 p.

9. Rozhkov M.I., Koval'chuk M.A. Profilaktika narkomanii [Drug prevention]. – M.: VLADOS, 2003. – 344 s.

10. Sirota N.A., Jaltonskij V.M. Profilaktika narkomanii i alkogolizma [Prevention of drug addiction and alcoholism]. – M.: Akademija, 2003. – 176 p.

11. Sotsial'naya pedagogika [Social pedagogy] / pod red. V.I. Zagvyazinskogo, O.A. Selivanovoj. – M.: YUrajt, 2012. – 405 s.

12. Tarnovski T. Ot profilaktiki narkotikov k preventsii addiktsii // Narkoticheskaya addiktsiya: sotsial'nye, meditsinskie i psikhologicheskie aspekty [From prevention to drug prevention, addiction // Drug

addiction: social, medical and psychological aspects] / pod obshh. red. G. Kolly, S.F. Sirotkina. – Izhevsk-Lyubnyurg: NIPTS «ERGO», 2005. – S. 5–27.

13. Fetiskin N.P. Psikhologiya addiktivnogo povedeniya [Psychology of addictive behavior]. – M.: VLADOS, 2005. – 170 s.

14. SHipitsyna L.M., SHpilenya L.S., Guseva N.A. Osnovnye teoreticheskie i prakticheskie napravleniya pervichnoj profilaktiki zloupotrebleniya psikhoaktivnymi veshhestvami [The main theoretical and practical directions for primary prevention of substance abuse] // Narkologiya. – 2002. – № 8. – S. 5–15.

15. SHubnikova E.G. Metodologicheskij analiz podkhodov i modelej profilaktiki zavisimogo povedeniya v obrazovatel'noj srede [Methodological analysis of approaches and models of prevention of addictive behavior in the educational environment] // Sotsial'naya pedagogika v Rossii. – 2014. – № 4. – S. 22–29.

16. SHubnikova E.G. Pervichnaya profilaktika zavisimogo povedeniya v detsko i molodezhnoj srede [Primary prevention of addictive behavior in children and youth]. – M.: Sovremennoe obrazovanie, 2013. – 152 s.

17. SHubnikova E.G. Pedagogicheskaya profilaktika upotrebleniya psikhoaktivnykh veshhestv kak predmet naya oblast' preventivnoj pedagogiki [Pedagogical prevention of substance use as the subject

area of preventive pedagogy] // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 9 (1). – S. 193–197.

18. SHubnikova E.G. Razvitie preventivnoj pedagogiki kak teoreticheskoy osnovy pedagogicheskoy profilaktiki zavisimogo povedeniya detej i molodezhi // Pedagogika i psikhologiya. Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike [The development of preventive pedagogy as a theoretical basis for pedagogical prevention of dependent behavior of children and youth // Pedagogy and Psychology. Priority research areas: from theory to practice] / nauch. red. O.V. Kirillova, E.G. SHubnikova. – CHEboksary: CHGU, 2014. – S. 118–146.

19. SHubnikova E.G. Tekhnologiya pedagogicheskoy profilaktiki zavisimogo povedeniya detej i molodezhi [Technology of pedagogical prevention of addictive behavior of children and youth]. – M.: Sovremennoe obrazovanie, 2015. – 154 s.

20. SHubnikova E.G. Formirovanie zhiznesposobnosti lichnosti v pervichnoj profilaktike zavisimogo povedeniya // Pedagogika professionalizma: problem formirovaniya lichnosti molodogo cheloveka v obrazovatel'nom protsesse [The formation of the resilience of the individual in the primary prevention of addictive behavior // Pedagogy of professionalism: problems of formation of personality of a young person in the educational process] / nauch. red. O.V. Kirillova. – CHEboksary: Izd-vo CHuvash. gos. un-ta, 2013. – S. 193–226.

**Овчинникова Людмила Владимировна**  
**Сапоровская Мария Вячеславовна**

*доктор психологических наук, доцент*  
*Костромской государственной университет*  
*pers37@narod.ru, saorov35@mail.ru*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРЫ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ**

*Представлены результаты лонгитюдного исследования, цель которого – описание типов построения карьеры менеджеров по продажам, исследование специфики карьерных ориентаций, организационного стресса характерного для каждого типа карьеры, а так же изучение особенностей совладающего поведения специалистов с разным типом построения карьеры. Описана специфика базовых типов карьеры (восходящий, нисходящий, линейный), особенности профессионального стресса и совладания с ним.*

**Ключевые слова:** *карьеря, типология карьеры, стресс, совладающее поведение.*

**В** современных условиях рыночной экономики одним из ключевых факторов развития организации, ее успешного существования являются высокопрофессиональные специалисты подразделений, занимающихся продажами товаров и услуг. Профессия менеджера по продажам – одна из самых популярных в современной реальности. Как показывают социологические опросы соискателей и работодателей, менеджеры по продажам востребованы во всех отраслях: строительном секторе, тяжелой промышленности, производстве пищевых ингредиентов, в химической и горнодобывающей промышленности, агропромышленном секторе, банковском бизнесе, производстве товаров повседневного спроса и т.д.

На первый взгляд, кажется, что эта профессия подходит любому человеку. Поэтому менеджеры по продажам – это часто специалисты без профессиональной подготовки и опыта соответствующей работы. Изменения, происходящие на рынке товаров повседневного спроса (FMCG), оказывают влияние на основные тренды рынка труда этой отрасли. Слияния, поглощения небольших компаний крупными приводит к монополизации рынка, укрупнению бизнеса, и, как следствие, высвобождению кадров. Возрастающее количество кандидатов, с одной стороны, и повышенные требования работодателей, с другой стороны, приводит к усилению конкуренции на рынке труда в данной области.

Между тем, в реальности существует ощутимый дефицит профессионалов, которые одновременно обладают профильным образованием, знанием самой отрасли и продукта, умением продвигать его, работать с клиентами. Рыночная экономика вынуждает организации самостоятельно заботиться об обеспечении своей деятельности необходимыми человеческими ресурсами, определять цели, направления, приоритеты кадровой политики, а глобальная тенденция гуманизации отражается в смещении ценностей, акцентов внимания в сторону увеличения роли человеческого фактора в развитии экономики, возрастания значе-

ния подсистемы управления персоналом в системе управления организацией. В этих условиях на уровне экономики в целом на первый план выходит управление развитием человеческих ресурсов, а на уровне отдельного предприятия – управление развитием кадров, развитием ресурсов каждого конкретного человека, управление его продвижением в рамках организации.

Исходя из сказанного, следует отметить, что в сфере работы с персоналом становится актуальной проблема сопровождения развития карьеры менеджеров по продажам. Профессиональная карьера таких специалистов во многом обусловлена внешними факторами – изменениями в политике, экономике, социально-культурном аспекте общества. Предиктором построения успешной карьеры является особое сочетание черт личности, навыков и умений.

Обращение к проблематике карьеры как междисциплинарному феномену породило вариативность его определений. Однако, общим в этом ряду является понимание карьеры как поступательного продвижения личности в какой-либо сфере деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью; продвижение в контексте жизненного пути (Е. Молл, Д. Холл, Д. Ситрин, Р. Смит, В. Абчук, А.О. Блинов, М. Вишнякова, Е. Комаров, М.Е. Литвак и др.).

На наш взгляд, карьеру как психологический феномен необходимо изучать с опорой на методологию психологии субъекта (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко). В процессе построения карьеры человек проявляет субъектные качества. Между тем, не смотря на то, что проблематика карьеры и человека как субъекта труда достаточно разработаны, отсутствует описание признаков человека как субъекта карьеры.

*Карьера в данном исследовании понимается как индивидуально осознанная позиция и поведение, связанные с накоплением и использованием*

опыта индивида как субъекта профессиональной деятельности. Следует говорить о двух аспектах карьеры: организационном (продвижение в рамках организационной иерархии) и личностном (планирование собственной карьеры, выражения индивидом субъективной оценки; характера протекания своего карьерного процесса, промежуточных результатов развития его карьеры, рождающихся по этому поводу личных ощущениях и т.д.).

Таким образом, человек как субъект карьеры, демонстрирует следующие признаки: осознанность собственной позиции и поведения; непрерывность и целенаправленность повышения собственных профессиональных компетенций; внутреннюю согласованность системы и осознание зон развития в ответ на запрос из вне; целостность и взаимозависимость в развитии ориентационно-смысловых, мотивационных, социально-культурных, этическо-моральных, и других аспектов личности; внесение в уже усвоенные общественно выработанные способы деятельности собственного творческого подхода, что обеспечивает возможность его преобразовательной активности; при развитых навыках объективной самооценки, осознанной (не под влиянием внешних факторов) необходимости выхода из зоны комфорта и постановки более сложных профессиональных задач, обеспечивающих профессиональное развитие.

Выделяется несколько факторов карьерного процесса: 1) внутренние – проактивная позиция человека; 2) внешние источники – социальная среда (потребности, интересы общества и др.); 3) конкуренция как механизм карьерного отбора. При этом вышеупомянутые факторы представляют собой систему, что отражается в пересечении интересов индивида, организации и общества. Описывая типы карьеры, исследователи констатируют горизонтальный и вертикальный тип карьеры.

В данной профессии наиболее важными являются показатели эффективности профессиональной деятельности, что обеспечивается комплексом личностных переменных, таких как: гибкость, коммуникабельность, мотивация к достижению, стрессоустойчивость, совладающее поведение др. У менеджеров по продажам организационные стрессы возникают постоянно и являются неотъемлемой частью ежедневной профессиональной деятельности. Это связано с тем, что результат работы данного специалиста оценивается по двум взаимозависящим критериям: финансовый результат и удовлетворенность клиента (сервисная составляющая). Оба критерия связаны с кропотливой работой по выстраиванию взаимоотношений с клиентами.

Каждый менеджер постепенно вырабатывает индивидуальный стиль деятельности, в рамках которого определенным образом реагирует на возникающие трудности, например, коммуника-

тивного плана. Индивидуальный стиль деятельности, в широком смысле, рассматривается как индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым прибегает человек для достижения равновесия своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности. Сущность индивидуального стиля деятельности заключается в том, что человек осознанно или неосознанно учитывает, контролирует свои индивидуальные особенности как объективные условия деятельности и в соответствии с совокупностью всех условий организует ее (Климов, 1969).

Среди индивидуальных особенностей особое место занимает стиль совладающего поведения, основы которого формируются до начала профессиональной деятельности человека. Каков вклад совладающего поведения в формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности (в частности, менеджеров по продажам) – это вопрос дискуссионный. Мы изучаем взаимосвязь данных переменных в контексте изучения типов построения карьеры менеджеров по продажам. Лонгитюдное исследование, проводимое нами на протяжении 13 лет, показало, что специфика совладающего поведения специалистов данной профессии связана с динамикой и направленностью развития их карьеры.

Существуют разные подходы к типологизации карьеры, классификации ее видов. Однако, на практике сотрудникам HR-служб, задачей которых является обеспечение организации качественными кадрами, не представляется возможным воспользоваться данными классификациями в прикладном плане. Кроме того, тип карьеры конкретного специалиста может быть много вариативен и изменчив в разные периоды жизни, поэтому теряется практическая применимость данных классификаций. Это обуславливает необходимость разработки такой классификации типов карьеры, которая имела бы достаточно высокие прогностические возможности.

*Дизайн исследования.* С 2003 по 2016 года нами проведено лонгитюдное исследование, целью которого было описание типов построения карьеры менеджеров по продажам, исследование специфики организационного стресса характерного для каждого типа карьеры, а так же изучение особенностей совладающего поведения специалистов с разным типом построения карьеры. Исследование включало три основных этапа. На *первом этапе* (2003 год) на базе кадровых агентств (г. Омск, г. Ярославль, г. Москва) у соискателей вакантных мест менеджеров по продажам были изучены их ориентации на тип собственной карьеры (восходящий, нисходящий, линейный). Все испытуемые (средний возраст испытуемых – 23 года) на момент обращения в агентство имели не менее трех

и не более четырех мест работы (или карьерных передвижений). Методический комплекс включал стандартизированное авторское интервью «Мой тип карьеры»; методику «Определение уровня тревожности» Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина). На данном этапе были сформированы три эмпирические группы. В первую группу вошли менеджеры с восходящим типом карьеры (15 человек, 11 мужчин и 4 женщины). Вторую группу составили менеджеры с линейным типом карьеры (15 человек, 6 мужчин и 9 женщин). Третья группа – это менеджеры с нисходящим типом карьеры (15 человек: 7 мужчин и 8 женщин).

На *втором этапе* (2009) фиксировались карьерные изменения испытуемых за прошедший период, были изучены карьерные ориентации, специфика организационного стресса. *Методический комплекс:* методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (адаптация В.А. Чикера, В.Э. Винокуровой), стандартизированное авторское интервью «Мой тип карьеры», в которое был добавлен блок вопросов о типичных стрессовых ситуациях в профессии.

На *третьем этапе* к стандартизированному интервью был подключен опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой).

#### *Результаты и обсуждение.*

В рамках укрупненных групп развития карьеры менеджеров по продажам четко выделяется три тенденции – восходящая карьера, нисходящая карьера, линейная карьера.

*Восходящая карьера* – карьера, которая характеризуется поэтапным восхождением на более высокие профессиональные ступени, включающие в себя должностной (статусный) рост, материальный и / или рост профессиональной компетентности. Испытуемые этой группы характеризуются достаточно высокими показателями реактивной тревожности ( $\bar{x}=46,3$ ) и низкими – личностной тревожности ( $\bar{x}=26,8$ ). **Реактивная (ситуационная) тревога** возникает в условиях стрессовой ситуации и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Такие показатели указывают на то, что менеджеры с восходящим типом карьеры часто находятся под воздействием стрессовой ситуации. Однако, низкая личностная тревога дает основание полагать, что испытуемым удается эффективно совладать со стрессорами.

*Нисходящая карьера* характеризуется поэтапным движением на более низкие профессиональные ступени, включающие в себя понижение должностного, материального статуса, полная или частичная утрата профессиональной компетентности. Испытуемые этой группы характеризуются

высокими показателями личностной тревоги ( $\bar{x}=62,1$ ), и умеренными ( $\bar{x}=39,6$ ) – реактивной тревоги. Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности очень широкий диапазон ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на человека и вызывать у него выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

*Линейная (стабильная) карьера* – карьера, характеризующаяся работой на одном месте или переход в другую организацию, но с сохранением (или несущественными изменениями) уровня должностного, материального и профессионального статуса. Испытуемые этой группы характеризуются умеренными показателями ( $\bar{x}=43,7$ ) личностной тревоги и высокими ( $\bar{x}=63,9$ ) – реактивной тревоги.

Таким образом, мы видим, что и в карьерном продвижении, в сохранении карьерных позиций высокая тревога имеет определенное значение, выполняя ориентирующую функцию, «запуская» механизм совладающего поведения.

В каждой подгруппе есть вариативность и сочетание типов, например, *Восходящая / Линейная, Линейная / Нисходящая*, и т.д. Однако, общая направленность, тенденция развития, обусловленные карьерными ориентациями, остаются относительно устойчивыми на протяжении длительного времени.

Безусловно, направленность карьеры зависит от социально обусловленных побуждений деятельности, характерных для человека.

Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

В рамках организационной психологии выделяются следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство (Э. Шейн, 2002).

Для изучения наиболее выраженных карьерных ориентаций и их устойчивости мы в двух замерах (в 2009 и в 2015 годах) исследовали ценностные ориентации в карьере с помощью методики «Якоря карьеры» (Э. Шейн, адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) (табл. 1).

Как показали результаты, не смотря на то, что профессия менеджера по продажам предполагает решительность в действиях, риск в принятии решений, отсутствие уверенности в стабильном

Таблица 1

Средние значения ( $\bar{x}$ ) и стандартное отклонение ( $\sigma$ ) в показателях карьерных ориентаций менеджеров по продажам (n=45)

Ценностные ориентации в карьере	R	$\bar{x}$		$\sigma$
		2009 г.	2015 г.	
Стабильность	1R	8	8,1	0,4
Служение	2R	7,9	8	0,7
Вызов	3R	7,8	7,7	0,8
Стиль жизни	4R	7,5	7,4	0,2
Менеджмент	5R	8	7,3	0,3
Автономия	6R	6,8	6,9	0,8
Предпринимательство	7R	6,6	6,4	0,9
Профессиональная компетентность	8R	5,9	5,8	0,2
Стабильность места жительства	9R	4,8	4,7	0,5

заработке, около половины испытуемых продемонстрировали высокую выраженность ориентации *Стабильность в работе* – 48,9%. Это может быть связано с тем, что работа не гарантирована человеку только потому, что он на нее устроился и выполняет ряд профессиональных требований. Прошлые заслуги имеют лишь кратковременный эффект и нужно каждый отчетный период (месяц, квартал, год) доказывать на конкурсной основе свою профессиональную состоятельность и перспективность. Это, с одной стороны, вырабатывает стрессоустойчивость в постоянно меняющихся внешних обстоятельствах, с другой – порождает усталость, профессиональное выгорание.

Напротив, такая карьерная ориентация, как *Стабильность в местожительстве* выражена у менеджеров в низких значениях. В современном мире глобализации понятия «дом», «малая Родина» профессионалами оцениваются весьма условно. Существует устойчивое представление – «Где работа, там и дом».

На следующем этапе мы исследовали специфику совладающего поведения специалистов с разной направленностью карьеры. В результате дисперсионного однофакторного анализа для несвязанных выборок было установлено, что существуют значимые различия в совладающем поведении менеджеров трех эмпирических групп (при  $p < 0,01$ ).

При построении восходящего типа карьеры в рамках HR-цикла организации происходит постепенное или неравномерное усложнение задач, что приводит к усилению стрессовых нагрузок и необходимости постоянной мобилизации ресурсов специалиста. Для менеджеров с таким типом карьеры характерно активное проблемно-ориентированное совладание, включающее как анализ трудностей, так и активные действия, направленные на решение проблемы. В самоотчетах эти специалисты оценивают свои стрессовые нагрузки как высокие, но контролируемые. Стресс позволяет им мобилизовать свой потенциал и более успешно решать поставленные задачи. Доминирующие карьерные

ориентации *Стабильность в работе* ( $\bar{x} = 8,6$ ), *Вызов* ( $\bar{x} = 7,4$ ), *Стиль жизни* ( $\bar{x} = 7$ ).

Интересно, что при линейном типе карьеры специалисты тоже склонны к проблемно-ориентированному копингу, но среди стратегий данного стиля наиболее предпочтительными оказываются стратегии анализа возникновения трудностей. Стратегии активного преодоления стресса используются редко. Стрессовые нагрузки менеджеры данной группы оценивают как умеренные. По данным интервью в этой подгруппе явно фиксируется осознанный уход и избегание стрессогенных факторов. Доминирующие карьерные ориентации – *Стабильность в работе* ( $\bar{x} = 8$ ), *Служение* ( $\bar{x} = 7,9$ ).

Менеджеры по продажам с нисходящим типом карьеры отмечают высокие стрессовые нагрузки, связанные, как правило, с трудностями коммуникации с клиентами. Предпочтительным оказывается эмоционально-ориентированный копинг с доминированием стратегий эмоциональной разрядки и аутоагрессии. Таким образом, специалисты этой группы ориентированы на уменьшение сложности профессиональных задач, что снижает их стрессовые нагрузки, но обуславливает нисходящий характер карьерной динамики. Доминирующие карьерные ориентации – *Стабильность в работе* ( $\bar{x} = 8$ ), *Автономия* ( $\bar{x} = 7$ ). В данной группе карьерные ориентации могут вступать в конфликт. С одной стороны, потребность в безопасности, защите, стабильности. А с другой – стремление к освобождению от организационных правил, предписаний и ограничений, трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной, формой одежды и т.д. Такая противоречивость в сочетании с эмоционально-ориентированным копингом объясняет специфику направленности карьеры в этой эмпирической группе.

Таким образом, исследование психологических особенностей, включая стиль совладающего поведения, менеджеров по продажам в организациях с разной профессиональной спецификой, дает возможность HR-специалистам прогнозировать

тип динамики карьеры специалиста еще на этапе подбора. А также фасилитировать развитие более продуктивного совладания на разных этапах профессионального развития специалиста, что в определенной степени может повысить эффективность его деятельности.

#### Библиографический список

1. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
2. *Комаров Е.* Управление карьерой // Управление персоналом. – 1999. – № 1. – С. 37–42.
3. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; Авантитул, 2010. – 64 с.
4. *Овчинникова Л.В., Сaporovskaya М.В.* Особенности стресса и совладания у менеджеров по продажам // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сaporovskaya, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 2. – С. 184–186.
5. *Толочек В.А.* Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 320 с.
6. Управление персоналом / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: Юнити, 2006. – 560 с.

7. Управление персоналом организации / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 638 с.

#### References

1. Klimov E.A. Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoj sistemy. – Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1969. – 278 s.
2. Komarov E. Upravlenie kar'eroj // Upravlenie personalom. – 1999. – № 1. – S. 37–42.
3. Kryukova T.L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova; Avantitul, 2010. – 64 s.
4. Ovchinnikova L.V., Saporovskaya M.V. Osobennosti stressa i sovladaniya u menedzherov po prodazham // Psihologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. Kostroma, 22–24 sent. 2016 g.: v 2 t. / отв. red.: T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Hazova. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2016. – Т. 2. – S. 184–186.
5. Tolocek V.A. Problema stilej v psihologii: istoriko-teoreticheskij analiz. – М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – 320 s.
6. Upravlenie personalom / pod red. T.YU. Bazarova, B.L. Eremina. – М.: YUniti, 2006. – 560 s.
7. Upravlenie personalom organizacii / pod red. A.YA. Kibanova. – М.: INFRA-M, 2009. – 638 s.

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

*доктор психологических наук, доцент*

**Смирнов Владимир Алексеевич**

*доктор социологических наук, доцент*

*Костромской государственной университет  
hazova\_svetlana@mail.ru, va\_smirnov@ksu.edu.ru*

## ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ

*В статье представлен опыт работы по развитию личностных ресурсов старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности (n=38). Показано, что построение программы с опорой на интеллектуальные возможности данной группы подростков – опережающее развитие понятийного мышления, рефлексии, способности к внутреннему диалогу, делает возможным эффективное изменение коммуникативных моделей, стратегий совладающего поведения, что влечет за собой изменения в социальном взаимодействии, отношении к другим и самоотношении. При построении занятий предлагается опираться не только на имитационные упражнения и моделирование, но и на активное обсуждение ситуаций, опыта подростков, их рассказы о событиях своей жизни, анализ переживаний, их интерпретацию и реинтерпретацию в соответствии с новыми полученными знаниями, а также экспрессивные методы самовыражения, построение и проверку гипотез. Делается вывод о необходимости включения подобного рода занятий в практику психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков.*

**Ключевые слова:** *подростки с признаками интеллектуальной одаренности, саморазвитие, личностные ресурсы, психолого-педагогическое сопровождение.*

Современное российское общество предъявляет высокие требования к системе образования с точки зрения становления личностных характеристик выпускника. «Портрет выпускника школы» ориентирует специалистов, занимающихся социальным воспитанием, на развитие у детей и подростков социальной активности, ответственности, способности вести конструктивный диалог, успешно взаимодействовать с другими людьми, способности к самопознанию и саморазвитию [6].

Одной из групп, которая может рассматриваться как группа риска с точки зрения развития коммуникативных навыков, являются одаренные подростки, или, как сейчас принято говорить в психологическом сообществе, подростки с признаками интеллектуальной одаренности [4]. В литературе неоднократно описывались их необычайные социально-психологические трудности [5; 10; 11; 12]. С этой точки зрения, актуальными становятся программы личностного развития одаренных подростков, формирования системы их внутренних и внешних ресурсов.

Предлагая собственную программу для интеллектуально одаренных старшеклассников, мы исходили из трех важных положений.

Во-первых, из представлений о преимуществах подросткового возраста с точки зрения задач саморазвития, поскольку именно этот возрастной период характеризуется открытием «Я», выстраиванием внутреннего диалога, развитием рефлексии и самосознания [2; 8]. Поэтому его можно назвать сензитивным и с точки зрения развития системы личностных (прежде всего, внутренних) ресурсов. Между тем, наши исследования показывают,

что система ресурсов подростков является неразвитой, находится на пути становления, собственные «внутренние силы» подростками осознаны не в полной мере: представления о ресурсах слабо дифференцированы, отсутствуют представления о мотивационных ресурсах, связи между ресурсами разных уровней слабы и немногочисленны [9; 13]. Развитие системы ресурсов находится на уровне системной дифференциации [1].

Во-вторых, из понимания особенностей одаренных детей, которые отличаются от сверстников рано сформировавшимся понятийным мышлением, которое ведет за собой мощный скачок в понимании других и самопонимании, а, следовательно, и к новым способам поведения [2].

Наконец, в-третьих, из представлений о преимуществах системной работы в этом направлении, которую невозможно осуществить в рамках «разовой акции», пусть даже и 5-10 встреч, и которая должна быть логически встроена в систему психолого-педагогического сопровождения [5; 7; 9].

Поэтому наша программа занятий для интеллектуально одаренных старшеклассников рассчитана на два года и предполагает двухчасовые еженедельные встречи (либо с частотой два раза в месяц), включает несколько тематических разделов, каждый из которых позволяет решить определенную группу задач [9]. Программа позволяет постепенно продвигаться от понимания себя и собственного мира, своих эмоций и индивидуально-психологических особенностей к пониманию законов человеческого общения, собственных ресурсов и построению жизненных планов.

Целью программы является помощь в самоопределении и саморазвитии старшеклассников че-



рез развитие системы их личностных ресурсов. *Задачи программы:* 1) дать учащимся знания о себе и научить получать эти знания; 2) развивать рефлексию и способности к концептуализации опыта как основу познания и понимания подростком самого себя и окружающего мира; 3) помочь в формировании позитивной Я-концепции, жизненной перспективы; 4) обучить способам саморегуляции и контроля эмоциональных состояний; 5) способствовать развитию коммуникативной компетентности, в том числе при общении в диадах, способности к сотрудничеству, установлению деловых, партнерских взаимоотношений, развитию навыков самопрезентации; 6) расширять поведенческий репертуар подростка, учить предвидеть последствия поступков, обогащать стратегии выхода из конфликтных и стрессовых ситуаций.

Каждое занятие предполагает участие подростков в активном обсуждении ситуаций, собственных моделей поведения и моделей поведения других людей, рассказы подростков о событиях своей жизни, переживаниях, их интерпретацию в соответствии с новыми полученными знаниями. Кроме того, используются экспрессивные методы самовыражения в движениях, рисунках, творческих работах, игровое моделирование и имитационные игры, методы исследования личности, построение и проверка гипотез.

Программа апробировалась нами в рамках системы психолого-педагогического сопровождения учащихся лицея, поэтому в занятия были включены все старшеклассники ( $n=126$ ). Однако объектом пристального внимания являлись подростки с признаками интеллектуальной одаренности (участники предметных олимпиад, областных и федеральных программ для одаренных, 38 человек). Занятия проводились по субботам, продолжительность одного занятия 2 часа.

Нами были выделены маркеры развития системы ресурсов, в качестве которых рассматривались:

- 1) развитие рефлексии как основы понимания своих индивидуальных особенностей и «внутренних сил»;
- 2) изменение доминирующего стиля межличностного взаимодействия в сторону большей гармоничности и коммуникативной компетентности, фиксировалось с помощью изучения типа межличностного взаимодействия;
- 3) изменение самоотношения, самооценки в сторону более адекватных и позитивных, улучшение самопонимания (в том числе улучшение понимания своих собственных возможностей и ресурсов) за счет саморефлексии и концептуализации опыта;
- 4) изменение социометрического статуса;
- 5) изменение моделей поведения в сторону более продуктивных, расширение репертуара стратегий совладающего поведения.

Изменения фиксировались как объективными (психодиагностическими и статистическими) методами, так и на основе самоанализа через анализ письменных работ и свободных высказываний в рамках групповой дискуссии. Для доказательства достоверности изменений использовался Т-критерий Вилкоксона.

Перейдем к результатам реализации программы.

Одно из наиболее значимых изменений касалось *доминирующего стиля межличностного взаимодействия и социометрического статуса*. На начальном этапе по результатам измерения по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири (в соавт. с Г. Лефоржем, Р. Сазеком), социометрии зафиксированы следующие факты:

- 57% старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности имеют положительные результаты по фактору «доминирование», из них 30% имеют очень высокие результаты. В то же время только 42% показывают стремление к установлению дружеских отношений и сотрудничеству с окружающими, а 58% имеют более или менее выраженную тенденцию на проявление агрессивно-конкурирующей позиции (фактор «дружелюбие»), что препятствует успешной совместной деятельности. Только 10% подростков имеют выраженное стремление к установлению позитивных отношений с окружающими при наличии лидерской позиции;

- 7,9% имеют низкий социометрический статус, не имеют ни одного социометрического выбора, хотя есть и те, кто принадлежит к группе «звезд»;

- наиболее выраженными являются следующие типы межличностных отношений: эгоистичный ( $M=10,17$ ,  $Std.Dev.=3,28$ ), агрессивный ( $M=11,15$ ,  $Std.Dev.=3,29$ ), подозрительный, проявляющийся в излишней критичности к социальным явлениям и окружающим людям ( $M=7,57$ ,  $Std.Dev.=2,92$ ).

При этом, необходимо отметить, что приблизительно 30% характеризуются одноклассниками и учителями как общительные, искренние, обладающие эмпатией, уверенные, обладающие лидерскими качествами.

Из высказываний подростков:

«У нас рисунок не получился. Он (партнер по упражнению) не хотел рисовать. Если я что-то начинала, то он назло начинал черкать. Я не могла с этим справиться. У него силы больше» (Елена, 15 лет; рефлексия после упражнения «Рисунок вдвоем»).

«В. все время злится. С ним договориться невозможно. Всегда говорит «нет», а уж потом думает» (Илья, 15 лет; о своем однокласснике).

После программы произошли значимые изменения в большинстве типов отношений ( $p \leq 0,05$ ): так, снизились показатели авторитарного ( $M=8,57$ ,  $Std.Dev.=2,26$ ), эгоистичного ( $M=8,35$ ,  $Std.Dev.=2,49$ ), агрессивного ( $M=6,96$ ,

Std.Dev.=2,96), подозрительного (M=6,39, Std.Dev.=2,99) типов, увеличились – дружелюбного (M=7,78, Std.Dev.=3,46). Изменился социометрический статус по эмоциональному критерию (M=4,31, Std.Dev.=3,73).

Из сочинений:

*«Завидую ли я Т.? Нет. Он так много работает, готовится к своим олимпиадам, по 24 часа вкалывает. Я знал, что он умный в информатике, но оказалось, что он и читает больше нас всех: Шекспира всего прочитал, а не только то, что задали. Общаться с ним неприятно: все время чувствуешь свою глупость. Но уважать – уважаю»* (Сергей, 16 лет о своем однокласснике).

*«Я раньше не задумывалась, почему мы с братом все время ссоримся. А теперь знаю: у нас темпераменты разные. Я теперь не злюсь на него, не кричу, просто жду спокойно, пока до него дойдет что-нибудь... Жаль, что занятия заканчиваются. Я себя и других понимать лучше стала, научилась на конфликты не нарываться, слушать людей и слышать. Одноклассники мне ближе стали, я теперь по ним скучать буду»* (Светлана, 17 лет).

*«Я теперь про своих одноклассников много знаю: кто что любит, например, что читает... Как я изменилась? Мне кажется сильно: я такая злока была, со всеми ссорилась... Люди разные, обстоятельства разные, нельзя осуждать сразу, нужно попробовать понять...»* (Людмила, 15 лет).

Таким образом, результаты позволяют говорить об изменении стиля межличностного взаимодействия, снижении агрессии, доминантности, подозрительности, развитии положительных качеств, таких как уверенность, коммуникабельность, дружелюбие, умение и стремление понять собеседника, принять его индивидуальность, проявлении уважения друг к другу, что привело и к изменению в социометрическом статусе.

Вторая группа результатов касалась *изменения самооотношения, самооценки самопонимания и локуса контроля.*

Уже в ходе проведения программы наблюдалась некоторая динамика показателей интернальности - экстернальности по методике измерения локуса контроля Дж. Роттера ( $p \leq 0,05$ ). Так, проявление интернальности (M=10,89, Std.Dev.=2,86) до эксперимента зафиксировано у меньшего процента учащихся (52%), чем после программы – показатель возрос до 79% (M=12,17, Std.Dev.=2,21). Можно говорить о возрастании самостоятельности в решении различного рода жизненных задач, ориентации на действия при принятии каких-либо решений, повышении уровня развития саморегуляции.

Самоотношение исследовалось с помощью методики личностного дифференциала (адаптация НИИ им. Бехтерева, 2002). Нами были зафиксированы изменения показателей (все при  $p \leq 0,05$ )

Оценка (до программы M=34,26, Std.Dev.=5,97; после программы M=43,57, Std.Dev.=3,65) и Сила (до программы M=31,35, Std.Dev.=8,18; после программы M=39,0, Std.Dev.=8,04).

Самооценка и самопонимание фиксировались в процессе наблюдения, изучения продуктов деятельности и анализа свободных высказываний в процессе рефлексии в конце каждого занятия (ниже представлены фрагменты беседы с Ильей, 15 лет, во время занятий через два месяца участия в программе):

*«Я теперь лучше себя понимаю, многое узнал про себя. Могу точно сказать: у меня есть ресурсы. Это ум, дружелюбие, общительность, лидерские способности, уверенность, воля. Мне очень занятия помогли. Когда тебе говорят о том, какой ты, сам задумываться начинаешь. Про ум-то я знал, а вот что у меня лидерский талант есть, никогда не задумывался...»*.

Если до программы нами были отмечены затруднения в понимании и слабое осознание своих ресурсов («Я не знаю, что это такое...»). Через два месяца старшеклассник уверенно называет те сильные качества, которые считает своими ресурсами. Таким образом, можно говорить и о развитии рефлексивной позиции, и о развитии Я-концепции старшеклассников. Поскольку позитивная Я-концепция является одним из ключевых ресурсов, то изменение представлений субъекта о себе и своих качествах в положительную сторону позволяет говорить о развитии самоуважения, принятия себя как личности, склонности осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, а, следовательно, о развитии системы ресурсов.

Развитие системы ресурсов с неизбежностью влечет изменение репертуара стратегий совладающего поведения в сторону расширения и повышения продуктивности. Совладающее поведение измерялось с помощью юношеской копинг-шкалы (ACS) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса (адаптированная Т.Л. Крюковой, 2002).

Прежде всего, необходимо отметить, что наиболее выбираемыми до программы были стратегии *Решение проблемы* (M=71,4, Std.Dev.=12,15), *Работа, достижения* (M=71,4, Std.Dev.=10,61), *Беспокойство* (M=66,95, Std.Dev.=13,45), *Принадлежность* (M=64,19, Std.Dev.=12,28), *Самообвинение* (M=62,75, Std.Dev.=16,51), *Отвлечение* (M=64,59, Std.Dev.=14,24), *Чудо* (M=63,03, Std.Dev.=13,63), принадлежащие к проблемно-ориентированному, социотропному и эмоционально-ориентированному стилям, а также стилю интернализации. Существенным отличием данных результатов от результатов других исследователей (см., например, [3]) является незначительная выраженность социотропной стратегии *Социальная поддержка* (M=59,07, Std.Dev.=11,98). Соответственно, реже

выбирались стратегии отстранения *Уход в себя* ( $M=48,93$ ,  $Std.Dev.=12,56$ ), эмоционального реагирования *Несовладание* ( $M=45,03$ ,  $Std.Dev.=12,99$ ), *Разрядка* ( $M=44,69$ ,  $Std.Dev.=13,84$ ), стратегии активного социально взаимодействия *Профессиональная помощь* ( $M=35,98$ ,  $Std.Dev.=14,36$ ), и *Общественные действия* ( $M=32,72$ ,  $Std.Dev.=15,54$ ).

После участия в программе произошли существенные изменения в выборе стратегий совладающего поведения. Во-первых, снизилась частота использования стратегий интернализации *Беспокойство* ( $M=59,6$ ,  $Std.Dev.=14,0$ ), *Самообвинение* ( $M=57,0$ ,  $Std.Dev.=14,5$ ); эмоционально-ориентированных стратегий *Несовладание* ( $M=40,4$ ,  $Std.Dev.=11,6$ ), *Надежда на чудо* ( $M=58,9$ ,  $Std.Dev.=13,1$ ), *Разрядка* ( $M=39,2$ ,  $Std.Dev.=12,3$ ); стратегии отстранения *Игнорирование* ( $M=44,1$ ,  $Std.Dev.=13,8$ ).

Во-вторых, повысилась частота выбора таких стратегий как *Общественные действия* ( $M=38,2$ ,  $Std.Dev.=12,8$ ) и *Профессиональная помощь* ( $M=41,4$ ,  $Std.Dev.=12,4$ ), принадлежащих к стилю активного социального взаимодействия; *Позитивный фокус* ( $M=65,5$ ,  $Std.Dev.=12,7$ ) и *Активный отдых* ( $M=65,4$ ,  $Std.Dev.=18,6$ ), позволяющие мобилизовать собственные силы за счет концентрации на позитивном значении приобретенного опыта и активизации сил за счет двигательной активности; чаще стали использоваться такие стратегии как *Отвлечение* ( $M=68,3$ ,  $Std.Dev.=13,3$ ), *Обращение к религии* ( $M=64,0$ ,  $Std.Dev.=17,0$ ) *Уход в себя* ( $M=52,6$ ,  $Std.Dev.=12,3$ ).

В целом, в развитии совладающего поведения можно говорить о двух направлениях изменений: расширении репертуара стратегий, используемых для совладания с трудными жизненными ситуациями, и снижении частоты выбора непродуктивных стратегий поведения.

В целом, на данном этапе исследования удалось зафиксировать укрепление ресурсов подростков: развитии коммуникативных ресурсов, в частности, коммуникативной компетентности за счет снижения доминантности, агрессивности в поведении, что повлекло повышение статуса в группе сверстников, изменение моделей взаимодействия в сторону большей эффективности; укрепление позитивного самоотношения, адекватной самооценки; развитие совладающего поведения.

Таким образом, наше исследование показало, что личностные ресурсы старшеклассников могут развиваться в процессе целенаправленной, системной работы, построенной с учетом типологических особенностей старшеклассников с признаками интеллектуальной компетентности как социальной группы, нуждающейся в дополнительном психолого-педагогическом сопровождении. Результаты также позволяют сделать вывод о том, что ресурсы могут быть осознаны и «открыты» субъектом

в результате саморефлексии и осознания опыта. При этом специально организованная психологическая, либо педагогическая помощь могут выступать фасилитаторами этого процесса.

#### Библиографический список

1. Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 256 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 4. – 432 с.
3. Ветрова И.И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 25 с.
4. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1998. – 68 с.
5. Самохвалова А.Г. Специфика затрудненного общения интеллектуально одаренных детей // Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: опыт, проблемы и перспективы. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Махачкала: Дагестанский пед. ун-т, 2015. – С. 322–327.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/fgosob.html> (дата обращения: 31.01.2018).
7. Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избр. тр. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 670 с.
9. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2014. – 540 с.
10. Хазова С.А. Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 102–107.
11. Щербанова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
12. Щербанина О.С. Проблема социального развития одаренных детей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 180–183.
13. Khazova S.A. Teeneegers in difficult life situations factors of mobilization of mental resources // Possibilities of Actualization of Human Mental Resources: материалы Второго Международного научно-практического семинара «Возмож-

ности актуализации ментальных ресурсов человека» 5–6 октября 2015 г. – Riga: International Higer School of Practical Psychology, 2015. – С. 38–40.

#### References

1. Volkova E.V. Tekhnologii razvitiya mental'nyh resursov. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – 256 s.
2. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. – M.: Pedagogika, 1982. – T. 4. – 432 s.
3. Vetrova I.I. Razvitie kontrolya povedeniya, sovladaniya i psihologicheskikh zashchit v podrostkovom vozraste: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2011. – 25 s.
4. Rabochaya koncepciya odarennosti. – M.: ICHP «Izd-vo Magistr», 1998. – 68 s.
5. Samohvalova A.G. Specifika zatrudnennogo obshcheniya intellektual'no odarenyh detej // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie odarenyh detej: opyt, problemy i perspektivy. Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Mahachkala: Dagestanskij ped. un-t, 2015. – S. 322–327.
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovaniya (utverzhen prikazom Minobrnauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413). [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/fgosob.html> (data obrashcheniya: 31.01.2018).
7. Fedosenko E.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov: sistema raboty, diagnostika, treningi. – SPb.: Rech', 2008. – 192 s.
8. Fel'dshtejn D.I. Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye karakteristiki processa razvitiya lichnosti. Izbr. tr. – M.: Mosk. psihologo-soc. in-t: Flinta, 2004. – 670 s.
9. Hazova S.A. Mental'nye resursy sub"ekta v raznye vozrastnye periody: dis. ... d-ra psihol. nauk. – Kostroma, 2014. – 540 s.
10. Hazova S.A. Odarenyj podrostok kak sub"ekt mezhlichnostnogo vzaimodejstviya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2013. – T. 19. – № 2. – S. 102–107.
11. SHCheblanova E.I. Neuspeshnye odarenyye shkol'niki. – M.: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011. – 245 s.
12. SHCHerbinina O.S. Problema social'nogo razvitiya odarenyh detej // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – T. 19. – № 5. – S. 180–183.
13. Khazova S.A. Teenegers in difficult life situations factors of mobilization of mental resources // Possibilities of Actualization of Human Mental Resources: materialy Vtorogo Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminaru «Vozmozhnosti aktualizacii mental'nyh resursov cheloveka» 5–6 oktyabrya 2015 g. – Riga: International Higer School of Practical Psychology, 2015. – S. 38–40.

Серебровская Наталья Евгеньевна

доктор психологических наук, профессор

Лукомец Анна Александровна

Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации, г. Нижний Новгород  
serebrovskaya-n@yandex.ru, anna-lukomec@yandex.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСТВЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье обсуждается проблема психологической готовности молодых людей к выбору профессии в рамках системного и субъектного подходов, определяется сущность феномена психологической готовности, выделение его структурных компонентов и их содержательных характеристик. Чрезвычайно важным является подчеркивание ценностно-смыслового компонента, поскольку основополагающим в психологической готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности является формирование личностного и профессионального самоопределения, осознание собственного смысла и жизненных целей. Также обосновывается связь данного компонента с другими компонентами психологической готовности и его содержание. Приведен эмпирический анализ результатов диагностики на этапе контрольного исследования уровня формирования психологической готовности к выбору профессии у старшеклассников в ходе психолого-педагогического сопровождения и профориентационной работы в школах города Нижнего Новгорода.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность, компоненты психологической готовности, системный подход, субъектный подход, ценностно-смысловой компонент.

З а последние годы актуальность проблемы подготовки старшеклассников к правильному выбору своей будущей профессии возросла. Расширилось профессиональное пространство современного российского общества, появились новые направления деятельности, новые профессии, ушли с рынка труда некоторые старые профессии, – все это создает сложности в ориентации молодых людей в современном мире профессий и формирования их психологической готовности к профессиональному выбору.

Основополагающим фактором успешного профессионального самоопределения, которое является одним из новообразований ранней юности, многие психологи-исследователи считают психологическую готовность к выбору будущей профессиональной деятельности. Однако, в отечественной науке в силу наличия разных методологических подходов до сих пор не сложилось единого представления о сущностных характеристиках данного феномена. Все это создает трудности в решении практических задач формирования психологической готовности у молодых людей к будущей профессиональной деятельности, и появляется необходимость уточнения представления о психологической готовности личности к выбору профессиональной деятельности и обоснования содержания данного феномена.

Для понимания сущности психологической готовности к профессиональному самоопределению важно иметь не только представление, но и знать состав компонентов психологической готовности и их структуризацию. Разные исследователи в структуру психологической готовности включают различные компоненты, что свидетельствует о многогранности характера этого понятия. Напри-

мер, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков считали, что в структуру психологической готовности входят личностные качества, направляющие, регулирующие деятельность личности, развивающиеся неравномерно, также свойства личности, которые способствуют самостоятельному осуществлению плана профессионального выбора, готовности к развитию и реализации профессиональных намерений [8].

Л.Ю. Ювенская, исследовав психологическую готовность, делает вывод, что это общее состояние личности человека, помогающее ему оценить свои силы и знания, осмыслить перспективы будущей профессии и включает в себя совокупность нравственных и психологических качеств личности [12].

С точки зрения Е.М. Борисовой в структуру психологической готовности входит наличие представлений о мире профессий и их развитие; наличие профессиональных замыслов, интересов и склонностей к разным видам деятельности; активность в стремлении познать себя; адекватная оценка своих возможностей; определенная зрелость личности [1].

Основными структурными компонентами психологической готовности к выбору будущей профессиональной деятельности некоторые исследователи выделяют: мотивационный компонент, включающий в себя мотивы деятельности, интерес к ней, настрой на успешное ее выполнение; когнитивный компонент как понимание поставленных задач, знание способов их решения и средств достижения цели, анализ вероятных изменений ситуации; эмоциональный компонент, проявляющийся в чувстве уверенности в себе, ответственности; волевой компонент как способность управлять собой, мобилизовать свои силы [10].

Под психологической готовностью к выбору профессии в раннем юношестве мы понимаем интегральное (системное) динамическое образование личности, представленное совокупностью смыслов, ценностей и жизненных целей, интересов, установок, а также осознание своих возможностей и способностей в осуществлении своего профессионального замысла.

В гносеологической логике невозможно решить задачу выявления системообразующего компонента психологической готовности личности, поэтому мы прибегли к системному подходу, который позволит увидеть данный феномен в своей целостности и единстве. Одним из методологических оснований системного подхода является принцип всеобщей обусловленности явлений, фиксирующий «факт объединения отдельных объектов природы в более крупные образования, что обнаруживается на всех уровнях ее организации» [3]. Мы считаем, что именно системный подход позволит нам «усмотреть общность психических явлений с другими явлениями объективной действительности» [3]. Это даст нам возможность раскрыть существенные и несущественные связи между компонентами психологической готовности.

В этой связи особенно важным мы считаем представление о полисистемности бытия человека и интегральности качеств и свойств личности [6].

В качестве основного системообразующего компонента психологической готовности к выбору профессии нам представляется чрезвычайно важным выделение ценностно-смыслового компонента, поскольку показателем психологической готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности является осознание ими смысла и цели своей жизни, нравственное и личностное самоопределение в ранней юности.

Представление о ценностно-смысловой природе личностного самоопределения связано с наличием интереса к смыслу жизни, активным идущим процессом самоопределения [2].

И.С. Кон обозначил потребность «мыслить свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как целостный процесс, имеющий определенную направленность, преемственность и содержание» [5]. Благодаря этой потребности, молодой человек способен мобилизовать все свои способности и ресурсы в достижении целей и в решении поставленных задач.

Исследователями подчеркивается активная роль субъекта во всех сферах деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко). Специфичность саморазвития, самовоспитания человека, с точки зрения субъектного подхода заключается в том, что активность, возникающая в ответ на любые воздействия окружающего мира, уступает место

собственной активности к исканию того, что действительно важно и имеет смысл для человека [4].

Стало быть, формируя психологическую готовность к выбору профессии, мы тем самым поощряем молодых людей к поиску индивидуального личностного и профессионального пути, к построению дальнейших перспектив своей самореализации, в нахождении смыслов и способов совершенствования себя в будущей профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что ценностно-смысловой компонент психологической готовности к профессиональному самоопределению включает в себя осмысленность жизни; осознание личностного смысла профессии; профессионально-важные ценностные ориентации и гибкость в их реализации; становление ценностно-нравственной основы, моральных принципов; развитие представлений о себе.

В структуре психологической готовности к профессиональному самоопределению помимо центрального и системообразующего ценностно-смыслового компонента мы выделяем когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, являющиеся содержательно самостоятельными.

Мотивационный компонент, включает в себя мотивы, интересы и склонности к разным видам деятельности; потребность в осуществлении своего профессионального самоопределения; развитие профессиональных намерений; потребность в успешном выполнении задач; стремление достигать поставленных целей.

Когнитивный компонент, включает в себя сформированность необходимых знаний и умений для выбора профессии; наличие знаний о содержании профессиональной деятельности и о динамике мира профессий.

Эмоционально-волевой компонент, включает в себя самооценку профессионально значимых качеств личности; отношение к трудовой деятельности; уровень эмоциональной устойчивости, уверенности в успехе; систему саморегуляции и планирования деятельности; мобилизацию сил и сосредоточение на задаче; целеустремленность в выборе; систему самоконтроля.

Особенно важным в рамках нашего исследования мы считаем не только изучение обозначенных компонентов психологической готовности с точки зрения их взаимосвязи и роли каждого в выборе будущей профессии в раннем юношестве, но и возможности их формирования у старшеклассников в процессе психолого-педагогического сопровождения. Способствовать этому будет специально разработанная профориентационная программа.

В качестве иллюстрации реализации такой программы представим результаты контрольного исследования на примере теста смысловиз-

ненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [7], направленного на изучение ценностно-смыслового компонента психологической готовности, методики «Иерархии мотивов труда» Г.В. Резапкиной [9], направленной на изучение мотивационного компонента и методики «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова [11], направленная на изучение эмоционально-волевого компонента психологической готовности. В исследовании приняли участие 148 человек – учащиеся 10-х–11-х классов школ г. Нижнего Новгорода. Для проведения контрольного исследования были созданы ЭГ и КГ. В экспериментальной группе, которая состояла из 74 человек, были проведены разнообразные формы групповой и индивидуальной работы. Психологическое воздействие на контрольную группу, в которую вошли также 74 человека, не оказывалось. Рассмотрим полученные показатели по методике смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (табл. 1).

Как видим, по всем показателям методики испытуемые ЭГ демонстрируют высокий уровень по сравнению с КГ, где испытуемые демонстрируют средний уровень по этим же показателям. По показателю «цели» испытуемых ЭК – 74%, что говорит о наличии у испытуемых целей, придающих временную перспективу жизни; по показателю «процесс жизни» – 91% учащихся воспринимают свою жизнь как полноценную и эмоционально насыщенную; показатель «результат жизни» – 86% испытуемых оценивают как продуктивность пройденного этапа жизни; показатель «локус-Я» – 81%

учащихся характеризуются уверенностью в обладании достаточной свободой выбора, в построении своей жизни в соответствии со своими целями и задачами; по показателю «локус-жизнь» – 80% испытуемых характеризуются наличием возможности свободно принимать решения и нести ответственность за свои поступки и действия, умением контролировать весь жизненный процесс и по показателю «общая осмысленность жизни (ОЖ)» – 92% учащихся оказались на высоком уровне, что является закономерным результатом исходя из совокупности предыдущих показателей.

Полученные результаты доказывают тот факт, что внедрение специально разработанной профориентационной программы было эффективно, поскольку у большинства старшеклассников повысился уровень ценностно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению. У учащихся ЭГ улучшилось осознание и восприятие своей жизни, теперь они видят ее более насыщенной, интересной и наполненной жизненным смыслом, появилась удовлетворенность прожитым отрезком жизни. Они видят себя уверенными в собственных способностях, умеющими осуществлять свободный выбор, в соответствии с этим ставят перед собой конкретные цели и задачи и достигают их.

Теперь рассмотрим полученные показатели по методике Г.В. Резапкиной «Иерархия мотивов труда» (табл. 2).

По показателям данной методики мы видим, что для испытуемых ЭГ оказались важными такие

Таблица 1

Показатели методики смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьева) на контрольном этапе эксперимента

Блоки методики	группа ЭГ						группа КГ					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Цели	55	74	19	26	-	-	25	34	44	59	5	7
Процесс	67	91	7	9	-	-	13	18	32	43	29	39
Результат	64	86	10	14	-	-	9	12	62	84	3	4
Лocus – Я	60	81	14	19	-	-	16	22	51	69	7	9
Лocus – Жизнь	59	80	15	20	-	-	27	37	44	59	3	4
ОЖ	68	92	6	8	-	-	-	-	74	100	-	-

Таблица 2

Показатели методики Иерархия мотивов труда (Г. Резапкиной) на контрольном этапе эксперимента

Блоки методики	группа ЭГ						группа КГ					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Слава	-	-	14	19	60	81	8	11	37	50	29	39
Служение	27	37	26	35	21	28	-	-	4	5	70	95
Власть	1	1	7	9	66	90	20	27	31	42	23	31
Творчество	33	44	31	42	10	14	3	4	20	27	51	69
Деньги	19	26	26	35	29	39	44	60	23	31	7	9

Таблица 3

Показатели методики эмоциональной направленности (Б.И. Додонова)  
на контрольном этапе эксперимента

Блоки методики	группа ЭГ						группа КГ					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Романтические эмоции	15	20	32	43	27	37	22	30	30	40	22	30
Акзигитивные эмоции	7	9	34	46	33	45	27	36	29	39	18	25
Практические эмоции	24	32	34	46	16	22	29	39	34	46	11	15
Глорические эмоции	19	26	35	47	20	27	35	47	22	30	17	23
Гедонистические эмоции	12	16	42	57	20	27	28	38	34	46	12	16
Альтруистические эмоции	34	46	24	32	16	22	23	31	32	43	19	26
Гностические эмоции	32	43	18	25	24	32	15	20	37	50	22	30
Пугнические эмоции	13	18	24	32	37	50	18	25	29	39	27	36
Коммуникативные эмоции	51	69	16	22	7	9	14	19	35	47	25	34
Эстетические эмоции	19	26	32	43	23	31	12	16	16	22	46	62

мотивы как «служение» – 37% учащихся находится на высоком уровне, что означает преданное отношение к своему делу, когда интересы дела и других людей становятся выше собственных; мотив «творчество» – 44% учащихся также находятся на высоком уровне, данный мотив рассматривается как средство самореализации, а не получения материальных вознаграждений. На низком уровне с достаточно высоким процентом испытуемых ЭГ оказались такие мотивы как «слава» – 81% учащихся; «власть» – 90% учащихся; «деньги» – 39% учащихся. Что касается КГ, то достаточно высокий процент испытуемых – 60%, демонстрируют высокий уровень мотива «деньги», это достаточно распространенный мотив труда, где главным становится накопление материальных благ и их экономия. Мотивы «слава» и «власть» занимают средний уровень в процентном отношении испытуемых КГ – 50% учащихся и 42% учащихся соответственно, что означает стремление быть в центре внимания, стремление командовать и управлять, а вот мотивы «служение» и «творчество» – на низком уровне, 95% и 69% испытуемых соответственно.

Также рассмотрим полученные результаты по методике «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова (табл. 3).

Можно констатировать, что в контрольной и экспериментальной группе произошли изменения. В КГ увеличился процент среднего уровня испытуемых практически по представленности всех эмоций. Глорические эмоции оказались по представленности на высоком уровне – 47% учащихся, также увеличился процент испытуемых, находящихся на низком уровне демонстрации эстетических эмоций – 62%. Что касается ЭГ, здесь наблюдаются более значительные изменения в эмоциональной направленности, большинство ее показателей находится на среднем уровне, а такие эмоции как: альтруистические – 46% учащихся, гностические – 43%, коммуникативные – 69% – на

высоком уровне. Пугнические эмоции в ЭГ находятся на низком уровне – 50% учащихся.

В ходе проводимых профориентационных мероприятий у старшеклассников формируются устойчивые профессиональные намерения, овладение азами профессиональной деятельности происходит быстрее, эффективнее. Это связано с возникновением в процессе психолого-педагогической работы с учениками ориентации на предстоящую профессиональную деятельность.

Представленные результаты эмпирического исследования еще раз подтверждают необходимость реализации в школах специально разработанной профориентационной программы, направленной на формирование психологической готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

#### Библиографический список

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 46 с.
2. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1984. – 176 с.
4. Глуханюк Н.С., Дьяченко Е.В. Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. – 172 с.
5. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 151 с.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ун-та, 2011. – 423 с.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
8. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.



9. Резапкина Г.В. Диагностика и развитие мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы подростков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [metodkabi.net.ru/index.php?id=diagn\\_avt](http://metodkabi.net.ru/index.php?id=diagn_avt) (дата обращения: 19.09.2017).

10. Тихомирова Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6–9.

11. Тест-анкета «Эмоциональная направленность» (Б.И. Додонов) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 132–134.

12. Ювенская Л.Ю. Формирование у старшеклассников готовности к выбору профессии текстильного профиля в условиях совместной деятельности школы со средним ПТУ и предприятиями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 21 с.

#### References

1. Borisova E.M. Professional'noesamoopredelenie: Lichnostnyj aspekt: avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk. – М., 1995. – 46 с.

2. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema // Voprosy psihologii. – 1988. – № 2. – С. 19–26.

3. Ganzen V.A. Sistemnye opisaniya v psihologii. – L.: Izd-vo Leningr.un-ta, 1984. – 176 с.

4. Gluhanyuk N.S., D'yachenko E.V. YA v professii i professional'noe YA: rezul'taty issledovaniy. – Ekaterinburg: Izd-vo RGPU, 2005. – 172 с.

5. Kon I.S. V poiskah sebya. Lichnost' i ee samosoznanie. – М.: Politizdat, 1984. – 151 с.

6. Lomov B.F. Sistemnost' v psihologii. – М.: Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo un-ta, 2011. – 423 с.

7. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientacij (SZHO). – М.: Smysl, 2006. – 18 с.

8. Nizhegorodceva N.V., SHadrikov V.D. Psihologopedagogicheskaya gotovnost' rebenka k shkole. – М.: VLADOS, 2001. – 256 с.

9. Резапкина Г.В. Диагностика и развитие мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы подростков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [metodkabi.net.ru/index.php?id=diagn\\_avt](http://metodkabi.net.ru/index.php?id=diagn_avt) (дата обращения: 19.09.2017).

10. Тихомирова Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6–9.

11. Тест-анкета «Эмоциональная направленность» (Б.И. Додонов) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 132–134.

12. Ювенская Л.Ю. Формирование у старшеклассников готовности к выбору профессии текстильного профиля в условиях совместной деятельности школы со средним ПТУ и предприятиями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 21 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ТИПОВ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОГО СТРЕССА (на примере банковских работников)

*В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление различий между доминирующими типами поведения в конфликте у людей с высоким и низким показателями выраженности коммуникативного стресса. С помощью психодиагностических методов была обследована группа из 60 банковских работников. Исследование проходило поэтапно. На первом этапе выборка была разделена на группы: первая группа – люди находящиеся в стрессовом состоянии, вторая группа – испытуемые, не испытывающие стресс, или испытывающие его в незначительной степени. На втором этапе работы, с помощью тестирования и интервью, исследованы стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации респондентов.*

*Анализ результатов показал, что работники, испытывающие коммуникативный стресс чаще всего используют стратегию-соперничество. В данной группе так же выявлено достаточно частое применение сотрудничества. В группе банковских служащих, не испытывающих стресс, наиболее применяемый тип поведения в конфликте – компромисс.*

**Ключевые слова:** коммуникативный стресс, стресс на рабочем месте, стратегии и тактики поведения в конфликтных ситуациях, банковские работники

**К**оммуникативный стресс и конфликтное поведение в профессиях типа «человек – человек», предполагающих интенсивное, активное повседневное общение, явление не редкое.

Стресс, как состояние психического напряжения, разные аспекты этого явления, особенности его протекания в различных видах деятельности, причины и т.п. исследуются как зарубежными, так и отечественными учеными (Т.В. Барлас, М.В. Коврова, Р. Лазарус, Н.И. Наенко, Е.Д. Соколова, Г. Селье, Р.А. Тигранян и др.).

Конфликт, конфликтное поведение, индивидуальные стили поведения в конфликте и пр. так же, в силу высокой актуальности проблемы, активно исследуется рядом авторов (А.Я. Анцупов, Р. Килменн, В.А. Светлов, К. Томас, А.И. Шипилов и др.).

Мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем коммуникативного стресса и типами поведения в конфликтных ситуациях. Исследование проводилось на примере банковских работников, чья деятельность насыщена стрессогенными факторами и конфликтными ситуациями. Это подтверждает и анализ психологической профессиограммы банковских служащих: кассиров, старших кассиров и кредитных специалистов [3, с. 192].

Гипотеза состоит в том, что существуют различия между доминирующими типами поведения в конфликте у людей с высоким и низким показателями выраженности коммуникативного стресса: у сотрудников с высокими показателями выраженности стресса – это соперничество, а у представителей данной профессии с низкими показателями стресса – сотрудничество.

На первом этапе исследования для выявления наличия и уровня выраженности профессионального жизненного и организационного стресса у 60 человек, для этого были использованы стан-

дартизированные тесты: «Шкала профессионального жизненного стресса» Д. Фонтана и «Шкала организационного стресса» П. Маклина (адаптация Н.Е. Водопьянова) [1, с. 19].

Следует отметить, что мы не получили средних значений, тем самым, выявили либо высокий уровень стресса, либо низкий. Это позволило разделить общую выборку на 2 группы, первая группа – люди находящиеся в стрессовом состоянии, вторая группа – люди, не испытывающие стресс, или испытывающие его в незначительной степени. Таким образом, численность первой группы составила 35 человек, второй группы 25 человек.

Далее, на втором этапе работы, был применен тест К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» [2, с. 270], а для уточнения особенностей использования стратегий поведения в конфликте и специфики коммуникативного стресса у банковских работников было использовано интервью, разработанное исходя из целей исследования.

Полученные результаты выглядят следующим образом: в группе респондентов с высоким уровнем выраженности стресса – 14 человек чаще всего используют такой тип конфликтного поведения, как соперничество, 11 человек – сотрудничество, 5 предпочитают избегать конфликта, и остальные – 5 человек, используют тип поведения – приспособление.

Использование стратегии соперничество большинством из этой группы говорит о том, что при высокой стрессовой нагрузке, человеку сложно соблюдать спокойствие, терпимость. Зачастую, особенно к концу рабочего дня (отмечено в интервью с работниками), сотрудники могут не сдержаться, повысить голос на клиента, вступить с ним в конфликт, спорить, и в целом, вести себя

не корректно и не соответствующе своим должностным обязанностям.

Сотрудничество, как стратегия поведения в конфликте применяется в этой группе также не редко. Надо отметить, что в беседе с респондентами было отмечено, что данный тип поведения является в высокой степени энергозатратным и требует больших усилий по контролю за своим эмоциональным состоянием, что в свою очередь, может привести к усугублению стрессового состояния.

Во второй группе мы выявили следующие результаты. Из 25 человек, не испытывающих стресс: 14 человек используют компромиссный тип поведения, 6 – сотрудничество, 3 – уклонение, 2 – соперничество. Как видим, испытуемые преимущественно идут на компромисс, и это является не самым лучшим способом контактировать с клиентом. В данном случае обе стороны уступают «приигрывая» друг другу, что не является эффективным способом работы с клиентами. Общааясь с клиентами таким образом, испытуемые не затрачивают много сил на решение проблемы. Можно предположить что сотрудники данной категории безразличны и не заинтересованы в эффективности своей работы, тем самым не придают большого значения всему что происходит на работе, и потому не находятся в стрессовом состоянии. Это подтверждает и беседа с респондентами.

Для статистического подтверждения различий между аналогичными типами поведения первой и второй группы, мы применили U – критерий Манна Уитни (табл. 1).

Результаты показали, что и соперничество и сотрудничество в первой группе выше чем во второй. Эти данные интересны в том плане, что эти стратегии являются обратными по отношению друг к другу. Сотрудничество отличается от соперничества тем, что в первом случае есть желание идти на контакт, решать проблему, приходиться к общему знаменателю, к общему решению, учитывая общие интересы партнера и свои собственные. Соперничество же – это борьба, выражение активного противостояния, прежде всего интересов. Тем не менее, в группе 1 именно эти два типа поведения наиболее ярко выражены. В первом случае результат является ожидаемым. Действительно, при соперничестве часто человек находится в стрессовом состоянии, связанном с коммуникацией в профессиональной сфере и именно общение является для работника стрессогенным фактором. В интервью работники отмечали, что выбор этой стратегии

может быть связан с нервно психическим истощением организма, с индивидуальными особенностями и т.д. Как правило, агрессивность появляется к концу рабочего дня и связана с увеличением коммуникативной нагрузки.

Люди, которые находятся в стрессовом состоянии, и предпочитают тип поведения – сотрудничество, скорее всего, заинтересованы в работе. У них изначально есть установка на получение результата, высокая степень ответственности. Однако, как отмечали респонденты, такой тип поведения требует больших усилий в плане саморегуляции, высокой степени контроля за своим эмоциональным состоянием, самообладания. Предположительно, данная стратегия расценивается большинством респондентов как профессионально и социально одобряемая и не является внутренней позицией человека, поэтому данный тип поведения может в последствии переходить в конфликтные формы поведения. Этот вопрос требует дальнейшего изучения и уточнения.

Интересным является то, что (по данным, полученными в ходе интервью) применение стратегии соперничества и сотрудничества может варьироваться одними и теми же работниками в течение рабочего дня. Например, некоторые работники, находящиеся в стрессе, к концу рабочего дня замотивированы идти на решение проблемы, обсуждать данные проблемы (заинтересованы в выручке и т.д.). Именно это в свою очередь, может увеличить стрессовую нагрузку. С другой стороны, в течение дня, при накоплении стрессовой нагрузки, данная форма может перейти в совершенно противоположную форму конфликтного взаимоотношения, а именно соперничество. Эти факты необходимо подтверждать более объективными методами и они, несомненно, представляют интерес для дальнейшего исследования.

Во второй группе доминирующей стратегией является компромисс. Компромиссное поведение в конфликте заключается в том, что респонденты готовы идти на взаимные уступки, умеют хорошо адаптироваться к ситуации. Однако, в интервью, многие отмечали, что они не переводят эту стратегию во внутренний план, могут даже поступиться частью своих интересов, лишь бы не было конфликта.

Гипотеза о существовании различия между доминирующими типами конфликтного поведения у людей с высоким и низким показателями выраженности коммуникативного стресса под-

Таблица 1

**Исследование различий между аналогичными типами поведения первой и второй группы**

	Сумма рангов по первой выборке	Сумма рангов по второй выборке	P-level	Значение критерия
Тип поведения соперничество	1270,500	559,500	0,002	3,067
Тип поведения сотрудничество	1199,000	631,000	0,049	2,000

твердилась. Искомая взаимосвязь между уровнем коммуникативного стресса и типами поведения в конфликтных ситуациях обнаружена.

Предположение о том, что доминирующим типом поведения в конфликтных ситуациях у сотрудников с высокими показателями выраженности стресса является соперничество, а у представителей данной профессии с низкими показателями стресса – сотрудничество, подтвердилась частично.

#### Библиографический список

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

2. *Карелин А.М.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

3. *Лобанова Т.Н.* Банки: организация и персонал. – М.: БДЦ-Пресс, 2004. – 443 с.

#### References

1. *Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S.* Sindrom vygoraniya: Diagnostika i profilaktika. – SPb.: Piter, 2008. – 336 s.

2. *Karelin A.M.* Bol'shaya ehntsiklopediya psikhologicheskikh testov. – M.: EHksmo, 2007. — 416 s.

3. *Lobanova T.N.* Banki: organizatsiya i personal. – M.: BDTS-Press, 2004. – 443 s.

**Хазова Светлана Абдурахмановна**

доктор психологических наук, доцент

**Корнилова Дарья Борисовна**

Костромской государственной университет

hazova\_svetlana@mail.ru, kloun333maska@mail.ru

## ПСИХОГИМНАСТИКА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*В статье рассматривается проблема социально-коммуникативного и эмоционального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Приведена информация об особенностях развития коммуникативной и эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР. У детей с ЗПР отмечается отсутствие потребности в общении, трудности установления и поддержания контакта, поверхностный характер взаимодействия, неадекватность эмоциональных проявлений в ситуациях общения и неумение дифференцировать свои и чужие эмоции. Выявлено положительное влияние психогимнастики на социально-коммуникативную и эмоциональную сферу детей. Психогимнастика как метод коррекции, используя невербальные и вербальные средства, а также приемы игры и театрализации, способствует формированию мотивации общения, развитию коммуникативных навыков и навыков эмпатии. Был сделан вывод о том, что благодаря занятиям по психогимнастике дети с ЗПР получают опыт благоприятного взаимодействия и психологическую основу для успешной социализации.*

**Ключевые слова:** дошкольники с задержкой психического развития, социально-коммуникативное развитие, эмоциональная сфера, психогимнастика.

Одной из важнейших задач образования является формирование у детей и подростков способности к успешной социализации и активной социальной адаптации, предполагающей, прежде всего, готовность к сотрудничеству и совместной деятельности. С этой точки зрения ценность дошкольного детства не подвергается сомнению, поскольку именно этот период связан с постепенным, но очень активным вхождением в социум, с приобщением к культурным и общественным нормам, с установлением и расширением социальных контактов. В этот период от ребенка требуется максимум коммуникативной и познавательной активности, эмоциональной вовлеченности и внимания к себе и окружающим. Именно в этом возрасте для ребенка открывается «сообщество сверстников» как та группа, в которой осваиваются социальные роли, развивается произвольность поведения, формируется и активно выстраивается иерархия мотивов.

Поэтому не случайно Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет задачи социального развития, в том числе усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых [11].

Это актуально и для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с задержкой психического развития, которые, как

известно, испытывают значительные трудности в коммуникации, а, следовательно, и в социальной адаптации. Это связано с влиянием процесса коммуникации на формирование психических функций детей, расширение и углубление социальных контактов, совершенствование средств общения.

Исследования социальной, коммуникативной и эмоциональной сферы детей с ЗПР свидетельствуют о проблемах установления контакта, нарушениях эффективного и адекватного взаимодействия со сверстниками и взрослыми [5; 6; 7; 10]. В исследованиях Д.И. Бойкова, О.В. Вольской, Т.О. Журавлевой, О.В. Зациринской отмечались основные характеристики развития коммуникативной и эмоциональной сферы детей с ЗПР, среди которых можно выделить недостаточную потребность в общении, незрелость коммуникативных навыков, поверхностность и нестабильность контактов, уровня речевого развития [2; 3; 7]. Помимо этого, у них можно отметить ряд особенностей: эпизодический характер взаимодействия, несогласованность совместных действий, непонимание эмоциональных состояний партнера по общению и слабый контроль собственных эмоциональных реакций. Все эти факторы в совокупности часто ведут к социальной дезадаптации [7].

Таким образом, становится очевидной потребность в развитии коммуникативной и эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР. Этот факт обуславливает поиск подходящих психокоррекционных средств.

С нашей точки зрения, весьма продуктивным и доступным методом в этом плане является психогимнастика, ориентированная на развитие эмоций и личность ребенка, а также на взаимодействие в группе. Путем проигрывания специально подобранных этюдов и выполнения упражнений, психо-

гимнастика оказывает влияние на эмоциональную сферу, и тем самым способствует развитию эффективной и адекватной коммуникации детей с ЗПР.

Начало этому методу было положено в 60-е годы XX века, и с тех пор психогимнастика стала актуальной формой работы специалистов помогающих профессий, в частности, психологов и дефектологов.

Термин «психогимнастика» впервые употребила и ввела в обращение чешский психолог Гана Юнова. В 1979 году ею была создана и апробирована методика под одноименным названием. В основу ее системы были положены приемы групповой психотерапевтической методики, известной как психодрама Джекоба Леви Морено. Морено считают основателем групповой психотерапии, и психодрама, в частности, является одним из ее видов. Психодрама, или социодрама (от греч. drama – действие) – вид групповой психотерапии, в которой пациенты попеременно выступают в роли актеров и зрителей в условиях моделирования жизненных ситуаций, имеющих личностный смысл для участников, с целью устранения неадекватных эмоциональных реакций, отработки социальной перцепции, более глубокого самопознания [8].

В настоящее время не угасает интерес к психогимнастике, проводятся новые исследования, подтверждающие ее влияние на эмоциональное и социальное развитие детей. А.А. Осипова дает следующее определение психогимнастики: «Психогимнастика – это метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Это эффективное средство оптимизации социально-перцептивной сферы личности, так как позволяет обратить внимание на «язык тела» и пространственно-временные характеристики общения. Это метод реконструктивной психокоррекции, цель которого – познание и изменение личности клиента» [9, с. 227]. Специалисты, внесшие весомый вклад в развитие психогимнастики (Е.А. Алябьева, Н.И. Дворская, М.И. Чистякова), предлагают использовать ее как средство развития и формирования эмоционального благополучия детей дошкольного возраста [1; 4; 13].

Психогимнастика в узком смысле понимается как игры, этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Кроме того, она включает в себя различные виды деятельности (речевая, театральная, танцевальная, игровая), содержит в своем арсенале разноплановые средства коррекции и способы взаимодействия с собой и другими и поэтому может быть направлена на решение задач групповой психокоррекции: установление контакта, снятие напряжения, отработку обратных связей [9; 13].

Специалисты, применяющие в своей работе психогимнастику, отмечают возможности ее ис-

пользования для решения обширного круга задач, а именно: преодоления коммуникативных барьеров, тренировки социальных навыков; снятия эмоционального напряжения и преодоления страха и тревоги в ситуациях общения, сохранения эмоционального комфорта; развития адекватного понимания и принятия себя и других, своих и чужих эмоциональных проявлений; создания возможностей для самовыражения и освобождения от негативных эмоций и переживаний через двигательную активность и эмоциональную включенность в процесс; коррекции настроения и негативных поведенческих проявлений [4; 5].

Преимущества использования психогимнастики в том, что она привлекает к работе и активизирует все психические процессы (ощущение, восприятие, память, внимание, мышление), подключает эмоциональную составляющую, творчество и воображение, развивает личность ребенка, адекватное восприятие себя и другого и, как следствие, помогает ребенку войти в мир социальных отношений.

Психогимнастика как метод психокоррекции может эффективно использоваться при работе с детьми любых возрастов – от младшего дошкольного возраста до подросткового. Кроме того, данный метод может быть выбран для работы с детьми, имеющими нарушения психомоторного развития, расстройства эмоциональной сферы, коммуникативные сложности, страхи, нежелательные особенности характера и поведенческие моменты (агрессивность, раздражительность, обидчивость и т.д.), в том числе, и для детей с ЗПР (и вообще, с ОВЗ). Это обусловлено тем, что психогимнастика в качестве ресурса коррекции применяет движение, а также невербальные средства коммуникации. Обучаясь управлять своим телом, ребенок тренируется в контроле эмоций, сотрудничестве с другими людьми, находит баланс между своими чувствами и чувствами других людей, справляется с тревогой и страхами [13]. Кроме того, игровая форма взаимодействия, которая используется на занятиях, очень близка детям с ЗПР. Поэтому психогимнастические упражнения могут стимулировать активность детей, и благодаря этому обеспечивать развитие коммуникации. Упражняясь в выражении своих чувств и понимании эмоциональных состояний сверстников посредством театрализованных игр и этюдов, дети с ЗПР приближаются к усвоению основных социальных норм, учатся осмысленно реагировать на выражение чувств другими людьми, подбирать адекватные формы взаимодействия и эмоционального реагирования, благополучно вступать в контакт [12].

Широкие возможности психогимнастики для развития коммуникативной сферы дошкольников с ЗПР основаны на преимущественно коммуникативной направленности упражнений. Во-первых,

методы, применяемые в психогимнастике, связаны с взаимодействием и контактом. Важным является то, что под руководством и контролем педагога, взаимодействие будет безопасным, рациональным и эффективным, что особенно важно для детей с ЗПР. Постепенно входя в сферу общения, получая необходимые для этого знания и практические навыки и постоянно тренируясь, ребенок бережно и безопасно для себя и окружающих обучается адекватным формам взаимодействия, начинает чувствовать себя лучше в ситуациях общения и в коллективе в целом. Во-вторых, многие методы являются невербальными, что также способствует более успешному их освоению детьми. Упражнения без использования речи на первых этапах работы помогут детям освоиться в группе и справиться с тревожностью, так как многие дети с ЗПР испытывают сложности во время речевого общения или совсем не используют речь. В невербальных упражнениях применяются мимические и жестовые средства выражения эмоций, благодаря чему дети учатся активно использовать их, подбирая каждый жест к соответствующей ситуации. Еще один положительный фактор – это эмоциональная направленность психогимнастики. Благодаря занятиям, дети начинают обращать внимания на свои чувства, эмоции и переживания, на их причины и последствия, учатся контролировать их. Эти навыки особенно актуальны для детей с ЗПР, у которых нередко наблюдается снижение или отсутствие саморегуляции поведения, слабый контроль эмоций и невозможность оценки своего состояния. Не менее важный навык – умение понимать и адекватно реагировать на чувства и переживания партнеров по общению, так как собственные эмоции и эмоции другого человека зачастую могут не совпадать или интерпретироваться неправильно. Именно на правильную интерпретацию чужих состояний и нацелены многие упражнения по психогимнастике. Умея определить состояние другого человека, ребенок получает возможность выстраивать свое поведение в зависимости от полученной информации. Такие упражнения являются профилактикой обид, зависти, вспыльчивости и агрессии по отношению к сверстникам, формируют эмпатию.

В своем исследовании мы использовали психогимнастику как метод развития социальной и эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития. Формирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ города Костромы «Центр развития ребенка – Детский сад № 35». Выборка составила 12 человек в возрасте 5–6 лет, 6 детей с ЗПР, 6 детей с типичным развитием. На диагностическом этапе использовались проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); графическая методика «Кактус» М.А. Панфи-

ловой; методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова).

Для доказательства эффективности психогимнастики была разработана программа, ориентированная на формирование потребности в общении; развитие эмоциональной сферы и изменение негативных и неадекватных эмоциональных проявлений (агрессии, сверхвозбудимости, повышенной тревожности); развитие навыка самонаблюдения в ситуациях общения, умения анализировать собственные эмоции; развитие эмпатии, а также внимательности и чуткости к эмоциональным состояниям другого человека; формирование навыков эффективного взаимодействия и сотрудничества; развитие вербальной и невербальной стороны коммуникации; развитие внимания к своим телесным ощущениям.

В результате первичной диагностики было установлено, что эмоционально-волевая сфера дошкольников с ЗПР отличаются рядом особенностей по сравнению с детьми с типичным развитием ( $p \leq 0,05$ ). Так, дошкольники с ЗПР имеют более высокий уровень тревожности, для них характерны такие качества как импульсивность, демонстративность в сочетании с неуверенностью в себе и интровертированностью. Кроме того, у них неразвита эмоциональная идентификация, то есть дети испытывают трудности в адекватном сопоставлении и дифференцировке различных эмоциональных состояний людей, а также при выражении собственных эмоций.

После проведения комплекса психогимнастических занятий была проведена повторная диагностика эмоционального развития дошкольников. Результаты говорят о снижении ( $p \leq 0,05$ ) уровня тревожности, агрессии, импульсивности, неуверенности, в то время как показатели открытости и экстравертированности, наоборот, повысились. Повысился и уровень эмоциональной идентификации. Результаты контрольной группы фактически (за исключением тревожности) остались прежними. Кроме того, дети получили навыки межличностного взаимодействия, обрели опыт распознавания чужих эмоций, научились лучше осознавать и различать свои чувства и переживания.

Включенное наблюдение позволило зафиксировать изменения на поведенческом уровне: дети научились избегать скованности и неловкости в различных ситуациях общения, более адекватно выражать свои чувства, сопереживать сверстникам; у них появилось умение ориентироваться в собственном теле, управлять работой мышц, что сделало более адекватным использование мимики и жестов; они стали чаще выступать инициаторами общения и обращаться за помощью. К тому же во время занятий дети познакомились с названием и содержанием эмоций. Как считают авторы, ребенок, осознающий свои чувства, лучше мыслит, у него

появляется больше оттенков для словесного обозначения чувств, он более тонко и чутко понимает себя, свои переживания, желания и потребности, эмоции у него становятся более дифференцированными [13]. А это, в свою очередь, повышает эффективность общения, способствует конструктивному диалогу.

В целом показателями успешного развития коммуникативной и эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР являются стабильная потребность в общении со сверстниками, улучшение навыков сотрудничества и умения работать в команде, более продолжительные и устойчивые контакты. С точки зрения эмоциональной сферы показателями эффективности проведенных психогимнастических занятий являются адекватное, соответствующее ситуации эмоциональное реагирование, торможение негативных эмоциональных проявлений, появление таких качеств, как доброжелательность, открытость, улучшение понимания эмоций и чувств другого человека, развитие эмпатии.

В ходе исследования были выявлены необходимые условия, для обеспечения эффективности применения психогимнастики. Это, прежде всего, систематичность занятий, постоянство времени и места проведения, что важно для детей с ЗПР, поскольку изменение обстановки может вести за собой нарушения в организации деятельности в силу высокой отвлекаемости ребенка, сложностей концентрации внимания. Значимыми условиями являются: грамотная организация психогимнастических занятий с точки зрения соответствия возрастным особенностям детей, учет специфики нарушения развития, наличие адекватного подкрепления успешного поведения ребенка, позитивная обратная связь, психологически комфортная и безопасная обстановка.

Таким образом, было доказано положительное влияние психогимнастики как метода активного формирования адекватного эмоционального реагирования для дошкольников с ЗПР, что благотворно воздействует и на коммуникативную сферу детей с ЗПР, подготавливая почву для эффективной социализации.

#### Библиографический список

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 96 с.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. – СПб.: KARO, 2005. – 288 с.
3. Вольская О.В. Особенности вербального общения дошкольников с задержкой психического развития // Экология человека. – 2006. – № 1. – С. 21–23.
4. Дворская Н.И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального

благополучия дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1147–1150.

5. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6. – С. 11–17.

6. Журавлева Т.О. Особенности общения детей-сирот с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 16 с.

7. Защиринская О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с ЗПР // Психология детей с задержкой психического развития: Изучение, социализация, психокоррекция: хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2003. – С. 256–292.

8. Краткий психологический словарь / под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского; ред.-составитель Л.А. Карпенко. – Ростов н/Д: ФЕНИКС, 1998. – 512 с.

9. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

10. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Педагогика, 2007. – 304 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 13.09.2017).

12. Фомина Д.А. Развитие эмоциональной сферы у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности // Инновационная наука. – 2015. – № 5. – С. 265–268.

13. Чистякова М.А. Психогимнастика. – М.: «Владос», 2006. – 160 с.

#### References

1. Alyab'eva E.A. Korrekcionno-razvivayushchie zanyatiya dlya detej starshego doshkol'nogo vozrasta. – M.: TC Sfera, 2004. – 96 s.
2. Bojkov D.I. Obshchenie detej s problemami v razvitii: kommunikativnaya differenciaciya lichnosti. – SPb.: KARO, 2005. – 288 s.
3. Vol'skaya O.V. Osobennosti verbal'nogo obshcheniya doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // EHkologiya cheloveka. – 2006. – № 1. – S. 21–23.
4. Dvorskaya N.I. Psihogimnastika kak sredstvo razvitiya i formirovaniya ehmocional'nogo blagopoluchiya doshkol'nikov // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 10. – S. 1147–1150.
5. Dmitrieva E.E. Korrekciya kommunikativnoj deyatel'nosti u starshih doshkol'nikov s zaderzhkoj



psihicheskogo razvitiya // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. – 2004. – № 6. – S. 11–17.

6. ZHuravleva T.O. Osobennosti obshcheniya detej-sirot s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 2005. – 16 s.

7. Zashchirinskaya O.V. Kommunikativnye kachestva lichnosti v kontekste socializacii detej s ZPR // Psihologiya detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: Izuchenie, socializaciya, psihokorrekcija: hrestomatiya / sost. O.V. Zashchirinskaya. – SPb.: Rech', 2003. – S. 256–292.

8. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod obshchej red. A.V. Petrovskogo i M.G. YAroshevskogo; red.-sostavitel' L.A. Karpenko. – Rostov n/D: FENIKS, 1998. – 512 s.

9. Osipova A.A. Obshchaya psihokorrekcija. – M.: Sfera, 2002. – 510 s.

10. Pavlova O.S. Narushenie kommunikativnogo akta u detej s ZPR // Psiholingvistika i sovremennaya logopediya / pod red. L.B. Halilovoj. – M.: Pedagogika, 2007. – 304 s.

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155). [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (data obrashcheniya: 13.09.2017).

12. Fomina D.A. Razvitie ehmocional'noj sfery u detej 5-6 let s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v igrovoj deyatel'nosti // Innovacionnaya nauka. – 2015. – № 5. – S. 265–268.

13. CHistyakova M.A. Psihogimnastika. – M.: «Vlados», 2006. – 160 s.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:159.9

**Кириллова Ольга Васильевна**

*доктор педагогических наук, профессор*

**Чемерилова Ирина Альбертовна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары*

*irina737983@mail.ru*

## ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*В статье рассмотрены условия, способствующие творческой самореализации будущих педагогов-психологов в образовательном процессе, при этом создание этих условий предлагается рассматривать как важнейшую ценность в системе высшего образования. Исследованы факторы, влияющие на успешность творческой самореализации обучающихся, обусловленные профессиональным творчеством и педагогическим мастерством преподавателя. Понятие «готовность будущего психолога-педагога к творческой самореализации» рассматривается как интегративное личностное качество будущего профессионала, представляющее собой единство взаимосвязанных структурных компонентов: мотивационно-личностного, теоретического, процессуально-деятельностного. Заявлена возможность диагностирования уровней готовности к творческой самореализации будущего педагога-психолога, охарактеризованы уровни готовности. Выделены общечеловеческие ценности, способствующие более эффективной реализации воспитательного потенциала психолого-педагогических дисциплин; приведены примеры использования современных методов обучения в профессиональной подготовке педагогов-психологов. Выявлены средства воспитательной работы, способствующие развитию креативного потенциала студенческой молодежи.*

**Ключевые слова:** самореализация, творческая самореализация обучающихся, будущих педагогов-психологов, профессиональная подготовка педагога-психолога.

С позиций гуманистической парадигмы главной ценностью образования признается возможность удовлетворить потребность личности в получении образования высокого качества, создание условий для творческой самореализации в процессе обучения и в последующем в профессиональной деятельности, сознательное формирование новых ценностей и потребностей, возможности обогащения духовного потенциала личности.

Проблема творческой самореализации педагога-психолога является весьма актуальной и значимой, так как в современных социально-экономических условиях возможность реализации творческого потенциала становится важнейшим мотивом профессиональной деятельности.

В отечественной науке понятие «самореализация» представлено как наиболее полное раскрытие всех аспектов личности, развитие генетических и личностных возможностей, связанное с приложением собственных усилий в процессе взаимодействия с социумом, осуществления профессиональных обязанностей.

Самореализация рассматривается как сложное системное образование, разворачивающееся на протяжении всей жизни человека, представляющее собой совокупность ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых и рефлексивно-оценочных характеристик [3] и связанное со многими другими «само» процессами: самоорганизацией, самопознанием, саморазвитием, самовоспитанием, самосовершенствованием. О практической стороне самореализации говорит в своем исследовании

Г.К. Чернявская, которая определяет этот процесс как «практическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт характера в той или иной сфере социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом» [8, с. 35]. Поскольку наличие творческого потенциала, проявление креативного отношения к действительности является личностно значимым качеством профессионала, работающего с детьми, уместно говорить о творческой самореализации педагога-психолога как о необходимом условии процесса достижения им вершин профессионального мастерства.

Различные проблемы, связанные с профессиональной подготовкой педагогов, педагогов-психологов, условиями, необходимыми для их творческой самореализации, освещены в современных публикациях [1; 2; 5; 7].

По определению Ю.Н. Кулюткина, понятие «творчество» содержит в себе два взаимосвязанных аспекта: 1) творчество – это деятельность личности по созданию материальных и духовных ценностей; 2) творчество – сам процесс достижения результата, причем такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности, в которых она сама развивается [4].

Педагогическая деятельность как творческий процесс рассматривалась психологами (Ф.Н. Голубович, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.И. Щербачев и др.) и педагогами (Ю.А. Азаров, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.М. Поташник, И.П. Раченко, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.).

Важнейшим средством формирования готовности будущих педагогов-психологов к творческой

самореализации в рамках профессии и воспитания человека, способного на протяжении жизни воспринимать и развивать новое, является освоение инноваций в системе образования, а также участие в их разработке и внедрении. Формирование инновационной культуры педагога-психолога и органично связанная с этим процессом активизация творческого мышления является актуальной проблемой современной системы многоуровневого непрерывного образования.

Несомненно, что в образовательной организации должны быть созданы благоприятные условия для позитивной инновационной деятельности. Важно также, чтобы целью внедрения инноваций было успешное развитие личности как отдельного ученика, так и детских коллективов.

Успех профессиональной подготовки педагога-психолога, ориентированной на творческую самореализацию, зависит от создания специальных условий в образовательном процессе, содействующих развитию личности, формирующих потребности в самовыражении, саморазвитии.

В процессе анализа литературы удалось выделить некоторые условия, способствующие творческой самореализации студентов в учебном процессе:

1) развитие потребности и способности к саморазвитию, самопознанию, интерес к своему «Я», своим возможностям, результатам своей деятельности; выбор позиции, отношений в интересах своего развития; реализация своего творческого потенциала;

2) совершенствование образовательного процесса на основе рационального сочетания традиционных и инновационных форм и способов обучения, использования современных педагогических технологий, направленных на воспитание активной, творческой, самостоятельной, самоактуализирующейся личности;

3) личностно ориентированная направленность обучения, предполагающая организацию диалогового взаимодействия студентов и преподавателей, что создает условия для развития способностей к самоорганизации, самоопределению, самопроектированию;

4) создание творческой атмосферы на занятиях, признание за студентом права на свободное самовыражение, исходя из собственных способностей и возможностей.

Профессиональное творчество самого преподавателя, уровень его педагогического мастерства также во многом определяют возможности творческой самореализации студентов. Среди факторов, влияющих на успешность этого процесса, можно выделить следующие: 1) показ социальной значимости выбранной профессии; 2) раскрытие основных видов профессиональной деятельности бакалавра по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и профессиональ-

ных задач в соответствии с этими видами деятельности; 3) реализация продуманной и методически обеспеченной системы формирования у студентов ключевых и профессиональных компетенций; 4) обогащенность психолого-педагогических знаний современными теоретическими представлениями, подкрепленность их инновационными подходами, реализуемыми в профессиональной деятельности педагога-психолога; 5) использование активных и интерактивных методов обучения; 6) включение студентов в опытно-экспериментальную работу, в разработку исследовательских программ, проектов; 7) умелая индивидуальная работа преподавателя со студентами, стимулирование у обучающихся процессов самопознания, саморазвития, самосовершенствования.

Таким образом, профессиональное творчество преподавателя вуза, уровень его компетентности, нацеленность на постоянное повышение своей квалификации является еще одним условием, способствующим творческой самореализации будущих педагогов-психологов в процессе образования.

На наш взгляд, в рамках учебного процесса возможно не только формирование готовности будущих профессионалов к творческой самореализации, но и осуществление диагностики данной готовности.

Рассмотрев различные подходы ученых к понятию «готовность к деятельности» и «готовность к психолого-педагогической деятельности», мы определяем понятие «готовность будущего психолога-педагога к творческой самореализации» как сложное структурное образование, которое заключается в усвоении будущими профессионалами комплекса специальных знаний, приобретении творческого профессионального опыта, сформированности специальных умений, профессионально значимых качеств личности, в центре которых находятся активная профессиональная и жизненная позиция, ответственное отношение к своей работе, устойчивые мотивы саморазвития и самосовершенствования, желание реализовать свой потенциал. Мы рассматриваем это понятие как интегративное личностное качество будущего профессионала, представляющее собой единство взаимосвязанных структурных компонентов, среди которых:

- мотивационно-личностный, включающий ценностно-смысловое отношение к творчеству; положительное отношение к инновационной деятельности, готовность к ней; наличие профессионально значимых личностных качеств; владение приемами личностного самовыражения и саморазвития;

- теоретический, предполагающий наличие системы профессиональных знаний в области специальных психолого-педагогических дисциплин; знания теории профессиональной творческой самореализации и способов ее осуществления; причин и признаков профессиональной деформации

личности (синдрома эмоционального выгорания педагога) и способов ее преодоления;

– процессуально-деятельностный, сущностью которого является сформированность необходимых профессиональных умений и навыков; владение современными педагогическими технологиями; опыт участия в экспериментальных исследовательских программах, проектах, творческих конкурсах; развитые креативное мышление и рефлексивность.

К концу обучения возможно диагностировать уровни готовности к творческой самореализации педагога-психолога. Мы выделяем следующие уровни готовности: низкий (исполнительский); средний (интерпретирующий), высокий (творческий).

Низкий уровень характеризуется следующими показателями: у студентов отсутствует ценностно-смысловое отношение к творчеству; слабо развиты умения творческого личностного самовыражения; нет опыта участия в инновационной деятельности; деятельность студента носит в основном исполнительский характер.

Для среднего уровня показательно стремление ставить задачи по саморазвитию и самовыражению; есть интерес к исследовательской деятельности; к решению нестандартных задач; появляется эмоционально-ценностное отношение к проблеме успешной самореализации в профессии. В деятельности студента отмечается творческая активность.

Третий уровень – творческий. Для него характерны ярко выраженное стремление к профессиональному росту; потребность в достижениях; наличие практического опыта участия в исследовательской деятельности, склонность к креативности в решении педагогических задач, к постоянному самоанализу и самооценке. У студентов сформированы необходимые качества и умения, необходимые для осуществления инновационной деятельности.

Творческому саморазвитию обучающихся, несомненно, способствует усиление социокультурного и аксиологического потенциала образовательного процесса, придание ему реального личностно-формирующего характера.

Выделим ценности в системе образования, которые, на наш взгляд, позволяют эффективно реализовывать воспитательный потенциал психолого-педагогических дисциплин: образование как социокультурная ценность, жизненное самоопределение, индивидуальность, личность, духовность и нравственное начала в личности, познание, истина, самообразование, общение, диалог, взаимодействие, сотрудничество; моральный выбор, ответственность, взаимопомощь, взаимоуважение, образованность, порядочность, интеллигентность, эмпатия, культура, творчество.

Для целенаправленного формирования указанных ценностей важна диагностика, позволяю-

щая выявить ценностные установки и жизненные ориентиры современного студенчества, поскольку они являются важнейшим фактором, влияющим на формирование духовной культуры человека.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование 150 студентов Чувашского государственного университета им. Ульянова. Целью опроса было выявить отношение респондентов к обучению в вузе, к перспективам трудоустройства, материальным и духовным благам, к критериям жизненного успеха [6, с. 148–149].

Результаты обследования показали, что среди ценностей современного студенчества можно выделить: получение качественного образования; профессионализм, материальное благополучие, возможность заниматься любимым делом, карьерный рост, качество жизни, качественное образование и медицинское обслуживание, стабильность в жизни.

Среди жизненных ценностей были названы семья (74%), интересная работа (68%), наличие надежных друзей (66%), здоровье (58%), любовь (52%), материальный достаток (50%), успех (40%), уважение людей (23%).

Однако у современных молодых людей «западают» такие ценности, как: мораль, справедливость, помощь ближнему, милосердие, социальная ответственность. У многих опрошенных не сформированы представления о том, как строить свою будущую жизнь.

Для усвоения ценностей в системе образования наиболее целесообразно использование активных и интерактивных методов и форм обучения, развивающих мыслительную активность студентов, способствующих выработке у них активной жизненной позиции. Среди таких форм и методов: дискуссии, дебаты, деловые игры, круглые столы, экспертное бюро, решение разнообразных задач, опрос-анкетирование, работа в круге как форма технологии развивающего диалога, кейс-метод, творческая работа в режиме «малых групп» и др.

Рассмотрим применяемые в нашем опыте методы обучения, которые успешно можно применять и как оценочные средства.

При использовании кейс-метода действия преподавателя сводятся к тому, что он стимулирует студентов найти решение разнообразных ситуаций, возникающих в работе педагога-психолога, интересных с точки зрения возможности коррекционно-развивающей или консультативной работы с ребенком, его родителями по поводу конкретной проблемы (например, гиперактивность, отсутствие интереса к учебе, осложненные отношения с ровесниками, агрессивное поведение, явления буллинга в школе, факты социальной дезадаптации и др.). Итогом коллективного обсуждения может стать также выработка правил (рекомендаций) для педагогов, родителей с целью предупреждения рассмотренных фактов.

Групповые дискуссии, которые как метод обучения представляют собой обмен мнениями по поводу конкретной проблемы, вопроса или задачи, требует от преподавателя высокого уровня владения предметом дискуссии.

«Мозговой штурм» часто предваряет групповую дискуссию. Тематами для мозгового штурма в нашем опыте стали: профилактика агрессивности и жестокого обращения в школе, создание психологически безопасной среды в образовательной организации, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьника, консультирование детей и подростков с различными формами отклоняющегося поведения и их родителей, создание толерантной среды и многие другие.

Актуальными в профессиональной подготовке обучающихся являются тренинги, включающие комплексы специальных упражнений и заданий с целью формирования профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности. Опыт показывает, что наиболее целесообразны тренинги психологической саморегуляции; ауто-суггестии в различных ситуациях профессиональной деятельности; формирования лидерских качеств, коммуникативных, организаторских умений; развития конфликтологической культуры, тренировочные комплексы упражнений для развития мышечного, пластического, речевого аппарата и др.

В нашем опыте мы используем деловые и ролевые игры, которые проводятся в режиме работы творческих мини-групп, каждая из которых получает конкретное задание, например: 1) провести психологическое обследование ребенка конкретного возраста, 2) подобрать необходимые методы и приемы для организации целесообразного взаимодействия и оказания воздействия на учащегося или группу в рамках заданной ситуации; 3) провести беседу с родителями ребенка по поводу его отношения к учебе (поведения, взаимоотношения с товарищами и пр.); 4) предложить сюжеты для беседы на телефоне доверия, обыграть их; 5) разработать и реализовать фрагмент учебного занятия (консультирования) с использованием игровой деятельности; 6) разработать комплекс коррекционно-развивающих упражнений и заданий для различных групп детей (конфликтных, не способных реагировать на критику без обиды; агрессивных, не умеющих справляться с отрицательными эмоциями; робких, не способных противостоять грубости и агрессии и др.).

Проектирование выступает как ведущий практикоориентированный метод, позволяющий совершенствовать профессиональную подготовку обучающихся. В нашем опыте студенты создают проекты: «Руководство для сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья

в условиях инклюзивной практики», «Программа социально-педагогического сопровождения детей с отклоняющимся поведением»; «Программа социальной реабилитации несовершеннолетних, склонных к употреблению психоактивных веществ», «Работа с социально-опасными семьями», «Консультирование родителей детей с признаками школьной дезадаптации», «Как овладеть искусством тренинга» и др.

Непременным условием подготовки будущих педагогов-психологов к творческой самореализации является вовлечение их в самостоятельную творческую деятельность, направленную на внедрение в жизнь усвоенных ценностей.

Развитию творческого потенциала студенческой молодежи, обучающейся в Чувашском государственном университете им И.Н. Ульянова способствуют разнообразные формы воспитательной работы: встречи с деятелями культуры и искусства, известными учеными, политическими лидерами, студенческие фестивали науки, интеллектуальные игры, дебаты, вечера отдыха с концертами профессиональных артистов филармонии и театров, яркие творческие мероприятия, такие как: фестиваль «Студенческая весна», межфакультетский КВН, студенческая универсиада среди команд факультетов по 18 видам спорта, волонтерское движение, конкурс социальных проектов и др.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», ежегодно принимают участие в научно-практической конференции «Реализация требований профессионального стандарта педагога-психолога в условиях образовательной организации», творческом конкурсе «Я в профессии».

Таким образом, создание условий для творческой самореализации обучающихся, будущих педагогов-психологов, представляет собой важнейшую ценность в системе высшего образования.

Решение этой проблемы возможно через усиление практикоориентированности учебных дисциплин, создание педагогически комфортной образовательной среды, развивающей креативный потенциал личности, стимулирующей реализацию творческих замыслов и устремлений обучающихся, использование активных и интерактивных технологий в современном образовательном процессе, вовлечение обучающихся в творческую проектно-исследовательскую деятельность в процессе обучения и во время педагогической практики.

#### Библиографический список

1. Батаршев А.В., Макаров И.С. Творческая самореализация педагога как основа профессионально-личностного становления // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 38–42.
2. Васильева Л.Е. Кириллова О.В. Активная жизненная позиция, ее формирование у студенче-

ской молодежи // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 111–114.

3. Кулагина И.В. Влияние творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 20 с.

4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.

5. Профессиональная самореализация личности в современном обществе / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2009. – 122 с.

6. Чемерилова И.А., Афанасьева М.Л. Исследование жизненных ценностей современного студенчества // Личность, общество, культура, образование: вызовы XXI века: сб. науч. ст. аспирантов, соискателей, и преподавателей. – Чебоксары, 2016. – С. 146–150.

7. Чемерилова И.А., Иванова Е.К. Формирование нравственно-волевого самоконтроля своего поведения у будущих педагогов-психологов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (39). – С. 187–194.

8. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы: дисс. ... д-ра философ. наук. – СПб., 1994. – 263 с.

#### References

1. Batarshiev A.V., Makarov I.S. Tvorcheskaya samorealizaciya pedagoga kak osnova professional'no-

lichnostnogo stanovleniya // SHe lovek i obrazovanie. – 2013. – № 3 (36). – S. 38–42.

2. Vasil'eva L.E., Kirillova O.V. Aktivnaya zhiznennaya poziciya, ee formirovanie u studencheskoj molodezhi // Vestnik CHuvashskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 111–114.

3. Kulagina I.V. Vliyanie tvorcheskoj samorealizacii na social'no-psihologicheskuyu adaptaciju studentov: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk. – М., 2011. – 20 с.

4. Kulyutkin YU.N. Psihologiya obucheniya vzroslyh. – М.: Prosveshchenie, 1985. – 305 с.

5. Professional'naya samorealizaciya lichnosti v sovremennom obshchestve / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb.: Rech', 2009. – 122 s.

6. SHe merilova I.A., Afanas'eva M.L. Issledovanie zhiznennyh cennostej sovremennogo studenchestva // Lichnost', obshchestvo, kul'tura, obrazovanie: vyzovy HKHI veka: sb. nauch. st. aspirantov, soiskatelej, i prepodavatelej. – SHeboksary, 2016. – S. 146–150.

7. SHe merilova I.A., Ivanova E.K. Formirovanie nrvstvenno-volevogo samokontrolya svoego povedeniya u budushchih pedagogov-psihologov // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. – 2016. – № 3 (39). – S.187–194.

8. SHe rnyavskaya G.K. Samopoznanie i samorealizaciya lichnosti. Metodologicheskie problemy: diss. ... d-ra filosof. nauk. – SPb., 1994. – 263 s.

**Никитина Элеонора Константиновна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет  
NikitinaEK@mgpu.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*В статье представлены результаты исследования факторов, влияющих на развитие креативности личности студентов при освоении образовательных программ педагогической магистратуры. При этом креативность понимается как способность генерировать собственные оригинальные идеи, позволяющие решить конкретную прикладную задачу в самостоятельной педагогической деятельности. Креативность личности педагога представлена в качестве образовательного результата в высшем образовании. Для того, чтобы оригинально и эффективно решать профессиональные педагогические задачи магистрант должен научиться анализировать педагогический контекст профессиональной задачи, конструировать педагогическое действие и эффективно его использовать в самостоятельной педагогической деятельности. Эти действия осваиваются в рамках образовательной программы педагогической магистратуры. В ходе исследования был проведен анализ диссертаций по философии, психологии, социологии, культурологии и педагогике, наблюдение за педагогической практикой студентов и научно-исследовательской работой магистрантов в рамках образовательной программы. Полученные результаты позволили выявить факторы, которые при реализации образовательных программ педагогической магистратуры позволяют креативность рассматривать как образовательный результат высшего образования.*

**Ключевые слова:** креативность личности, образовательная программа высшего образования, педагогическая магистратура.

В современном мире изменилась структура занятости населения, возросло число людей занятых в создании нового. Возникло понятие, отражающее это явление – креативный класс. В известной работе Р. Флорида «Креативный класс: люди, которые меняют будущее» [6] доказательно выделен образовательный запрос на развитие креативной личности как необходимого ресурса развития инновационных технологий и экономики будущего. Для удовлетворения этого запроса необходимы образовательные программы центрированные на развитии креативности, в которых образовательным результатом является развитая способность человека создавать новый оригинальный продукт, идею или вещь.

Освоение студентами образовательных программ высшего образования требует от них активной интеллектуальной деятельности, результатом которой становится новое знание, позволяющее решить задачи, определенные контекстом деятельности (познавательная, профессиональная, учебная). Образовательный результат, который достигает обучающийся, характеризуется новизной и оригинальностью на уровне субъекта, а также в соответствии с уровнем – высшее образование, должен обладать объективной новизной и значимостью в определенной сфере социальной и культурной жизни. Потребность в новом знании, как отмечает Я.А. Пономарев в своей теории уровневого перехода [3], возникает на высшем уровне деятельности в ситуациях, которые характеризуются как энтропийные и существуют в условиях инновационного развития социальных систем, именно вокруг подобных задач создаются образовательные программы магистратуры.

Важным моментом в исследовании становится новое понимание образовательного результата,

достигаемого студентом в высшем образовании в процессе освоения образовательных программ магистратуры. Отметим, что образовательный результат в высшем образовании связан с получением объективно нового знания, что зафиксировано в миссиях ведущих мировых университетов. Обучаясь магистрант, продуцирует новое знание, новые способы деятельности и решения задач, возникающих в различных видах деятельности.

Для достижения образовательного такого результата студенты должны использовать креативность как когнитивный ресурс в интеллектуальной деятельности, направленной на освоение образовательных программ высшего образования. Условием актуализации креативности как когнитивного ресурса является организация совместной интеллектуальной деятельности, которая центрируется на носителях образцов креативного поведения.

Понятие креативности появилось в середине XX века при изучении философами и психологами феномена творчества. В России с 1989 года понятие «креативность» используется в названиях диссертаций в области психологии, социологии, философии, экономики, культурологии, филологии, педагогики, что проявляет междисциплинарный характер данного понятия. Проанализировав проблему, в разрешении которых предлагается обратиться к креативности, теории и концепции в рамках которых моделируется понятие креативности, можно выявить некоторую закономерность. Эта закономерность проявляется как семантическая сеть, характеризующая индивидуализированные образовательные траектории обучающихся и проявляется в виде устойчивых, повторяющихся связей между образовательным результатом субъекта и интенсивностью его взаимодействия с носителями образцов креативного поведения.

Креативность как качество личности развивается в деятельности. Для развития креативности необходимо, чтобы деятельность происходила во взаимодействии субъектов, причем, именно взаимодействие становится источником развития креативности. Учитывая это, важно определить ту деятельность, которая наиболее эффективна для развития креативности.

Современные представления о креативности становятся ядром образовательных программ, а теория исследовательского обучения, разрабатываемая А.И. Савенковым [5], предоставляет новые позиции, обеспечивающие развитие человека в образовании. Креативность развивается в исследовательской деятельности, организуемой в форме взаимодействия. Исследовательское взаимодействие по-новому характеризует субъектов деятельности в процессе освоения образовательных программ, а именно как создателей нового знания. В этом случае образовательным результатом становится высокий уровень развития креативности личности обучающихся. Если исходить из результата взаимодействия, им как известно, является изменение, развитие, то взаимодействие всегда осуществляется ради изменения, развития чего-либо. Взаимодействие представляет собой взаимное влияние, обмен чем-либо, как пишет С.Л. Рубинштейн, для преодоления своей ограниченности человек вступает во взаимодействие, чтобы получить необходимую информацию, воспринять успешный опыт [4]. Область взаимодействия определяет, чем будет обмен осуществляться, какими идеями, способами деятельности.

В исследовательском взаимодействии важно подчеркнуть взаимные изменения субъектов, вызванные разнообразными обменами. Важна не сама по себе деятельность, а тот обмен мнениями, интерпретациями, суждениями, который возникает в ходе исследовательской деятельности, возможность общаться с теми, кто обладает сложившимся опытом осуществления исследовательской деятельности. Можно научиться ставить проблемы и формулировать гипотезы, прекрасно знать методы исследования и быть начитанным в данной области, но так и не осуществить ни одного самостоятельного исследования. Причина в том, что в учебных курсах излагаются готовые умственные (мыслительные) модели исследовательской деятельности, которые обучающийся должен уметь трансформировать в зависимости от условий своей деятельности, считается, что он это должен уметь делать, что называется по умолчанию, но у обучающегося возникают трудности, которые можно преодолеть используя определенные стратегии: 1 – исследовательское взаимодействие на основе сложившихся моделей исследовательской деятельности и 2 – исследовательское взаимодействие на основе создания собственных оригинальных моделей исследовательской деятельности.

Для осуществления обмена идеями, способами деятельности возникает необходимость существования группового субъекта исследовательской деятельности, который включает в себя школьников, студентов, преподавателей, признанных специалистов в педагогической деятельности. В такой группе развиваются качества, которые позволяют человеку создавать собственные оригинальные модели деятельности.

Таким образом, исследовательское взаимодействие представляет собой обмен информацией, включающий в себя две стратегии: трансформация сложившихся моделей исследовательской деятельности в новых условиях и создание собственных оригинальных моделей исследовательской деятельности, актуализирующий процессы развития и саморазвития субъектов,

Креативность личности магистрантов представляет собой системное качество, которое позволяет для решения различных задач, используя «неявное знание», создавать новое; креативность нуждается в специально созданных условиях, которые возникают в исследовательском взаимодействии. В высшем педагогическом образовании условия развития креативности обеспечиваются образовательной программой, которую осваивает обучающийся. Образовательная программа высшего образования содержит элементы, соотносимые с научно-исследовательскими программами, охарактеризованными в работах И. Лакатоса. Модель подобной образовательной программы может быть разработана и широко применима в высшем образовании для развития креативности личности магистрантов [1].

Образовательная программа высшего педагогического образования включает исследовательское взаимодействие студентов, преподавателей, педагогов, так как они являются носителями неявного знания, которое содержательно наполняет образовательную программу при сохранении жесткого ядра программы, представленного базовыми компонентами содержания высшего образования. Образовательным результатом становится фактор развития креативности студентов, а «побочным продуктом» решение значимой для данной сферы высшего образования проблемы. Креативность как качество личности актуализируется в ходе исследовательского взаимодействия и получает свое поэтапное развитие в зависимости от типа решаемой задачи. Важно отметить различие между двумя типами умственных задач, решаемых обучающимися: создание умственной модели реальности и трансформация умственной модели реальности. Технологией организации образовательного процесса выступает исследовательское взаимодействие, которое обеспечивает уровневое развитие креативности обучающихся.

Развитие креативности личности обучающихся происходит поэтапно при освоении образователь-



ной программы и требует организации исследовательского взаимодействия внутри группы обучающихся под руководством педагога-исследователя как носителя образцов исследовательского поведения. Образовательная программа педагогической магистратуры, реализуемая на основе исследовательского взаимодействия субъектов образовательного процесса, ориентируется на следующее положение. Креативность личности являясь системным качеством, развивается в условиях, обеспечиваемых образовательной программой высшего образования, становится планируемым образовательным результатом, в том случае, если приоритет в процессе освоения отдается исследовательским задачам по созданию умственных моделей изучаемой реальности, а не задачам по трансформации моделей в условиях заданной ситуации.

Данное положение реализуется в образовательной программе высшего образования на основе возможности выбора участников исследовательского взаимодействия.

Образовательная программа содержит такие компоненты, как жесткое ядро, представленное базовыми научными проблемами в изучаемой сфере; защитный пояс непротиворечивых теорий и концепций, ориентирующих на возможные пути решения базовых педагогических проблем; вариативный компонент, состоящий из положительной эвристики, включающей в себя планирование исследований обучающимися в изучаемой сфере, а также исследовательскую деятельность обучающихся, направленную на поиск фактов и создание новых гипотез.

Тем самым образовательная программа, развивающая креативность личности обучающихся, имеет модульную структуру. Жесткое ядро и защитный пояс теории учебной дисциплины задается и разрабатывается преподавателем на основе базовых компонентов содержания высшего образования. Вариативный компонент создается совместно с обучающимися и является новым для каждой группы студентов.

В рамках образовательной программы исследовательское взаимодействие субъектов образовательного процесса организуется в соответствии с принципом полисубъектности, предполагающим передачу неконцептуализированного знания в совместной деятельности, диалоге многих субъектов по интерпретации изучаемых фактов и явлений, заинтересованных в решении конкретной научно-практической проблемы.

Модель образовательной программы, обеспечивающей развитие креативности, базируется на принципах исследовательского обучения. Она ориентирована на групповые формы организации обучения; содержит критериально-диагностический инструментарий, позволяющий оценить продуктивность деятельности обучающихся в процессе освоения образовательной программы с позиции новизны, оригинальности, полезности для решения конкретных жизненно важных задач профессиональной педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. *Лакатос И.* Избранные произведения по философии и методологии науки. – М.: Академический Проект, Трикста, 2008. – 480 с.
2. *Никитина Э.К.* Креативные технологии в управлении современной школой // Подготовка менеджеров для системы столичного образования: опыт и перспективы. Сборник материалов серии круглых столов. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 151–160.
3. *Пономарев Я.А.* Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1993. – 336 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 464 с.
5. *Савенков А.И.* Психология одаренности и творчества. – М.: Нестор-История, 2017. – 288 с.
6. *Флорида Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 384 с.

#### References

1. *Lakatos I.* Izbrannyye proizvedeniya po filosofii i metodologii nauki. – M.: Akademicheskij Projekt, Trikshta, 2008. – 480 s.
2. *Nikitina E.K.* Kreativnyye tekhnologii v upravlenii sovremennoj shkoloj // Podgotovka menedzherov dlya sistemy stolichnogo obrazovaniya: opyt i perspektivy. Sbornik materialov serii kruglyh stolov. – M.: Mosk. gos. ped. un-t, 2016. – S. 151–160.
3. *Ponomarev YA.A.* Issledovanie problem psihologii tvorchestva. – M.: Nauka, 1993. – 336 s.
4. *Rubinshtejn S.L.* Izbrannyye filosofsko-psihologicheskie trudy: Osnovy ontologii, logiki i psihologii. – M.: Nauka, 1997. – 464 s.
5. *Savenkov A.I.* Psihologiya odarennosti i tvorchestva. – M.: Nestor-Istoriya, 2017. – 288 s.
6. *Florida R.* Kreativnyj klass: lyudi, kotorye menyayut budushchee. – M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2016. – 384 s.

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассматривается проблема развития творческой готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности. В опоре на концепцию взаимосвязи способностей и творческой готовности Б.Г. Ананьева и Н.В. Кузьминой рассматривается проблема развития творческой готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности. Освещается структура творческой готовности педагога-музыканта. Характеризуется сущность музыкально-исполнительской и педагогической интерпретации музыкально-педагогических явлений, а также особенности продуктивного педагогического опыта педагога-музыканта.*

**Ключевые слова:** творческая готовность, способности, профессиональная деятельность, музыкально-исполнительская и педагогическая интерпретация, продуктивный педагогический опыт.

Особенность научного подхода Б.Г. Ананьева к исследованию творческой готовности к предстоящей деятельности состоит в том, что он рассматривал ее как способность к осуществлению деятельности. Он отмечал, что данная способность формируется в ходе конкретной деятельности вследствие развития. При этом природные особенности личности, анатомо-физиологические предпосылки являются задатками развития способностей, то есть «готовности к определенной успешной деятельности в той или иной отрасли» [2, с. 114].

Данный подход Б.Г. Ананьева, ориентирующий исследователей к пониманию взаимосвязи способностей и готовности, предполагает необходимость учета внутренних взаимосвязей общих, специальных и профессиональных способностей, обеспечивающих успех в образовательном искусстве и содействующих развитию и саморазвитию творческих потенциалов. Способности выступают своеобразными связями между потенциальными возможностями человека и продуктами его деятельности, в создании которых участвуют интеллект, чувство, воля [6, с. 60].

Б.Г. Ананьев указывал, что понятия способностей и талантов тесно связаны с понятием творческой деятельности, которая не является просто образованностью. По его мнению, способности есть проявление творческого развития ума, а не просто накопление знаний, они содействуют развитию высших функций, благодаря которым возможно творческое накопление знаний для их дальнейшего развития. В этом качестве они способствуют проявлению самостоятельности и сознательности [1, с. 127]. Особо он отмечал, что внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида [1, с. 18–19]. В этой связи «проблема развития творческой готовности студента к предстоящей деятельности (специальной и профессиональной) – это проблема развития его общих и специальных способностей, его сознания, самосознания и творчества, его мышления, воображения, чувств и воли, его характера» [6, с. 68].

Проблема взаимосвязи способностей и творческой готовности к деятельности актуальна и для анализа совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Ее исследование опирается на методологические основы, сложившиеся в области психологической науки и педагогики.

Проблема готовности к педагогической деятельности получила широкое освещение в трудах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.А. Крутецкого, А.Ц. Пуни, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина и др. Исследователи характеризуют готовность как профессионально важное качество личности, структура которого является сложным целостным образованием (М.В. Левченко, Е.Г. Шаин, Т.Ф. Садчикова, Р.И. Пенькова, К.М. Дурай-Новакова и др.).

Анализ структуры творческой готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности позволил определить ряд ее компонентов.

*Мотивационный компонент* творческой готовности тесно связан с воспитанием любви к детям, к профессии, с формированием мотивационно-ценностного отношения к музыкально-педагогической деятельности. Особое значение имеет формирование эстетической потребности в освоении художественного содержания музыкального учебного материала.

*Интеллектуальный компонент* обусловлен процессом накопления объема социальных, психолого-педагогических и специальных знаний, освоения приемов интеллектуальной деятельности, обеспечивающих гибкое решение музыкально-педагогических задач в различных ситуациях.

*Музыкально-творческий компонент* творческой готовности связан с развитием его творческих способностей.

*Операциональный компонент* направлен на обеспечение необходимого качества специальных и педагогических умений.

Однако успешность развития творческой готовности педагога-музыканта зависит от сформированности и функционирования комплекса

способностей (общих, специальных и профессиональных).

Охарактеризованные Б.М. Тепловым компоненты музыкальной одаренности следует рассматривать в качестве общих способностей, которые проявляются в единстве с музыкальными способностями и обеспечивают творческую направленность деятельности [11]. Необходимо также развитие эстетической творческой способности, которая «эстетизирует и делает творческими осваиваемые виды деятельности» [12, с. 41]. Специальные музыкальные способности включают ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Важно также развитие способностей в таких видах деятельности, которые требуют особого сочетания качеств личности музыканта (игра по слуху, транспонирование, импровизация и т. д.).

Необходимому качеству практических умений содействует целенаправленное развитие сенсорных способностей в области оперирования зрительными, слуховыми и двигательными ощущениями и представлениями [8, с. 83]. Важнейшим условием развития творческой готовности личности является процесс включения ее в различные виды творческой деятельности, обеспечивающих развитие необходимых способностей. Специфику содержания профессиональной деятельности педагога-музыканта характеризует единство ее компонентов: музыкального и педагогического. Творческое содержание музыкально-педагогической (профессиональной) деятельности педагога-музыканта обусловлено процессами интерпретации содержания области музыкальной деятельности и собственно педагогической.

В отношении явлений музыкального искусства сложились разные типы интерпретации: грамматический, который исходит из постижения логики развития языкового аспекта музыкального искусства; психологический, обосновывающий понимание как следствие обоснования эмоциональной основы музыкальной мысли; коммуникативный, расшифровывающий наследие музыкального искусства и его объекты в контексте теории общения; семиотический, позволяющий осмыслить содержание музыки благодаря расшифровке нотного текста как знаковой системы и т. д.

В музыкально-исполнительском искусстве понятие «интерпретация» (от латинского *interpretation* – разъяснение, истолкование) характеризуется как процесс реализации нотного текста, т. е. передачи содержания музыкального произведения в звучании инструмента. Процесс интерпретации музыки определяется как содержание творческой деятельности музыканта-исполнителя [4, с. 159].

В педагогике интерпретация характеризуется важнейшим механизмом взаимопроникновения общей и личной культуры, «как способность рассматривать сложившееся богатство культуры через

себя, свои цели, ценности и др.» (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) [10, с. 28].

Педагогическая интерпретация как предмет музыкально-педагогических исследований не получила широкого научного анализа. Среди исследований данного направления следует отметить работы Л.В. Боровиковой и Л.Ф. Илеева, Б.Д. Критского, О.В. Усачевой, Л.А. Ежовой.

Широко употребляемое с позиции педагогической подготовки понятие «интерпретация» имеет разное смысловое значение в его употреблении. Складывается тенденция рассмотрения сущности данного понятия как процесса переработки, усвоения и передачи содержания образования. Интерпретация художественно-образовательных текстов выступает предметом диалога педагога и студента в среде искусства. Именно художественное руководство со стороны педагога ведет к появлению лично значимой интерпретации студентом художественно-образовательного текста, определяющего модель его учебного поведения [5, с. 46].

Процессу интерпретации подлежит не только содержание образования, но и содержание профессионально-педагогической деятельности, ее результаты, фиксируемые в самооценке личности на разных этапах профессионального саморазвития и самовоспитания. Понятие «интерпретация музыкально-педагогических явлений» отражает установку педагога-музыканта и ее реализацию в контексте самооценки, возникающей в педагогических ситуациях анализа широкого спектра музыкально-педагогических ситуаций, касающихся организации и содержания учебной работы школьников, средств обучения, индивидуальных особенностей личности учащегося и смысла личностного участия в достижении позитивности педагогических воздействий.

Развитие творческой готовности обусловлено также приобретением обобщения и систематизации комплексных научных знаний в области методологии научного исследования, музыкознания, музыкальной психологии и педагогики, психологии творчества. Профессиональное обучение музыканта-педагога, реализующее интеграцию методологических и методических знаний, содействует становлению его профессионализма и педагогического мастерства как показателя эффективного решения задач обучения и воспитания детей средствами музыкального искусства. Методологическая подготовка специалиста выступает базой его разносторонней методической оснащенности, включающей не только направления музыкально-эстетической работы в школе, но и освоение комплекса музыкально-исполнительских дисциплин специального цикла. Реализация междисциплинарных связей является фактором, позволяющим рассматривать цикл специальных дисциплин как потенциал, способствующий развитию творческой

готовности будущего педагога-музыканта в освоении профессиональной деятельности.

В системе научных знаний, приобретаемых в вузе, содержание методической подготовки занимает особое место, так как она воплощает в себе изучение теории, а также обобщение практического опыта, методов обучения и воспитания. В ходе усвоения методических знаний ставится цель сформировать у специалиста готовность к построению педагогических задач и выбору методов педагогического воздействия на примерах обобщенного содержания различных видов музыкальной деятельности (игра на инструменте, пение, хоровое дирижирование, практические занятия на уроках музыки в школе и т. д.).

В процессе обучения детей конкретным видам практической музыкальной деятельности, будущий педагог должен опытным путем освоить обобщенные способы деятельности, наполнить технологические приемы конкретным художественным значением, самостоятельно строить содержание обучения, ставить цели, задачи и оценивать полученный результат. Приобретая педагогический опыт, специалист как бы заново «открывает» информацию о содержании и методах усвоения детьми предлагаемого учебного материала.

Особое значение имеет изучение вопросов специфики содержания музыкального искусства. С этой целью ознакомление с основными положениями интонационной теории Б.В. Асафьева дает необходимые ориентиры для выявления специфики содержания музыкальной деятельности, особенностей музыкального мышления, осознания проблем восприятия музыки, сущности процесса интерпретации. В современном музыкознании и музыкальной педагогике широкое признание получили также труды В.В. Медушевского, развивающего идеи Б.В. Асафьева об интонационной природе музыкального искусства, музыкальной форме, смысле и значении выразительных средств музыки.

Наиболее остро проблема развития музыкального мышления стоит в изучении дисциплин специальной подготовки музыкально-исполнительского профиля. Как известно, музыкально-исполнительская деятельность обладает большой художественной и эмоциональной силой воздействия. Д.Б. Кабалевский справедливо выделяет из всех умений, которыми должен быть вооружен учитель музыки, владение инструментом [3, с. 8]. При этом следует отметить, что наряду с умениями владения инструментом, яркое эмоциональное воздействие оказывают также вокальные и хормейстерские умения педагога.

Развитие музыкального мышления является определяющим направлением в приобретении профессионализма и мастерства. Музыкальное мышление характеризуется как «сложный эмоциональный, сенсорно-интеллектуальный про-

цесс познания и оценки музыкального произведения» [7, с. 217].

Развитие музыкального мышления является специальным направлением педагогической работы со студентами, требующим диагностики с целью выявления особенностей его развития и определения технологий, содействующих данному процессу.

В профессиональной деятельности педагога-музыканта специфика музыкального мышления проявляется не только в постижении интонационного содержания музыкального искусства, но и в достижении качества практических действий. Учет данной характерной черты музыкально-исполнительской деятельности весьма важен, так как именно качество интонационных процессов, их художественно-образное содержание определяет художественный смысл музыкально-технических приемов и способов деятельности. Развитие творческой готовности будущих педагогов-музыкантов ставит целью также совершенствование у них сенсорных процессов на основе осознания качества собственных действий в ходе усвоения содержания деятельности. Развитие ощущений, восприятий, представлений содействует всестороннему совершенствованию личности будущего специалиста, так как сенсорные процессы неразрывно связаны с мышлением, воображением, памятью, потребностями и способностями.

Особое место в продуктивном освоении профессии имеет развитие эмоционально-волевой сферы личности музыканта, обусловленной возникающими эмоциональными переживаниями в процессе восприятия и воплощения художественно-образного содержания произведений. Развитие эмоциональных состояний и оперирование ими в ходе музыкально-исполнительского процесса, характеризует проявление музыкального артистизма, синтезирующего в себе единство эмоционально-волевых состояний адекватно воплощению музыкального содержания произведения.

Формирование музыкально-практического опыта в различных сферах профессиональной деятельности (игра на инструменте, вокал, дирижирование) выступает необходимым условием формирования разносторонних представлений о способах интонационного и пластического воплощения содержания музыки. Разнообразие данных представлений дает возможность более качественно решать задачи художественно-образного воплощения содержания музыки с помощью тонко осознаваемых двигательных реакций. Инструментальный, певческий и хормейстерский двигательный опыт составляют единство музыкально-практического опыта педагога-музыканта как профессионально значимого качества его личности.

Изучение продуктивного наследия выдающихся мастеров – педагогов и музыкантов, способствует не только пониманию тонкостей их про-

фессиональной (музыкально-исполнительской) деятельности, но и педагогической. Этому также содействует наблюдение за деятельностью мастеров в области музыкальной педагогики. Обобщение данных исторических сведений и наблюдений позволяет выявить характерные особенности продуктивного педагогического опыта как следствия развития педагогических способностей и необходимого условия развития творческой готовности.

«Цель продуктивного педагогического опыта – в развитии психических новообразований учащихся как следствия позитивного взаимодействия с педагогом в освоении музыкальной деятельности и самореализации в ней. Рассмотрим особенности продуктивного педагогического опыта педагога-музыканта» [8].

*Экономия затрат времени на постановку целей педагогической деятельности, на прогнозирование хода решения задачи и выбор оптимальных средств для ее решения.* В этом проявляется профессионализм педагога, его глубокое знание содержания своего предмета, наличие у него высококоразвитых умений психолого-педагогической диагностики учащихся, а также четкая ориентировка и обеспечение доступности содержания учебного материала для его успешного освоения учащимися.

*Быстрые педагогические реакции и быстрое саморегулирование действий.* Их проявление связано с высоким уровнем сформированности педагогической саморегуляции. В ходе решения профессиональных задач постоянно возникают вопросы, требующие корректировки действий учащихся и собственных действий.

*Обоснованная логика педагогических действий.* Характер действий зависит от сформированного логического мышления – одного из важнейших аспектов творческой готовности. Логика построения хода решения педагогической задачи проявляется и на этапе его прогнозирования и, как следствие, на этапе реального осуществления.

*Педагогическая оправданность поступков и действий, их адекватность поставленным целям.* Данная черта проявляется в зависимости от педагогической направленности личности учителя, характеризуется проявлением высококоразвитой способности к педагогической самооценке имеющихся условий решения педагогической задачи, получаемой информации и собственных действий.

*Стабильность педагогических действий в достижении успешных результатов.* Эта черта свойственна учителю при высокой степени развития педагогического опыта как мастерства. В этом случае проявляется высококоразвитая способность педагога к оптимально точному выбору профессионально оправданных педагогических действий, объективно направленных на достижение успешного результата деятельности.

*Самоанализ педагогических действий.* Обеспечивается высококоразвитой способностью педагога к дифференцированию, во-первых, содержательных сторон действий и, во-вторых, способов их практической реализации. Дифференцирование обеспечивается как на уровне мыслительных операций, так и на уровне практического хода деятельности. Наряду с дифференцированием, в ходе её самоанализа проявляются процессы интеграции полученных результатов и антиципации (прогнозирования) способов корректировки деятельности и проектирования новых её целей.

*Самооценка результата педагогических действий.* Является следствием реализации способности педагога к анализу и обобщению педагогических действий. Выявление обобщенного характера действий, их педагогической направленности и профессионализма лежит в основе самооценки.

*Целенаправленное самосовершенствование действий.* Выступает как потребность в деятельности педагога, стремящегося достигнуть в ней уровня профессионализма и мастерства. Данный процесс соответствует смыслу педагогической деятельности и выступает в качестве мотива относительно каждой педагогической ситуации.

*Гибкое самоуправление разносторонними видами профессиональной деятельности (специальных – пение, дирижирование, игра на инструменте – и педагогических) как проявление полипрофессионализма личности педагога-музыканта.* Способность гибко использовать в ходе решения педагогической задачи различные виды деятельности и, соответствующие методы педагогического воздействия, предполагает не только высокопрофессиональный уровень владения ими, но и педагогически оправданный и творчески обоснованный выбор для решения педагогических задач».

Следует отметить, что развитие творческой готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности обусловлено реализацией позиции, учитывающей тесные взаимосвязи внутренних ресурсов личности – общих, специальных и профессиональных способностей, взаимодействующих с интеллектом, чувствами и волей личности. Освоение профессиональной деятельности как творческого процесса в подготовке педагога-музыканта предполагает формирование его способностей к интерпретации музыкальных явлений, эстетической позиции в освоении музыкального искусства, а также способностью владеть педагогической интерпретацией широкого профиля педагогических явлений.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей / отв. ред. В.Н. Мясичев. – М., 1962. – С. 15–32.
2. *Ананьев Б.Г.* Очерки психологии. – Ленинград: Лениздат, 1945. – 160 с.

3. *Кабалевский Д.Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программа по музыке для общеобразовательной школы, 1–3 классы. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

4. *Корыхалова Н.П.* Интерпретация музыки. – Ленинград: Музыка, 1979. – 208 с.

5. *Критский Б.Д.* Образовательный текст и его интерпретация: опыт культурно-исторического исследования // Вопросы теории и практики подготовки учителя музыки. – М.: Искусство, 2000. – 242 с.

6. *Кузьмина Н.В., Варфаламеева Л.Е., Жаринова Е.Н.* Акмеологические основы развития коммуникативной культуры и творческой готовности бакалавра, магистра, специалиста. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2015. – 316 с.

7. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

8. *Румянцева З.В.* Акмеологическое развитие продуктивной компетентности будущих педагогов-музыкантов: дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2012. – 670 с.

9. *Румянцева З.В.* Развитие музыкального мышления будущего педагога-музыканта в художественно-творческой деятельности. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 128 с.

10. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

11. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. – М.; Ленинград: Изд-во АПН, 1947. – 335 с.

12. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 303 с.

#### References

1. Anan'ev B.G. O sootnoshenii sposobnostej i odarennosti // Problemy sposobnostej / otv. red.

V.N. Myasishchev. – M., 1962. – S. 15–32.

2. Anan'ev B.G. Ocherki psihologii. – L.: Lenizdat, 1945. – 160 s.

3. Kabalevskij D.B. Osnovnye principy i metody programmy po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noj shkoly // Programma po muzyke dlya obshcheobrazovatel'noj shkoly, 1–3 klassy. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 112 s.

4. Koryhalova N.P. Interpretaciya muzyki. – L.: Muzyka, 1979. – 208 s.

5. Kritskij B.D. Obrazovatel'nyj tekst i ego interpretaciya: opyt kul'turno-istoricheskogo issledovaniya // Voprosy teorii i praktiki podgotovki uchitelya muzyki. – M.: Iskusstvo, 2000. – 242 s.

6. Kuz'mina N.V., Varfalameeva L.E., ZHarinova E.N. Akmeologicheskie osnovy razvitiya kommunikativnoj kul'tury i tvorcheskoj gotovnosti bakalavra, magistra, specialista. – SPb.: Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovaniy», 2015. – 316 s.

7. Psihologiya muzykal'noj deyatelnosti: Teoriya i praktika / D.K. Kirnarskaya, N.I. Kiyashchenko, K.V. Tarasova i dr. ; pod red. G.M. Cypina. – M.: Akademiya, 2003. – 368 s.

8. Rumyanceva Z.V. Akmeologicheskoe razvitie produktivnoj kompetentnosti budushchih pedagogov-muzykantov: dis. ... dokt. psihol. nauk. – Kostroma, 2012. – 670 s.

9. Rumyanceva Z.V. Razvitie muzykal'nogo myshleniya budushchego pedagoga-muzykanta v hudozhestvenno-tvorcheskoj deyatelnosti. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – 128 s.

10. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatelnost'. – M.: Magistr, 1997. – 224 s.

11. Teplov B.M. Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej. – M.; L.: Izd-vo APN, 1947. – 335 s.

12. Ehsteticheskaya kul'tura i ehsteticheskoe vospitanie / sost. G.S. Labkovskaya. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 303 s.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ НАПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

*В статье рассмотрен подход к формированию готовности выпускника направления техносферной безопасности к действиям в чрезвычайных ситуациях. Проведен анализ условий труда спасателя в чрезвычайных ситуациях. Определены опасные факторы, характеризующие чрезвычайные ситуации. Сформулированы компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся в блоке спасательных работ. Определены проблемы качества подготовки и трудоустройства выпускников. Сформулирована основная цель – формирование специалиста-спасателя психологически готового к действиям в чрезвычайных ситуациях. Предложены пути решения. Формирование компетенций спасателя необходимо проводить в тесном взаимодействии с профильными организациями и подразделениями. Определена целесообразность формирования спасательного отряда. Основная задача государственной молодежной политики в области гражданско-патриотического воспитания, популяризации добровольчества и культуры безопасности.*

**Ключевые слова:** чрезвычайная ситуация, готовность, психологическая устойчивость, компетенция, условия труда, матрос-спасатель, боец спасательного отряда, государственная молодежная политика, гражданско-патриотическое воспитание, добровольчество, культура безопасности.

Каждый день происходят аварии, катастрофы, взрывы, пожары, стихийные бедствия, которые приводят к значительному социальному и материальному ущербу. Достаточно вспомнить аварии на Чернобыльской атомной электростанции, АЭС «Фукусима-1» (Япония), на Саяно-Шушенской ГЭС, взрыв на шахте «Ульяновская», Севезо (Италия), Бхопале (Индия), катастрофические наводнения в Якутии (Ленск), в Дальневосточном и Южном федеральном округе, крупные землетрясения на Сахалине, в Турции и т. д. [5].

Рост количества чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера вынудил руководство создать в субъектах РФ спасательные службы и подразделения [6].

Чрезвычайные ситуации характеризуются экстремальными факторами: высокий уровень ответственности, дефицит времени, новизна, опасность и внезапность (повторные взрывы, обрушения зданий), дефицит информации, неопределённость, увеличение темпа действий, ненормированный рабочий день (16–18 часов), воздействие критических температур (1200–1500°C при пожарах), эмоциональная насыщенность, напряжённость (при общении с пострадавшими и их родственниками), вид трупов и фрагментов человеческих тел, нарушение режима и качества питания (преобладание консервов), усталость и недостаток сна (частые подъемы ночью по тревоге) и т.д.

Чрезвычайные ситуации характеризуются особыми условиями – работа в неблагоприятных метеоусловиях, работа с сильнодействующими ядовитыми веществами (СДЯВ); работа на высоте (использование альпинистского снаряжения), работа в задымленном, загазованном помещении, работа в зоне радиоактивного заражения, водолазные работы, работа в средствах индивидуальной защиты (СИЗ).

Эффективность и качество проведения поисковых, аварийно-спасательных работ зависит от уровня профессиональной подготовки – знаний, навыков, умений спасателя, стажа работы по специальности, количества освоенных смежных профессий и практического опыта.

При подготовке специалистов техносферной безопасности в области аварийно-спасательных работ должны быть сформированы общекультурные и профессиональные компетенции.

Среди них готовность к использованию эмоциональных и волевых особенностей своей личности, способность к сотрудничеству, обладание равсвой, национальной, религиозной терпимостью, умение погашать конфликты, способность к социальной адаптации, коммуникативность и толерантность. Наряду с ними: склонность к самосовершенствованию и самообразованию; способность к абстрактному и критическому мышлению, исследованию окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов, готовность принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях. А еще, в процессе подготовки, необходимо освоить умение использовать основные методы защиты персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; умение работать в коллективе, умение организовать, спланировать и реализовать работу исполнителей по решению практических задач обеспечения безопасности человека и окружающей среды [2].

Высокие требования к уровню профессиональной подготовки специалистов при ведении аварийно-спасательных работ в подразделениях и отрядах требует новых подходов к организации их обучения.

На сегодняшний день обеспечить рынок труда такого уровня специалистами достаточно трудно по причине отсутствия соответствующей матери-

ально-технической базы на кафедрах вузов, профессорско-преподавательского состава, имеющего практический опыт участия и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

На наш взгляд, главным критерием подготовки высококвалифицированного специалиста является его готовность к действиям в чрезвычайной ситуации, определяющими и составляющими элементами которой являются приобретение и владение теоретическими знаниями, практическими навыками владения и использования специальных машин, оборудования и инструмента, приобретение опыта ведения спасательных работ, мотивация, владение навыками психологической саморегуляции. Процесс обучения должен проводиться в условиях максимального приближения к реальным условиям конкретного региона, что способствует формированию психологической готовности к выполнению текущих задач – а значит, ситуационной готовности.

Ситуационная готовность – это динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия [4].

Рассмотрим некоторые подходы формирования готовности выпускников направления техносферной безопасности к действиям в чрезвычайной ситуации, которые были сформулированы нами в результате анализа трудоустройства выпускников, отзывов работодателей и результатов участия в соревнованиях.

Процесс обучения студентов в области спасательных работ начинается с разъяснения им смысла и содержания предстоящих видов профессиональной деятельности. Процесс овладения знаниями состоит из ряда этапов: восприятие, осмысление, запоминание и применение на практике.

Большую роль в формировании психологической готовности играет знание и уверенное владение спасательной техникой, оборудованием, инструментом. Занятия по организации ведения и безопасности аварийно-спасательных работ, машин и оборудования проходят на базовой кафедре – центре гражданской защиты. Под руководством преподавателей курсов гражданской защиты, опытных спасателей обучающиеся узнают назначение и область применения спасательного оборудования и инструмента (комплекта гидравлического аварийно-спасательного инструмента (ГАСИ) «Спрут», приемы и способы работы с ГАСИ «Медведь» и пр.). В процессе обучения формируются объективные представления о возможных стихийных проявлениях в регионе, авариях, пожарах, взрывах на предприятиях и характере действий в ходе спасательных работ.

Для изучения тактики тушения пожаров занятия проводятся в специализированной части по

тушению крупных пожаров опытными пожарными. Обучающиеся приобретают навыки быстрой экипировки пожарного: боевой одежды (БОП), каски с забралом, сапог термостойких, рукавиц, спасательного пояса. Предложенная форма обучения способствует возникновению тесного контакта обучающихся со специалистами-пожарными в процессе которого проговариваются и правильно расставляются акценты и приоритеты при выполнении задач в конкретных ситуациях, открываются профессиональные тонкости при тушении пожара и передается пожарными накопленный годами опыт молодому поколению, будущим специалистам.

Одной из составляющих общей готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях является психологическая готовность, определяемая психологическими факторами. Для этого нами предусмотрена дисциплина «Психологическая устойчивость», где рассматриваются не только основные понятия психологической устойчивости спасателя, решаются (проигрываются) ситуационные задачи, проводится анализ ситуации, что позволяет выработать эффективную последовательность действий в конкретной ситуации. Проговаривание и моделирование (постановка) той или иной ситуации позволяет психологически подготовить обучающегося к действиям в аналогичных чрезвычайных ситуациях. В процессе обучения студенты осваивают современные психологические методы саморегуляции своего психологического состояния. Считаем, что для преподавания данной дисциплины должен привлекаться практикующий психолог, имеющий опыт работы в экстремальных ситуациях (служба в «горячих точках», ликвидация чрезвычайных ситуаций) по оказанию психологической помощи пострадавшим. Данный факт оказывает также глубокое воспитательное влияние на формирование личности спасателя.

Для формирования способности к социальной адаптации, коммуникативности и умения работать в команде необходимо постоянно участвовать в соревнованиях различного уровня.

Участие студентов в ежегодных Всероссийских соревнованиях «Человеческий фактор» по оказанию первой помощи и психологической поддержки пострадавшим, способствует быстрому построению взаимоотношений с социумом и формирует умение работать в команде.

Анализ участия во Всероссийском конкурсе студентов-спасателей выявил проблему: вузы выпускают «спасателей-теоретиков», которые знают, но не могут участвовать в соревнованиях с применением инструмента при ликвидации техногенной, природной чрезвычайной ситуации. Только у двух студентов, из заявившихся к участию вузов, были допуски к работам на высоте. Организаторы вынуждены были упростить уровень конкурсных заданий. В рамках конкурса проверяется уровень



физической подготовки, подготовки по ведению аварийно-спасательных работ – транспортировка пострадавшего на носилках (без использования инструмента) и отработки навыков по пожарно-прикладному спорту.

Для участия в конкурсах более высокого уровня необходимо иметь допуски к работам на высоте (альпинист) и работам с инструментом, что возможно только при аттестации на квалификацию «спасатель», «спасатель 3-го класса» [1; 3].

Данный факт способствовал поиску решений данной проблемы и определения новых форм обучения по организации и ведению спасательных работ в мирное и военное время.

Со студентами направления техносферной безопасности проводится анализ участия в соревнованиях. Совместно сформулирована цель – по окончании вуза быть аттестованным спасателем, что позволит быть конкурентоспособным и иметь преимущества при устройстве на работу и, соответственно, рассчитывать на более высокий уровень заработной платы.

Для ее достижения необходимо выполнить следующие задачи: пройти теоретическое обучение в аккредитованном учебно-методическом центре по ГО и ЧС Управления региональной безопасности (УРБ) и практическую подготовку по ведению спасательных работ, аттестоваться на квалификацию спасателя.

Для расширения возможностей взаимодействия с профильными подразделениями ГУ МЧС и УРБ создается студенческий спасательный отряд. Бойцы отряда проходят профессиональный отбор, который включает два этапа: первый – по психологической пригодности, второй – по физической подготовке. Прошедшие профессиональный отбор, допускаются к обучению в учебно-методическом центре Управления региональной безопасности.

Обучение и отработка практических навыков спасательных работ проводится на базе полигона спецчасти по тушению крупных пожаров, где обстановка максимально приближена к реальным условиям различных чрезвычайных ситуаций (природных, техногенных), при использовании всех имеющихся спасательных средств. Цель данного обучения – отработать рабочие приемы и довести их выполнение до автоматизма. Поскольку ликвидация чрезвычайных ситуаций происходит в условиях больших физических и отрицательных эмоциональных нагрузок.

Для проведения учений из числа бойцов формируются команды, строятся учебные городки, оборудуются учебные места с созданием очагов пожаров, зон задымления, завалов, заграждений, разрушений, затоплений. В начале, все этапы проходят в медленном темпе, при повторном прохождении скорость выполнения действий увеличивается, приобретает четкость исполнения действий.

Создаются ситуационные условия различные по степени сложности. Этапы сопровождаются звуковыми эффектами – крики о помощи, плач ребенка, что обуславливает нервно-эмоциональное напряжение. Гарантией выработки навыков владения инструментами и оборудованием является многократное сознательное повторение конкретных действий, выполнение практических упражнений, что способствуют формированию уверенности в надежности и безотказности инструментов, способствует развитию четкой координации движений, специфического мышления, реакции на меняющиеся факторы и условия чрезвычайной ситуации. Уверенность в своем умении использования инструментов и высокой квалификации ослабит негативное воздействие возникающих стресс-факторов и обусловит психическую устойчивость бойца и способность его к принятию нестандартных решений в экстремальных условиях. Таким образом, во время занятий бойцы закрепляют полученные знания, совершенствуют практические навыки и морально закаляются, испытывая психологические нагрузки. При проведении такого рода обучения формируется быстрота и качество ликвидации чрезвычайной ситуации, умение четко и слаженно работать в команде появляется уверенность в высоком уровне подготовки, взаимовыручке и надежности товарища, что снижает нервно-психологическую нагрузку на спасателя.

Качество проведения обучения определяется совокупностью методов: словесное описание ситуации, анализ совершенных действий, выработка необходимого алгоритма, показ кино- и видеофильмов и обязательная отработка на практике приемов и способов спасательных работ, характерных для данной местности.

У каждого региона имеются свои особенности. Особенностью костромского региона является наличие значительного числа водных объектов. Для формирования навыков спасения на водных объектах студенты проходят практику в качестве матроса-спасателя – несение дежурства на пляже реки Волги в летний сезон, где обучающийся находится в реальных условиях и приобретает опыт психологических переживаний, близких к тем, которые могут возникнуть в дальнейшем при различных чрезвычайных ситуациях. Только постоянная практика поможет приобрести эмоционально-волевой опыт, необходимые навыки и психологическую устойчивость к стресс-факторам. Малейшая растерянность и проявление страха в момент аварии, катастрофы или развития стихийного бедствия могут привести к тяжелым и непоправимым последствиям.

Для повышения статуса спасательного отряда и возможности общения со спасателями и сотрудниками МЧС, обмена с ними знаниями и опытом, согласования своих действий, сотрудничества в общем, коллективном действии все бойцы отряда

входят в молодежное крыло регионального отделения РОССОЮЗСПАСА. Подобное взаимодействие положительно влияет на развитие познавательных процессов, обогащает эмоциональную сферу, социальные, морально-психологические чувства, укрепляет волю, закаляет характер, сформирует такие черты, как смелость, настойчивость, мужество, дисциплинированность, деловую активность, коллективизм и товарищество.

Членство в РОССОЮЗСПАСЕ – это и общественно-полезная деятельность. Основным содержанием ее в обычных условиях является специальная и морально-психологическая подготовка подрастающего поколения (воспитанников детских садов и учащихся школ) к различным ситуациям в жизни: при возникновении пожара в лесу, в помещении, если заблудился в лесу, провалился под лед и т. д.). Данное взаимодействие позволит бойцам отряда понять психологические особенности поведения населения при чрезвычайных ситуациях.

Организация спасательного отряда и проведение обучения в профильных организациях и подразделениях способствует не только развитию «профессиональных» навыков спасателя, но и решает основные задачи государственной молодежной политики в области гражданско-патриотического воспитания, популяризации добровольчества и культуры безопасности.

#### Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 22 декабря 2011 г. № 1091 «О некоторых вопросах аттестации аварийно-спасательных служб, аварийно-спасательных формирований, спасателей и граждан, приобретающих статус спасателя» (с изм. и доп. от 6 марта 2015 г., 17 декабря 2016 г.). [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 30.11.2017).
2. Приказ Минобрнауки России от 21.03.2016 № 246 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 30.11.2017).
3. Профессиональный стандарт Спасатель. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mchs.gov.ru> (дата обращения: 30.11.2017).
4. Психологическая готовность. [Электронный ресурс]: Энциклопедический словарь по пси-

хологии и педагогике. – Режим доступа: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru](https://psychology_pedagogy.academic.ru) (дата обращения: 30.11.2017).

5. РИА НОВОСТИ Крупные техногенные катастрофы в мире в 2000-2013 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/spravka/20130418/933253431.html>. (дата обращения: 30.11.2017).

6. Федеральный закон от 22.08.1995 № 151-ФЗ (ред. от 18.07.2017) «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей». [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 30.11.2017).

#### References

1. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 22 dekabrya 2011 g. № 1091 «O nekotoryh voprosah attestacii avarijno-spasatel'nyh sluzhnb, avarijno-spasatel'nyh formirovanij, spasatelej i grazhdan, priobretayushchih status spasatelya" (s izm. i dop. ot:6 marta 2015 g., 17 dekabrya 2016 g.) [EHlektronnyj resurs] // SPS GARANT. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru> (data obrashcheniya: 30.11.2017).

2. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 21.03.2016 № 246 (red. ot 13.07.2017) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 20.03.01 Tekhnosfernaya bezopasnost' (uroven' bakalavriata)». [EHlektronnyj resurs] // SPS «Konsul'tantPlyus». – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 30.11.2017.)

3. Professional'nyj standart Spasatel'. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mchs.gov.ru> (data obrashcheniya: 30.11.2017).

4. Psihologicheskaya gotovnost'. [EHlektronnyj resurs]. EHnciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike. – Rezhim dostupa: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru](https://psychology_pedagogy.academic.ru) (data obrashcheniya: 30.11.2017).

5. RIA NOVOSTI Krupnye tekhnogennye katastrofy v mire v 2000-2013 gg [EHlektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <https://ria.ru/spravka/20130418/933253431.html>. (data obrashcheniya: 30.11.2017).

6. Federal'nyj zakon ot 22.08.1995 № 151-FZ (red. ot 18.07.2017) «Ob avarijno-spasatel'nyh sluzhnbah i statuse spasatelej». [EHlektronnyj resurs] // SPS «Konsul'tantPlyus». – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 30.11.2017).

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ  
В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*В данной статье рассматривается проблема личностно-профессионального развития студентов. Излагаются теоретические подходы отечественных и зарубежных ученых к вопросам личностного и профессионального становления студентов как будущих специалистов. Особое внимание уделено особенностям студенческого возраста. Студент как личность и как человек определенного возраста рассматривается с трех сторон: с психологической, с социальной, с биологической. В статье речь идет об особенностях развития личности студента, как будущего специалиста. Выделяются и описываются характерные особенности профессионального самосознания, а также направления личностно-профессионального развития студентов. Охарактеризованы типы профессиональной ориентации личности, излагаются взгляды ученых на успешную учебно-профессиональную мотивацию. Значительное внимание уделяется стадиям профессионального развития, что наиболее полно представлено в отечественных исследованиях. Дана характеристика основных личностно-профессиональных компонентов развития студентов в период обучения: мотивационный, ориентационный, познавательный-оперативный, эмоционально-волевой, психофизиологический, оценивающий, которым необходимо уделять внимание в высшей школе.*

**Ключевые слова:** студент, личность, личностно-профессиональное развитие, образование, высшее учебное заведение, учебно-профессиональная мотивация, профессиональное становление, профессионально-личностная готовность.

**В** современных условиях изменения образовательной парадигмы главной целью профессиональной подготовки становится формирование и развитие профессиональных способностей и профессионально важных качеств личности будущих специалистов, а результатом образования – овладение совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций. При этом важно создать такую образовательную среду, которая будет определять профессиональное и личностное развитие будущего специалиста. Процесс модернизации высшего образования должен быть направлен, прежде всего, на его демократизацию и гуманизацию, усовершенствование качества образования, и, как следствие, повышение конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда. Выпускник вуза сегодня должен обладать фундаментальными знаниями и результативно применять все знания, умения и навыки в практической деятельности для достижения высокой профессиональной эффективности.

Профессиональное становление специалиста в высшем учебном заведении требует дальнейшего исследования, поскольку все чаще предъявляются новые требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием. Кардинально меняются базовые парадигмы образовательного процесса, ломаются устоявшиеся подходы и схемы подготовки специалистов. Поэтому существует потребность в исследовании этой проблемы и поиск все более совершенных подходов для эффективной профессиональной подготовки и воспитания конкурентоспособного специалиста во время обучения студентов.

Современное высшее образование должно создавать соответствующие условия для подготовки компетентного специалиста, ориентированного

на постоянное профессиональное развитие, самосовершенствование, что обеспечит в дальнейшем высокий уровень конкурентоспособности, продуктивности профессиональной деятельности и, как следствие, карьерный рост и самореализацию. Кроме успешного овладения необходимой базой знаний и умений в соответствии со спецификой выбранной специальности, важно также владеть максимально выраженными профессионально необходимыми качествами и практическими навыками, которые являются условиями эффективного выполнения профессиональных функций на любом этапе профессионального становления личности.

Процессу личностного становления в системе профессионального образования присущи психофизиологические изменения, которые происходят в человеке при овладении профессиональной деятельностью. Профессиональное развитие личности включает в себя накопление определенных знаний, овладение умениями и навыками, конкретными способами практической деятельности и их постоянное совершенствование. Важно направить педагогический процесс в высшей школе на подготовку творческой, самоактуализирующейся личности, будущего профессионала. Актуальность темы статьи обусловлена потребностью общества в конкурентоспособном специалисте, обладающем профессиональной компетенцией, адекватно оценивающим себя как профессионала и способном к дальнейшей личностной и профессиональной самореализации и самообразованию в условиях рынка труда.

Целью статьи является теоретический анализ основных подходов к проблеме изучения развития личностно-профессиональных качеств у студентов в условиях обучения в современном высшем учебном заведении.

Совершенствование системы современного высшего образования невозможно без целостного и комплексного подхода к изучению личности студента и понимания его психической и познавательной деятельности.

Соответственно, образовательная система подготовки высококвалифицированного специалиста должна ориентироваться на формирование социально активной, самостоятельной, уверенной в себе личности, которая обладает высокой степенью ответственности, профессиональной компетентностью, что позволит ей достигнуть личностной и профессиональной самореализации.

При организации системы высшего профессионального образования необходимо опираться не только на закономерности психического развития, но и на индивидуальные особенности студентов, и в связи с этим планомерно направлять процесс личностного и профессионального развития. Главная задача лиц, способствующих вхождению будущего специалиста в конкретную профессию, – это обеспечение процесса вооружения студентов наиболее подходящими приемами формирования профессионализма.

Процесс получения высшего образования будет более эффективным, если он будет взаимосвязанным с процессом профессионализации студентов во время обучения в высшем учебном заведении.

Время обучения в высшей школе является наиболее значимым этапом личностно-профессионального становления человека. Студенчество – это период адаптации к новой социальной роли, к новым условиям и требованиям, предъявляемым к самоорганизации студентов, к работе над собой, основывающейся на новой высокой степени ответственности, период активного обучения и развития, профессионализации, и к тому же это еще и возрастной кризис, обусловленный изменениями, происходящими с личностью.

Б.Г. Ананьев акцентирует внимание на том, что студенческие годы – это «переходная фаза» к зрелым годам, промежуточный период между завершением юности и началом взрослости. Исследователь устанавливает и более четкие временные рамки: 18–25 лет. Ведущая деятельность студенческого возраста – учебно-профессиональная. Б.Г. Ананьев, основываясь на социально-психологическом подходе, указывает на интенсивное преобразование в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности [1, с. 83]. Таким образом, личностно-профессиональное развитие студентов во время обучения в высшей школе связано с ценностями, от которых зависит осмысленность будущей профессиональной деятельности.

И.А. Зимняя рассматривает студенчество как «отдельную социальную категорию, конкретную общность людей, которые объединены институтом высшей школы при помощи строгой орга-

низации» [7, с. 75]. Она выделяет «основные характеристики студенческого возраста: высокий образовательный уровень и познавательная мотивация, интеллектуальная и социальная зрелость, социальная активность» [7, с. 76].

А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев рассматривают студентов с позиции возрастных и личностных характеристик, выделяя три стороны изучения:

1. Психологический аспект. К нему относятся такие свойства психики, как черты характера, тип темперамента, задатки, способности. Они и обуславливают ход психических процессов.

2. Социальный аспект включает в себя отношения студентов внутри социума, свойства характера, приобретенные вследствие принадлежности к определенной национальности и социальной группе.

3. Биологический аспект базируется на физиологических особенностях студентов. Сюда входят инстинкты, тип высшей нервной деятельности, врожденные рефлексy. Этот аспект предопределен наследственностью и врожденными задатками [9, с. 145].

Г.Ю. Любимова отмечает актуальность изучения профессионального становления студентов. По ее мнению, важной задачей высшего образования, кроме информирования, является также формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией [2, с. 93].

При анализе социально-профессиональных ориентиров студентов – будущих специалистов важно акцентировать внимание на процессе формирования профессионального самосознания, структуру которого выделил Е.А. Климов. Он указывает на следующие компоненты профессионального самосознания: 1) осознание своей принадлежности к определенной профессиональной группе; 2) знания, собственное мнение о своем соответствии профессиональным эталонам, о своем месте на шкале общественных статусов; 3) знания человека об особенностях своего признания в профессиональной группе; 4) знания о собственных достоинствах и недостатках, вариантах саморазвития, индивидуальных особенностях, успешных действиях, стиля в работе; 5) представление о себе и своей работе в будущем [8, с. 74].

Профессиональное развитие невозможно без личностного. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают такие процессы становления личности студента как специалиста в будущем: «крепнет профессиональная направленность, развиваются необходимые способности, совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; увеличивается чувство долга, ответственность, профессиональная самостоятельность, более четко проявляется индивидуальность студента, его жизненная позиция; растут притязания студента в области своей будущей специальности; на основе интенсивной передачи социаль-

ного и профессионального опыта и формирования необходимых качеств развивается социальная, духовная и нравственная зрелость; увеличивается самовоспитание студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему, как будущему специалисту; крепнет профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической деятельности» [5, с. 47].

Н.И. Рейнвальд выделил пять наиболее важных свойств личности студентов: 1) любознательность – стремление студентов в наиболее полном объеме охватить знания обо всех сторонах действительности; 2) эстетическое развитие – возможность созерцать прекрасное и наслаждаться им; 3) организованность – самоконтроль, планирование, умение доводить начатое дело до завершения; 4) трудолюбие – стремлением к созиданию, пользе от применения собственных сил; 5) коллективизм – учет интересов, возможностей и трудностей коллег, возникающих в процессе общей профессиональной деятельности [13, с. 90].

Анализируя работы отечественных авторов И.А. Зимней, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, можно выделить следующие направления личностно-профессионального развития студентов:

- самоактуализация студентов в учебной деятельности;
- этическое, эстетическое и духовное развитие;
- развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
- конкретизация жизненных планов и выработка жизненной позиции;
- повышение уровня ответственности и самостоятельности;
- рост уровня притязаний в области будущей профессии;
- формирования качеств, необходимых в будущей деятельности;
- развитие инициативы и креативности;
- формирование психологической готовности к профессиональной деятельности [7; 8; 12].

Л.В. Кондрашова в структуре профессионально-личностной готовности студента к будущей профессиональной деятельности выделяет следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, познавательно-оперативный, эмоционально-волевой, психофизиологический, оценивающий [10, с. 23].

Раскроем суть каждого из этих компонентов.

Мотивационный компонент включает в себя профессиональные установки, интересы, стремления, учебно-профессиональную мотивацию. Его основой является профессиональная направленность (личное стремление человека применить свои знания в выбранной профессиональной сфере), в которой выражается положительное отношение к профессии, интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку и т. д.

Важными в учебно-профессиональной деятельности являются и мотивационно-потребностные компоненты. Их исследовали как отечественные, так и зарубежные ученые: В. Апелът, Л.И. Божович, Г.С. Вайсман, И.П. Ильин, В.Я. Кикоть, А.Н. Леонтьев, Г.А. Мухина, Н.В. Нестерова, Г.И. Щукина, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и др. Большинство научных материалов базируется на влиянии педагога и полученных студентом знаний на развитие учебной мотивации.

Большая часть исследовательских работ посвящена учебно-профессиональной мотивации, в которой выделяют учебную мотивацию в отдельный вид на основе определяющих факторов: это образовательная система и конкретное учебное заведение, индивидуальные особенности студента и педагога, организация учебно-воспитательного процесса, специфика изучаемого предмета [4, с. 36].

Учебная мотивация характеризуется устойчивостью, направленностью и динамичностью. Рассматривая мотивационную сферу, А.К. Маркова выделяет иерархию в ее строении, в которую входят осмысленная потребность в обучении, мотивация, конкретные цели, заинтересованность учебно-профессиональной деятельностью. Становление мотивации она рассматривает как усложнение структуры мотивационной сферы и побуждений, входящих в нее, а также иногда противоречащим отношениям между ними [3, с. 18].

Относительно образовательного процесса в вузе целесообразно говорить об учебно-профессиональной мотивации, которая напрямую влияет на повышение эффективности обучаемости в высшей школе. Этот вид мотивации подготавливает студента к принятию решений в будущей профессиональной деятельности. Анализируя научные труды ведущих ученых можно сделать вывод, что мотивация учебно-профессиональной деятельности – это взаимосвязь целей, к достижению которых стремится студент, и его личностной активности. Задачи обучения становятся для студента личностно необходимыми. Учебно-профессиональная мотивация будет успешной, если внутренние мотивы влияют на самоопределение в профессиональной сфере, на уровень удовлетворения студента собственным трудом. Эта мотивация проявляется в виде отдельных факторов, от которых зависит выбор профессионального пути развития и долгосрочное выполнение поставленных целей.

Следующим личностно-профессиональным компонентом развития студентов в период обучения в высшей школе является ориентационный компонент. Л.В. Кондрашова включает в него ценностно-профессиональную ориентированность, которая базируется на профессионально-этических, педагогических взглядах, идеалах и принципах. Важной остается и готовность будущего

специалиста их реализовать в практической деятельности [10, с. 25].

В познавательном-оперативный компонент профессионально-личностной готовности входят профессиональная направленность внимания, представления, восприятия, память, мышление, способности, знания, действия, операции и мероприятия, необходимые для успешной профессиональной деятельности [10, с. 26].

Эмоционально-волевой компонент готовности – волевые особенности студента и его чувства, обеспечивающие успешное течение и результаты профессиональной деятельности; эмоциональная восприимчивость, тонус, возможность объективно оценивать свои действия, самостоятельность, самокритичность, самоконтроль [10, с. 26].

Психофизиологический аспект составляют уверенность в себе, стремление доходить в намеченных целях до конца, способность управлять своим поведением и поведением других, профессиональная работоспособность, самоконтроль и умение держать себя в руках, уравновешенность и выдержка, подвижный темп работы. Эти свойства и способности обеспечивают высокую работоспособность в выполнении профессиональных функций [10, с. 27].

Оценивающий компонент предполагает объективное оценивание своих действий и возможностей, самооценку профподготовки, поиск возможных путей решения поставленных задач в выбранной деятельности [10, с. 28].

Исследования зарубежных ученых свидетельствуют о постоянном интересе к проблеме профессионального становления и личностного развития. Д. Холланд утверждает, что «процесс профессионального развития ограничивается определенным типом ориентации личности и поиском профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы, который определяется развитием интеллекта и самооценки» [6, с. 15]. Автор выделил такие «типы профессиональной ориентации: интеллектуальный, социальный, реалистичный, конвенциональный, предпринимательский типы ориентации и ориентацию на искусство» [6, с. 15].

Д. Сьюпер рассматривал становление будущего специалиста в своей профессии как комплексное развитие личности [15, с. 47]. Он выделяет отдельные задачи – стадии профессионального развития: пробуждение интересов и формирование мотивации; исследование предмета, сохранение активности и ее снижение. Все эти стадии, безусловно, связаны с возрастными изменениями человека. Так, исследовательская стадия, которой автор отводит особое место, охватывает промежуток от 15 до 24 лет. Профессиональное саморазвитие, по Д. Сьюперу, зависит от формирования

Я-концепции, которая соприкасается с реальной жизнью и примеряет профессиональные роли. Ключевым понятием становится «профессиональная судьба», характеризующаяся выбранными позициями в профессиональной сфере [15, с. 48]. Также ученый выделил ступенчатую модель профессионального развития, которая воплощается человеком в карьерных решениях. Еще одним актуальным понятием, кроме «стадиальности», является «профессиональная зрелость», выделенная Д. Сьюпером. Ее определяет поведение личности определенного возраста, соответствующее задачам профессионального становления [15, с. 50].

Э. Зеер профессиональное развитие рассматривал как фактор формирования личности специалиста через жизненный путь человека и выделил четыре этапа, где главные позиции отводит социальной ситуации и уровню профподготовки [6, с. 52].

А. Маслоу провел ряд исследований, что помогло ему сформировать концепцию профессионального развития. В ней главным стало стремление личности к саморазвитию, самовыражению через выбранный профессиональный путь, что он называет самоактуализацией [6, с. 103]. В данной концепции к понятию самоактуализация относятся также такие понятия, как самореализация, самоопределение, самоосуществление.

Таким образом, проанализировав подходы к личностно-профессиональному развитию студентов в отечественной и зарубежной психологии, можно сделать вывод, что современная подготовка в вузах обязана учитывать личностное и профессиональное становление студентов. В центре обучения должна находиться уникальная целостная личность студента, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, раскрывает свой внутренний потенциал, открыта к принятию последующего опыта, осознанию ответственности перед жизненным выбором в разнообразных условиях действительности.

### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 82–89.
2. *Бакшеева Э.П.* Педагогическая поддержка профессиональной самоактуализации студентов в педвузе // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 90–98.
3. *Барabanова В.В., Зеленова М.Е.* Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 12–23.
4. *Виллюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Прайм-Еврознак, 1986. – 206 с.

5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; 2003. – 336 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
8. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 238 с.
9. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 264 с.
10. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – Київ: Вид-во «Вища школа», 1987. – 55 с.
11. Лешин В.В. Профессиональная направленность и проблема развития личности студентов // Вопросы психологии. – 2006. – № 8. – С. 100–111.
12. Прызников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2006. – 380 с.
13. Рейнвальд Н.И. К вопросу об основных свойствах личности студента // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во Ун-та Дружбы народов, 1988. – С. 85–95.
14. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
15. Super D.E. Vocational development. – N. Y., 1957. – 391 p.
3. Barabanova V.V., Zelenova M.E. Predstavleniya studentov o budushchem kak aspekt ih lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2002. – № 2. – S. 12–23.
4. Vilyunas V.K. Psihologicheskie mekhanizmy motivacii cheloveka. – M.: Prajm-Evroznak, 1986. – 206 s.
5. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologiya vysshej shkoly. – Mn.: Izd-vo BGU, 1981. – 383 s.
6. Zeer E.H.F. Psihologiya professij. – M.: Akademicheskij Proekt; 2003. – 336 s.
7. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya. – M.: Logos, 2005. – 384 p.
8. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professiyah. – M.: Izd-vo MGU, 1995. – 238 s.
9. Kovalev A.G., Myasishchev V.N. Psihicheskie osobennosti cheloveka. – M.: Izd-vo MGU, 2009. – 264 s.
10. Kondrashova L.V. Moral'na psihologichna gotovnist' studenta do vchitel's'koї diyal'nosti. – Kiiv: Vid-vo «Vishcha shkola», 1987. – 55 s.
11. Leshin V.V. Professional'naya napravlennost' i problema razvitiya lichnosti studentov. // Voprosy psihologii. – 2006. – № 8. – S. 100–111.
12. Pryazhnikov N.S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. – M.: Izd-vo: Institut prakticheskoy psihologii, 2006. – 380 s.
13. Rejnval'd N.I. K voprosu ob osnovnyh svojstvah lichnosti studenta // Psihologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti: Sb. nauch. tr. – M.: Izd-vo Unta Druzhby narodov, 1988. – S. 85–95.
14. Smirnov S.D. Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti. – M.: Akademiya, 2001. – 304 s.
15. Super D.E. Vocational development. – N. Y., 1957. – 391 p.

#### References

1. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta // Sovremennye psihologicheskie problemy vysshej shkoly. – L., 1974. – Vyp. 2. – S. 82–89.
2. Baksheeva E.H.P. Pedagogicheskaya podderzhka professional'noj samoaktualizacii studentov v pedvuze // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2003. – № 3. – S. 90–98.

Коробченко Андрей Иванович

кандидат исторических наук, доцент  
Иркутский государственный университет путей сообщений

Голубчикова Марина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент  
Иркутский государственный университет  
korobchenko-1968@mail.ru, mg2@bk.ru

## РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

*В статье рассмотрена проблема формирования общекультурных компетенций студентов технических вузов на дисциплине «Физическая культура и спорт». Отражено понятие «учебная самостоятельность», как основа развития компетенций. Представлены авторские подходы к разработке дидактических средств для развития учебной самостоятельности студентов в процессе изучения теоретической части дисциплины «Физическая культура и спорт». Обучающимся предлагается осваивать информацию из учебных текстов, подобранных в соответствии с содержанием дисциплины, через специальную систему заданий для самостоятельной работы. Особое значение придается логическим задачам и творческим заданиям. Среди логических задач, используемых в преподавании теоретической части дисциплины «Физическая культура и спорт» можно выделить такие, как задачи на соответствие, сравнение, сопоставление, классификацию и последовательность. В качестве творческих заданий студентам предлагается написать мини-сочинение или эссе, проанализировать конкретную ситуацию и разработать собственный образовательный продукт.*

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, общекультурные компетенции, самостоятельность личности, учебная самостоятельность, физическая культура и спорт, дидактические средства, логические задачи.

Самостоятельность личности, ее формирование и развитие – понятия, ставшие, пожалуй, классикой педагогики, однако, не утратившие свою актуальность и по сегодняшний день. В свете развития идеи непрерывного образования именно самостоятельность становится качеством, обеспечивающим успешность человека на всех этапах образовательной и профессиональной траектории. В связи с чем, нам представляется своевременным и необходимым обратиться к понятию «учебная самостоятельность» с позиции новых подходов.

Традиционно в педагогической науке и практике, как прошлого, так и современного образования, проблема учебной самостоятельности рассматривается применительно к ученикам и школьному образовательному процессу. Развитие самостоятельности школьников освещалось в трудах русских и советских педагогов и психологов. Понятие «учебная самостоятельность» и ее развитие применительно к студентам освещено слабо. Значимость обращения к этой проблеме усиливается в свете компетентно-деятельного подхода и его реализации в образовательном процессе вуза, в том числе и благодаря Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), введение которых вызвано переменами в обществе и системе образования [1].

Как отмечают многие современные авторы, анализ опыта преподавателей вузов позволяет говорить о недостаточности внимания к вопросу развития самостоятельности личности обучающихся, а это качество является основой для приобретения профессиональных компетенций.

Г.М. Парникова в своей диссертации показывает, что «самостоятельность человека развивается в процессе его адаптации к природным и социальным условиям. Особенно она ценна в тех экстремальных условиях, когда необходимо принимать самостоятельные решения, не ожидая помощи извне. Присвоенные и проверенные в собственном опыте знания снимают у человека состояние тревожности, неуверенности, беспокойства не только в учебном процессе, но и в отношениях с окружающими людьми и предметами, явлениями природы» [4].

Мы понимаем под учебной самостоятельностью качество личности, которое проявляется в готовности и способности обучающегося к самостоятельному решению задач, поставленных как преподавателем, так и самим студентом, используя при этом наиболее эффективные способы работы, а также в выраженной мотивации студентов участвовать в учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой на занятии и вне его.

В современных условиях происходит смена парадигм, «становится возможным усиление культурообразующей роли образования, появляется новый идеал студента – «человека культуры», обладающего общекультурными компетенциями» [3]. Именно общекультурные компетенции «определяют активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизируют внутренний мир, отношения с социумом и самим собой. Общекультурные компетенции, в отличие от других, имеют постоянный характер. Так, если профессиональные компетенции могут быть недолговечными, то общекультурные человек



проносит через всю жизнь, при этом они помогают специалисту в приобретении новых компетенций, которые в свою очередь позволяют ему развиваться и достигать новых высот в своем профессиональном становлении» [3]. Данные компетенции формируются через различные дисциплины, изучаемые студентами.

«Физическая культура и спорт» является обязательной дисциплиной, входящей во все основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) высшего образования. В ряду других дисциплин базовой части учебных планов «Физическая культура и спорт» направлена на формирование общекультурных компетенций студентов, в том числе и технических вузов.

Многие авторы рассматривают понятие «общекультурные компетенции», «общекультурная компетентность» с разных позиций, как интегративное качество личности [2; 3; 8]. Так, например, Л.С. Троянская определяет общекультурную компетентность как «интегративную способность личности обучающегося, обусловленную опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентацию на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного характера» [8]. Данное определение связывает характеристики компетентности и личностные качества, а именно «способность обучающихся самостоятельно действовать при решении актуальных для них проблем» [8]. Таким образом, общекультурные компетенции опираются на самостоятельность личности, необходимую, как в процессе обучения, так и в профессиональной деятельности. ФГОСы закрепили понятие «общекультурные компетенции», как составляющие общей компетентности личности.

В перечне общекультурных компетенций, входящих в ОПОП по техническим специальностям и профилям обозначены, в частности, такие, которые реализуются через дисциплину «Физическая культура и спорт». Приведем некоторые примеры формулировок компетенций из ФГОС по техническим специальностям (ОК-8) и направлениям (ОК-11).

«ОК-8 – способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [5].

«ОК-11 – владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [6].

Данные формулировки требуют дополнительных уточнений при описании образовательных

результатов, конкретизации необходимых для овладения студентами умений. Поскольку в таком изложении остается множество вопросов не только у обучающихся, но и у самих преподавателей. Особенно усложняет работу преподавателей многоаспектность формулировок компетенций. Поэтому требуется их детализация и распределение по этапам формирования.

В данной работе мы основной акцент делаем на роли и значении теоретической части дисциплины «Физическая культура и спорт», которая стала обязательным элементом, наряду с практическими занятиями. Именно на материале теоретической части имеется возможность для формирования учебной самостоятельности студентов, как основы дальнейшего развития их общекультурных компетенций в данной дисциплине.

Для перехода от реального к желаемому результату необходимо скорректировать требования к результатам высшего образования. Определение этих требований связано с выбором планируемого результата, который, с точки зрения Г.Х. Нигматзяновой, «может заключаться в следующих вариантах:

- либо в поверхностной информированности о большом числе первоисточников культуры, либо в глубоком знании небольшого их числа;

- в способности ориентироваться в источниках информации, отбирать их для решения познавательных задач по определенным критериям;

- в способности объяснять явления действительности, по крайней мере, те, с которыми люди встречаются в повседневной жизни, с позиций науки; при этом речь идет не только о научном понимании таких явлений, но и о способности объяснять их другим людям;

- в способности ориентироваться в актуальных проблемах, связанных со здоровым образом жизни (в сути проблем, причинах их возникновения, мнениях о путях решения); приводить примеры проблем, которые стали предметом общественного обсуждения, и определять свой взгляд на предлагаемые пути решения этих проблем;

- в способности ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей, что предполагает умение различать факты, суждения, оценки, устанавливать их связь с определенной системой ценностей, определять собственное аксиологическое поле» [3].

При этом, любой из перечисленных компонентов общекультурных компетенций может рассматриваться как самостоятельная цель образования, реализуемая в процессе изучения всех учебных дисциплин и в процессе внеаудиторной деятельности

Безусловно, достаточно трудно реализовать данные задачи на такой прикладной дисциплине, как «Физическая культура и спорт» ввиду специфики ее содержания и организации. Поэтому требуются особым образом построенные учебно-ме-

тодические материалы, позволяющие организовать самостоятельную деятельность студентов, в дополнение к лекционному курсу. Данные учебно-методические материалы дополняются учебным пособием с разработанными новыми для данной дисциплины дидактическими средствами, позволяющими студентам не только осваивать теоретический материал, но и развивать учебную самостоятельность и овладевать общекультурными компетенциями.

Мы предлагаем нашим студентам осваивать информацию из учебных текстов, подобранных в соответствии с содержанием дисциплины через специальную систему заданий для самостоятельной работы, направленных на систематизацию и закрепление знаний по теоретическим вопросам дисциплины «Физическая культура и спорт». Система заданий включает ответы на контрольные вопросы, составление и заполнение таблиц на основе анализа учебных текстов, решение логических задач на сравнение, сопоставление, классификацию и последовательность, выполнение творческих заданий в форме написания эссе, мини-сочинений на основе анализа конкретных ситуаций.

Так, логические задачи, включают следующие варианты.

**Логические задачи на соответствие.** Студентам предлагается проанализировать текст и установить соответствие между компонентами физической культуры и их содержанием. Или на основе анализа предложенного текста установить соответствие между мерой творческого самовыражения личности в физической культуре и характером её проявления.

**Логические задачи на группировку.** Студенты должны, например, объединить предлагаемые физические упражнения в группы по различным признакам: стандартные, нестандартные, циклические, ациклические. Или объединить в группы показатели самоконтроля: объективные и субъективные.

**Логические задачи на выбор правильных вариантов.** Например, студентам необходимо закончить предложение о благоприятном воздействии различных факторов на утомленных учебным трудом студентов, выбрав один или несколько правильных вариантов из предложенных.

**Логические задачи на сравнение.** Например, предлагаем студентам сравнить характеристики спортивных и подвижных игр. Результаты сравнения занести в таблицу.

**Логические задачи на последовательность.** Предлагаем распределить спортивные звания в порядке возрастания (от низших к высшим).

Среди **творческих заданий** возможны следующие варианты:

– написать мини-сочинение на тему «Чем опасно умственное утомление и как с ним бороться?»;

– написать эссе (размышление) на тему «Здоровье не купишь, им можно только расплачиваться»;

– составить памятку для студента «Как организовать свою деятельность в период сессии, чтобы сохранить здоровье и заработать стипендию?»;

– предложить варианты специальной физической подготовки для Вашей будущей профессии;

– составить недельный тренировочный план для самостоятельных занятий по бегу в аэробном режиме;

– составить собственный дневник самоконтроля состояния организма при самостоятельных тренировках;

– придумать комплекс упражнений для физической минутки, которую можно провести во время лекции и т.д.

Наш опыт показывает, что данные дидактические средства помогают студентам освоить теоретический курс по дисциплине «Физическая культура и спорт» на основе развития учебной самостоятельности, заложить основу для формирования общекультурных компетенций будущих выпускников технических вузов, что в перспективе поможет освоить практические умения и навыки по организации здорового образа жизни, укреплению здоровья, повышению жизненных сил организма, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Коломиец О.М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода // Педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 47–58.

2. Медяник Г.А., Гнатюк Н.В. Формирование общекультурных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования // Акмеология. – 2015. – № 4 (56). – С. 262–265.

3. Нигматзянова Г.Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента // Гуманитарные научные исследования: Электронный научно-практический журнал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/02/5851> (дата обращения: 2.10.2107).

4. Парникова Г.М. Формирование учебной самостоятельности будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-uchebnoi-samostoyatelnosti-budushchikh-ekonomistov-v-protseesse-obucheniya-inost#ixzz4lYd5Hhcd> (дата обращения: 10.05.2017)

5. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 219 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 23.05.02 Транспортные средства специального назна-

чения (уровень специалитета)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/230502.pdf> (дата обращения: 25.04.2017).

6. Приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 219 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090302.pdf>. (дата обращения: 25.04.2017).

7. *Троянская С.Л.* Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 23 с.

8. *Фахрутдинова Р.А., Нигматзянова Г.Х.* Экспериментальное исследование процесса формирования общекультурных компетенций студентов – будущих филологов // Современная педагогика. – 2014. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/03/2176> (дата обращения: 01.10.2017).

#### References

1. Kolomic O.M. Organizaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studenta v prepodavanii na osnove kompetentnostno-deyatelnostnogo podhoda // Pedagogicheskij zhurnal. – 2016. – № 5. – S. 47–58.

2. Medyanik G.A., Gnatyuk N.V. Formirovanie obshchekul'turnyh kompetencij u bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // Akmeologiya. – 2015. – №4 (56). – S. 262–265.

3. Nigmatzyanova G.H. Struktura i sodержanie obshchekul'turnyh kompetencij studenta // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya: EHlektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. [EHlektronnyj

resurs]. – Rezhim dostupa: <http://human.snauka.ru/2014/02/5851> (data obrashcheniya: 2.10.2107).

4. Parnikova G.M. Formirovanie uchebnoj samostoyatel'nosti budushchih ehkonomistov v processe obucheniya inostrannomu yazyku: dis. ... kand. ped. nauk. – YAkutsk, 2009. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-uchebnoi-samostoyatel'nosti-budushchikh-ekonomistov-v-protssesse-obucheniya-inost#ixzz41Yd5Hhcd> (data obrashcheniya: 10.05.2017).

5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.03.2015 № 219 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 23.05.02 Transportnye sredstva special'nogo naznacheniya. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/230502.pdf> (data obrashcheniya: 25.04.2017).

6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.03.2015 № 219 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 09.03.02 Informacionnye sistemy i tekhnologii (uroven' bakalavriata)». [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090302.pdf>. (data obrashcheniya: 25.04.2017).

7. Trojanskaya S.L. Razvitie obshchekul'turnoj kompetentnosti studentov sredstvami muzejnoj pedagogiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Izhevsk, 2004. – 23 s.

8. Fahrutdinova R.A., Nigmatzyanova G.H. EHksperimental'noe issledovanie processa formirovaniya obshchekul'turnyh kompetencij studentov - budushchih filologov // Sovremennaya pedagogika. – 2014. – № 3. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/03/2176> (data obrashcheniya: 01.10.2017).

Кучина Юлия Сергеевна

кандидат педагогических наук  
Костромской государственной университет  
kaf\_fizvos@ksu.edu.ru**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТАМ  
С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Статья посвящена рассмотрению вопросов методики оказания социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. Автор представляет результаты исследования некоторых проблем социально-педагогического свойства у студентов с ослабленным здоровьем. Обосновывается вывод о большей выраженности адаптационных сложностей у этой группы студентов по сравнению с основной группой здоровья. В статье описаны основные структурные элементы программы социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем в физкультурно-оздоровительной деятельности, предложены конкретные методические приемы, которые позволяют использовать физическую культуру как средство оздоровления социальной жизни обучающихся.*

*Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, студенты с ослабленным здоровьем, социально-педагогическая помощь, методика преподавания физической культуры.*

В последние десятилетия в ряде исследований отмечается ухудшение общего уровня здоровья студентов [1; 4; 5]. Среди первокурсников встречается все больше студентов зачисленных в специальную группу для занятий физической культурой по медицинским показаниям ввиду того, что им необходим специальный режим физических нагрузок, связанный с некоторыми отклонениями в состоянии здоровья.

Исходя из понимания здоровья как био-, психо-, социального благополучия личности, а не только отсутствия болезни, решать эту проблему необходимо не только медицинскими, но и педагогическими средствами, влияя на модели взаимоотношений человека с собственным организмом и социальной средой.

Методика решения этой задачи в практическом аспекте включает несколько этапов:

- первый связан с определением связи ослабленного здоровья и социально-педагогических проблем, связанных с адаптацией студентов в новых условиях обучения в университете;

- второй этап связан с поиском индивидуальных путей социально-педагогической помощи, которая основывается на активном обучении, изменении моделей поведения в отношении собственного здоровья;

- на третьем этапе осуществляется оценка эффективности вмешательства, определяется эффективность педагогических методов и средств, использованных в работе.

В нашем исследовании, проведенном в 2017 году, были подтверждены общие выводы исследования 2005–2008 годов о том, что состояние здоровья молодежи во многом связано с проблемами социально-педагогического свойства. Рассмотрим результаты опроса 352 студентов основной группы здоровья и 341 студента, входящих в состав специальной группы (табл. 1, 2).

Сравнивая ответы студентов специальной (СГ) и основной (ОГ) групп обнаруживаем:

- студенты с ослабленным здоровьем в 1,3 раза чаще отмечают, что по отношению к ним родители проявляли больше опеки, чем в отношении сверстников, с семьями которых они были знакомы;

- студенты с ослабленным здоровьем менее контактны, сложнее приспосабливаются к новому социальному окружению, чаще испытывают трудности при формировании тесных эмоциональных связей;

- у студентов с ослабленным здоровьем более трудно проходит социально-бытовая адаптация;

- студенты специальной группы больше нуждаются в индивидуальной поддержке в адаптационный период;

- студенты с ослабленным здоровьем чаще имеют затруднения в учебе, хотя в целом, по сравнению с результатами опроса 2005 года, проблемы с учебой менее выражены в обеих группах обучающихся;

- затруднения в учебе и проблемы в здоровье связаны в большей мере в группе обучающихся с ослабленным здоровьем. В этой группе также наблюдается выраженное беспокойство за свое здоровье;

- признание значимости физкультурно-оздоровительной деятельности для здорового социального функционирования возросло очень значительно в обеих группах по сравнению с данными, полученными в 2005 году. В целом, современные студенты гораздо более ориентированы на активный образ жизни. В группе студентов с ослабленным здоровьем такая ориентация также присутствует, но выражена в меньшей степени, чем в основной группе.

Итак, адаптационные проблемы у студентов с ослабленным здоровьем более выражены по сравнению со студентами основной группы. Они заключаются в наличии коммуникативных трудностей, проблем, связанных с социально-бытовой адаптацией, новыми задачами в сфере учебной деятельности. Часто эта ситуация определяется или

Таблица 1

**Результаты опроса студентов 1 курса специальной и основной групп  
в отношении наличия у них социально-педагогических проблем**

Считаете ли Вы, что по отношению к Вам родители проявляли больше опеки, чем родители по отношению к Вашим сверстникам?								
	Да, в большинстве случаев		Да, иногда		Очень редко		Никогда	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
СГ	78	22,9	159	46,6	86	25,2	18,0	5,3
ОГ	59	16,8	138	38,8	145	40,7	14	3,9
До поступления в вуз Вы были контактным человеком (имели много друзей, знакомых, различные сферы общения)?								
	Да, очень контактным		Скорее да, чем нет		Нет, я малоконтактный человек			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%		
СГ	82	24,0	138	40,5	121	35,5		
ОГ	124	34,8	143	40,2	89	25,0		
При поступлении в вуз Вы легко нашли контакт с новым окружением?								
	Да, очень легко		В большинстве случаев легко		В большинстве случаев контакты строились трудно			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%		
СГ	126	37,0	146	42,8	69	20,2		
ОГ	177	49,7	126	35,4	53	14,9		
Сложно ли Вам было приспособиться к новым условиям быта?								
	Да, очень сложно		Да, в некоторых случаях		Нет, я быстро привык			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%		
СГ	111	32,6	159	46,6	71	20,8		
ОГ	69	19,4	116	32,6	171	48,0		
Чувствуете ли Вы необходимость в индивидуальной поддержке в учебной и внеучебной деятельности (чтобы кто-нибудь помог в нужный момент, подсказал что и как нужно делать)?								
	Да, часто		Да, иногда		Нет, никогда			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%		
СГ	85	24,9	159	46,6	97	28,4		
ОГ	84	23,6	112	31,5	160	44,9		
Испытываете ли Вы затруднения в учебе?								
	Да, довольно часто		Да, но редко		Нет, почти никогда			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%		
СГ	59	17,3	114	33,4	168	49,3		
ОГ	49	13,8	95	26,7	212	59,6		

отягощается физическим самочувствием студента, неспособностью справиться с нагрузкой, усталостью и снижением работоспособностью, неумением мобилизовать физические ресурсы организма и, с другой стороны, обеспечить себе полноценный отдых. Поэтому преодоление названных социально-педагогических проблем во многом определяется способностью личности управлять ресурсами собственного организма. Существенными потенциалами для этого обладает физкультурно-оздоровительная деятельность, организованная в рамках учебного плана.

Разделение модуля «Физическая культура» на дисциплину «Физическая культура и спорт» и элективные курсы по физической культуре, а также появление лекционных и семинарских занятий позволяют обеспечить приобретение студентами необходимых знаний, осмыслить их в интерак-

тивных формах работы, развить умения саморегуляции физического состояния и приобрести опыт использования физкультурно-оздоровительной деятельности, в том числе для решения социальных проблем.

Принципиальные изменения в преподавании дисциплин модуля «Физическая культура» обеспечиваются внедрением множества мелких методических приемов и средств, подчиненных одной общей идее: установить связь состояния здоровья студента и успешности его социального функционирования и научить обучающихся эффективным методам воздействия на свое состояние, новым здоровым моделям поведения.

Нами были подобраны конкретные формы работы, позволяющие решать поставленные задачи, среди которых: беседы, мобилизующие и релаксационные упражнения, практикумы по самодиагно-

**Результаты опроса студентов 1 курса специальной и основной групп  
в отношении состояния их здоровья**

<b>Если Вы испытываете затруднения в учебе, то связываете ли Вы это с проблемами со здоровьем?</b>						
	Да, постоянно, так как я часто устаю больше сверстников, плохо себя чувствую		Да, иногда это из-за моего здоровья		Нет, причины затруднений не в этом	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
СГ	34	19,7	98	56,6	41	23,7
ОГ	3	2,1	45	31,3	96	66,7
<b>Беспокоит ли Вас состояние Вашего здоровья?</b>						
	Да, серьезно беспокоит		Да, иногда я задумываюсь об этом, но как о далекой перспективе		Нет, не беспокоит	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
СГ	145	42,5	102	29,9	94	27,6
ОГ	67	18,8	126	35,4	163	45,8
<b>Считаете ли Вы, что физкультурно-оздоровительная деятельность сможет повлиять на состояние Вашего здоровья?</b>						
	Да, я уверен в этом и намерен заниматься физкультурой даже вне вуза		Да, но на это нет времени и сил		Нет, я думаю это не повлияет	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
СГ	96	28,2	123	36,1	122	35,8
ОГ	156	43,8	156	43,8	44	12,4

стике, спортивные и подвижные игры, элементы поведенческих тренингов.

Предложенная нами и реализуемая с 2005 года программа социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем включает:

- информационный блок, состоящий примерно из 30 тем, каждая из которых реализуется на 5-7 учебных занятиях (10-14 академических часов);

- методический блок, который связывается с обучением студентов конкретным умениям физической саморегуляции;

- практический блок, призванный формировать опыт двигательной активности, коммуникации, взаимодействия, сотрудничества;

- блок самоорганизации, связан с развитием опыта самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности.

Программа включает в себя следующие темы: организм человека; функциональные системы организма; возможности влияния на организм человека средствами физических нагрузок; здоровый образ жизни, его компоненты и другие.

И завершает занятие рефлексивный блок, который предполагал обсуждение занятия по схеме: эмоциональное состояние участников, причины эмоционального состояния, степень полезности занятия, степень сложности, что получилось, что не удалось, почему, конфликтные моменты, как полученный сегодня опыт можно использовать в повседневной жизни и так далее.

Рефлексивный блок становится основой для переноса опыта, полученного в физкультурно-оздоровительной деятельности в повседневную жизнь. Рефлексия может строиться на специально подго-

товленном педагогом материале, так и как отклик на сложившуюся на занятии ситуацию.

Одним из новых методических элементов занятий по физической культуре стала экспресс-диагностика состояния студентов. С ней начинается каждое занятие. Основные приемы, которые использовались: «Линейка», «Неоконченное предложение», «Шкалы», «Барометр настроения».

Обязательными для организации физкультурно-оздоровительной деятельности студентов с ослабленным здоровьем являются также методы экспресс-диагностики функционального состояния их организма. Среди них мы используем: функциональную пробу, пробы Генча-Штанге, пробу Штанге, пробу Летунова, ортостатическую пробу, пробу Ромберга. Мы обучаем студентов, при каких обстоятельствах и для каких целей можно самостоятельно применять ту или иную пробу, как оценивать результаты пробы и как действовать, получив те или иные результаты.

Основной блок занятий – блок двигательной активности сопровождается элементами анализа и рефлексии, стимулируемой проблемными вопросами, которые ставит преподаватель, обращаясь к студенту или группе.

Для студентов с ослабленным здоровьем важно освоить на первом курсе обучения:

- методику эффективных и экономичных способов овладения жизненно важными двигательными умениями и навыками (ходьба, бег);

- простейшие методики самооценки работоспособности, усталости, утомления и применения средств физической культуры для их направленной коррекции;

- методику составления и проведения индивидуальных программ физического самовоспитания и занятий с оздоровительной и восстановительной направленностью;

- основы методики самомассажа;  
- методику корректирующей гимнастики для глаз;  
- методику составления и проведения комплексов утренней гимнастики и физкультурных пауз в домашних условиях.

На втором курсе обучения студенты с ослабленным здоровьем изучают и приобретают опыт использования:

- методов оценки и коррекции осанки и телосложения;  
- методов самоконтроля за физическим развитием и функциональным состоянием организма (стандарты, индексы, функциональные пробы);  
- методики индивидуального подхода и применения средств для направленного развития отдельных физических качеств;  
- методов регулирования психоэмоционального состояния во время занятий физкультурно-оздоровительной деятельностью;  
- средств и методов мышечной релаксации» [2, с. 107–108].

Программа работы со студентами с ослабленным здоровьем предполагает организацию внеучебной самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности. С этой целью студенты получают домашнее задание, которое чаще всего связано с отработкой полученного опыта в новых условиях.

Можно выделить несколько типов домашних заданий:

- первый тип – домашние занятия на основе самостоятельной двигательной активности обучающихся;  
- второй тип – домашние занятия, направленные на формирование моделей здорового поведения, включая преодоление негативных стереотипов поведения, самоконтроль и саморегуляцию состояния организма.

Часто основой для домашнего задания становятся результаты рефлексии. Например, в ходе беседы обсуждаются основные правила рационального питания и привычки студентов в этой сфере. В итоге выявляется ряд негативных привычек в сфере организации питания. Группа получает задание попытаться изменить ситуацию. Эта попытка

становится основой для обсуждения на следующем занятии.

Таким образом, в рамках традиционных организационных форм учебного модуля «Физическая культура» мы, используя нетипичное для этой дисциплины методическое оснащение, работаем над задачами разрешения социально-педагогических проблем у студентов с ослабленными возможностями здоровья.

#### Библиографический список

1. *Воронин С.М.* Личностно-ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов // Теория и практика физического воспитания. – 2009. – № 7. – С. 59–64.
2. *Кучина Ю.С.* Социально-педагогическая помощь студентам с ослабленным здоровьем в физкультурно-оздоровительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 178 с.
3. *Лубышева Л.И.* Социология физической культуры и спорта. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
4. *Мануйленко Э.В.* Индивидуальные программы по формированию у студентов здорового стиля жизни // Теория и практика физического воспитания. – 2009. – № 2. – С. 44–46.
5. *Хорькова А.С.* Особенности образа жизни студентов вуза и их отношение к физической культуре // Теория и практика физического воспитания. – 2009. – № 3. – С. 48.

#### References

1. *Voronin S.M.* Lichnostno-orientirovannaya fizicheskaya podgotovka studentov neprofil'nyh vuzov // Teoriya i praktika fizicheskogo vospitaniya. – 2009. – № 7. – S. 59–64.
2. *Kuchina YU.S.* Social'no-pedagogicheskaya pomoshch' studentam s oslablennym zdorov'em v fizkul'turno-ozdorovitel'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2009. – 178 s.
3. *Lubysheva L.I.* Sociologiya fizicheskoy kul'tury i sporta. – M.: Akademiya, 2001. – 240 s.
4. *Manujlenko EH.V.* Individual'nye programmy po formirovaniyu u studentov zdorovogo stilya zhizni // Teoriya i praktika fizicheskogo vospitaniya. – 2009. – № 2. – S. 44–46.
5. *Hor'kova A.S.* Osobennosti obraza zhizni studentov vuza i ih otnoshenie k fizicheskoy kul'ture // Teoriya i praktika fizicheskogo vospitaniya. – 2009. – № 3. – S. 48.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.51

**Секованов Валерий Сергеевич**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Дорохова Жанна Викторовна**  
**Кудряшова Юлия Владимировна**  
**Катержина Светлана Федоровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
Sekovanovvs@yandex.ru, zanna4444@mail.ru,  
yul27024657@yandex.ru, svetakaterzhina@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ФРАКТАЛЬНЫХ МЕТОДОВ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304)

В данной статье предлагается трехэтапная методика обучения при использовании фрактальных методов и информационных технологий, нацеленная на эстетическое воспитание студентов вуза. На первом этапе показано, как создавать художественные композиции с использованием программирования и других информационных и коммуникационных технологий. На втором этапе подчеркивается красота фрактальной геометрии с помощью доказательства. Здесь выявляется неожиданная связь между аттрактором теннообразной функции и классическим фракталом – множеством Кантора. На третьем этапе приведены примеры создания художественных композиций с помощью графических редакторов, фрактальной графики и других информационных и коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** креативность, интеллект, эстетическое воспитание, эстетическое развитие, фрактал, множество Кантора, фрактальная графика, множество Жюлиа, Снежинка Коха, текстура.

Известно, что эстетическое воспитание – одно из направлений педагогики, главная цель которого научить человека понимать и ценить прекрасное. Суть эстетического воспитания заключается в организации художественной деятельности обучаемых, приобщение их к художественному творчеству, развитие способностей в определенном виде искусства. Неслучайно, что эстетическому воспитанию оказывается большое внимание со стороны педагогов. При изучении каждой дисциплины важно, чтобы обучаемый получал благодатную почву для эстетического развития.

В большом психологическом словаре отмечается: «Эстетическое развитие имеет место в процессе восприятия предметов, способных вызывать переживания, и во время собственной художественной деятельности субъекта, особенно в условиях специально организованного воспитания и обучения [1, с. 72].

Ряд педагогов считает, что эстетическое воспитание представляет собой процесс формирования творческой личности, способной жить и творить по законам красоты. В содержание понятия «эстетическое воспитание» обычно вкладывают взаимодействие учащегося и педагога, для выработки в подрастающем поколении способности понимать, ценить, создавать прекрасное в жизни и искусстве и активно участвовать в творчестве.

Роль и значение математики в развитии креативности и интеллекта отмечается достаточно часто в психолого-педагогической литературе. Напротив влияние математических знаний на эстетическое формирование личности студента остается

«в тени». Роль информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) при эстетическом воспитании студентов также фактически притуплена.

Всегда предполагалось, что по абстрактности своих предметов математическая наука и информатика не могут давать студентам тех непосредственных впечатлений, эстетически воздействующих и формирующих характер образов, картин, эмоций, какими располагает история и литература.

В данной статье мы рассмотрим состоящее из трех этапов многоэтапное математико-информационное задание (ММИЗ) «Эстетическое воспитание студентов средствами фрактальной геометрии и информационных и коммуникационных технологий», выполнение, которого нацелено на формирования творческой личности, способной творить по законам красоты и переживать различные явления действительности, как прекрасные (рис. 1).

На первом этапе ММИЗ используя языки программирования, студенты разрабатывают алгоритмы построения фрактальных множеств функций комплексной переменной. В качестве такой функции рассматривается функция  $f(z) = z - \frac{z^7 - 1}{7z^6}$  и строится ее множество Жюлиа по следующей схеме: 1) обозначаются через  $z_p, i = 0, 2, \dots, 6$  – корни седьмой степени из единицы. Далее разрабатывается алгоритм для построения бассейнов притяжения  $j(f_0) = \partial(z_0) = \partial(z_1) = \partial(z_2) = \dots = \partial(z_6)$  неподвижных точек  $z_p, i = 0, 1, 2, 3, \dots, 6$  (семь цветов). В данном случае множество Жюлиа функции  $f(z) = z - \frac{z^7 - 1}{7z^6}$  является границей областей притяжения непод-





**Рис. 1.** Схема-план выполнения многоэтапного математико-информационного задания «Эстетическое воспитание студентов средствами фрактальной геометрии и информационных и коммуникационных технологий»

вижных точек (аттракторов) и имеет фрактальную структуру. Далее, используя графические редакторы и другие ИКТ студенты получают художественную композицию «лепесток» (рис. 2). По аналогичной схеме студентами создается художественная композиция «Клеверный лист» (рис. 3).

При использовании различных ИКТ у студента имеются возможности из «Лепестка» и «Клеверного листа» создать новые художественные композиции. Следует отметить, что при создании художественных композиций студент выступает в роли математика, программиста и компьютерного художника. Такие виды творческой деятельности нацелены на развитие эстетического развития студентов.

**Второй этап.** Рассмотрим функцию

$$f(x) = \begin{cases} 3 \cdot x, & x \leq \frac{1}{2} \\ 3 - 3 \cdot x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}.$$

На данном этапе подчеркивается красота фрактальной геометрии изнутри при помощи доказательства утверждения, что множество Кантора

(канторова пыль) совпадает с начальными точками, орбиты которых ограничены при итерировании функции  $f(x)$ .

Схема доказательства. Пусть  $x_0 \in W$ . Если  $x_0 > 1$  или  $x_0 < 0$ , тогда орбита  $\{x_n\}_{n=0}^{\infty}$  неограниченна и, следовательно,  $x_0 \notin W$ , что противоречит выбору точки  $x_0$  из множества  $W$ . Пусть  $x_0 \in W$ . Покажем, что  $x_0 \in K$ . Предположим противное, т. е.  $x_0 \notin K$ . Тогда существует такое наименьшее натуральное число  $i_0$ , что  $\lambda_{i_0} = 1$  и число  $x_0$  в троичной системе счисления нельзя представить без использования единицы. Тогда  $f^{(i_0)}(x_0) > 1$  и, следовательно, орбита  $\{x_n\}_{n=0}^{\infty}$  неограниченна. В таком случае  $x_0 \notin W$  и мы приходим к противоречию. Таким образом,  $x_0 \in K$  и, следовательно, выполняется включение  $W \subset K$ . Пусть теперь  $y_0 \in K$ . Тогда  $y_0 = 0, \sigma_1, \sigma_2, \sigma_3, \dots$ , где  $\sigma_i = 0$  или  $\sigma_i = 2$  при каждом  $i = 1, 2, 3, \dots$ . Предположим, что  $\sigma_1 = 0$ . Тогда  $f(y_0) = 3y_0 = 0, \sigma_2, \sigma_3, \dots \in K, f^{(2)}(y_0) \in K, f^{(3)}(y_0) \in K, \dots, f^{(n)}(y_0) \in K, \dots$ . Если же  $\sigma_1 = 2$ , то рассуждая аналогично, получим, что  $f(y_0) \in K, f^{(2)}(y_0) \in K, f^{(3)}(y_0) \in K, \dots, f^{(n)}(y_0) \in K, \dots$ . Следовательно,  $K \subset W$ . Откуда следует, что  $K = W$ .

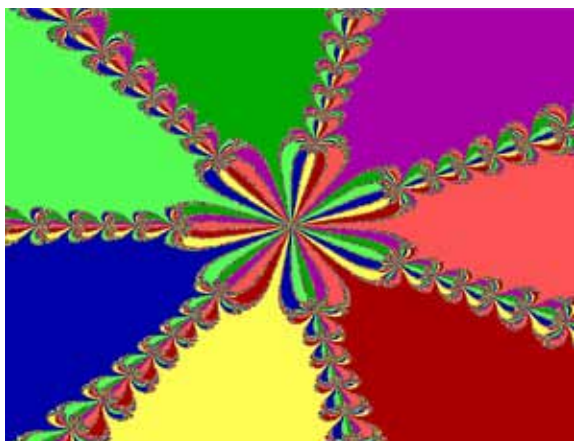


Рис. 2. Художественная композиция «Лепесток»

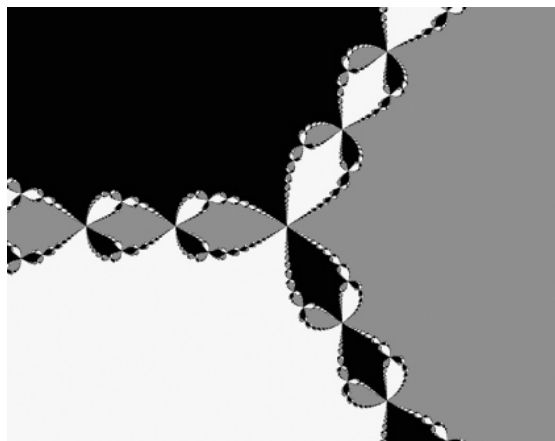


Рис. 3. Художественная композиция «Клеверный лист»

Доказательство данного утверждения устанавливает неожиданную связь между двумя, казалось бы, далекими объектами – аттрактором тентообразной функции, являющейся нелинейным отображением, и классическим фракталом множеством Кантора.

Далее предлагается студентам провести подробное доказательство этого замечательного утверждения самостоятельно и дается литература [5], где они в случае затруднения могут ознакомиться с решением поставленной задачи. Здесь у студента появляется возможность познакомиться с красотой математики «изнутри», то есть с помощью доказательства, что очень важно для его эстетического развития и развития интеллекта.

Далее на комплексной плоскости с помощью ИКТ строятся множества Жюлиа для функций  $f(z) = z^2 - 0,12 + 0,74i$  (рис. 4.), для функции  $f(z) = z^2 - 1$  (рис. 5), для функции  $f(z) = z^2 + i$  (рис. 6).

В работе [3] А. Дауди отмечает, что с помощью единичного круга можно построить модель множества Жюлиа по следующей схеме: берем круг  $D$  длина окружности которого равна единице.

Точки границы круга характеризуются углами  $t$ . Каждый раз, учитывая пары чисел  $(t, t')$ , где  $t$  и  $t'$  – два аргумента одной точки множества Жюлиа, мы должны деформировать круг  $D$  так, чтобы соответствующие точки на его границе

совпали. А в случае, когда одной точке соответствуют три аргумента, нужно сжать в точку соответствующий треугольник. Модель, построенная в результате последовательного применения этой процедуры (деформированный круг), должна, по видимому, иметь ту же форму, что и Множество Жюлиа, которое мы хотим описать. Согласно теореме Каратеодери это действительно так, если множество Жюлиа локально связное множество. Как уже отмечалось, на рисунках изображены множества Жюлиа функций комплексной переменной  $f(z) = z^2 - 0,12 + 0,74i$  (рис. 4, Кролик),  $f(z) = z^2 - 1$  (рис. 5, Базилика),  $f(z) = z^2 + i$  (рис. 6, Дендрит). Они построены с помощью программирования. Построение данных множеств с помощью деформирования круга  $D$  по выше описанной схеме согласуется с рисунками 4–6. Здесь студентам следует дать задание – проверить данную согласованность и увидеть красоту математических методов. Указанный выше процесс также называют ламинацией.

При построении Базилики и Дендрита круг сжимается по дугам, а при построении кролика круг сжимается по треугольникам.

**На третьем этапе** создаются художественные композиции с помощью различных ИКТ. Опишем сначала использование графического редактора при создании художественных композиций.



Рис. 4. Кролик

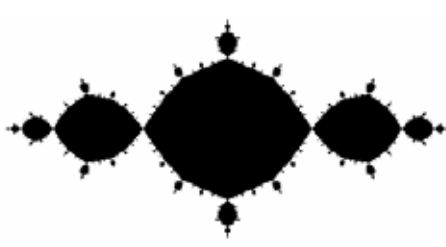


Рис. 5. Базилика

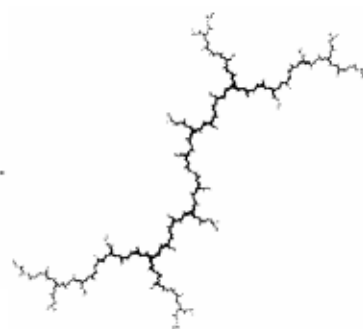


Рис. 6. Дендрит

В основе данной композиции, использовалась снежинка Коха. Ее легко можно построить в любом редакторе построения геометрических фракталов (снежинку Коха можно построить, например, с помощью L-систем и языка программирования Паскаль, С++, Сишарп или др.) (рис. 7). Такой подход важен для развития гибкости мышления студента и повышения его мотивации к программированию. Далее сохраняем наше изображение в формате jpg и открываем в любом растровом графическом редакторе (Photoshop, Gimp). Затем отделяем снежинку Коха от фона с помощью инструмента «волшебная палочка», щелкнув левой кнопкой мыши по области вокруг снежинки и нажав клавишу Delete. Затем вновь с помощью волшебной палоч-

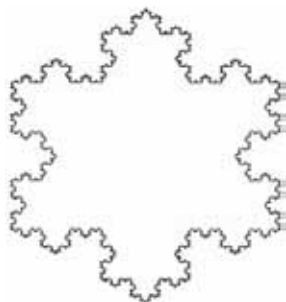


Рис. 7. Снежинка



Рис. 8. Заливка



Рис. 9. Гомотетия и наложение



Рис. 10. Поворот

ки выделяем саму снежинку. Подбираем основной цвет и цвет фона, чтобы выполнить заливку. Добавляем стандартную функцию «стиль слоя» и поиграв вкладками, бегунками получаем результат – цветная и объемная снежинка Коха, с текстурой, с градиентом (рис. 8). Копируем ее 3 раза, уменьшаем копии и располагаем их равномерно вокруг первой снежинки (рис. 9). Отметим, что студенты выполняют данное задание с большим интересом, поскольку здесь не нужно применять знания математики. После проделанного художественного творчества у студентов, по нашим наблюдениям появляется интерес и к математике.

Далее полученное изображение мы объединяем в один слой (во всех программах в пункте меню Слой можно объединить нужные слои в один), дублируем, немного уменьшаем и разворачиваем (рис. 10). Затем повторяем операцию копирования последнего слоя, уменьшения, сдвига и разворота несколько раз. В результате, получится графический объект. Экспериментируя с углом поворота, сдвигом нашей фигуры мы получим разные объекты (рис. 11). Используя функции масштабирование и поворот – shift+T и shift+R в Gimp, ctrl+T в Photoshop – разворачиваем наш элемент, копируем и укладываем в один ряд (рис. 12). Получившийся ряд объединяем в один слой, копируем и укладываем копии по вертикали. Остался последний штрих. Подбираем цвет фона так, чтобы наш узор смотрелся контрастно, и закрашиваем с помощью инструмента заливка. Затем создаем новый слой над слоем с узором. На панели Слои режим наложения – Нормальный меняем на Цвет. Выбираем инструмент кисть и выполняем настройки: отпечаток – круглая с размытым краем, непрозрачность 30%. Далее подбирая цвет, красим кистью поверх нашего изображения в произвольном порядке. В результате у нас получается композиция (рис. 13).

Данный вид компьютерного художественного творчества позитивно влияет на эстетическое развитие студента. Во время выполнения задания он становится в роли художника, переживает во время деятельности за результат своих действий, творит по законам красоты и гармонии. При выполнении данного ММИЗ у студента повышается мотивация как к информатике, так и художественному творчеству.

Используя различные ИКТ можно создавать новые художественные композиции. Например, «Кольцо» (рис. 14). При создании новых художественных композиций студенты получают позитивный импульс для эстетического развития. По нашим наблюдениям, данную работу студенты выполняют с интересом.

Далее при выполнении ММИЗ студенты используют пакет программного обеспечения – фрактальная графика. Поскольку фрактальная графика нова для студента, полезно дать ей краткое описание.



Рис. 11. Эксперимент



Рис. 12. Укладывание в ряд



Рис. 13. Результат



Рис. 14. Импровизация

На сегодняшний день это одно из самых быстро развивающихся и перспективных направлений компьютерной графики. Математической основой фрактальной графики является фрактальная геометрия. Благодаря фрактальной графике, найден способ эффективной реализации сложных неевклидовых объектов, образы которых весьма похожи на природные. Фрактальная графика, как и векторная и трёхмерная, является графикой вычисляемой. Но ее основное отличие в том, что изображение вы-

страивается по уравнению или целой системе уравнений. В связи с этим в компьютере хранятся не огромные массивы обычной графической информации, а только математические формулы, сильно упрощая графическую обработку. Фрактальная графика позволяет создать поверхности сложной структуры. С помощью фракталов можно создавать целые классы изображений, для хранения которых требуется относительно мало памяти. К редакторам фрактальной графики относятся такие, как ArtDabbler, UltraFractal, FractalExplorer и др.

Рассмотрим принципы построения композиции на основе фрактальной графики на примере ПО *Ultra Fractal*. Пакет отличается дружелюбным интерфейсом, многие элементы которого напоминают интерфейс *Photoshop*. Визуализированные изображения могут быть экспортированы в один из растровых графических форматов (*jpg*, *bmp*, *png* и *psd*), а готовые фрактальные анимации – в *AVI*-формат.

Принцип создания фрактальных изображений достаточно традиционен – нужно воспользоваться одной из прилагаемых в поставке формул, а затем подредактировать параметры формулы желаемым образом.

Особое значение для композиции является настройка цвета. В данной программе она реализована на уровне графических пакетов, например, градиенты можно создавать и настраивать самостоятельно, корректируя множество параметров. Применение слоев позволяет генерировать многослойные фракталы и за счет наложения фрактальных изображений друг на друга добиваться уникальных эффектов.

Опишем использование студентами программы *UltraFractal* для создания в рамках *ММИЗ* композиции «Синяя роза» (рис. 15) в пять этапов. **1 этап – выбор формулы.** В диалоговом окне представлена библиотека существующих вариантов. Для своей работы выбираем *Julia*.

**2 этап – настройка параметров формулы.** Вкладка *Formula* служит для формирования фрактала. Изменяя настройки, мы можем изменить внешний вид фрактала и качество изображения фрактала. **3 этап – параметры *Location* (положение).** **4 этап – украшение фрактала.** Для этого переходим к вкладке *Inside* или *Outside*. *Inside* будет окрашивать наш фрактал внутри, *Outside* будет преобразовывать наш фрактал снаружи. **5 этап – параметры визуализации и текстурирования.** Следует обратить внимание на два параметра, это *Solid Color* и *Repeat Gradient*. *Solid Color* – этот параметр влияет на работу с градиентом. **6 этап – готовый результат.** Когда результат готов (рис.15), его необходимо сохранить как изображение. Это позволит продолжить работу с изображением в других ИКТ.

Используя фрактальную графику, в рамках *ММИЗ* студенты создают и другие композиции: Рождение звезды (рис. 16), Восточный та-

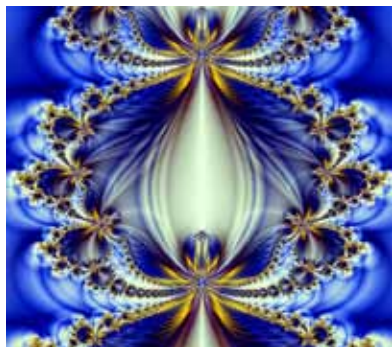


Рис. 15. Синяя роза

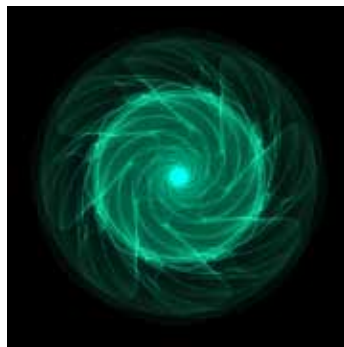


Рис. 16. Рождение звезды



Рис. 17. Восточный танец

нец (рис. 17). Использование вышеуказанной программы при выполнении *ММИЗ* способствует эстетическому развитию студентов, наглядно демонстрируя область применения полученных теоретических знаний по композиции и колористике.

В заключение отметим, что эстетическое воспитание студентов – это сложный педагогический процесс, где идет четкое взаимодействие студента и педагога. Выполняя творческую деятельность, студент получает значительный импульс для эстетического развития, повышает свою мотивацию как к математическим методам, так и к информационным и коммуникационным технологиям.

#### Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
2. Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Чебункина Т.А. Использование современных мобильных устройств при обучении математике в вузе с целью активизации самостоятельной работы студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 235–243.
3. Пайтген Х.-О., Рихтер П.Х. Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем. – М.: Мир, 1993. – 176 с.
4. Секованов В.С., Миронкин 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. – № 1. – С. 190–195.
5. Секованов В.С. Элементы теории фрактальных множеств. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 248 с.
6. Секованов В.С. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Дискретные динамические системы» как средство формирования креативности студентов / В.С. Секованов, А.С. Бабенко, Е.М. Селезнева, А.О. Смирнова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 2. – С. 213–217.

7. Секованов В.С., Ивков В.А. Многоэтапные математико-информационные задание Странные аттракторы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 155–157.

8. Секованов В.С. О множествах Жюлиа некоторых рациональных функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 2. – С. 23–28.

9. Секованов В.С. Что такое фрактальная геометрия? – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 272 с.

10. Секованов В.С. Обучение фрактальной геометрии как средство формирования креативности студентов физико-математических специальностей университетов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2007. – 39 с.

11. Секованов В.С., Фатеев А.С., Белоусова Н.В. Развитие гибкости мышления студентов при разработке алгоритмов построения дерева Фейгенбаума в различных средах // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – С. 143–147.

12. Секованов В.С. Концепция обучения фрактальной геометрии в КГУ им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 153–154.

13. Синергетика. Труды семинара Т. 6. Естественнонаучные, социальные и гуманитарные аспекты. – М.: МГУ, 2003. – 200 с.

14. Шаронин Ю.В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 537 с.

#### References

1. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / sost. i obshch. red. B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenkoyu – SPb.: EVROZNAK, 2003. – 632 s.
2. Katerzhina S.F., Sobashko YU.A., Shebun'kina T.A. Ispol'zovanie sovremennyh mobil'nyh ustrojstv pri obuchenii matematike v vuze s cel'yu aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.

Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 4. – S. 235–243.

3. Pajtgen H.-O., Rihter P.H. Krasota fraktalov. Obrazy kompleksnyh dinamicheskikh sistem. – M.: Mir, 1993. – 176 s.

4. 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. – № 1. – S. 190–195.

5. Sekovanov V.S. EHlementy teorii fraktal'nyh mnozhestv. – M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013. – 248 s.

6. Sekovanov V.S. Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informacionnogo zadaniya «Diskretnye dinamicheskie sistemy» kak sredstvo formirovaniya kreativnosti studentov / V.S. Sekovanov, A.S. Babenko, E.M. Selezneva, A.O. Smirnova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 2. – S. 213–217.

7. Sekovanov V.S., Ivkov V.A. Mnogoetapnye matematiko-informacionnye zadanie Strannye attraktory // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – № 5. – S. 155–157.

8. Sekovanov V.S. O mnozhestvah ZHyulia

nekotoryh racional'nyh funkciy // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2012. – № 2. – S. 23–28.

9. Sekovanov V.S. CHto takoe fraktal'naya geometriya? – M.: LENAND, 2016. – 272 s.

10. Sekovanov V.S. Obuchenie fraktal'noj geometrii kak sredstvo formirovaniya kreativnosti studentov fiziko-matematicheskikh special'nostej universitetov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M.: MPGU, 2007. – 39 s.

11. Sekovanov V.S., Fateev A.S., Belousova N.V. Razvitie gibkosti myshleniya studentov pri razrabotke algoritmov postroeniya dereva Fejgenbauma v razlichnyh sredah // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2016. – № 1. – S. 143–147.

12. Sekovanov V.S. Konceptiya obucheniya fraktal'noj geometrii v KGU im. N.A. Nekrasova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2013. – № 5. – S. 153–154.

13. Sinergetika. Trudy seminarov T. 6. Estestvennonauchnye, social'nye i gumanitarnye aspekty. – M.: MGU, 2003. – 200 s.

14. SHaronin YU.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya kachestv tvorcheskoj lichnosti v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1998. – 537 s.

## ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Автором проведен анализ научно-методической литературы, дано определение, установлено содержание понятия «фонетико-фонологическая задача» на уроке русского языка в рамках компетентностного подхода. Определено, что формирование лингвистической компетенции учащихся в высокой степени способствует развитию личности и позволяет сохранить в сознании школьника ценность и значимость процесса обучения. Установлено значение фонетико-фонологических задач для формирования лингвистической компетенции учащихся. Решение фонетико-фонологических задач, имеющих эвристический характер, отражающих специфику компетентностного подхода, а также предметную направленность («Русский язык»), является показательным примером аналитической работы с системой языка на уроке. Определено место фонетико-фонологических задач среди других учебных задач: познавательных задач, ситуационных задач, лингвистических задач и компетентностных задач. Кроме того, составлена типология заданий и приведены примеры на решение фонетико-фонологических задач. В результате проведенного исследования автором сделан вывод о том, что фонетико-фонологические задачи являются необходимым средством обучения, которое способствует развитию личности современного школьника.*

**Ключевые слова:** фонетико-фонологическая задача, учебная задача, компетентностная задача, компетентностный подход, лингвистическая компетенция учащихся, фонетика, урок русского языка.

В связи с введением новых образовательных стандартов содержание образования сегодня приобретает все большую практико-ориентированную направленность, что способствует постоянному поиску новых видов организации учебного материала. Следствием этого является постепенное расширение дидактической функции владения предметными знаниями, умениями и навыками в сторону метапредметного обучения.

Получивший широкое распространение компетентностный подход к содержанию образования удовлетворяет современным требованиям обучения: формируемая личность современного школьника должна обладать необходимым набором знаний, умений, навыков и компетенций для успешной социализации и самореализации [2]. При обучении в таком случае все чаще используется «жизненный» материал, привлекающий внимание своей актуальностью. В связи с этим, возникает риск неправильного понимания образовательной цели и смещения образовательных приоритетов, когда внимание переносится с содержательной стороны (ценности обучения как процесса развития личности) на формальную (формы организации работы, способствующие внешней адаптации в обществе, но не развивающие личность).

Избежать подобных рисков помогает использование средств обучения, ориентированных на достижение не только метапредметных, но и предметных и личностных результатов обучения. В области филологического образования именно формирование лингвистической компетенции учащихся в высокой степени способствует развитию личности и позволяет сохранить в сознании школьника ценность и значимость процесса обучения.

Аналитическая работа с системой языка может быть осуществлена при помощи решения учебных задач, имеющих эвристический характер и отра-

жающих специфику компетентностного подхода, а также предметную направленность («Русский язык»). Показательным примером такой работы может быть решение фонетико-фонологических задач на уроке русского языка.

Первым из разделов, которые изучаются в основном курсе русского языка, является «Фонетика». Постановка и решение фонетических задач на уроках являются важным компонентом обучения русскому языку, но для последовательного лингвистического анализа фонетических единиц базовых знаний может быть недостаточно. Поэтому, по нашему мнению, в содержание изучения фонетики в школе должен включаться материал из раздела «Фонология», что позволит устранить многие «белые пятна» в работе с системными связями в языке, избавит учащихся от необходимости «просто запомнить» материал, вызовет необходимость «понять и объяснить». Например, включение фонем в изучение раздела позволяет установить связь «звук – фонема – буква» и предупредить появление многих орфографических проблем. Поэтому при формировании лингвистической компетенции в рамках работы с разделом «Фонетика» считаем уместным решение именно фонетико-фонологических задач на уроках русского языка.

Сегодня в методической науке нет определения того, что представляет собой фонетико-фонологическая задача, поэтому в ходе проведенного анализа научной литературы нами предпринята попытка установления содержания данного понятия и выведения определения.

Задача, по мнению В.В. Краевского, представляет в общем виде «свернутую схему человеческой деятельности» [8], учебная задача (термин В.В. Давыдова) предполагает открытие и освоение учащимися обобщенного способа действия, а также ориентирование в частных случаях при изменении условий. Так, работа с любой учебной зада-

чей стимулирует интеллектуальную деятельность и развивает самостоятельность мышления.

Среди учебных задач, используемых в образовательном процессе, выделяются следующие виды:

– *методические задачи* (О.Е. Курлыгина), в основе которых лежит *реальная* методическая *ситуация*, осмысление которой позволит сделать обучение более практико-ориентированным [9, с. 8];

– *познавательные задачи* (Т.В. Напольнова, Э.В. Криворотова, Н.В. Кузнецова и др.) как особые педагогические ситуации, построенные на противоречии и способствующие развитию исследовательской деятельности [10];

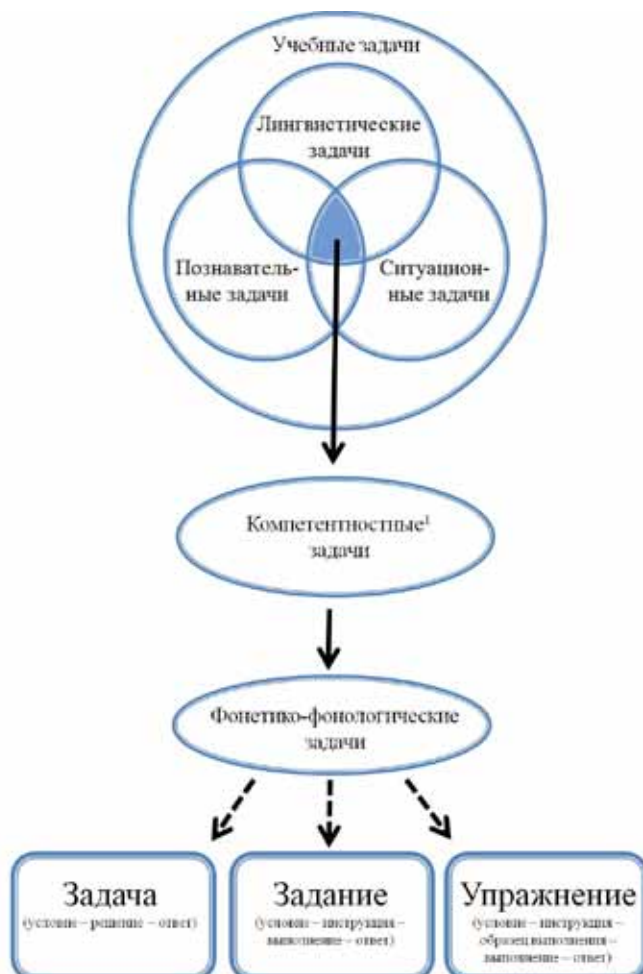
– *ситуационные задачи* как способ оценки компетентности учащихся [1], с одной стороны (О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова и др.), и как способ формирования самостоятельности и активности личности, ее умения ориентироваться в теории и практических (квазизженных) ситуациях – с другой (В.Я. Загвязинский, Н.Ф. Талызина, А.А. Вербицкий и др.);

– *проектные задачи* (А.Б. Воронцов, В.В. Улитко и др.) как набор исследовательских заданий, которые направлены на получение еще никогда не

существовавшего в практике ребенка результата («продукта») и в ходе решения которых происходит качественное изменение группы детей [12];

– *компетентностные или комплексные (интегрированные) задачи* (В.А. Болотов, М.В. Дубова, С.А. Козлова, Н.А. Исаева и др.), которые рассматриваются как «организация учебного материала, смоделированная в виде квазизженной ситуации и призванная формировать предметные, межпредметные и ключевые компетентности учащихся» [7, с. 76].

– *предметные* (М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.), например, *самодостаточные лингвистические* (А.Н. Журинский), которые направлены на демонстрацию методов работы с лингвистическим материалом и выполняют обучающую функцию [3, с. 92], *филологические задачи* (Г.Г. Граник), которые построены на реальном текстовом материале и нацелены в том числе на достижение *понимания* результата решения [3; 4], *межпредметные и практические задачи* (О.А. Захарова), которые комплексно воздействуют на развитие мышления учащихся путем включения в практическую деятельность.



<sup>1</sup> В разной терминологии *интегрированные, комплексные задачи*.

Рис. 1. Место фонетико-фонологических задач в системе учебных задач



Из рассмотренных нами видов учебных задач близкими к понятию «фонетико-фонологическая задача» являются понятия «познавательная задача», «ситуационная задача», «лингвистическая задача» и «компетентностная задача» (рис. 1), поскольку решение фонетико-фонологических задач на уроках русского языка предполагает наличие в работе исследовательского компонента, высокого уровня самостоятельности выполнения, требует комплексной аналитической работы как с жизненным (квазизжизненным), так и с лингвистическим материалом.

Термин «познавательная задача» используется при реализации личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов [10]. При работе с познавательными задачами поиск способов решения и само решение возлагаются на учащихся, что говорит о высокой степени самостоятельности их действий. Термины «ситуационная задача» и «компетентностная задача» функционируют преимущественно в рамках компетентностного подхода [5; 6]. Решение ситуационных и компетентностных задач способствует организации самостоятельной работы с опорой на метапредметные знания и умения и носит ярко выраженный практико-ориентированный характер.

Работа со всеми указанными видами задач осуществляется на предметном материале, в нашем случае, лингвистическом (русский язык).

Ввиду отсутствия в научной литературе понятия *фонетико-фонологическая задача* на основе изученной методической и психологической литературы нами сформулировано следующее определение.

Фонетико-фонологические задачи – предметная разновидность компетентностных задач, которые предполагают организацию аналитической деятельности учащихся на основе учебного фонетического и фонологического материала, включают их в квазизжизненные ситуации и мотивируют к нахождению решения.

Фонетико-фонологические задачи, как и другие компетентностные задачи, могут быть сформулированы и представлены для решения в виде задач (в узком смысле), заданий и упражнений.

Определяя соотношение понятий *задача*, *задание* и *упражнение* (рис. 1), заметим, что и задание и упражнение содержат формулировку с инструкцией, но в задании содержится только указание к выполнению (выполните), а в упражнении, кроме того, есть образец выполнения (выполните по образцу), который указан заранее. Задача указывает на наличие проблемности в содержании материала и традиционно имеет условие и сформулированный вопрос (М.Р. Львов, Т.В. Напольнова, О.Е. Курлыгина и др.) [9, с. 14]. Так, отражением той или иной учебной задачи на уроке может быть как решение конкретной фонетико-фонологической задачи и выполнение задания (более сложных, продуктив-

ных форм работы), так и выполнение упражнения (более простой, репродуктивной формы).

Представленные в статье задания по решению фонетико-фонологических задач на уроке русского языка можно отнести к комплексным заданиям (М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карбаanova и др.), позволяющим проверить предметные, метапредметные и личностные достижения учащихся [11].

В рамках исследования, направленного на формирование лингвистической компетенции учащихся 5 класса на материале раздела «Фонетика», нами разработан необходимый комплекс заданий и упражнений развивающего характера, в котором отражены фонетико-фонологические задачи.

Дидактический материал для фонетико-фонологических задач должен соответствовать следующим требованиям:

- отражать теоретическую базу раздела «Фонетика» на разных уровнях;
- предоставлять возможность учащимся размышлять о фактах языка, аргументировать свою позицию с разных сторон, в том числе с точки зрения лингвистики;
- способствовать выявлению учащимися причинно-следственных связей в лингвистическом материале путем включения в аналитическую деятельность (сопоставления фактов языка, классифицирования, систематизирования, синтезирования) как возможного перехода к осмыслению системы языка;
- давать возможность учащимся проявить творческий подход к выполнению задания, творчески переосмыслить лингвистический материал;
- мотивировать учащихся к исследовательской деятельности, самостоятельной работе, самоанализу и самоконтролю;
- обращать учащихся к проблемам культуры речи, способствовать ценностному отношению к языку и его культуре.

Среди разработанных нами заданий на решение фонетико-фонологических задач мы можем выделить следующие:

1. Задания, требующие анализа квазизжизненной ситуации;
2. Задания, требующие анализа лингвистического материала;
3. Задания, требующие анализа литературного материала;
4. Фонетический разбор слов.

Проиллюстрируем примерами каждый из видов заданий.

**Задание 1.** Прочитайте внимательно фрагмент истории.

*Перед Новым годом Саша решил написать письмо Деду Морозу, но не знал, что пожелать. Долго он думал, а потом решил свой подарок нарисовать. Саша изобразил робота-волшебника из новой коллекции «Лего», а вни-*

зу сделал приписку, чтобы Деду Морозу было понятнее: «Это волшебный мак». На Новый год мальчик получил букет цветов.

Как вы думаете, почему Саша получил не тот подарок, который хотел? Почему у мальчика возникла орфографическая ошибка?

Задание активизирует образное и логическое мышление учащихся, проверяет умение учащихся искать лингвистические причины произошедшего в предложенной для анализа ситуации, то есть развивает лингвистическую зоркость. Учащиеся должны проанализировать предложенную ситуацию, понять, что слова «маг» и «мак» имеют одинаковое звучание, но различное написание, разобраться в причинах возникновения орфографической ошибки и привести, по возможности, лингвистически обоснованные аргументы при ответе.

**Задание 2.** Прочитайте фразы из одного открытого Интернет-чата. Можем ли мы всегда на слух определить ошибки, допущенные участниками переписки? Почему?

Marry: Кажыца, доць начинаца)))))) Неругайся)  
VanGog: Я спакоен!!! Просто меня непанимают...:(  
Marry: Да узбагойся))) Щас все будет  
VanGog: Лавлю на слове Мааш)

Выполните транскрипцию слов в предложениях. Найдите орфографические ошибки в тексте электронной переписки и с помощью анализа транскрипции попытайтесь объяснить причины допущенных ошибок. Запишите диалог, соблюдая правила орфографии и пунктуации.

Задание позволяет наглядно проследить связь фонетики и орфографии через установления соотношения «звук – фонема – буква», предупредить возможные орфографические ошибки и осмыслить причины их возникновения путем анализа лингвистического материала, а также отработать умение выполнять фонетическую транскрипцию.

**Задание 3.** Прочитайте фрагменты из пьесы Л. Петрушевской «Три девушки в голубом».

\*\*\*

**Ира.** Павлик, или я Фёдоровну позову, она с тобой побудет?

**Николай Иванович.** Мама, захвати теплое что-нибудь. Типа плёда. (Он произносит «плэд».)

**Ира.** Ничего, я плащ накину.

**Николай Иванович.** А все же плэд необходим. Я знаю окрестности и их туман.

\*\*\*

**Николай Иванович.** Ира, поставь чайку. Я просто умираю от жажды. <...>Я в Москве ужинаю чем попало, в основном консервы. («Консервы» он произносит как «консэрвы».)

Что особенного вы заметили в речи Николая Ивановича? Почему автор в ремарках использует неправильные произносительные варианты? Как речь героя характеризует его? Подумайте и приведите примеры ситуаций, когда мы намеренно искажаем звучание слов. Когда «языковая игра» уместна, а когда нет? Докажите свою точку зрения.

При ответах на вопросы в данном задании учащиеся акцентируют внимание на понятии «языковая игра», анализируют ее стилистическую функцию и пытаются определить границы использования языковой игры, обращаясь к проблемам культуры речи. Задание является устным и позволяет отработать умение конструирования устного ответа анализа с художественным текстом.

Основным практическим методом, позволяющим применить комплекс полученных знаний и сформированных умений, проверить степень усвоения фонетико-фонологического материала, является фонетический разбор слова как «универсальный метод» (А.В. Текучев) закрепления и контроля имеющихся у учащихся знаний по разделу [13].

**Задание 4.** Прочитайте пословицы. Объясните, как вы понимаете их значение. Выполните фонетический разбор выделенных слов:

1. В чужом глазу сучок видим, а в своем бревно не замечаем. 2. Без хвоста и тичужка не красна. 3. Из чужого кармана платить легко. 4. Занимаешь чужие, отдаешь свои.

Фонетический разбор может использоваться как для обобщения и закрепления материала, так и для повторения. По нашему мнению, лингвистически грамотный образец выполнения должен выглядеть следующим образом:

(в)сво-ём – 2 слога  
[ф∩свΛj'ом]

[ф]	согл., шумн., гл.парн. [в]/[ф], тв.парн. [ф']/[ф'] –	<в> – в (в окне)
[с]	согл., шумн., гл.парн. [з]/[с], тв.парн. [с]/[с'] –	<с> – с
[в]	согл., шумн., зв.парн. [в]/[ф], тв.парн. [в]/[в'] –	<в> – в
[Λ]	гл., безуд. –	<о> – о (свОй)
[j']	согл., сонор., зв.непарн., мягк. непарн. –	<j>
[ó]	гл., уд. –	<о> } Ё
[м]	согл., сонор., зв.непарн., тв.парн. [м]/[м'] –	<м> – м
7	звуков	6 букв*

\*Различие в количестве звуков и букв в слове объясняется позицией буквы «Ё», которая стоит в положении после гласной и представлена двумя звуками [j'], [ó].

Указанные слова с сильными позициями звуков могут подбираться устно, как и пояснение различия в количестве звуков и букв. Обратим внимание на то, что не все элементы фонетического разбора, представленные нами, находят отражение в школьных учебниках [4].

Все представленные задания на решение фонетико-фонологических задач соответствуют указанным нами требованиям и позволят сделать процесс формирования лингвистической компетенции более интенсивным.

Таким образом, среди множества точек зрения относительно обновления содержания образования необходимо уделить особое внимание следующей: развитию личности современного школьника способствует решение фонетико-фонологических задач, которые являются необходимым средством обучения при работе с разделом «Фонетика» в средней школе.

#### Библиографический список

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся. – СПб.: KARO, 2008. – 96 с.
2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 35–41.
3. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с.
4. Граник Г.Г. Концепция курса «Русская филология»: Почему нужны учебники нового типа. – М.: Изд-во «Мой учебник», 2007. – 88 с.
5. Демидова М.Ю., Никифоров Г.Г., Камзеева Е.Е. Диагностика учебных достижений по физике. Особенности подготовки учащихся к ЕГЭ и ГИА // Педагогический университет «Первое сентября». Физика. – 2009. – № 23. – С. 33–40.
6. Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация компетентностного подхода в вузе // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Баласс, 2007. – С. 36–39.
7. Дубова М.В., Маслова С.В. Технология проектирования компетентностных задач в начальном общем образовании. – Саранск: Морд. гос. пед. ин-т, 2011. – 120 с.
8. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: АКАДЕМА, 2003. – 256 с.
9. Курлыгина О.Е. Методическая задача как средство формирования лингвометодической компетентности учителя начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
10. Напольнова Т.В. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
11. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.

12. Проектные задачи в начальной школе / под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

13. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

#### References

1. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V. Konstruirovaniye situacionnyh zadach dlya ocenki kompetentnosti uchashchihsya. – SPb.: KARO, 2008. – 96 s.
2. Bystrova E. A. Celi obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetenciyu my formiruem na urokah // Russkaya slovesnost'. – 2003. – № 1. – S. 35–41.
3. Glossariy metodicheskikh terminov i ponyatij (russkij yazyk, literatura): Opyt postroeniya terminosistemy / pod obshchej red. E.R. YAdrovskoj, A.I. Duneva. – SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2015. – 306 s.
4. Granik G.G. Konceptsiya kursa «Russkaya filologiya»: Pochemu nuzhny uchebniki novogo tipa. – M.: Izd-vo «Moj uchebnik», 2007. – 88 s.
5. Demidova M.YU., Nikiforov G.G., Kamzeeva E.E.. Diagnostika uchebnyh dostizhenij po fizike. Osobennosti podgotovki uchashchihsya k EGEH i GIA // Pedagogicheskij universitet «Pervoe sentyabrya». Fizika. – 2009. – № 23. – S. 33–40.
6. Demidova T.E., Tonkih A.P. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v vuze // Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Problemy podgotovki uchitelya dlya sovremennoj rossijskoj shkoly». – M.: Balass, 2007. – S. 36–39.
7. Dubova M.V., Maslova S.V. Tekhnologiya proektirovaniya kompetentnostnyh zadach v nachal'nom obshchem obrazovanii. – Saransk: Mord. gos. ped. in-t, 2011. – 120 s.
8. Kraevskij V.V. Obshchie osnovy pedagogiki. – M.: АКАДЕМА, 2003. – 256 s.
9. Kurlygina O.E. Metodicheskaya zadacha kak sredstvo formirovaniya lingvometodicheskoy kompetentnosti uchitelya nachal'nyh klassov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2012. – 25 s.
10. Napol'nova T.V. Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya na urokah russkogo yazyka. – M.: Prosveshchenie, 1987. – 160 s.
11. Ocenka dostizheniya planiruemyh rezul'tatov v nachal'noj shkole. Sistema zadaniy. V 2 ch. CH. 1 / M.YU. Demidova, S.V. Ivanov, O.A. Karabanova i dr.; pod red. G.S. Kovalevoj, O. B. Loginovoj. – M.: Prosveshchenie, 2010. – 215 s.
12. Proektnye zadachi v nachal'noj shkole / pod red. A.B. Voroncova. – M.: Prosveshchenie, 2010. – 176 s.
13. Tekuchev A.V. Metodika russkogo yazyka v srednej shkole. – M.: Prosveshchenie, 1980. – 414 s.

## «ВОКАЛО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ» КАК ПРИЁМ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ РАЗРЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ Я – ДРУГОЙ

В статье речь идёт о проблеме Я – Другой в коммуникативных отношениях между людьми. Рассматривается проявление проблемы Я – Другой при обучении учащихся иноязычной коммуникации, впервые рассматриваются взаимоотношения Я учителя и Других учащихся. Выводится определение понятия «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации». Обосновывается возможность использования «Вокало-ориентированного обучения иноязычной коммуникации» как одного из арт-ориентированных приёмов обучения в «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации». Доказывается, что этот приём обучения способствует разрешению проблемы Я – Другой. Инструментом для разрешения данной проблемы является песня.

**Ключевые слова:** вокал, песня, иноязычная коммуникация, вокало-ориентированное обучение, проблема Я – Другой, коммуникативные отношения.

Коммуникативные отношения между людьми – проблема, которая в разные времена и до сих пор волновала и, вероятно, волновать будет, как психологов и педагогов, так и философов, филологов, лингвистов и др. Коммуникативные отношения – это, прежде всего, общение, взаимодействие человека с другими людьми, стремление понять как другого, так и самого себя, ибо, как говорит М. Бубер, «человеческая личность проявляется, вступая в отношения с другими личностями. Через познание Другого происходит самопознание, адекватное понимание своего Я в человеческом мире, полноценное развитие человека» [1, с. 51].

Цель данной статьи: изучив проблему Я – Другой в коммуникативных отношениях между людьми, рассмотреть и обосновать возможность использования «Вокало-ориентированного обучения иноязычной коммуникации» в качестве одного из арт-ориентированных приёмов обучения в «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» и доказать, что данный арт-ориентированный приём способствует разрешению проблемы Я – Другой.

Стараясь разрешить проблему взаимодействия Я и Другого, многие исследователи: М. Бубер, В.Н. Волошинов, В.В. Иванов, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев и др., подчёркивают, что истоки этого феномена вытекают из диалогичности самого человека. Роль принципа диалогичности для человеческой культуры установил М. Бубер. «Мир двойственен для человека в силу двойственности его соотношения с ним» – отмечает М. Бубер [1, с. 16]. И эта двойственность напрямую зависит от тех слов, которые человек «может сказать». Я – Ты, с точки зрения М. Бубера, создаёт мир соотношений, целью которых является собственная сущность человека, то есть его Эго. Но Я невозможно без Другого, потому что, как говорилось выше, «личность проявляется, вступая в отношения с другими личностями». Рассматривая отношения Я – Ты в трёх сферах, М. Бубер (и мы, вслед

за ним) выделяет одну сферу – «жизнь с людьми». По его мнению, в этой сфере речь достигает своей завершенности, так как именно здесь слово оформляется в виде речи и получает ответ. Происходит диалог между людьми.

Таким образом, всего важнее для нашего исследования оказываются коммуникативные отношения Я – Другой между разными людьми, взаимоотношения между разными нациями Я – Другой, отношения между автором и читателем Я – Другой в литературной коммуникации и Я – Другой в коммуникативных отношениях в иноязычной коммуникации. Именно, коммуникативные отношения Я – Другой в контексте данного исследования нас интересуют более всего. Рассмотрим подробнее, как проблема Я – Другой проявляет себя при обучении учащихся иноязычной коммуникации. М. Бубер, как сказано выше, выделяет сферу – «жизнь с людьми». Не бывает таких групп учащихся, где бы личности не вступали в отношения с другими личностями, ибо Я невозможно без Другого, так как именно в этой сфере «слово оформляется в виде речи, а речь достигает своей завершенности и получает ответ». Это идеальный вариант, но всё не так просто, ведь в каждой группе учащихся каждый Я и каждый Другой имеет свои взгляды, своё отношение к изучению того или иного иностранного языка, свои знания или незнания, свои удачи или неудачи. Кроме того, каждый учитель/преподаватель – это тоже Я, а ученики для него – Другие. Довольно часто учитель Я, не замечая всех Других, занимается только с теми, кто соответствует его Я. Другие по-разному переживают эту ситуацию: кто-то Другой откровенно ничего не делает, тем самым привлекая к себе внимание, кому-то Другому просто нужна помощь учителя, но этого никто не замечает, а кто-то Другой ведёт себя неадекватно, мешая остальным. В подобной ситуации диалог никогда не может произойти. Кроме того, в группе могут оказаться Другие учащиеся другой национальности, для которых русский язык – иностранный. Складывается часто так, что в каждой группе каж-

дый считает себя *Я* и для него все остальные члены группы – *Другие*. Встаёт вопрос, как быть в подобной ситуации, как наладить взаимоотношения всех *Я* со всеми *Другими*, как достигнуть адекватного понимания своего *Я* и *Я – Других* и, соответственно, как сделать так, чтобы, обучаясь иноязычной коммуникации, учащиеся научились «жить с людьми», взаимодействовать с ними, ибо без общения *Я* с *Другими* становления человека не происходит. Об этом речь пойдёт несколько позже, а на данном этапе, считаем необходимым дать определение понятия «Иноязычная коммуникация», соответствующее рассматриваемой нами проблеме.

Воспользовавшись определением понятия «Коммуникация», приведённое в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» [4]: «Коммуникация ... – общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.п. – специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности...» и, дополнив это определение некоторыми данными из наших предыдущих рассуждений, получаем искомое определение понятия «Иноязычная коммуникация». Итак, «Иноязычная коммуникация – это процесс речевой деятельности (общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.п.), взаимодействие с другими людьми на том или ином иностранном языке, осуществляемое в условиях столь значительных культурно-обусловленных различий *Я – Другой*, что эти различия существенно влияют на неудачу или удачу коммуникативного события».

Иноязычная коммуникация характеризуется тем, что её участники, назовём их «*Другие*», при прямом контакте пользуются системой вербального общения, которая, естественно, в корне отличается от системы общения «*Я*» на родном языке. Очевидно, что это может легко привести к непониманию, если думать, что система вербального общения «*Другой*» совпадает с нашей «*Я*» системой.

В контексте данной работы нас интересует «диалогическая коммуникация», и мы, вслед за М. Бубером [1, с. 55], рассматриваем её как взаимодействие «говорящих сознаний» коммуникантов. Для того, чтобы это взаимодействие стало возможным, необходимо достижение определённой степени согласования между общающимися *Я* и *Другими* и, чем больше степень этого согласования, тем успешнее будет коммуникация. Индивидуальные познавательные пространства никогда не могут полностью отличаться, всегда будут какие-то общие пространства у *Я* и у *Другого*, но при этом они не могут полностью совпадать, между ними всегда будут те или иные отличия, *Я – Другой*, даже у самых близких людей, обладающих собственными знаниями и представлениями и «выражающих их на только ему присущем идиолекте («Язык есть код плюс его история» [5, с. 13]. История эта у каждого «Своя» и не похожа на историю «Другого».

Само собой разумеется, что при наличии разных культур и разных языков, о коммуникации *Я – Другой* можно говорить лишь условно. Успешному решению этой проблемы мешает то, что мы воспринимаем «Другие» культуры через призму «Своей» культуры. Отсюда напрашивается вывод, что эффективная иноязычная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться. В связи с этим, актуальным является поиск методов, интенсифицирующих процесс обучения иноязычной коммуникации, приёмов, активизирующих деятельность учащихся на занятии. Изучение литературы и собственный опыт подсказали, что разрешению этой проблемы, с нашей точки зрения, может способствовать разрабатываемая нами «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации, инновационное направление в обучении и воспитании», синтез «Арттерапии», «Артпсихологии» и «Артпедагогике», основанная на идее применения всех видов искусства, в совокупности. Сущность «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» – активизация творческого потенциала личности «*Меня*» и «*Другого*» средствами искусства, изменение личностной позиции учащегося *Я – Другой*: его переход с позиции пассивного объекта *Другой* на позицию активного субъекта *Я*, развитие техники активного воображения. Кроме того, побочным продуктом «арт-ориентированного обучения» является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов *Я* и *Другого* и их развития.

В рамках данного исследования нас более всего интересует «Арттерапия», поскольку она, в широком понимании, включает в себя: *имаготерапию* (лечебное воздействие через образ, воображение, театрализацию); *музыкотерапию* (лечебное воздействие через восприятие музыки); *вокалотерапию* (лечение пением); *кинезитерапию* (лечебное воздействие движениями через танцотерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику) и др.

В результате замены слова «терапия» словом «обучение», «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» включает такие арт-ориентированные приёмы обучения иноязычной коммуникации, как *кино-, видео-ориентированное обучение* (обучение с использованием кино, видеофильмов, специально созданных для формирования коммуникативной мотивации); *музыка-ориентированное обучение* (воздействие через восприятие музыки); *вокало-ориентированное обучение* (обучение через пение); *имаго-ориентированное обучение* (воздействие через образ, воображение, театрализацию) и др. [8, с. 110–114]. Ряд обозначенных выше приёмов обучения иноязычной коммуникации разработаны и апробированы, к ним относятся: *кино-, видео-ориентированное обучение*,

*имаго-ориентированное обучение, сказко-ориентированное обучение иноязычной коммуникации.* Арт-ориентированный приём обучения «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» рассматривается впервые. Воспользуемся общепринятым определением понятия «приём обучения» как интегративной единицы обучающего воздействия, представляющей собой определённое сочетание операционных и материальных средств и способов их использования при учёте условий обучения и направления на достижение какой-либо конкретной цели. Исходя из этого, «Арт-ориентированный приём обучения» будет отличаться от общего понятия «приём обучения» лишь способом решения конкретной обучающей задачи – привлечением ресурсов искусства (кино, театр, живопись, танец, песня и др.) в совокупности.

Приём «Вокало-ориентированное обучение» оказывает «обучающее воздействие»: обучает иноязычной коммуникации; имеет «определённое сочетание операционных и материальных средств» в виде музыкально-, вокально-, певческих произведений; и имеет целью «решение конкретной задачи». Наша цель – изучив проблему *Я – Другой* в коммуникативных отношениях между людьми, доказать, что обозначенный приём «способствует её решению и, в отличие от «приёма обучения» вообще, обучает с привлечением ресурсов вокального искусства, а именно, пения, поэтому его можно считать ещё одним из арт-ориентированных приёмов обучения в «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации». Следовательно, «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» – интегративная единица обучающего воздействия, представляющая собой определённое сочетание операционных и материальных средств, способ решения конкретной обучающей задачи, но в отличие от «приёма обучения» вообще, – с привлечением ресурсов вокального искусства, а именно, песни».

«Вокало-ориентированное обучение» звучит немного странно, ведь речь не идёт об обучении пению, и слово «вокал», вероятно, не часто звучит на занятиях, где обучают иноязычной коммуникации, скорее речь идёт о пении или «песнях», которые нередко используются при обучении иностранным языкам. Для того, чтобы убедить *Себя* и *Других* в том, что не произошло ошибки в выборе названия для очередного арт-ориентированного приёма обучения, потребовалось «перелистать» ряд «Толковых словарей» достаточно известных авторов, а именно: В.И. Даля, Т.Ф. Ефремовой, С.И. Ожёгова, Д.Н. Ушакова и других, в поисках определения слов «вокал» и «песня». Как оказалось, определения этих слов очень похожи, разница лишь в том, что некоторые из них слишком лаконичны, а другие слишком эмоциональны. На наш взгляд, наиболее подходящими, в контексте данной

работы, можно считать определение С.И. Ожёгова: «Вокал – искусство пения, мастерство владения певческим голосом, а песня – стихотворение и музыкальное произведение для исполнения голосом / голосами» [6].

Нельзя не заметить, что в определениях слова «вокал» очень часто встречаются слова: искусство, вокальное искусство, мастерство владения певческим голосом, качество голоса, обучение мастерскому владению певческим голосом, искусство пения, тогда как определения слова «песня» звучат не менее весомо, но более скромно: наиболее простая, но распространённая форма вокальной музыки, песня – жанр вокальной музыки, музыкально-литературного творчества, стихотворение и музыкальное произведение для исполнения голосом, голосами и др. Но при этом, песня – «душа народа, хранительница истории, народных праздников, обрядов». Отсюда можно сделать следующий вывод: значимость и торжественность звучания слова «вокал» позволяет отдать ему «пальму первенства» и назвать рассматриваемый арт-ориентированный приём обучения «Вокало-ориентированным обучением иноязычной коммуникации», но не обучением, ориентированным на использование песни при обучении иностранным языкам.

Что касается слова «песня», то потребовалось тщательное исследование и анализ его как жанра вокальной музыки и, соответственно, определение его роли и места в обучении иноязычной коммуникации.

Как было сказано выше, слово «песня» является производным от слова «пение». С точки зрения своего происхождения, феномен пения возник в период неолита как «особая звуковая экспликация эмоционального строя, соединяющая смех и плач в одну целостную вокальную гамму чувств». В тот период о коммуникативных отношениях людей не могло быть и речи: не было даже определённых звуков и слов, а возникавшие противоречия разрешались с позиции силы. Примерно в это же время появляется «Слово», вместе с ним и своего рода общение и искусство, а именно, пение «как сильнейшее орудие в борьбе за существование, способ уравнивания организма со средой, изживание величайших страстей и противоречий (Л.С. Выготский). Происхождение пения связано со стремлением человека выразить своё настроение в звуках голоса [10]. Глубина тембра голоса говорила о стиле и мощи, а высота тона проявляла любовь, мудрость.

Ссылаясь на данные «Толковых словарей», указанных выше, можно сделать вывод, что при совместном пении (в дуэте, хоре), а кроме того, при внимательном прослушивании поющего на какой-то отрезок времени раскрываются границы каждой человеческой души, каждого *Я* и каждого *Другого* из числа участников этого процесса, происходит устремление *Я* навстречу *Другому*

и *Другого* навстречу *Я* (поющих и проникновенно слушающих). Замкнутость, стеснительность, агрессивность *Я* и *Другого* понемногу нивелируются и переходят в свою противоположность. Кроме того, пение активизирует в человеке энергетические центры, способствует успокоению или возбуждению психики, помогает решению познавательных, воспитательных задач, формированию нравственно-эстетической культуры. Исполнение песни позволяет не только выразить свои чувства *Я*, но и вызывать у *Других* понимание и сочувствие.

В этой связи, прежде всего, нас, естественно, интересует «песня» как прекрасное методическое средство для формирования различных навыков и первичных знаний о другой культуре. Традиционно она используется для различных целей, в том числе:

1. Для формирования фонетических навыков (умения слышать звуки и воспроизводить их во фразе, отличать мелодический рисунок фразы родного языка от мелодического рисунка фразы иностранного языка).

2. Для изучения особенностей менталитета, культуры страны изучаемого языка.

3. Для формирования компетентности в языке на базе изучения грамматики, лексики, синтаксических особенностей текста песен.

4. Для формирования коммуникативных навыков, формы общения, так как многие тексты строятся в виде диалогов или монологов от первого лица.

5. Для повышения эффективности процесса обучения за счёт повышения уровня мотивации учащихся, который способствует развитию познания и их интеллектуальной деятельности.

6. Для развития всех видов речевой деятельности в совокупности. Песни успешно используются для введения, закрепления и активизации лексических единиц.

В результате анализа целей, можно сказать, что «песня», в основном, рассматривается как методическое средство для обучения иностранным языкам, но никогда не ставилась задача рассмотреть «песню» как инструмент для разрешения проблемы *Я – Другой*, хотя эта проблема не обошла стороной коммуникативные отношения учащихся между собой, а также учителей / преподавателей с учащимися в той или иной группе. Рассмотрим характеристики песни как инструмента для разрешения проблемы *Я – Другой* в коммуникативных отношениях между людьми:

1. Песня эмоционально окрашена, что способствует повышению активности *Я* и *Другого* и снижению усталости.

2. В песне часто воссоздаются различные аспекты жизни, реакция на которые, как у *Я*, так и у *Другого* выражается в образах, впечатлениях от прослушанного [6].

3. В песне лад и тональность помогают передать эмоциональное состояние, раскрывают переживания, оттенки чувств и настроения.

4. Текст песни – это ситуативный сценарий, где слова представлены не изолированно, а в контексте.

5. Песня стимулирует развитие навыков диалогической речи.

6. В песне обязательны чёткие кульминационные моменты, тактические акценты, спады и подъёмы [9].

7. Песня вносит в процесс изучения языка элемент праздничности, не традиционности и /или снимает усталость в процессе обучения, снимает внутреннее напряжение, способствует успокоению или возбуждению и *Я*, и *Другого* / *Других*.

8. При совместном пении (в дуэте, в хоре), при внимательном прослушивании песни раскрываются границы человеческой души из числа участников *Я – Другой* этого процесса.

9. В процессе пения активно развивается познавательная деятельность, эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, как *Я*, так и *Другого*.

10. Песня – душа народа, хранительница истории, народных праздников и обрядов [10]. Речь идёт не только о русской народной песне, это же касается песен любой другой нации и национальности.

Проанализируем сказанное выше. Как мы выявили ранее, истоки проблемы *Я – Другой* вытекают из диалогичности самого человека. Речь в сфере «Жизнь с людьми» достигает своей завершенности, так как именно здесь слово оформляется в виде речи и получает ответ. Происходит диалог между людьми. Песня стимулирует развитие навыков диалогической речи, поскольку текст песни – это ситуативный сценарий. Сценарий же – это диалогическая речь, *Я* и *Другого*. В песне часто воссоздаются различные аспекты жизни, реакция на которые, как у *Я*, так и у *Другого* выражается в образах, впечатлениях от прослушанного. Реакции, естественно, бывают разные, часто противоречивые. Противоречивость создаёт рассогласование субъекта со средой, либо рассогласованность отношений между субъектами *Я – Другой*, является одним из условий формирования и повышения уровня коммуникативной мотивации и ведёт к деятельности, способствующей разрешению возникших рассогласований. Именно песня в трудные, иногда конфликтные моменты снимает усталость в процессе обучения, снимает внутреннее напряжение, способствует успокоению или возбуждению, повышению активности и *Я*, и *Другого* / *Других*. В песне лад и тональность раскрывают эмоциональное состояние, переживания, оттенки чувств и настроения *Я* и *Других*. Нельзя этого не замечать. К каждому *Я* и к каждому *Другому* надо подходить индивидуально.

На наш взгляд, песню, действительно, можно использовать как инструмент для разрешения

проблемы *Я – Другой* в коммуникативных отношениях между людьми, ещё и потому, что песня – душа народа, хранительница истории, народных праздников и обрядов.

Предлагаем несколько советов, которые, возможно, заинтересуют тех, кого не оставит равнодушным, действительно, существующая проблема *Я – Другой*.

Если ситуация *Я – Другой* критическая, песня поспособствует успокоению и, наоборот, если ситуация зашла в тупик, песня возбудит эмоции, снимет внутреннее напряжение. Начните с самого простого: спойте все вместе добрую песню.

Если основой вокалотерапии является пение, то основой вокало-ориентированного обучения иноязычной коммуникации является обучение фонетике через пение отдельных звуков и слов. Например: всем известно расположение слов в «столбиках» для тренировки отдельных звуков:

make	base	shape	brake
made	cake	same	came
name	game	change	stage

Это довольно скучное занятие. Но, если эти «столбики» слов срифмовать, и найти подходящую мелодию песни (взять, хотя бы, всем знакомую и всеми любимую песенку «В лесу родилась ёлочка») и пропеть эти рифмованные «столбики» слов хором как песенку, это вызовет положительные, радостные эмоции, воспоминания. При этом, не имеет значения понимает ли человек перевод того или иного слова или нет, он поёт, не думая о звуках, получая удовольствие, а звуки усваиваются сами по себе, потому что произнести их неправильно невозможно. В группе создается атмосфера доверия. Кстати, при чтении этих рифмованных «столбиков» слов, как стихотворения, можно без особых усилий освоить знаменитую интонационную английскую «змейку».

Кроме того, очень хороши для осуществления стоящих перед нами задач ритмичные и остроумные американские джазовые песенки, так называемые Jazz Chants, исполняющиеся в различных по составу группах то хором, то индивидуально, на манер раскачивания, напоминающие рэп. Jazz Chants доставляют учащимся удовольствие, помогая уловить интонацию, логическое ударение. Они являются мощным средством систематизации и повторения лексических единиц. Они доступны для понимания и исполнения и, конечно же, способствуют разрешению проблемы *Я – Другой*. Не менее, а, возможно, и более интересны сказки в ритме джаза. Это известные во всём мире сказки: «Золушка», «Три поросёнка», «Три медведя» и др., но написаны они в оригинальном джазовом стиле. Их интересно слушать в записи, интересно читать, интересно репетировать, показывать другим как спектакли. Здесь как бы объединяется всё: и «Имаго-ориентированное обучение», и «Сказко-ориентированное обучение»,

и «Вокало-ориентированное обучение» – основные приёмы обучения «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации».

Итак, подведем некоторые итоги нашей работы.

В данном исследовании выведено понятие «Иноязычная коммуникация», соответствующее рассматриваемой нами проблеме; рассмотрено, как проявляет себя проблема *Я – Другой* при обучении учащихся иноязычной коммуникации, при этом впервые были рассмотрены взаимоотношения учителя «Я» и учеников в качестве «Других»; было выведено определение понятия «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» и доказано, что этот арт-ориентированный приём обучения способствует разрешению проблемы *Я – Другой*, при этом доказано, что инструментом для разрешения данной проблемы является песня. Песню, действительно, можно использовать как инструмент для разрешения проблемы *Я – Другой* в коммуникативных отношениях между людьми, ещё и потому, что песня – душа народа, хранительница истории, народных праздников и обрядов *Я и Другого* любых наций и национальностей.

Более того, было предложено несколько советов, которые, возможно, заинтересуют тех, кого не оставит равнодушными действительно существующая проблема *Я – Другой*.

#### Библиографический список

1. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 234 с.
2. Иванов В.В. Нечет и чет. Асимметрия мозга и динамика знаковых систем // Иванов В.В. Избр. труды по семиотике и истории культуры. Т. 1. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 181 с.
3. Киселёва М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2008. – 160 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Лотман Ю.М. Культура и взрыв // Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2004. – 704 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
7. Петрушин В.Л. Музыкальная психотерапия. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
8. Прокофьева В.Л. Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» в науке об обучении и образовании // Университетский Вестник ВГГУ. – Вятка, 2010. – С. 110–114.
9. Шушарджан С.В. Музыкалотерапия и резервы человеческого организма. – М.: АОЗТ «Антидор», 1998. – 363 с.
10. Статья «Песня» из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%8F> (дата обращения: 18.11.2017).



**References**

1. *Buber M.* Dva obraza very. – M.: Respublika, 1995. – 234 s.
2. *Ivanov V.V.* Nechet i chet. Asimetriya mozga i dinamika znakovykh sistem // Ivanov V.V. Izbr. trudy po semiotike i istorii kul'tury. T. 1. – M.: YAzyki russkoj kul'tury, 1999. – 181 c.
3. *Kiselyova M.V.* Art-terapiya v rabote s det'mi: Rukovodstvo dlya detskih psihologov, pedagogov, vrachej i specialistov, rabotayushchih s det'mi. – SPb.: Rech', 2008. – 160 s.
4. *Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovar' / gl. red. V.N. YArceva.* – M.: Sov. ehnciklopediya, 1990. – 685 s.
5. *Lotman YU.M.* Kul'tura i vzryv // Semiosfera. – SPb.: Iskusstvo, 2004. – 704 s.
6. *Ozhyogov S.I.* Slovar' russkogo yazyka. – M.: Oniks, Mir i Obrazovanie, 2007. – 1200 s.
7. *Petrushin V.L.* Muzykal'naya psihoterapiya. – M.: VLADOS, 2000. – 176 s.
8. *Prokof'eva V.L.* Art-orientirovannaya koncepciya obucheniya inoyazychnoj kommunikacii» v nauke ob obuchenii i obrazovanii // Universitetskij Vestnik VGGU. – Vyatka, 2010. – S. 110–114.
9. *SHushardzhan S.V.* Muzykoterapiya i rezervy chelovecheskogo organizma. – M.: AOZT «Antidor», 1998. – 363 s.
10. Stat'ya «Pesnya» iz Vikipedii – svobodnoj ehnciklopedii [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%8F> (data obrashcheniya: 18.11.2017).

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37

**Коряковцева Ольга Алексеевна**

доктор политических наук, кандидат педагогических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
youth1@mail.ru

## УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*В статье определяются факторы, влияющие на развитие социальной активности молодежи и управление данным процессом. Результаты экспертного опроса выявляют предпочтительные для молодежи формы проявления социальной активности, разную степень влияния органов власти и гражданских институтов на её динамику и уровень их заинтересованности в совершенствовании системы социального воспитания посредством активного вовлечения молодежи в процесс формирования гражданского общества.*

**Ключевые слова:** социальное воспитание, управление социальной активностью, молодежь, развитие гражданской культуры, новая культура социализации.

**В** период общественных и экономических изменений требуется создание новой системы и формирование новой культуры социализации населения регионов. Очевидно, что становление системы социального воспитания невозможно без широкого участия молодежи. Для России сегодня как никогда важна социальная активность молодых, их позитивное видение своей роли в формировании гражданского общества. В этом плане большой интерес представляет анализ управления развитием социальной активности молодежи на примере Ярославской области.

Понятие социальной активности системно взаимодействует с понятиями «социальное поведение», «социальное участие», «социальная деятельность». Социальное поведение следует понимать как активно-деятельностный мотивированный обществом процесс, в котором проявляются разные виды социальной деятельности. Социальная деятельность представляется нам суммой действий социальных факторов, определяемых некоей социальной позицией, которая в свою очередь обусловлена целеполаганием, общественными и личными интересами. Социальное участие – относительно постоянное использование гражданами всяческих видов и форм социальной деятельности с целью влияния на процесс принятия общественно значимых решений.

Термин «социальная активность» следует употреблять для обозначения разной степени вовлеченности граждан в общественный процесс. Под социальной активностью в современных исследованиях понимается активность участия личности в общественном развитии в целом и в отдельных видах социальной деятельности [2].

Попытка системного анализа управления социальной активностью представлена в исследовании А.А. Киселева и И.В. Самаркиной. По мнению авторов, значимыми для общественно-активного участия ресурсами являются образование, доход, профессиональный статус, пол и возраст [1].

Наши исследования подтверждают, что на степень социальной активности влияет также система культурных ориентаций личности (когнитивных, аффективных и ценностных). Когнитивные ориентации – это знания о социальной системе, её ролях, включающие в себя концепции, модели, теории, идеологии. Аффективные ориентации – это чувства, испытываемые к социальной системе, её функционированию и тем, кто ее олицетворяет. Ценностные ориентации включают представления и суждения о социальных объектах, опирающиеся на ценностные стандарты и критерии в сочетании с информацией и эмоциями [3].

Динамика мотивации социальной активности молодого населения муниципальных образований во многом определена степенью его информированности о социуме и уверенности в своей возможности участвовать в процессе принятия решений по развитию поселка, города, региона, страны.

Включение гражданина в социальное участие может инициироваться государством или обществом. Различные формы общественной активности по степени законности действий делятся на конвенциональные и неконвенциональные. На степень управления социальной активностью молодежи также влияет специфика институционального контекста социальной системы, которая определяется типом государства и общества.

Таким образом, управление социальной активностью следует рассматривать как комплексный феномен, который требует изучения основных ресурсов, влияющих на социализацию факторов, культурных ориентаций и мотивов личности.

С целью изучения специфики управления социальной активностью молодежи Ярославской области мы провели экспертный опрос руководителей, сфера деятельности которых связана с молодежью. В опросе приняли участие 30 человек. В качестве экспертов участвовали руководители органов государственной власти, политических партий (региональные представительства), инсти-

тутов гражданского общества, органов студенческого самоуправления.

Среди наиболее распространенных форм проявления социальной активности молодежи Ярославской области респонденты называют: волонтерство и благотворительные акции – 61%; участие в деятельности общественных организаций и движений – 39%; участие в выборах – 29%.

Мало распространенными в регионе формами социальной активности специалисты считают забастовки (77%) и какое-либо участие молодых в деятельности законодательной и исполнительной властей (59%).

Социальная активность молодежи по сравнению с активностью населения в целом оценена экспертами неоднозначно. Так, 33% опрошенных отмечают, что молодежь более активна в общественной жизни, а 37% занимают противоположную позицию. При этом в большей активности молодежи не сомневаются руководители с опытом профессиональной деятельности до 3-х лет. Специалисты с большим опытом работы оценивают молодежь как недостаточно активную в социальном плане часть населения региона.

Среди причин активности молодежи указывают большую мобильность и коммуникабельность данной социально-демографической группы в силу её возраста, интенсивную работу общественных организаций и политических партий именно с этой категорией населения. В качестве основной причины низкой активности молодежи в обществе называют отсутствие интереса к социальной деятельности, основанное на непонимании её значения и для себя, и для развития общества.

Наши респонденты (90%) убеждены, что социальная активность молодежи влияет на динамику регионального общества. Среди направлений такого влияния участниками опроса названы следующие: привлечение внимания к проблемам общества; утверждение субъектной гражданской позиции; выстраивание востребованной системы досуга; профилактика проявления девиаций среди молодежи.

На наш взгляд, чрезвычайно важным для исследования явился вопрос о степени влияния различных структур на социальную активизацию молодого поколения муниципального образования. Какие же структуры, по мнению экспертов, заинтересованы в повышении социальной активности молодежи? 57% опрошенных указали общественные организации, 42% – политические партии и объединения, и только 8% – вспомнили о властных структурах. Такие ответы подтверждают сложившуюся в области ситуацию, когда властные структуры недостаточно уделяют внимания вовлечению молодежи в управление регионом, а значит, безразличны к формированию будущей гражданской «элиты». Основными способами управления со-

циальной активностью молодежи, применяемыми государственной и муниципальной властями, респонденты назвали информирование и развитие молодежного самоуправления, подчеркнув при этом, что даже такие насыщенные формы используются далеко не во всех муниципальных районах Ярославской области. Конкретных форм совместной деятельности власти и молодежи на Благо региона, города или поселка не названо.

Способы активизации, используемые общественными и политическими организациями, в ответах специалистов представлены шире. Были перечислены: обучение, тренинги, добровольческие акции, поддержка первичных молодежных организаций, массовые мероприятия. Часть респондентов обратила внимание, что для привлечения молодежи некоторые политические партии используют как элементы материального стимулирования, так и приемы психологического воздействия, в том числе нейролингвистическое программирование. Положительно оцениваются способы социальной активизации молодежи институтами гражданского общества: обучение, консультирование, досуговые, спортивные и познавательные мероприятия, программы и проекты, направленные на поддержку молодежных инициатив, совместные научно-практические конференции по проблемам общества и молодежи как ресурса его развития.

Экспертный опрос руководителей и работников молодежной сферы показал, что активизация гражданской позиции молодежи во много зависит от деятельности органов местного молодежного самоуправления, но при этом выявил недостаточность прямого информирования об их работе, в том числе – через средства массовой информации.

Определяя целевой компонент усилий различных структур по управлению социальной активностью молодежи, большинство респондентов (73%) единодушно высказали мнение о желании всех перечисленных выше структур (к сожалению, кроме органов власти) привлечь к участию в социальной деятельности широкие слои молодежи. Главной целью властных структур специалисты считают только желание организовать досуг молодежи, причем не столько учитывая ее интересы, сколько свое стремление к стабилизации социальной ситуации в регионе. Таким образом, мнение экспертов о недооценке властью значимости вовлечения молодежи в жизнь общества и определения ею данной демографической группы скорее как проблемной группы, чем как социально перспективной части населения, подтверждается.

Помимо сказанного следует отметить, что в оценке общественных организаций как своеобразного мостика между молодежью и властью должен присутствовать критерий возможности успешной самореализации молодых людей в деятельности данных структур [2].

Оценивая динамику региональной системы социального воспитания молодежи в современной России, респонденты пришли к выводу, что существенного изменения технологий социального воспитания не произошло: налицо дифференциация, интерпретация результатов частных исследований, влияние региональной специфики, но ничего кардинально нового, по мнению опрошенных, не возникло. И на данную проблему науки следует обратить внимание.

К оценке эффективности работы молодежного самоуправления муниципального образования специалистами были предъявлены следующие требования: освещенность деятельности в средствах массовой информации, взаимодействие с государственными, гражданскими и политическими структурами, количество и результативность мероприятий.

Конечно, ряд показателей, на наш взгляд, может быть расширен, а количество мероприятий далеко не всегда означает их эффективность, но необходимо подчеркнуть выдвигание крайне важного критерия – критерия взаимодействия. Опыт работы убеждает, что только системное молодежное самоуправление в каждом муниципальном образовании может стать инициатором и координатором совместного совершенствования всей системы социального воспитания молодежи в едином целевом пространстве.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что гражданские институты, органы региональной и местной власти, молодежного самоуправления станут эффективным управленческим ресурсом социализации молодежи и развития её социальной активности только на основе взаимовыгодного партнерства, взаимопонимания и взаимодействия. Преимуществом данных социальных структур является единение власти, авторитета, лидерства, представи-

тельства, политической культуры, общественной инициативности; выражение социальных интересов населения и широкие возможности их отстаивания, в том числе – интересов, значимых для молодежи. Через них утверждается и развивается определенная гражданская культура: в ходе вовлечения молодежи в конкретную работу на благо региона, города, поселка другим поколениям передается опыт активной социальной деятельности.

#### Библиографический список

1. Киселев А.А., Самаркина И.В. Интернет: модель и формы социально-политического участия. – Краснодар: Оттиск, 2007. – 104 с.
2. Коряковцева О.А. Формирование самосознания молодежи: миссия педагога // Актуальные проблемы патриотического воспитания молодежи средствами преподавания истории в школе. – М.: Институт стран СНГ, 2016. – С. 299–309.
3. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 3. – Т. I. – С. 7–10.

#### References

1. Kiselev A.A., Samarkina I.V. Internet: model' i formy social'no-politicheskogo uchastiya. – Krasnodar: Ottisk, 2007. – 104 s.
2. Koryakovceva O.A. Formirovanie samosoznaniya molodezhi: missiya pedagoga // Aktual'nye problemy patrioticheskogo vospitaniya molodezhi sredstvami prepodavaniya istorii v shkole. – M.: Institut stran SNG, 2016. – S. 299–309.
3. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.YU. Problema innovacij v sovremennom obrazovatel'nom diskurse // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 3. – T. I. – S. 7–10.

**Арябкина Ирина Валентиновна**

доктор педагогических наук, доцент

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

**Самохвалова Анна Геннадьевна**

доктор психологических наук, доцент

**Тимонина Любовь Ильинична**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет

**Кокина Эльвира Николаевна**

Средняя общеобразовательная школа № 22, г. Кострома

nauka.ipp@mail.ru

## МЕХАНИЗМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В СИСТЕМУ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

В статье представлен опыт деятельности педагогических классов Костромского региона. Показаны подходы, формы, методы обучения и воспитания школьников в педагогических классах. Делается вывод, что учащиеся педагогических классов не только получают пропедевтический опыт профессиональной деятельности педагога, но и выполняют важнейшую интегративную роль в функционировании системы воспитательной работы образовательной организации.

**Ключевые слова:** школа, воспитательная работа, педагогический класс, воспитательное пространство, событие.

**П**рофессиональное воспитание будущего учителя – это длительный процесс, который начинается задолго до поступления молодого человека в профессиональное учебное заведение и начала работы. Многолетний опыт педагогического образования в нашей стране говорит о том, что большое значение имеет допрофессиональная подготовка. Одной из самых проверенных и эффективных форм такой подготовки являются *педагогические классы*.

Обучение в педагогических классах в Костромской области имеет давние традиции. За прошедшее время накоплен богатый опыт работы со старшеклассниками, ориентированными на выбор профессии учителя. На сегодняшний день в регионе 17 педагогических классов, причем за последние три года количество обучающихся в этих классах растет.

В связи с изменениями, происходящими в стране, происходили существенные изменения, с одной стороны, в запросах на допрофессиональное педагогическое образование, с другой – в целях, организационных формах, методах работы. Если первоначально допрофессиональное образование приближалось по содержанию к начальному профессиональному, то постепенно шел процесс перехода на *пропедевтику педагогического образования* и основной упор делался на ориентирование в мире профессий, самоопределение, формирование мотивов выбора профессии.

Особенностью деятельности педагогических классов в Костромской области является их *единство* в целях, содержании, методах обучения, воспитания и *вариативность* с точки зрения построения учебных курсов, программ деятельности.

*Целями обучения и воспитания* школьников в педагогическом классе являются формирование у старшеклассников представления о профессии,

отношения к учителю как профессионалу, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, организация самопознания, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение, соотнесение собственных возможностей, особенностей с представлениями о профессии.

Для решения стоящих перед педагогическим классом задач *учебный план* включает в себя уроки основ педагогики, психологии, педагогический практикум и организацию педагогических проб. В разных школах разрабатываются и проводятся вариативные спецкурсы в зависимости от потребностей школы, региона, запросов учеников (например, «Школа самопознания», «Коллектив и личность», «Великие педагогические открытия», «Педагогическое общение», «Моя профессиональная карьера»), много внимания уделяется методике воспитательной работы, что позволяет готовить учащихся к практике.

В результате на уроках, практикумах, во время педагогических проб и летней педагогической практики старшеклассники познают себя, свои возможности и ограничения, познают профессию, соотносят требования профессии и индивидуальных целей, ценностей, особенностей; идет процесс активного самоопределения личности. Основной технологией воспитания становится *технология сопровождения*, предполагающая создание таких педагогических условий, которые дают возможность самому ребенку добровольно и самостоятельно выстраивать свою деятельность. Эта технология является *субъектно-ориентированной* [1].

Хотя основной формой обучения учащихся в педагогическом классе являются уроки, они в большинстве своем нестандартные, практикоориентированные, то есть направленные не столько на формирование знаний, сколько на развитие лич-

ности каждого школьника и становление социальных и начальных профессиональных умений.

Уроки педагогики и психологии строятся с опорой на личный опыт школьников. В процессе обучения используются такие технологии как проблемное обучение, мастер-классы, педагогические мастерские, метод проектов, частично-поисковые, исследовательские методы, коллективная творческая деятельность.

Попадая в педагогический класс, ученики начинают взаимодействовать с *особенными педагогами*, которые отличаются от большинства учителей школы. Эти учителя в работе в первую очередь ориентируются на отношения, которые по сути своей являются *помогающими*. В исследовании Л.И. Тимониной установлено, что главным для педагогов, работающих в педагогических классах, являются отношения, которые строятся на основе сотрудничества, понимания, доверия (50%); 19% учителей ориентируются на школьника и его развитие; 13% – на результат обучения, на достижение образовательных целей. Для сравнения, отвечая на этот же вопрос, учителя одной из костромских школ дали следующие ответы: 50% затруднились определить, что для них является главным; 33% ориентировались на организацию учебно-воспитательного процесса и его результат; 8,5% – на самореализацию и 8,5% – на создание дружеской, спокойной атмосферы обучения, формирование у школьников заинтересованности в учении.

Давая определение *понятию «учитель»*, преподаватели педагогических классов писали, что это «старший друг», «наставник», «ведущий за собой», «профессионал, компетентный в вопросах преподавания и общения», «поддержка и опора своим ученикам», «человек, способствующий развитию личности», «человек, который помогает учиться, поддерживает ученика». Учителя обычных школ в основном отмечали такие характеристики, как «компетентный специалист», «знаток своего предмета», «человек, умело решающий профессиональные задачи».

Фасилитирующие ролевые позиции педагогов, несомненно, обеспечивают презентацию учащимся *гуманистических педагогических норм и ценностей*. Ребята сразу включаются в интенсивное, эмоционально окрашенное, разнообразное по содержанию и формам социально- и профессионально-направленное взаимодействие, в котором демонстрируются образцы для подражания, создаются условия для самовыражения и саморазвития субъекта.

Необходимо понимать, что директивный, формально-алгоритмичный подход к воспитанию неконструктивен. В истинном воспитательном процессе речь идет о тонком вчувствовании педагога в мотивы и желания детей, о понимании индивидуальных особенностей, склонностей и направленности школьников, о деликатном стимулировании

субъектной и коммуникативной активности, создании условий для самопознания и самопонимания обучающихся [5]. Главная задача, стоящая перед педагогом, – помочь ребенку самостоятельно спроектировать и шаг за шагом пройти его собственные ступени воспитания.

Большое значение в процессе обучения в педагогическом классе имеет *практическая деятельность школьников*: профессиональные пробы и педагогическая практика. Именно в практической деятельности реализуется *технология социального закалывания* школьников [3], предполагающая включение детей в систему педагогического взаимодействия, где неизбежно возникают разнообразные трудности. Эти трудности выполняют функцию «профессиональных прививок», повышающих «социальный иммунитет» субъекта (возможность использовать выработанные модели эффективного поведения в последующих профессионально-педагогических ситуациях). Трудные задачи требуют волевых усилий, устойчивости к стрессам, развития умений правильно понимать и принимать условия и характер ситуации; выстраивать и реализовывать адекватные программы действий – т.е. являются средством социального закалывания.

Самым значимым событием в деятельности учеников педагогических классов, пожалуй, является *летняя практика*. В Костромской области накоплен большой опыт работы учащихся в пришкольных лагерях. Именно эта деятельность оказывает на профессиональное становление наибольшее влияние.

Ученики также пробуют себя в *роли учителя*. Проведению уроков предшествует наблюдение за деятельностью учителей, приемами их работы. Подготовка урока проходит при поддержке учителя того класса, в который идут ребята. Позиция учителя-наставника, его отношение к школьникам имеет существенное значение при выборе способов деятельности будущего педагога. Важно за счет детальной подготовки создать у ребят ситуацию успеха, показать им положительные стороны деятельности учителя и трудности профессии. Обязательным элементом на этом этапе является организация педагогического анализа и рефлексии. Ученики должны понимать, смогли ли они достичь поставленных целей, что им помогло, сумели ли посмотреть на свою деятельность со стороны.

Кроме того, важным является *социальная направленность деятельности учеников педагогического класса*, так как это позволяет показать школьникам предназначение деятельности учителя, его ориентацию на служение обществу, воспитание личности. В педагогических классах Костромской области реализуются различные социальные проекты, акции, ребята ведут поисковую, краеведческую, тимуровскую, волонтерскую работу, оказывают помощь детям-инвалидам, являются

активными участниками школьного самоуправления. Все это является основой для развития как личностных качеств, необходимых для учителя, так и возможностью для ребят реализовать себя, приобрести социальный опыт.

Наиболее значимым синергетическим эффектом допрофессионального и личностного развития учащихся педагогических классов является тот факт, что постепенно, включаясь в различные виды пропедевтической педагогической деятельности, старшеклассники становятся *важным ресурсом организации и реализации системы воспитательной работы в школе*. Они постепенно становятся носителями той социальной и коммуникативной активности, которая объединяет школьное сообщество, позволяет интегрировать всех участников педагогического взаимодействия с целью решения социально-значимых воспитательных задач.

В качестве иллюстрации данной тенденции охарактеризуем практику воспитательной работы, организованной в МБОУ СОШ № 22 г. Костромы.

Изначально, целью создания педагогического класса (1990 год) было формирование воспитательной среды в школе, приобщение детей к педагогической профессии. На современном этапе открытие социально-педагогического класса преследует другую цель. Дети, изучая такие дисциплины, как «Социальная педагогика и психология», «Воспитательные технологии», «Актерское мастерство», познают себя, актуализируют свои потенциальные способности, учатся анализировать собственное поведение, взаимодействовать в гетерогенной социальной среде, приобретают опыт конструктивного общения, свободы самовыражения. Даже если выпускники не связывают свою дальнейшую жизнь с профессией педагога, накопленный опыт позволяет им успешно адаптироваться к любым условиям и социализироваться в транзитивном обществе. Среди выпускников педагогических классов школы председатель первого молодежного правительства города, представители РСМ, руководитель Костромского регионального отделения РДШ, педагоги многих школ города, 9 выпускников на данный момент работают в родной школе учителями начальных классов, русского языка и литературы, математики, иностранного языка, социальными педагогами.

Педагогический класс не только выполняет свою главную миссию – ориентирует школьников на педагогические профессии, не только создает благоприятные условия для общения, самовыражения, самореализации, приобщения к педагогической культуре, тем самым способствуя развитию личности старшеклассника, но и *влияет на развитие воспитательной системы школы*.

Так, учащиеся педагогического класса имеют *высокий уровень мотивации* на участие в общественно-педагогической деятельности в школе, на

взаимодействии со структурами школы и внешкольной среды, на развитие самоуправления в школе. Эти мотивы формируются как в учебной, так и внеучебной деятельности старшеклассников через:

- воспитание у учащихся ответственности за жизнь школы (на примере деятельности выпускников педагогических классов, личном примере педагога);

- формирование у учащихся понимания того, что они помощники педагогического коллектива, «второй педагогический коллектив» (участие в работе совместных с учителями творческих групп, проведение учащимися учебных занятий);

- привлечение старшеклассников к управлению отдельными участками воспитательной работы в школе;

- формирование у учащихся понимания того, что они должны служить примером для других, более младших, детей;

- повышение престижа педагогического труда в школе (празднование Дня учителя, проведение педагогических недель, неформальное общение наставников и обучающихся);

- создание положительного имиджа учащегося педагогического класса (создание системы отбора в педкласс, участие детей в общественно-педагогической деятельности и показ значимых результатов участия в ней, которые проявляются в развитии коммуникативных, организаторских, творческих и других способностей учащихся педкласса).

В школе создается такое *«воспитательное пространство»*, в котором реализуется *событийный подход* [2], способствующий личностной включенности и заинтересованности всех участников воспитательного процесса в подготовке и проживании различных школьных событий. На сегодняшний день эмпирическим путем сложились *три направления деятельности*, в которых реализуют себя учащиеся педагогического класса: шефская помощь, работа органов ученического самоуправления, подготовка и проведение старшеклассниками массовых событий. Именно эти направления деятельности можно считать *фундаментом системы воспитательной работы в школе*.

Безусловно, фрагменты этих видов деятельности есть в каждой школе. Однако только систематическое и целенаправленное включение обучающихся в систему воспитательной работы образовательной организации позволяет ученикам педагогических классов развить в себе педагогический дар, почувствовать собственную значимость и возможность оказывать позитивное влияние на всех участников педагогического процесса.

Анализ педагогического опыта позволяет сказать, что:

- педкласс дает возможность ученику попробовать себя в новой социальной роли – роли воспитателя, учителя, организатора, наставника;

– через деятельность педкласса легче выстроить систему преемственности в школьном учебном коллективе;

– благодаря знаниям, получаемым ребятами на уроках педагогики, психологии, актерского мастерства, применению их на практике и приобретению опыта самостоятельно анализировать то или иное школьное событие, существенно повышается качество проводимых массовых школьных дел, большинство из которых ребята готовят, организуют и проводят самостоятельно;

– педкласс – это площадка для подготовки достойных организаторов и лидеров.

Введение в методику воспитательной работы школы *системы вожатства* позволило снизить уровень межпоколенных конфликтов, снять остроту проблемы школьного насилия, буллинга, гелотобии, и оптимизировать межличностные отношения в образовательной среде [4]. Так, в шефской работе каждый год задействованы учащиеся 10 педагогического класса. В начале учебного года за каждым классом начальной школы закрепляется по 2 вожатых – учащихся 10 класса, в обязанности которых входит обязательное посещение каждую неделю своих подшефных (проведение с ними игр, конкурсов, досуговых, патриотических дел, общение с детьми). Все формы работы и свои размышления фиксируется в «дневнике вожатого», который ведется старшеклассниками и в период летней трудовой практики в пришкольном лагере. Это, несомненно, с одной стороны, дает бесценный опыт педагогического взаимодействия будущим учителям, а с другой стороны, оптимизирует воспитательную работу в школе. Классные руководители в лице вожатых получают действенную помощь в подготовке и проведении классных часов и внеклассных мероприятий. К моменту организации летней смены в пришкольном лагере старшеклассниками уже разработаны и апробированы различные формы воспитательной работы. Кроме того, малыши приобретают старших друзей, что позволяет им чувствовать себя более комфортно и безопасно в образовательной среде школы.

*Система ученического самоуправления*, созданная в школе, также является механизмом оптимизации воспитательной работы. Жизнедеятельность в школе строится в рамках программы, которая предполагает *моделирование* в игровой форме

структуры современного города и организацию ученического самоуправления, схожую с системой управления городом, в котором есть мэр, Городская Дума и Городской Совет. Школьный город проходит через все этапы современной избирательной кампании (выдвижение кандидатов, предвыборная агитация, дебаты, в ходе которых кандидаты предлагают и защищают собственные проекты развития школьной жизни, деятельность избирательных комиссий, и собственно акция «Выборы», предполагающая избрание мэра). Таким образом, создается широкое поле для самореализации каждого школьника, условия, которые способствуют успешному решению проблемы социализации учащихся, приобретению опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развития коммуникативных умений, навыков самоорганизации, проектирования собственной деятельности.

Кроме того, учащиеся педагогических классов являются организаторами в школе *комплексной программы воспитания и социализации школьников «Город звезд»*, суть которой сводится к предоставлению возможности отдельным учащимся и целым классам самостоятельно выбирать сферы приложения сил и добиться успеха, реализуя свои интеллектуальные и творческие потенциалы. Содержание программы «Город звезд» представлено в виде различных номинаций, в которых отражены актуальные сферы школьной жизнедеятельности (см. табл. 1).

Органы самоуправления школы, в которые входят учащиеся педагогических классов, подключаются к оформлению организации проекта. Из их числа выбираются сопровождающие по каждой номинации, которые в течение года ведут работу с заявившимися номинантами и учитывают их индивидуальные и групповые достижения, проводят в конце года церемонию награждения «Кубок звезд».

Таким образом, обучение в педагогическом классе – *основа для профессионального самоопределения и дальнейшего профессионального образования будущих педагогов*. Именно педагогический класс дает возможность каждому субъекту осознать свои потенциалы, почувствовать себя одновременно учеником и учителем, с этих разных позиций воспринимать себя, свои возможности и педагогическую действительность. Это стано-

Таблица 1

Актуальные сферы жизнедеятельности	Название номинации
– Учебная	– «Золотой фонд школы»
– Научная	– «Навстречу открытиям»
– Спортивная	– «Чемпион года»
– Художественное творчество	– «ВиТА» (Вдохновение и Талант)
– Организаторская деятельность	– «Дирижер»
– Добрые дела	– «Добрая душа»
– Общение	– «Любимец публики»
	– «Открытие года»



вится возможным, поскольку в такому профильному объединению обучающихся присуща ярко выраженная социальная направленность и культивируются особые помогающие отношения между всеми участниками образовательного процесса. В его деятельности используются возможности профессиональных проб, формируется опыт работы с детьми, особое внимание уделяется развитию рефлексии. Одновременно, педагогический класс является механизмом совершенствования системы и методики воспитания в школе, оптимизации межличностных и межпоколенных отношений в коллективе, развитию школьного СО-трудничества, СО-дружества, СО-бытия, СО-творчества.

#### Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Современные технологии воспитания // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 13–14 апреля 2017 г. / сост. А.Г. Кирпичник, О.В. Миновская, А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрябина, Е.В. Тихомирова; под ред. Л.И. Тимониной. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – С. 75–79.
2. Захарова М.Б. Мониторинг удовлетворенности субъектов воспитательного пространства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2017. – № 3. – С. 28–33.
3. Рожков М.И. Социальное закалывание как принцип социально-педагогической деятельности // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – С. 179–182.
4. Самохвалова А.Г. Насилие в образовательной среде как фактор затрудненного общения подростков // Социальный мир человека. – Вып. 6: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Чело-

век и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире», 14–16 апреля 2016 г. / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2016. – С. 131–135.

5. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5.

#### References

1. Bajborodova L.V. Sovremennye tekhnologii vospitaniya // Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Kostroma, 13–14 aprelya 2017 g. / sost. A.G. Kirpichnik, O.V. Minovskaya, A.G. Samohvalova, O.B. Skryabina, E.V. Tihomirova; pod red. L.I. Timoninoj. – Kostroma: Kostrom. gos. un-t, 2017. – S. 75–79.
2. Zaharova M.B. Monitoring udovletvorennosti sub"ektov vospitatel'nogo prostranstva // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 3. – S. 28–33.
3. Rozhkov M.I. Social'noe zakalivanie kak princip social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Social'no-pedagogicheskoe professional'noe obrazovanie v global'nom mire: sovremennye prioritety. – M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. – S. 179–182.
4. Samohvalova A.G. Nasilie v obrazovatel'noj srede kak faktor zatrudnennogo obshcheniya podrostkov // Social'nyj mir cheloveka. – Vyp. 6: Materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiya v interkul'turnom mire», 14–16 aprelya 2016 g. / pod red. N.I. Leonova. – Izhevsk: ERGO, 2016. – S. 131–135.
5. Samohvalova A.G. Sociokul'turnaya determinatsiya kommunikativnyh trudnostej sovremennyh detej i podrostkov // Psihologicheskie issledovaniya. – 2017. – T. 10. – № 55. – S. 5.

**Басова Валентина Марковна**  
 доктор педагогических наук, профессор  
 Костромской государственной университет

**Захарова Жанна Анатольевна**  
 доктор педагогических наук, профессор  
 Костромской государственной университет  
 abba@yandex.ru, janna\_z@mail.ru

## ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНФАНТИЛИЗМА У ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

*В статье рассматриваются проявления социального инфантилизма у несовершеннолетних, чья социализация протекает в условиях государственного попечения, его причины и возможные превентивные действия, направленные на его предупреждение. Обосновывается идея о необходимости специально сконструированных и адаптированных воспитательно-образовательных программ к условиям конкретного учреждения государственного попечения. Авторы приходят к выводу о педагогической целесообразности такого рода программ в условиях учреждения интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей. Обобщается практический опыт Ченцовского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей Костромской области, формирования у детей, становление личности которых проходит вне семьи, социальной компетентности. Внимание сосредоточивается на способах профилактики социального инфантилизма у несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей.*

**Ключевые слова:** инфантилизм, социальный инфантилизм, дети-сироты, профилактика, социальная компетентность, формирование, воспитание.

Сложные противоречивые трансформационные процессы, которые, начиная с 90-х годов прошлого века, протекали в различных сферах российского общества, инициировали резкий рост числа детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей. В соответствии с российским законодательством, к первой группе относят тех, у кого умерли оба или единственный родитель (подкидыши, отобранные, подопечные), во вторую группу включены несовершеннолетние, родители которых лишены прав на их воспитание, объявлены недееспособными, отсутствующими, не признающими их право проживать в семье. Таких детей направляют в государственные учреждения для обеспечения их полноценного физического, психического, духовно-нравственного и социального развития, накопления жизненного опыта, личностного и профессионального самоопределения.

Многочисленные исследования социологов, психологов, педагогов (В.И. Брутман, А.В. Быков, С.В. Дрокова, Ж.А. Захарова, З.И. Лаврентьева, В.С. Мухина, И.И. Осипова, А.Ш. Шахманова, Л.М. Шипицина, Т.И. Шульга и др.) свидетельствуют о том, что создание благоприятных условий для социального становления личности ребенка, длительное время находящегося в учреждении интернатного типа, вне семьи, требует учета объективных трудностей социализации: ограниченной коммуникации, недостаточности социальных контактов и самостоятельности.

В научной литературе указывается на последствия не своевременного решения социализационных задач в процессе попечения детей-сирот: аддиктивные формы поведения, плохая адаптированность в новых условиях, агрессивность, конфликтность, низкая ответственность и проявление инфантильности, как сохранения в психике, личном поведении взрослого человека свойств, черт,

качеств и особенностей, присущих детскому возрасту [7, с. 102].

В философии данный термин раскрывается, во-первых, как задержка в физическом плане, умственной и духовной жизни из-за нарушений в деятельности некоторых желез внутренней секреции, во-вторых, как проявления наивного подхода в быту, в политике и иных сферах [11, с. 185], то есть связывается с задержкой и наивностью.

В медицине инфантилизм объясняется отставанием в физическом развитии детей как следствие охлаждения, отравления, инфицирования плода в период беременности, асфиксии при родах, тяжелых заболеваниях в первые месяцы жизни, нарушения обмена веществ [7, с. 102].

В психологии инфантилизм связывается с незрелостью эмоционально-волевой сферы, что выражается в несамостоятельности решений и действий, пониженной идентичности, критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе, чувстве незащищенности, в компенсаторных реакциях (фантазирование, эгоцентризм и т.п.) [6; 8].

В педагогике, повторяя многие элементы, включенные в предыдущие определения, выделяют несколько видов инфантилизма:

- *физический* (отставание, недоразвитие ребенка, его роста, веса, хилость организма);
- *психический* (недостаточность, дисгармоничность личностного созревания);
- *социальный* (неготовность к ответственным действиям, самостоятельным решениям, к осознанному выбору жизненного пути).

Завершая междисциплинарный анализ понятия «инфантилизм», подчеркнем, – отечественные ученые (С.А. Беличева, И.С. Кон, А.Е. Личко, А.В. Мудрик, К.К. Платонов и др.) утверждают, что данное состояние компенсируется при правильном

уходе, сбалансированном питании, продуманном воспитании и целенаправленной реабилитации.

Следовательно, рассматривая социальный инфантилизм, его проявления у детей, лишенных родительского попечения, можно говорить как о профилактике, так и о восстановлении нарушенных функций, для чего нужны специально сконструированные и к условиям конкретно учреждения адаптированные воспитательно-образовательные программы.

В нормативно-правовых материалах профилактика трактуется как совокупность мер или система социальных, правовых, психологических, педагогических мероприятий, назначение которых – предотвращение различного рода отклонений или их минимизация. Применительно к исследуемой проблеме она предполагает устранение причин и условий, ведущих к отклонениям в социальном развитии детей, воспитывающихся вне семьи на основе систематических занятий, направленных на приобретение детьми жизненного опыта, элементарных знаний, формирование у них социально-коммуникативных умений и навыков культуры одобряемого поведения в повседневных ситуациях.

Такая программа базируется на принципах природосообразности, возрастосообразности, преемственности связи содержания учебной и внеурочной деятельности, сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм работы, интеграции социализирующих потенциалов учреждений образования, попечения и среды обитания ребенка, предусматривает использование социального обучения, научения, просвещения и погружения в жизнь социума. Программа создавалась и реализовывалась на базе государственного образовательного казенного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей Костромской области «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей».

Главной целью программы является формирование у детей, становление личности которых проходит вне семьи, социальной компетентности. Ее сформированность выражается в наличии у воспитанников интернатного учреждения социальной грамотности, способности и готовности к самостоятельным действиям и самообеспечению, умений выстраивать отношения с другими людьми и социальными организациями в реальных условиях жизнедеятельности. Ее формирование предполагает создание благоприятных обстоятельств для накопления индивидуального социального опыта, позволяющего успешно ориентироваться в окружающем жизненном пространстве, лично и профессионально самоопределиваться.

Достижение указанной цели поможет выпускнику решать проблемы и типичные задачи, возникающие в жизненных ситуациях, с использованием теоретических и практических знаний, с учетом

общечеловеческих и национальных ценностей и индивидуальных потребностей.

В процессе формирования социальной компетентности задействованы знаниевый, мотивационный и деятельностный компоненты, информация, коммуникация и практика [1; 5].

Общий лейтмотив программы может быть сформулирован следующим образом: «Я учусь жить». Его претворение в социализационный процесс предполагает организацию работы в нескольких направлениях:

1. *Социально-бытовое ориентирование.* Подпрограмма «Я сам» (готовлю, украшаю помещение, территорию, обслуживаю себя). Например, в рамках дополнительного образования по кулинарии воспитанники осваивают методику приготовления бутербродов, супов, вторых блюд, напитков, коктейлей, секреты сервировки стола и азы этикета, представляют свои результаты в форме экзамена «Приглашаю на обед».

На занятиях в объединении «Садовод» они учатся осуществлять посев семян декоративных цветов, посадку рассады в грунт, основам работы в цветниках и огороде.

В кружке «Рукоделие» осваивается вышивка, сухое и мокрое валяние, тестопластика, лоскутная мозаика, основы шитья на швейной машинке, конструирование мягкой игрушки, изготовление брошей из ткани, декоративных поделок (открытки, акварели, панно из вязаных цепочек и многое другое). Дети всегда готовы к тому, чтобы внести коррективы в обстановку, преподнести подарок, сувенир.

2. *Здоровьесбережение.* Подпрограмма «Мое здоровье – мое богатство» включает цикл занятий санитарно-гигиенического плана, встречи со специалистами, участие в спортивных соревнованиях, занятия на тренажерах, теннисом, турник-стрит воркаутом, паурлифтингом и посещение секций при школе.

3. *Ценностное ориентирование.* Подпрограммы «Я – гражданин», «Я – семьянин», «Я – труженик» призваны формировать ценностное отношение к окружающим людям, государству, семье, труду. В частности, в рамках этих подпрограмм воспитанники участвуют в благотворительной ярмарке-распродаже поделок изостудии в Банке Москвы, в празднике «Белый цветок», в подготовке новогоднего календаря, оформляемом БФ Центрального федерального округа «Поддержка детей и семей в трудной жизненной ситуации» с 2010 года.

4. *Социальное ориентирование.* Подпрограмма «Я и мир вокруг меня» направлена на познание себя, на понимание других, на позитивные преобразования вокруг себя, создание условий для атмосферы доброжелательности к людям.

В программе ежегодно участвовали с 2014 года по 14 воспитанников, примерно равное количество мальчиков и девочек. Из них: сироты –

35,7%; социальные сироты – 64,3%; оба родителя живы – 7,14%; родитель – одинокая мать, лишенная родительских прав – 42,8%; местонахождение родителей (одного из них) неизвестно, объявлен розыск – 7,14%; родители (один из них) отбывают наказание – 7,14%.

Эти дети обучались по основной общеобразовательной программе – 35,7%; по адаптированной общеобразовательной программе – 57,1%; имеют рекомендации занятий с педагогом-психологом – 92,8%; имеют рекомендации занятий с логопедом – 21,4%; имеют рекомендации занятий с дефектологом – 7,14%; нуждаются в консультациях врача-психиатра – 14,3%.

Кроме того, следует обратить внимание, что среди них были дети, возвращенные из замещающих семей (переданные в свое время другими учреждениями) – 28,6%, воспитанники, не проживающие в замещающих семьях, но вернувшиеся после временной передачи в семьи кандидатов – 57,1% (по собственному желанию – 35,7%; по инициативе родителей – 21,4%).

Следовательно, многие из участников программы нуждались в снятии стресса, проживании ситуации успеха, скрытой поддержке, восстановлении доверия к взрослым и налаживании контактов со сверстниками. В связи с этим, ставка делалась на безоценочное отношение к ребенку, стимулирование мотивации к сотрудничеству, концентрации на положительном, сильных сторонах детского опыта.

Полученные результаты свидетельствуют о позитивной динамике у детей-сирот в отношениях к себе и другим, в снижении уровня тревожности при столкновении с трудными ситуациями, об умении принимать решение и готовности учиться на ошибках, о зрелости суждений и поступков. Это позволяет констатировать: такая программа педагогически целесообразна в условиях учреждения интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей.

#### Библиографический список

1. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188 с.
2. Беличева С.А., Белинская А.Б. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 380 с.
3. Захарова Ж.А., Чугунова Э.И., Семенова Л.Г. Программа постинтернатного сопровождения выпускников детского дома – Кострома: Авантитул, 2011. – 74 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
5. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2011. – 592 с.
6. Психологический словарь / автор-сост. В.Н. Копорулина и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 640 с.
7. Семьеведение: словарь-справочник / авторы-сост.: О.Г. Прохорова, В.А. Румянцев. – М.: АНО «СПО» СОТИС», 2006. – 292 с.
8. Серегина А.А. Психологическая диагностико-коррекционная работа по преодолению инфантилизма у молодежи // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2007. – № 4. – С. 36–71.
9. Словарь по социальной педагогике / автор-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
10. Уолтерс Д. Научите меня жить: как подготовить детей к самостоятельной жизни. – М.: ООО Изд-во «София», 2007. – 224 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА – М., 2001. – 576 с.

#### References

1. Basova V.M. Teoriya i praktika formirovaniya social'noj kompetentnosti lichnosti. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2004. – 188 s.
2. Belicheva S.A., Belinskaya A.B. Social'no-pedagogicheskaya diagnostika i soprovozhdenie socializacii nesovershennoletnih. – Rostov n/D: Feniks, 2013. – 380 s.
3. Zaharova Zh.A., Chugunova E.I., Semenova L.G. Programma postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov detskogo doma – Kostroma: Avantitul, 2011. – 74 s.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.YU. Pedagogicheskij slovar'. – M.: Akademiya, 2000. – 176 s.
5. Osvaivaem social'nye kompetentnosti / pod red. I.A. Zimnej. – M.: MPSI, Voronezh: MODEHK, 2011. – 592 s.
6. Psihologicheskij slovar' / avtor-sost. V.N. Koporulina i dr. – Rostov n/D: Feniks, 2004. – 640 s.
7. Sem'evedenie: slovar'-spravochnik / avtory-sost.: O.G. Prohorova, V.A. Rummyancev. – M.: ANO «SPO» SOTIS», 2006. – 292 s.
8. Seregina A.A. Psihologicheskaya diagnostiko-korrekcionnaya rabota po preodoleniyu infantilizma u molodezhi // Vestnik psihosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty. – 2007. – № 4. – S. 36–71.
9. Slovar' po social'noj pedagogike / avtor-sost. L.V. Mardahaev. – M.: Akademiya, 2002. – 368 s.
10. Uolters D. Nauchite menya zhit': kak podgotovit' detej k samostoyatel'noj zhizni. – M.: ООО Izd-vo «Sofiya», 2007. – 224 s.
11. Filozofskij ehnciklopedicheskij slovar'. – M.: INFRA – M., 2001. – 576 s.

**Захарова Жанна Анатольевна***доктор педагогических наук, профессор***Груздев Владислав Владимирович***доктор юридических наук, профессор**Костромской государственной университет**janna\_z@mail.ru, vgruzdev@ksu.edu.ru*

## АНАЛИЗ ОПЫТА ВОСПИТАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПОПЕЧЕНИЯ

*В данной статье обобщается практический опыт воспитания правовой культуры детей-сирот. Авторы стремятся проследить процесс усвоения детьми данной категории правовых знаний, степень сформированности у них правовых установок и убеждений. Особое внимание в статье уделено выбору направлений деятельности по организации воспитательного процесса, определению форм, приёмов и методов, определяющих содержание по каждому из направлений.*

**Ключевые слова:** *ребенок-сирота, подростковый возраст, правовая культура, учреждения государственного попечения.*

Изменения, коснувшиеся нашей страны, различного рода реформы в обществе привели к негативным социальным последствиям, обострению социальных проблем у российского населения, среди которых: безработица, обогащение одних и обнищание других, алкоголизм, наркомания, ослабление родительской функции, безответственное родительство, и как результат, социальное сиротство.

Для социального сиротства характерны депривация, отсутствие значимого этапа формирования первоначального социального опыта в микросоциуме (семье) или наличие негативного опыта, незащищенность от насилия и других социальных бедствий.

Следует отметить, что дети данной категории особенно болезненно переживают различного рода перемены в сфере нравственных ценностей и социальных ролей. Для них в большей степени характерно испытывать затруднения в таких сферах как деятельность, общение и самоопределение, что в свою очередь, осложняет их личностное развитие, способствует в дальнейшем, искаженному родительскому поведению, приводит к правонарушениям.

Все это подтверждает актуальность воспитания правовой культуры у детей-сирот, находящихся в учреждениях государственного попечения, которое имеет принципиальное значение для дальнейшей социализации воспитанников данного рода учреждений, их успешной адаптации во взрослой жизни, сформированности у них, в ходе воспитательного процесса, устойчивых установок осознанного правового поведения.

Воспитание правовой культуры и законопослушного поведения таких детей – это целенаправленная система мер, формирующая установки уважительного отношения к закону и соблюдению права, готовности разрешать цивилизованным путем различного рода споров и конфликтов, способность осознанно корректировать свое собственное поведение, ограждающее от правонарушений.

Так, в своих работах А.В. Аграновская, определяет правовую культуру как позитивные взгляды, убеждения, оценки, мотивы, установки в правовой сфере, лежащей в основе правомерного, социально активного поведения.

В.А. Балюк считает, что правовая культура – это сложное образование, состоящее из четырёх компонентов: правовых знаний; умений и навыков поступать в соответствии с нормами права и морали; нравственно-правовых чувств; правотворческой деятельности личности.

З.Н. Ибрагимовна пришла к выводу, что структура правовой культуры личности включает такие компоненты как: когнитивно-познавательный, включающий правовое сознание, правовое мышление, правовые взгляды и убеждения; эмоционально-ценностный подразумевает правовые чувства, правовые ценности и правовые ценностные ориентации; деятельностно-практический основывается на мотивации правомерного поведения, правовых установок, привычки и навыков правомерного поведения.

Мы, в данном случае, под правовой культурой, будем понимать, уровень усвоенных ребенком-сиротой правовых знаний, качество осознания им их смысла, степень сформированности у него правовых установок и убеждений, реализуемых им во всех сферах жизнедеятельности.

Наш опыт работы с детьми-сиротами показывает, что правовая культура должна отражаться не только в деятельности ребенка-сироты, непосредственно в правовой сфере, но и за ее пределами, связанной, так или иначе, с применением правовых знаний. Сам же процесс воспитания правовой культуры должен стать базовой основой коррекции правового поведения и правосознания детей-сирот подросткового возраста. В этом случае, основа правовой культуры детей-сирот подросткового возраста заключается в совокупности установок, знаний, идей, ценностей, выступающих фундаментом для формирования правового поведения

и правосознания гражданина демократического правового государства.

Основная задача воспитания правовой культуры у детей-сирот в условиях учреждения государственного попечения и за его пределами – уважение законодательства и права, ставшим личным убеждением каждого подопечного. В этой связи неизмеримо возрастают функции и ответственность данного рода организаций в правовом воспитании детей этой категории, формировании у них гражданских черт характера, психологии понимания законов.

Воспитание правовой культуры у детей-сирот процесс дифференцированный, обусловленный сложной структурой правового сознания. Применительно к его познавательной функции у детей-сирот в отличие от домашних детей, с учетом специфики их жизненного опыта, развития, условий становления, накопление правовых знаний имеет свои особенности, которые необходимо учитывать в ходе реализации воспитательного процесса.

Так, в Ченцовском центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, особое внимание уделяется воспитанию правовой культуры у детей-сирот подросткового возраста. Специалисты данного учреждения в работу с воспитанниками включили дополнительную образовательную общеразвивающую программу «Твой выбор», рассчитанную на детей подросткового возраста и содержащую два раздела: профориентация и правопорядок. Данная программа реализуется в течение двух лет: в первый год подготовку проходят воспитанники 13–14 лет и во второй год – 14–17 лет.

При выборе направлений деятельности по организации воспитательного процесса, определения форм, приёмов и методов, определяющих содержание по каждому направлению, учитывалось, что развитие ребёнка происходит в трёх основных сферах: деятельности, общении и самопознании.

В сфере деятельности ребёнок-сирота должен научиться ориентироваться в каждом из его видов, овладеть соответствующими умениями и навыками, способностью к тому или иному виду деятельности, а также уверенностью в собственной значимости.

В сфере общения у ребёнка-сироты должно происходить усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми как в социальном окружении ребёнка, так и в обществе в целом.

В сфере самопознания должен формироваться образ собственного «Я» как активного субъекта деятельности, произойти осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, адекватная самооценка.

Так, в рамках первого раздела «Профориентация» воспитанники учреждения государственного

попечения должны сформировать представления об особенностях различных видов профессий, востребованности выбранной профессии на рынке труда, льготах и гарантиях, определенных законодательством таким категориям граждан как «сирота», возможностях профессиональной и социальной мобильности.

Особое внимание в данной программе уделяется разделу «Правопорядок». Как показало наше исследование дети, оказавшиеся по разным причинам в упреждении государственного попечения, как правило, имеют весьма поверхностные представления о правовых явлениях, не задумываются над юридическими последствиями своего поведения, редко связывают успешность своей взрослой жизни с правовой культурой. Так, на начальном этапе нашего исследования, первичные результаты тестирования уровня сформированности правовой культуры показали, что у большинства детей-сирот подросткового возраста уровень правовых знаний, умений и навыков, ниже среднего (28% от общего числа воспитанников).

В связи с этим возникла необходимость внедрения в раздел «Правопорядок» программы по воспитанию правовой культуры «Твой выбор» двух составляющих – нравственной и правовой, которые реализуются в три этапа:

– первый этап – информационно-познавательный, основная задача которого дать знания детям-сиротам о праве;

– второй этап – ценностно-ориентированный, назначение которого выработать правомерное поведение у детей данной категории;

– третий этап – регулятивно-поведенческий, предполагает привитие у ребенка-сироты готовности следовать правовым нормам в повседневной жизни, осуществление конструктивного взаимодействия подопечных учреждения государственного попечения с другими членами общества на основе правовых норм и морали.

Основные формы деятельности с детьми-сиротами: разработка индивидуальных воспитательных траекторий, индивидуальные и групповые консультации, воспитательные часы на правовую тематику с приглашением специалистов прокуратуры, пенсионного фонда, представителей полиции и т.п., обсуждение проблемных ситуаций, ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность воспитанников.

По итогам реализации мероприятий раздела «Правопорядок» воспитанники показали более высокий уровень владения социальными нормами поведения во всех сферах жизни человека. У потенциальных выпускников данного учреждения государственного попечения значительно повысились способности соотносить социальные нормы с собственным поведением во всех видах деятельности (до 91% от общего числа воспитанников).

В специально созданных диагностических ситуациях нравственно-правового выбора дети-сироты демонстрировали способность руководствоваться мотивами долга, совести, справедливости.

В ходе упражнений и дискуссий воспитанники проявили значительные коммуникативные способности, умение высказывать собственную обособленную точку зрения, готовность выстроить взаимодействие, умение предотвратить конфликтную ситуацию.

Повторная диагностика с помощью методики «Занимательный этикет» показало повышение у ребят представлений об основах этикета и поведения в общественных местах.

О положительных изменениях по итогам реализации программы свидетельствовали наши наблюдения за поведением детей в ходе работы и в свободное время. Воспитанники стали более уверены в себе, свободнее общаться и грамотнее высказывать свою точку зрения. Они без страха могут говорить о своем будущем, имея очерченные представления о нем.

Следует отметить, что ежегодный мониторинг успешности выпускников Ченцовского центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, показывает не менее 94%, что подтверждается результатами их самостоятельной жизни и способностью выстроить свое будущее.

#### Библиографический список

1. Басова В.М., Захарова Ж.А. Профилактика девиантного родительства у воспитанников учреждений государственного попечения // Девиантология родительства / сост. и отв. ред. Е.В. Куканова. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2016. – С. 36–42.

2. Груздев В.В. Правовое состояние личности:

история, теория, практика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 476 с.

3. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 428 с.

4. Программа постинтернатного сопровождения выпускников детского дома / Ж.А. Захаров, Э.И. Чугунова, Л.Г. Семенова и др. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 74 с.

5. Скакун О.Ф. Теория государства и права. – Харьков: Консум, 2000. – 704 с.

6. Социальная работа с молодежью / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Дашков и К, 2015. – 328 с.

#### References

1. Basova V.M., Zaharova Zh.A. Profilaktika deviantnogo roditel'stva u vospitannikov uchrezhdenij gosudarstvennogo popечeniya // Deviantologiya roditel'stva / sost. i отв. red. E.V. Kukanova. – M.: Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya RAO, 2016. – S. 36–42.

2. Gruzdev V.V. Pravovoe sostoyanie lichnosti: istoriya, teoriya, praktika. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011. – 476 s.

3. Zaharova Zh.A. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa vospitaniya priemnogo rebenka v zameshchayushchej sem'e. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2009. – 428 s.

4. Programma postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov detskogo doma / Zh.A. Zaharov, E.I. Chugunova, L.G. Semenova i dr. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2011. – 74 s.

5. Skakun O.F. Teoriya gosudarstva i prava. – Har'kov: Konsum, 2000. – 704 s.

6. Social'naya rabota s molodezh'yu / pod red. N.F. Basova. – M.: Dashkov i K, 2015. – 328 s.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАНДИДАТОВ В ПРИЁМНЫЕ РОДИТЕЛИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ШКОЛЕ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

*В статье приведен практический опыт организации и проведения психолого-педагогического консультирования кандидатов в приемные родители в процессе подготовки в Школе приемных родителей как один из подходов к формированию социально-педагогической компетентности. Основной функцией консультации-собеседования является выявление потенциальных возможностей кандидатов в приемные родители в воспитании приемного ребенка и принятие решения об осознанном родительстве. Рассмотрены проблемы психолого-педагогического характера у кандидатов в приемные родители, которые негативно влияют на мотивацию и приём в семью ребенка. Приведены методы психолого-педагогического консультирования, раскрывающие его сущность цели и задачи. Определены последовательные этапы психолого-педагогического консультирования: от первичного до итогового. Результативность внедрения такого подхода дает возможность оценить его как перспективный в вопросе формирования социально-педагогической компетентности кандидатов в приемные родители.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое консультирование, Школа приёмных родителей, формирование социально-педагогической компетентности, кандидаты в приёмные родители, методика консультирования, мотивация родителей.

Процесс подготовки кандидатов в приёмные родители в Школе приёмных родителей условно можно разделить на несколько этапов – от формирования мотивации к приёму ребенка, оставшегося без попечения родителей, в семью до завершения обучения и принятия решения об этом. Этапы подготовки, согласно Программе подготовки лиц, выразивших желание принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, утвержденной приказом Департамента труда и социальной защиты населения от 23.05.2016 №567 [6], можно выделить следующие: первичное собеседование, этапы подготовки (получение знаний о потребностях детей, оставшихся без попечения родителей, формирование навыков и умений); промежуточные собеседования-консультирования, итоговое тестирование, итоговое собеседование-консультирование.

Целью Школы приёмных родителей является формирование социально-педагогической компетентности в вопросах воспитания приемного ребенка и принятие кандидатами в приемные родители осознанного решения о приемном родительстве.

В процессе подготовки в Школе у кандидатов в приёмные родители появляются вопросы, которые они не могут решить самостоятельно. Решение этих вопросов находится в области психолого-педагогических знаний. Кандидаты в приёмные родители приходят на подготовку, имея мотивацию к приёму ребенка в семью, но зачастую имеют собственные проблемы, способные помешать воспитанию и адаптации ребенка, и при этом не обладают достаточными знаниями для их решения. К таким проблемам относятся: 1) пережитый в детстве травмирующий опыт; 2) тяжелые заболевания близких; 3) бездетность; 4) потеря близких или собственного ребенка; 5) желание изменить прошлое, исправить то, что исправить нельзя; 6) желание изменить

других людей в том или ином смысле; 7) идеалистические представления о приемном ребенке; 8) постстрессовые переживания (полученные в результате нападения, катастрофы, теракта); 9) желание избавиться от недостатков в соответствии с нереалистичными принципами или стандартами; 10) зависимости разного типа, созависимость (эмоциональная, алкогольная, наркотическая, и т.д.); 11) несогласие родных или родственников на прием ребенка в семью, и пр.

Психологическое консультирование проходит в формате профессиональной беседы. Содержанием беседы являются психологические проблемы и выражение способов решения этих проблем. Вместе с тем консультативная беседа – это личностно-ориентированное общение, в котором даются ориентиры в решении тех или иных вопросов, оказывается необходимая психологическая помощь, следуя потребностям, характеру и проблематике консультационной работы. Консультационная работа делится на этапы: начальный, в процессе подготовки, итоговая (завершающая) поддерживающая [2].

Задачей консультирования в большей мере являются советы и решения, которые дает педагог-психолог, просвещение, информирование и разъяснение, некий анализ проблемы с профессиональной точки зрения, рекомендации в практических действиях, сообщение необходимых сведений для её решения. К подходам консультирования также относятся:

- 1) построение надежных межличностных и конструктивных рабочих отношений психолога и обратившегося;
- 2) детальное описание проблемы с точки зрения обратившегося;
- 3) проблемный анализ: а) актуальные условия существования проблемы (Какая она здесь



и теперь? Какова ситуация? Какие ощущения?); б) биографические условия появления; в) ее функциональное значение для клиента (Зачем? Почему необходима?);

4) идентификация проблемы, выражение целей и плана работы;

5) работа с проблемой и закрепление результатов в реальной жизни;

6) заключительное собеседование-консультация.

Л.Б. Шнейдер, Г.В. Вольнова, М.Н. Зыкова определяют психологическую помощь как емкое понятие, которое включает в себя различные теории и практики, от глубинных интервью до разноплановых техник социально-психологического тренинга, понятий и методов. Отношения между специалистом и обратившимся в отсутствие методов и пр. могут разрушиться, а психологическая помощь превратится в обыденное выражение сочувствия и морализаторство. Предметом психологической помощи является совокупность вопросов, проблем и трудностей, относящихся к психологическим проблемам [8].

Вместе с тем сущностью квалифицированного психологического консультирования является сочетание теории, практики и методологии.

Методология представляет основу для эффективной теории и практики, то есть специалист знает, как построить эффективную беседу, как воздействовать на обратившегося в нужном направлении и использовать знания психологических техник и применить их на практике. Следует отметить также индивидуальную и культурную эмпатию, наблюдательность, правильную оценку личности и ее социальной среды, а также применение методов позитивного роста и развития.

Теория создает организующие принципы для консультирования и психотерапии: специалист-консультант должен иметь запас альтернативных теоретических подходов и методов общения. Практика – это сочетание методологии и теории. Специалист-консультант должен быть компетентен в теории и методиках, и способен применять их как в целях исследования, так и в практической работе на благо клиента. Под общей компетентностью в методологии, теории и практике понимается осознание своего собственного Я и личностных особенностей, а также того, насколько они отличаются от мировоззрения обратившегося клиента и других профессионалов. Также важно отметить, что консультирование и психотерапия есть процесс обоюдного влияния [1].

Чтобы принять ребенка в семью кандидаты в приемные родители должны обладать высоким уровнем мотивации и социально-педагогической компетентности, иметь понимание о трудностях, которые их ожидают после приема в семью ребенка. Как показывает практика, кандидаты в приемные родители, которые недооценивают сложностей

воспитания приемного ребенка и переоценивают свои возможности при проявлении нежелательного поведения со стороны ребенка, не справляются с его воспитанием, что приводит к возврату ребенка в учреждение для детей-сирот. Подготовка в Школе приемных родителей дает возможность кандидатам в приемные родители выявить свои ресурсы, возможности к воспитанию ребенка, оставшегося без попечения родителей. Проведение психологического консультирования наряду с другими формами подготовки кандидатов в приемные родители дает положительные результаты, выражающиеся в уменьшении количества неудачных попыток приема в семью ребенка, снижается число отказов и возвратов детей в учреждения для детей-сирот.

Во время подготовки в Школе приемных родителей проводится оценка возможностей и ресурсов кандидатов в приемные родители. Осуществляется такая оценка также в виде собеседования-интервью. Проводится оно для получения информации о семье и определения ее возможностей воспитывать ребенка. Важной частью процесса подготовки и обследования семьи является работа с мотивацией [3; 4; 7].

Основной функцией консультации-собеседования является возможность выявить потенциальные возможности кандидатов в приемные родители, чтобы понять, могут ли они пойти на серьезные изменения, справятся ли с трудностями, которые могут возникнуть в семье с появлением приемного ребенка. По закону Школа приемных родителей не может отказать желающим в обучении, однако, если специалист видит скрытые риски, он должен обязательно сказать о них кандидатам. Вместе с тем, специалисты, на первичном собеседовании, рассказывают о тех изменениях семейной системы, которые произойдут с приходом приемного ребенка. Поэтому, одной из задач является выявление ресурса семьи.

Многие семьи недооценивают свои возможности и ресурсы, кандидаты в приемные родители считают, что они справятся только с очень простым случаем. Встречаются и ситуации, когда родители переоценивают свои возможности и, имея собственных кровных детей, считают, что все трудности в воспитании детей им известны, и с приемным ребенком они справятся не хуже, чем с родным. Обучение в Школе приемных родителей такие люди воспринимают как формальность или даже препятствие к оформлению опеки или усыновления. Специалисты Школы на собеседовании разъясняют таким кандидатам смысл и принципы подготовки.

Зачастую, социально благополучные люди не сталкиваются близко с асоциальным поведением. Дети же, которые выросли или жили какое-то время в асоциальной среде, подвергались жестокому обращению или жили в детском доме, демонстри-

руют в приемной семье привычное для прошлой жизни поведение. Для них оно – норма, но для социально благополучной семьи поступки детей с тяжелым прошлым будут неожиданными, ненормальными. Родители, не имея специальной педагогической подготовки, могут оказаться в ситуации непонимания как себя вести в подобных случаях. Научиться же этому из опыта воспитания собственных кровных детей невозможно [5].

Промежуточное собеседование представляет собой беседу, направленную на помощь кандидатам в приемные родители в выявлении у них навыков, умений, понимания собственных возможностей. На итоговом собеседовании-консультации специалисты и кандидаты вместе разговаривают, а также обсуждают социально-педагогические компетенции, которые семье необходимо развить для успешного воспитания приемного ребенка.

Многие семьи приходят на подготовку с определенным стереотипным мнением, страхами перед приемом в семью ребенка, поэтому особое внимание уделено принятию в семью ребенка. Так, в программе курса подготовки кандидатов в приёмные родители отдельно выделено занятие «Ожидания и страхи граждан в отношении принятия в семью ребенка с особыми потребностями. Мифы о детях с особенностями развития». Кроме того, многие специалисты отмечают, что на принятие решения о приеме в семью ребенка влияют многочисленные стереотипы о проблемах детей и наличие у таких детей множества особенностей в поведении и развитии, также отмечают трудности при оформлении документов, и многие другие. Несмотря на то, что в соответствии с данными исследований, кандидаты в приёмные родители имеют мотивацию к приёму в семью ребенка [9], обсуждение этой темы со специалистом-консультантом необходимо для формирования адекватного представления о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей.

Нередки случаи, когда родители, пройдя подготовку в Школе, решают отказаться от идеи взять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. Такое решение является очень важным как для самих кандидатов в приемные родители (так как они смогли оценить свои возможности и ресурсы), так и для детей, в силу того, что это решение влияет на профилактику возвратов детей в детские дома. По окончании подготовки в Школе приёмных родителей на заключительном собеседовании специалисты дают устные рекомендации – какого ребенка (по возрасту, характеру, темпераменту) лучше взять в семью для успешного его принятия всеми членами семьи.

Подводя итог, отметим, что приведенный подход социально-педагогического консультирования решает множество задач, как в рамках формирования социально-педагогической компетентности, так и в рамках содействия семейному устройству

детей. Консультации-собеседования также влияют на решение о приеме или отказе в воспитании ребенка в своей семье. Отказ, состоявшийся в период подготовки, также является положительным результатом, так как содействует профилактике последующих возвратов детей в детские дома. Сформированные социально-педагогические навыки дают возможность осуществлять целенаправленные действия во взаимодействии с социальной средой, в частности, с детьми.

#### Библиографический список

1. *Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэк-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия: Методы, теории и техники. – М., 1999. – 487 с.
2. *Линде Н.Д.* Психологическое консультирование: Теория и практика. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 255 с.
3. Методические рекомендации по подготовке и сопровождению замещающих семей / под ред. Л.В. Смыкало. – СПб.: Санкт-Петербургская общественная организация «Врачи детям», 2010. – 202 с.
4. Методические рекомендации для специалистов службы по подбору, подготовке и сопровождению замещающих семей: Тренинг подготовки замещающих семей. – М.: АНО Центр «Про-мама», 2013. – 464 с.
5. *Полякова О., Орлова А.* Школа приемных родителей: принципы, устройство, документы. – М.: Лепта Книга, 2016. – 216 с.
6. Приказ Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы Правительства Москвы № 567 от 23.05.2016 «Об утверждении Порядка подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и Программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.usynovi-moskva.ru/upload/iblock/f97/-23.05.2016\\_567.pdf](http://www.usynovi-moskva.ru/upload/iblock/f97/-23.05.2016_567.pdf) (дата обращения: 28.12.2017).
7. *Сикорская Л.Е.* Основы психологии семьи и семейного консультирования (учебное-методическое пособие). – М.: Изд-во МосГУ, 2007. – 31 с.
8. *Шнейдер Л.Б., Вольнова Г.В., Зыкова М.Н.* Психологическое консультирование. – М.: Ижица, 2002. – 224 с.
9. *Ciarrochi J., Randle M., Miller L., Dolnicar S.* Hope for the Future: Identifying the Individual Difference Characteristics of People Who Are Interested In and Intend To Foster-Care // *British Journal of Social Work.* – Oxford University Press. – U.K. – 2012 (42). – P. 42.

#### References

1. *Ajvi A. E., Ajvi M. B., Sajmehk-Dauning L.* Psihologicheskoe konsultirovanie i psihoterapiya. Metody, teorii i tekhniki. – M., 1999. – 487 s.

2. Linde N.D. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: Teoriya i praktika. – M.: Aspekt Press, 2010. – 255 s.

3. Metodicheskie rekomendacii po podgotovke i soprovozhdeniyu zameshchayushchih semej / pod red. Smykalo L.V. – SPb.: Sankt-Peterburgskaya obshchestvennaya organizaciya «Vrachi detyam», 2010. – 202 s.

4. Metodicheskie rekomendacii dlya specialistov sluzhby po podboru, podgotovke i soprovozhdeniyu zameshchayushchih semej. Trening podgotovki zameshchayushchih semej. – M.: ANO Centr «Promama», 2013. – 464 s.

5. Polyakova O., Orlova A. SHkola priemnyh roditelej: principy, ustrojstvo, dokumenty. – M.: Lepta Kniga, 2016. – 216 s.

6. Prikaz Departamenta truda i social'noj zashchity naseleniya g. Moskvy Pravitel'stva Moskvy № 567 ot 23.05.2016 «Ob utverzhdenii Poryadka podgotovki lic, zhelayushchih prinyat' na vospitanie v svoyu sem'yu

rebenka, ostavshegosya bez popecheniya roditelej, i Programmy podgotovki lic, zhelayushchih prinyat' na vospitanie v svoyu sem'yu rebenka, ostavshegosya bez popecheniya roditelej». [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.usynovi-moskva.ru/upload/iblock/f97/-23.05.2016-\\_567.pdf](http://www.usynovi-moskva.ru/upload/iblock/f97/-23.05.2016-_567.pdf) (data obrashcheniya: 28.12.2017).

7. Sikorskaya L.E. Osnovy psihologii sem'i i semejnogo konsul'tirovaniya. – M.: Izd-vo MosGU, 2007. – 31 s.

8. SHnejder L.B., Vol'nova G.V., Zykova M.N. Psihologicheskoe konsul'tirovanie. – M.: Izhica, 2002. – 224 s.

9. Ciarrochi J., Randle M., Miller L., Dolnicar S. Hope for the Future: Identifying the Individual Difference Characteristics of People Who Are Interested In and Intend To Foster-Care // British Journal of Social Work. – Oxford University Press. – U.K. – 2012 (42). – P. 42.

УДК 371.3

**Киселева Ольга Александровна**

Центр дополнительного образования «Уникум», г. Буи

**Сурикова Юлия Николаевна**

Центр дополнительного образования «Уникум», г. Буи

**Сорокина Марина Сергеевна**

Центр дополнительного образования «Уникум», г. Буи

**Смирнов Владимир Алексеевич**

доктор социологических наук, доцент

Костромской государственной университет

**Самохвалова Анна Геннадьевна**

доктор психологических наук, доцент

Костромской государственной университет

zdod-unikum@mail.ru; dokavvv@mail.ru; marinandru34@rambler.ru;

va\_smirnov@ksu.edu.ru; samohvalova@kmtn.ru

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Исследование проведено по государственному заданию Министерства образования и науки РФ  
№ 27.4374.2017/НМ

В статье представлен опыт профориентационной деятельности в системе дополнительного образования, в процессе которой происходит конструирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов профессионального самоопределения школьников. Раскрыты этапы построения индивидуальных образовательных маршрутов в контексте осуществления профессиональной ориентации. Охарактеризованы функции педагога в проектировании и реализации программы действий обучающихся. Показаны формы профориентационной работы в рамках специализированного учреждения дополнительного образования в муниципальном округе. Описана модель социального партнерства в области профессионального самоопределения учащихся.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, индивидуальный образовательный маршрут.

**В**ыбор профессии – наиболее важное решение, которое необходимо принять в подростковом возрасте, а в некоторых случаях и в более раннем детстве. Многие современные дети и подростки недостаточно знают о специфических особенностях каждого вида деятельности и не всегда учитывают свои способности, профессиональные интересы и склонности, выбирая профессию. На выбор профессии влияют различные факторы: субъективная оценка престижности и значимости профессии; оценка материального положения в результате овладения профессией; влияние ожиданий и предпочтений семьи и друзей; особенности характера, мотивации, личностных качеств обучающихся и др.

В современном понимании *смысл профориентационной работы* заключается в постепенном формировании у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и интересов.

Формирование готовности к самоопределению возможно при условии сотрудничества со взрослым, от которого ученик ждет не готовых решений и советов, а честного разговора о волнующих подростка проблемах и достоверной информации, на основе которой он сможет самостоятельно принять жизненно-важное решение.

Актуальность профориентационной работы в образовательных организациях на современном

этапе развития нашего общества обусловлена социальным запросом в осуществлении подрастающим поколением осознанного, самостоятельного профессионального выбора, а также необходимостью реализации «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В этом документе одной из главных задач названо «развитие системы профессиональной ориентации и психологической поддержки населения, в том числе профессиональной ориентации школьников, повышение их мотивации к трудовой деятельности по профессиям, специальностям, востребованным на рынке труда» [2, с. 27].

Необходимость квалифицированной помощи педагога в этом процессе очевидна. Грамотно построенная профориентационная работа позволяет решать многие насущные проблемы еще в период школьного обучения, особенно в старших классах. Мощным ресурсом в реализации данного направления является система дополнительного образования, которая предоставляет каждому школьнику возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных наклонностей. Именно в системе дополнительного образования складываются наиболее оптимальные педагогические условия для создания и реализации гибких индивидуальных образовательных маршрутов.

*Индивидуальный образовательный маршрут* – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами необходимой психолого-педагогической поддержки в процессах его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, В.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева) [1, с. 245].

Как показывает педагогическая практика, реализация индивидуальных образовательных маршрутов не только существенно повышает качество образования, но и является ресурсом воспитания у обучающихся *субъектной позиции, т.е. готовности к самопознанию, самоопределению, саморазвитию и преобразованию окружающей действительности* [3].

Анализ практик воспитательной деятельности, реализуемых в системе общего и дополнительного образования в Костромском регионе, проведенный научным коллективом Костромского государственного университета в 2017 году, показал, что профориентационная работа с обучающимися в той или иной степени и с различной результативностью ведется в каждом образовательном учреждении. Однако результаты исследования показывают, что лишь 27% школ и организаций дополнительного образования подходят к этому направлению деятельности не формально, используя лишь диагностические и просветительские формы работы с детьми и родителями, а *индивидуально-ориентированно*, учитывая ресурсы и возможности каждого обучающегося и выстраивая его индивидуальный образовательный маршрут профессионального определения.

Изучив лучшие педагогические практики, научный коллектив пришел к выводу, что лидером индивидуально-ориентированной профориентационной работы в Костромской области можно считать Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования Центр дополнительного образования «Уникум» городского округа г. Буй, который уже более 15 лет занимается созданием для школьников индивидуальных маршрутов профессионального самоопределения. Обучающимся предлагаются *элективные и профильные курсы различной направленности с прохождением практики на базе организаций и предприятий*. Например, участие в программе «Парикмахер» предполагает реальную работу старшекласников в качестве помощника мастера в парикмахерских салонах города; курс «Секретарь суда» (правоведение) включает экскурсию школьников в Буйский районный суд, их присутствие на судебных заседаниях, беседы с судебными приставами, судьями, прокурорами, рейды по городу совместно с работниками ГИБДД; подростки, обучающиеся

по программе «Слесарь по ремонту внутридомового газового оборудования» проходят практику на объектах буйского филиала Газпром; у «Специалистов МЧС» теоретические и практические занятия проходят на базе пожарной части, кроме того эти дети занимаются дополнительной физической подготовкой.

В 2016 году в целях разработки и апробации модели профориентации обучающихся на основе индивидуализации образовательной деятельности на базе Центра «Уникум» была открыта и действует по сегодняшний день *региональная инновационная площадка*. В рамках опытно-экспериментальной деятельности педагогического коллектива определены задачи реализации программы площадки как шаги по достижению главной цели – индивидуализации профориентационной работы с обучающимися:

- комплексная диагностика обучающихся с целью изучения их индивидуальных возможностей и профессиональных намерений;
- выявление и обоснование организационно-педагогических условий, обеспечивающих индивидуализацию профориентационной деятельности;
- создание образовательной среды, обеспечивающей индивидуализацию профориентационной деятельности;
- выбор адекватных личностным возможностям и способностям обучающихся форм, методов, технологий, содержательных характеристик, обеспечивающих проектирование индивидуальных образовательных маршрутов профессионального самоопределения;
- разработка и апробация модели индивидуальных образовательных маршрутов профессионального самоопределения обучающихся;
- мониторинг эффективности реализации индивидуальных образовательных маршрутов профессионального самоопределения обучающихся;
- выстраивание гибкой системы взаимодействия Центра «Уникум» с общеобразовательными организациями городского округа город Буй, учреждениями профессионального образования, а также с предприятиями города и региона.

*Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)* формируется на основе образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей ребенка. А в контексте осуществления профессиональной ориентации – в соответствии с профессиональными намерениями и интересами обучающихся.

Профориентационная работа в Центре «Уникум» включает следующие *этапы построения индивидуального образовательного маршрута*, планирование которых идет в процессе непосредственного взаимодействия школьника с педагогом:

- определение цели и задач реализации ИОМ, исходя из потребностей и профессиональных намерений ребенка;

– определение содержания образования (в том числе и дополнительного) в соответствии с поставленной целью;

– определение уровня и режима освоения тех или иных учебных предметов, курсов;

– планирование субъектом профессионального самоопределения собственных действий по реализации цели, разработка критериев и средств оценки полученных результатов (собственных достижений).

Функция педагога на данном этапе заключается в помощи учащемуся в *конкретизации целей и задач, разработке ресурсной карты реализации маршрута*. В результате проектируется программа конкретных действий ученика по осуществлению замысла (индивидуального образовательного маршрута).

Педагог, сопровождающий разработку индивидуального образовательного маршрута ребенка, может действовать примерно по такой схеме:

– диагностика развития познавательных интересов, потребностей, способностей и личностных качеств ребенка;

– определение долгосрочных и краткосрочных целей и способов их достижения;

– формирование содержания ИОМ;

– определение времени и порядка реализации ИОМ;

– определение способов оценки достижений и поощрения ребенка.

В рамках деятельности экспериментальной площадки учащимся 8–11 классов на начальном этапе предоставляется возможность пройти *профориентационное тестирование*, стать участниками тренингов, профориентационных игр, олимпиад, квестов. Одной из полюбившихся ребятами форм знакомства с профессиями стали игры «Колесо профессий 21 века», профориентационный квест «Выбор». Организаторами и ведущими традиционно выступают обучающиеся педагогического класса Центра «Уникум», элективного курса «Азбука журналистики».

На первом этапе деятельности площадки были разработаны практико-ориентированные элективные курсы «Психология выбора профессии», «Профориентация для детей с ОВЗ», профориентационный блок классных часов «Путь в профессию». Была проведена профориентационная диагностика учащихся 9–11 классов городских школ. Разработаны и реализованы дистанционные элективные курсы, которые также имели индивидуально-ориентированный характер.

В Центре «Уникум» создана и успешно работает эффективная *модель социального партнерства* в области профессионального самоопределения учащихся. Уникальность проекта заключается в том, что к работе привлечены практически все предприятия и организации городского округа го-

род Буй, а также учреждения среднего профессионального образования и Костромского государственного университета.

Особенностью данного проекта является опережающая работа по освоению участниками специфического механизма принятия решения: *«поля возможностей и ответственности»*, который предполагает процесс самопознания подростком своих потребностей и потенциальных возможностей, апробацию их в реальной деятельности и принятие ответственности за ее результаты. Отличительная черта проекта в комплексном подходе к профориентации подростков, а именно – в одновременной реализации системы профориентационных мероприятий, направленных на «примерку» профессии: от тестирования до профессиональных проб учащихся. Школьникам предлагается с помощью *профессиональных проб* погрузиться в профессию, о которой они мечтают, с целью узнать ее изнутри.

Центр дополнительного образования «Уникум» как муниципальный ресурсный центр дистанционного и профильного обучения, аккумулируя имеющиеся ресурсы, стал связующим звеном для всех субъектов профориентационной работы городского округа город Буй, в том числе, обеспечивая им возможность доступа к дистанционным ресурсам проекта (программному содержанию, учебно-методическим материалам и др.).

В июне 2017 года была организована профориентационная оздоровительная смена для учащихся 5–7 классов «ПРОФИ-экспресс».

Вся жизнедеятельность в детском оздоровительном лагере дневного пребывания детей «ПРОФИ-экспресс» была пронизана профориентационной тематикой, развитие действия осуществлялось в соответствии с картой путешествия. Участники события перемещались по карте от станции к станции, каждая из которых имела название определенной профессии. На станциях («Экологические профессии»; «Стилисты»; «Дизайнеры»; «Кулинары»; «Журналисты») проводились учебные занятия и профессиональные пробы.

В рамках смены были организованы учебные экскурсии в Локомотивное депо, ресторан «Визит», медиа-группу «Вариант», колледж искусств, дом ремесел и т. д. Также была проведена городская конференция проектов на тему: «Профессии моей семьи», на которой дети из летних оздоровительных лагерей представляли проекты и исследовательские работы о семейных профессиональных династиях, профессиях своих родственников.

В целях содержательного наполнения ИОМ профессионального самоопределения в Центре «Уникум» для каждого ребенка совместно с ним и его семьей создаются *ресурсные карты*, включающие разнообразные образовательные события, экскурсии, профессиональные пробы, социальные практики и др.

Для учащихся организуются учебные экскурсии с обязательным выполнением практических заданий в Буйский районный суд, в Буйский техникум железнодорожного транспорта, Буйский техникум градостроительства и предпринимательства, в редакцию газеты «Буйская правда», в ЗАО «Экохиммаш»; в ОГБУЗ «Буйская городская больница», в ОГУ «Комплексный Центр социального обслуживания населения по г. Бую и Буйскому району» и др.

В процессе каждой экскурсии школьникам предлагаются *профессиональные пробы*, которые становятся основой индивидуальных образовательных маршрутов профессионального самоопределения. Например, в ОГБУЗ «Буйская городская больница» подросткам предлагается понаблюдать за работой диспетчера станции скорой помощи, изучить флюорографические и рентгенологические снимки, принять участие в исследованиях по спирограмме, в процедуре ЭКГ с последующей расшифровкой. Все это сопровождается профессиональными консультациями и комментариями врачей и медицинского персонала. В редакции газеты «Буйская правда» школьникам предлагается написать заметку на тему: «Связь газеты «Буйская правда» с моей семьей», попробовать создать дизайн номера газеты, поработать дублером корреспондента (взять интервью в школе, на улице, в магазине и др.). В ресторане «Визит» обучающиеся могут поработать в заготовительных цехах, в горячем цехе, почувствовать себя в роли бармена, официанта, празднично сервировать стол; придя в пожарную часть №53 г. Буй ФГКУ «2 ОФПС по Костромской области» ребята принимают участие в занятиях по физической подготовке совместно с пожарными, учатся скатывать и раскатывать гидранты и др.

Особое место в работе занимают *педагогические пробы*, ориентирующие школьников на профессию учителя. Их прохождение предполагает участие школьников в проведении муниципальных мероприятий «Ученик года», «Ваш успех», ученических конференций, квестов; работу в летнем лагере в качестве вожатого, проведение прогулок, экскурсий, Дней здоровья с детьми дошкольного возраста, разработку и проведение занятий в учреждении дополнительного образования с младшими школьниками, выпускники школ проводят занятия курса «Школа молодого педагога» с учащимися 10 класса.

Таким образом, в ходе реализации экспериментальной программы в Центре «Уникум» был отработан организационно-управленческий механизм реализации принципа индивидуализации образовательной деятельности обучающихся в области профориентации. Разработаны, теоретически обоснованы и экспериментально верифицированы модели построения индивидуальных образовательных траекторий профессиональной ориентации обучающихся. Данная работа помогла выпускникам получить направления в ВУЗы от

предприятий, организаций, на которых проходили их профессиональные пробы. Многие школьники в процессе обучения кардинально меняют сформировавшиеся профессиональные ориентации и родительские установки, самостоятельно делая свой жизненный выбор.

Несомненно, данная педагогическая практика является новаторской, имеет большой развивающий потенциал для подрастающего поколения, является ресурсом для обеспечения преемственности всех ступеней образования, и может быть рекомендована для внедрения на региональном и федеральном уровнях.

### Библиографический список

1. Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 243–250.
2. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/) (дата обращения: 10.01.2018).
3. Самохвалова А.А. Экспериментальное исследование стратегий поведения детей в ситуациях затрудненного общения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2013. – № 1. – С. 39–45.

### References

1. Aleksandrova E.A. Individualizaciya obrazovaniya: uchit'sya dlya sebya // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 7. – S. 243–250.
2. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 10.02.2017) «O Konceptcii dolgosrochnogo social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda» (vmeste s Konceptciej dolgosrochnogo social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/) (data obrashcheniya: 10.01.2018).
3. Samohvalova A.A. Eksperimental'noe issledovanie strategij povedeniya detej v situacijah zatrudnennogo obshcheniya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika». – 2013. – № 1. – S. 39–45.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,  
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ  
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»  
В 2017 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Абашин М.И., Галиновский А.Л., Денисов А.Р., Зосимов М.В.	Перспективные модели инженерного образования	2
Абдуллаева М.А.	Психолингвистические основы интерферирующего влияния родного (таджикского) языка при обучении грамматике английского языка	1
Азитова Г.Ш.	Лексические единицы с национально-культурной спецификой в практике обучения русского языка как иностранного	4
Александров Б.В., Кузнецова И.А.	Социально-психологическая характеристика осужденных, проявляющих положительное отношение к труду в исправительных колониях	1
Александрова Е.В.	Хоровой коллектив как форма социально-эстетического воспитания студентов	1
Андросова И.Г., Стрижова Е.В.	Лингвистический аспект НЛП в изучении иностранных языков с применением аудио- и видеоматериалов	3
Антонова Т.В.	Об одном аспекте обучения письменной речи	1
Антонова Т.В.	Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка	3
Аракчеева С.А.	Саморазвитие как межнаучная категория	5
Арябкина И.В., Самохвалова А.Г., Тимонина Л.И., Кокина Э.Н.	Механизмы включения учащихся педагогических классов в систему воспитательной работы школы	5
Асафова Т.Ф.	Модели повышения доступности дополнительного образования детей в сельском социуме	2
Асхаков М.С.	Специфика изучения дисциплины «дерматовенерология» в медицинском вузе и реализация формирования клинического мышления у студентов старших курсов	3
Бабенко А.С.	Реализация внутрепредметных связей курса математики при изучении элементов комбинаторики в школе	4
Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.	Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–2016 годы по Костромской области	1
Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.	Динамика результатов основного государственного экзамена по математике за 2011–2016 годы по Костромской области	3
Бабинцева Л.Н.	Особенности взаимосвязи компонентов социально-психологической саморегуляции и осознанной саморегуляции у студентов-психологов	1
Байбородова Л.В., Викторович О.Н.	Опыт педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации	4
Бакаева О.Н.	Изучение уровней овладения общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста	4
Барабанова Е.И.	Транслирование иноязычных текстов – современный подход к активизации познавательной деятельности студентов в обучении иностранному языку	1
Барышева О.А.	Работа с поэтическим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере стихотворения А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...»)	3
Барышева О.А., Сергеева Н.М.	Работа со звучащим текстом как важнейшая составляющая обучения русскому языку как иностранному (на примере работы с аудиотекстом «Это хорошо»)	3
Барышева О.А., Сергеева Н.М.	Воспитательная роль русской литературы при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере рассказа Ю.Я. Яковлева «Игра в красавицу»)	4
Басов Н.Ф.	Всемирные фестивали демократической молодежи: история и современность	1
Басов Н.Ф., Веричева О.Н.	Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи	2
Басов Н.Ф., Веричева О.Н., Смирнова Е.Е.	Модель программно-методического обеспечения маломобильных категорий детей и молодежи	3
Басова В.М., Захарова Ж.А.	Профилактика социального инфантилизма у детей, лишенных попечения родителей	5



## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Бирюкова М.С.	Технология саморазвития социальных педагогов в системе непрерывного профессионального образования	1
Бирюкова М.С.	Организация непрерывного профессионального образования сотрудников органов внутренних дел как научная проблема	3
Бойков А.А., Сидоров А.А., Федотов А.М.	Роль начертательной геометрии в высшем техническом образовании в условиях компьютеризации образования	3
Болдакова И.В., Кузнецова Н.С.	Применение активных методов обучения и организация обратной связи при изучении дисциплины «Информатика»	4
Борисова Н.А., Иванова Е.Н.	Основные направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях реабилитационного центра	3
Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Кокарева И.Е., Плясунова У.В.	Уровни формирования понятий школьного курса информатики	3
Быстрова Т.В.	Характеристика жизнестойкости осужденных с длительными сроками отбывания наказания с учетом признания вины в совершенном преступлении	2
Васильев В.В.	Ценностные основания непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел Российской Федерации	2
Васильев В.В.	Непрерывное образование в образовательных организациях высшего образования системы МВД России как объект педагогико-юридического анализа	4
Васильева Ю.А., Золотых Л.Г.	Аутентичные тексты с региональной тематикой на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов	4
Вахрушева С.Н., Машарова Т.В.	Междисциплинарная интеграция образовательного процесса в подготовке юриста	4
Веснин А.А.	Концепция трения в контексте дистанцированного обучения	1
Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г.	Психологический театр как технология элиминации коммуникативных трудностей подростков	2
Вызулин Е.А.	Дополнительное профессиональное образование в Министерстве внутренних дел Российской Империи и Российской Федерации: историко-правовой анализ	2
Гамова С.Н.	Изучение содержания психолого-педагогической работы в дошкольных учреждениях по проблеме улучшения эмоционального здоровья дошкольников	4
Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М.	Отношение студентов к предпринимательству: результаты социологического исследования	2
Гасанов М.М.	Черты традиционного горского воспитания и современные ценности	1
Гафарова М.А.	Навыки работы с текстом как проявление читательской компетентности будущих учителей начальных классов	1
Григорова Т.П.	Продуктивность и субъективная оценка совладания со стрессом разрыва близких отношений у девушек	3
Григорьева Н.В., Мокрецова Л.А., Швец Н.А.	Профессиональная компетентность будущих специалистов: анализ уровня сформированности	3
Груздев В.В., Щербинина О.С.	Вуз как образовательный центр региона в работе с одаренными школьниками	5
Грязнова Е.Д.	Вопросы исследования экологической функции высшего образования	1
Грязнова Е.Д.	Педагогическое прогнозирование как основа формирования профессиональных ценностей у студентов	2
Гудина Т.В.	Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ	1
Гуров А.В., Минияров В.М.	Результаты исследования психических состояний у студентов, обусловленных внутриличностным конфликтом	1
Гурьянова М.П.	Профессиональное социально-педагогическое образование: состояние и стратегии развития	2
Гусева А.В., Даминова С.О.	Классификация трудностей реферирования устного иноязычного сообщения	3
Гущина Т.Н.	Учёт доминантности правого или левого полушария коры головного мозга в профессиональной ориентации обучающихся	4
Данилова А.С.	Религиозное воспитание в частных школах-пансионах Великобритании как наиболее традиционный вид воспитания	1
Данилова Л.Н.	Развитие терминологии непрерывного образования за рубежом	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Дмитриева Н.К.	Информационная компетентность как фактор развития академической мобильности студентов формируемой в процессе обучения профессионально-ориентированному языку	2
Евсеева Е.А.	Особенности формирования социальной мобильности обучающихся вуза	1
Екимчик О.А.	Близкие отношения мужчины и женщины как контекст диадического стресса и копинга	4
Ермолин А.В., Чапайкина И.Г.	Юрико-психологические аспекты вовлечения молодежи в деструктивные интернет-сообщества	4
Жалсанова Ж.Б., Успенская Е.А.	Учет возрастных и психологических особенностей студентов при отборе текстового материала для изучения второго иностранного языка в неязыковом вузе	4
Жуковский В.П., Жуковская Н.А.	Развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации	1
Журина А.С., Слободская Ю.В.	К вопросу об определении понятий «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика» в методике преподавания иностранных языков	3
Задорова Ю.А.	Исследование привязанности матери и ребенка дошкольного возраста	4
Захарова Ж.А., Груздев В.В.	Анализ опыта воспитания правовой культуры у детей-сирот подросткового возраста в условиях учреждения государственного попечения	5
Захарова М.Б.	Мониторинг удовлетворенности субъектов воспитательного пространства	3
Зобков В.А.	Пассивность как характеристика неуверенности человека в себе	3
Зобнина Т.В., Моторина Н.В.	Проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста	1
Зосимов М.В., Моисеев В.А., Шафилова И.Р., Шорохов С.А.	Вопросы формирования компетентного портрета инженера высокотехнологичной отрасли промышленности	3
Иваницкий А.В.	Психологическая помощь личности в сложных жизненных ситуациях	1
Ионина О.С.	Танцевально-двигательная терапия как средство формирования положительного образа-Я подростка	1
Иохвидов В.В., Юнгман И.В.	Конкурентоспособность как показатель личностно-профессионального роста педагога	4
Кабушко А.Ю., Слосарева Е.С.	Подготовка педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования (на примере Ставропольского государственного педагогического института)	2
Кадацких И.Ю.	Степень выраженности типов этнической идентичности студентов вуза	4
Казанцева А.А., Апанович Е.В.	Теоретическое обоснование проблемы изучения инноваций в иноязычном образовании	3
Калачева Т.Н., Кузнецова Н.С.	Нестандартные технологии обучения информатике в военном вузе	4
Камалетдинова З.Ф.	Когнитивные структуры, как базовый объяснительный конструкт в когнитивной психотерапии	2
Карасева Д.С.	Фонетико-фонологические задачи на уроке русского языка	5
Карникова О.П.	Исторические аспекты становления концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике	4
Кириллова О.В., Чемерилова И.А.	Исследование условий творческой самореализации будущих педагогов-психологов в образовательном процессе	5
Кириллова О.В., Шубникова Е.Г.	Педагогическая профилактика зависимого поведения детей и молодежи в образовательной среде: парадигмы, концептуальные модели, теоретические подходы	5
Кирпичник А.Г.	Истоки: к 45-летию Костромского областного лагеря старшеклассников «Комсорг» имени А.Н. Лутошкина	4
Кирпичник О.В.	Роль ценностных ориентаций в психологическом благополучии и совладании взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (генетическими заболеваниями)	4
Киселева О.А., Сурикова Ю., Сорокина М.С., Смирнов В.А., Самохвалова А.Г.	Индивидуальный образовательный маршрут профессионального самоопределения как средство профессиональной ориентации школьников	5
Киселева Т.Г.	Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости	3
Ковалева С.В.	Аттрактивность и пассионарность в системе научной парадигмы	2
Козырев С.Б.	Слово о Меньшове	3
Комлик Л.Ю., Меренкова В.С.	Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Конева Е.В., Солондаев В.К., Отрошко Л.О.	Детерминанты «неуставных отношений» (буллинга) в школьных классах и учебных группах	3
Коржевина Е.К., Матгыцина Т.Н., Марголина Н.Л.	Об обучении решению квадратных уравнений без использования формулы корней	2
Коробченко А.И., Голубчикова М.Г.	Развитие учебной самостоятельности студентов технических вузов как основы формирования общекультурных компетенций посредством дисциплины «Физическая культура и спорт»	5
Корчемная Н.В.	Киберспорт в образовательных и досуговых практиках современной молодежи	4
Коршунова А.А.	Роль самостоятельной подготовки в системе ведомственного образования	4
Корягина Н.А., Кротова К.А.	К проблеме исследования феномена социальной лености (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы)	2
Корягина Н.А., Терентьева Т.А.	Особенности самоорганизации деятельности студентов (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы)	1
Коряковцева О.А.	Управление развитием социальной активности молодежи как ресурс совершенствования системы социального воспитания	5
Коряковцева О.А., Макеева Т.В.	Гражданское общество и военно-социальная сфера современной России: перспективы партнерства	1
Красильникова Е.В.	Брифинг как интерактивная форма обучения русскому языку как иностранному	3
Крылова А.А.	Сопоставительный анализ условий обучения иностранным языкам на разных образовательных этапах в общеобразовательной школе и школе с углубленным изучением языка	3
Крылова А.В., Крылов В.М.	Особенности преодолевающего поведения у студентов выпускников сельских и городских школ на начальном этапе обучения в вузе	1
Крюкова Т.Л.	Совладание с жизненными стрессами у партнеров близких отношений: что способствует позитивным последствиям?	4
Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А.	Совладание с трудностями и жизненный стиль современника	1
Кудинов В.А.	Воплощение идеи. Опыт и уроки скаутинга в России	4
Кузнецова Е.Г.	Изучение предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному	1
Кузнецова Н.С., Болдакова И.В.	Коллективный способ обучения – обучение через общение	1
Кузнецова Н.С., Болдакова И.В.	Развитие критического мышления в процессе обучения информатике	2
Кузьмина И.Е., Степихова В.А.	Проблема патриотического воспитания в школе XXI века: поиск современных подходов и моделей партнерства	4
Куприянов Б.В.	Провинциальные заповедники нетолитарной педагогики (региональные лагеря комсомольского актива в СССР в 60-70 гг. XX века)	4
Куренкова Е.А.	Коучинг как инструмент реализации аксиологического подхода в образовании	3
Куриленко Е.А.	Библиотечные вербальные коммуникации: современное состояние и проблемы подготовки кадров	4
Куфтяк Е.В.	Возрастные и гендерные особенности жизнеспособности в юношеском возрасте	4
Лагутина О.Р.	Развитие знания ребенка о пространстве	1
Лебедев А.П., Реунова А.А., Севастьянова У.Ю., Куфтяк Е.В.	Адаптационные механизмы у детей с ограниченными возможностями здоровья	2
Лебедева Н.А.	Перспективы m-learning в университетской среде	3
Лобашев В.Д., Талых А.А.	Элементы квалиметрии в области этнокультурного образования	1
Лустгартен Т.Ю.	Формирование специалиста по техносферной безопасности	4
Лустгартен Т.Ю.	Формирование психологической готовности выпускников направления техносферной безопасности к действиям в чрезвычайных ситуациях	5
Лытаева М.А., Ульянова Е.С.	Роль коммуникативных ситуаций при обучении аудированию	1
Лямина А.К.	Сущность и содержание коммуникативных умений подростков гетерогенной группы	
Лях Ю.А.	Результаты национальных исследований по иностранным языкам в 5 и 8 классах	2
Лях Ю.А.	Всероссийские проверочные работы: результаты хорошие, но не объективные	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Лях Ю.А., Музаев А.А.	Результаты национальных исследований по истории и обществознанию в 6 и 8 классах	4
Макаренко А.А.	Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса	4
Макарова Е.А.	Обучение студентов невербальному аспекту коммуникативного поведения в диалоге на французском языке	1
Малиновский А.В.	Социально-психологические условия формирования качества детского движения в современной России	2
Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.	Об этапах математического образования в вузе	1
Медникова Л.А.	Педагогическое проектирование деятельности, как эффективная образовательная технология	2
Мельник Ю.В.	Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности	2
Меньшиков П.В.	Эффективное учебное взаимодействие в представлениях обучающихся	1
Миновская О.В.	Социокультурная практика подросткового приключения в условиях современного общества	4
Миронова Т.И., Фетискин Д.Н.	Концептуальные основания амбивалентной сущности и структурно-функциональной модели правового нигилизма	2
Миронова Т.И., Фетискин Д.Н.	Социально-психологическая структура и стереотипы в генезисе детско-молодёжного нигилизма	3
Моисеева А.Д., Жедунова Л.Г.	Предикторы жизнеспособности психологов-консультантов	4
Молоков Д.С.	Содержание воспитания в немецкой школе	4
Мороденко Е.В., Медовикова Е.А.	Индивидуальные особенности личности студентов практико-ориентированной системы обучения в вузе	2
Мороденко Е.В., Медовикова Е.А.	Психологический подход к решению проблемы повышения безопасности труда и охраны здоровья на предприятиях угольной промышленности Кузбасса	3
Нехороших Н.А.	Современные условия модернизации управления профессиональной адаптацией молодого педагога в школе	2
Никитина Е.А.	Двойной гало-эффект привлекательности при решении моральных дилемм	3
Никитина Э.К.	Образовательная программа педагогической магистратуры как фактор развития креативности личности будущего педагога	5
Николаева Е.Г.	Реализация педагогических условий как фактор повышения эффективности физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы	2
Новикова И.И.	Учебное исследование как одно из условий формирования коммуникативной компетентности	1
Новожилова С.В.	Оценка соревновательных нагрузок у волейболистов	1
Овсянникова М.В.	Изучение эмоциональной сферы личности осужденных женщин: история и современность	2
Овчинникова Л.В., Сапоровская М.В.	Психологические факторы и динамические особенности карьеры менеджеров по продажам	5
Окунева С.Е.	Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников	3
Палий В.И., Сохликова В.А.	Экспериментальный анализ соотношения самооценки и притязаний высококвалифицированных спортсменов	1
Пестриков Д.В., Юрина О.И., Матвеев В.Е.	Применение медитативных техник в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы	4
Петлин А.В.	Использование источников и типов информации при выборе учреждения дополнительного образования различными группами семей	3
Петров Н.Н.	Анализ показателей профессиональной надежности субъекта труда в исследованиях отечественных ученых	3
Пивненко В.Ю.	Фильмы о старшеклассниках, как отражение тенденций советского воспитания 1970-х годов	1
Плотникова Н.М.	Социальные практики как средство профессионального воспитания	4
Плотникова Н.Н.	Динамика образа карьеры студентов педагогических специальностей в процессе профессионального образования	4
Польшина М.А., Насибуллина А.Д.	Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтной ситуации	1
Поляков Е.А.	Организация электронного обучения с использованием Информационной образовательной среды	4
Полякова О.Б.	Особенности психолого-педагогического консультирования кандидатов в приёмные родители в процессе подготовки в школе приемных родителей	5

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Попова И.В., Караваева В.А., Храброва К.Г.	Междисциплинарный подход в исследовании феномена любви, как фактора влияния на институт семьи и брака	1
Почтарева Е.Ю.	Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы	2
Проворова Е.В., Проворов А.В., Рыков С.Л.	Активизация социальных потребностей обучающихся образовательных организаций малого города	1
Проخورова А.А.	Учебный мультилингвизм: стратегия будущего	3
Проخورова М.В.	Разработка целостной модели компетенций медицинского представителя методом репертуарных решёток	2
Пучка И.В.	Проблемы адаптивности и мотивации достижения военнослужащих по контракту на первоначальном этапе службы	4
Пырьев Е.А.	Эмоциональное поведение человека	2
Ратыни А.И., Берёзина Е.В., Парфенов А.С.	Инновационные технологии обучения математике в медицинском вузе: метод аквариума	2
Римонди Д.	Лингводидактические концепции к преподаванию иностранных языков в Италии	4
Романчук А.А.	Программированное обучение как элемент дистанционного формата педагогического взаимодействия в контексте внеурочной деятельности	4
Румянцева З.В.	Продуктивная компетентность педагога-музыканта: сущность и специфика акмеологического развития	1
Румянцева З.В.	Проблема развития творческой готовности будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности	5
Самойлова И.Г., Матвеева В.С.	Представления о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни	1
Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В.	Степень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательных организаций и пути оптимизации взаимодействия семьи и школы	3
Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Кирпичник А.Г., Груздев В.В.	Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации	5
Свешникова С.Л.	Особенности взаимосвязи временной перспективы и адаптированности студентов колледжа	4
Секованов В.С., Дорохова Ж.В., Кудряшова Ю.В., Катержина С.Ф.	Использование в обучении фрактальных методов и информационных технологий как средство эстетического воспитания студентов вуза	5
Секованов В.С., Митенева С.Ф., Рыбина Л.Б.	Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Топологическая и фрактальные размерности множеств» как средство развития креативности и формирования компетенций студентов	2
Секованов В.С., Фатеев А.С., Матыцина Т.Н., Дорохова Ж.В.	Построение фракталов с помощью аффинных преобразований как средство развития креативности студентов	3
Семенова И.И.	Содержание профессиональной подготовки туристских кадров в Турции (степень бакалавра)	1
Серафимович И.В.	Метакогнитивность надситуативного мышления и стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях	2
Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С.	Факторная и структурная валидность методики ТЭИ (тест эмоционального интеллекта)	3
Серебровская Н.Е., Лукомец А.А.	Психологическая готовность к выбору профессии в раннем юношестве: теоретический и практический аспект	5
Сиваш О.Н., Баканов А.С., Зеленова М.Е.	Моделирование информационного взаимодействия в системах человек-компьютер	3
Сидоров А.В., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.	Формирование и развитие логических универсальных учебных действий при решении нестандартных уравнений методом оценки	2
Сизикова Т.Э.	Элементарные единицы рефлексивного психологического консультирования	2

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Симатова О.Б.	Специфика самоотношения подростков, вовлеченных в селфи-культуру	3
Синягина Н.Ю.	Эпоха поликультурных вызовов: чему и где учиться	1
Скрябина О.Б., Смирнов В.А.	Разработка компетентностной модели специалиста, работающего в системе воспитания образовательной организации: вопросы теории и практики	5
Слета Ю.О.	Этапы формирования у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи	1
Смирнова А.Н., Родонина С.Ю.	Модель формирования готовности курсантов к учебной деятельности в иноязычной образовательной среде военного вуза	4
Смирнова И.А.	Особенности самостоятельной работы студентов при подготовке к аудиторным занятиям	1
Смирнова С.А.	Создание и применение Mind Maps как эффективное средство при изучении иностранного языка в вузе	1
Смирнова С.А.	Исследование инновационных методик преподавания иностранного языка в вузе с целью развития критического мышления обучаемых	2
Смолинская А.Н., Колесов В.И.	Формирование жизненных компетенций у детей сквозь призму ассертивного поведения	1
Солдатова В.Л.	«Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» как приём, способствующий разрешению проблемы «Я – Другой»	5
Соловьева А.А.	Поэтапная разработка тематики учебных проектов при обучении математике студентов гуманитариев	4
Сомкина М.А.	Опыт подготовки вожатых загородных детских центров (на примере реализации программы «Школа профессионального вожатого» в Костромском государственном университете)	3
Сомкина М.А., Петрова М.С.	Подготовка школьного актива в условиях профильного лагеря (на примере областного лагеря актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг»)	4
Степанова М.В.	Становление и развитие института воскресной школы в России	1
Степанова М.М.	Подготовка переводчиков в магистратуре технического вуза: проблемы и перспективы	3
Сулима В.Н.	Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении	5
Сысоева Л.В., Луговский В.А.	Изучение взаимосвязи ведущего типа сепарации от родителей с типом привязанности к ним в юношеском возрасте	3
Тарханова И.Ю.	Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций	4
Тимонина Л.И.	Основные стратегии воспитания	5
Тихомирова Е.В.	Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ)	3
Тихомирова Е.В.	Опыт магистерской подготовки организаторов детского движения	4
Тихомирова Е.В., Румянцев Ю.В.	Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: Всероссийская научно-практическая конференция в Костромском государственном университете	2
Тихонова И.В., Адеева Т.Н.	Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология	3
Тихонова И.В., Иванова Е.А.	О моделях психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: теоретический анализ и практическое использование	3
Тихонова И.В., Шипова Н.С., Адеева Т.Н., Иванова Е.А.	Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса	4
Тищенко Д.Е.	Становление системы учебного планирования в педагогических вузах Китая	1
Токарева Ю.А., Быкова Е.А., Коваленко Т.К.	Модель адаптации преподавателей высшей школы к новым информационным технологиям	2
Трухачева Т.В.	Трансформации организации общественной жизни детей	1
Турыгин А.А., Миновская О.В.	Идеи педагогики приключений в трудах российских педагогов-новаторов первой четверти XX века	4
Тюлюбаева Т.О., Корнеева Я.А., Симонова Н.Н.	Психологическая безопасность работников нефтегазодобывающих компаний различных профессиональных групп при вахтовой организации труда в условиях Арктики	1
Уманская И.А.	Изучение типов поведения в конфликтных ситуациях в условиях коммуникативного стресса (на примере банковских работников)	5
Фетискин Н.П.	Концептуальные основания деструктивных новообразований в структуре личностной направленности девиантного подростка	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2017 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Фетискин Н.П., Гусманов М.Ж.	Типологии и стратегии самореализации студенческой молодёжи в конструктивно - деструктивном контексте	2
Филинкова Е.Б.	Управленческое самоопределение как особый вид жизненного самоопределения	2
Фролова Т.П.	Обучение диалогическому говорению студентов технических вузов на основе аудиовизуальных текстов	2
Хазова С.А., Шипова Н.С.	Качество жизни взрослых инвалидов с детства	3
Хазова С.А., Алеева Т.Н., Тихонова И.В.	Варианты жизни в затрудненных условиях развития	4
Хазова С.А., Смирнов В.А.	Опыт реализации программы развития личностных ресурсов для одаренных старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса социализации	5
Хазова С.А., Корнилова Д.Б.	Психогимнастика как метод развития социальной и эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития	5
Харламенкова Н.Е.	Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости	4
Хозяшева А.В., Порохина И.А., Симонова Н.Н.	Личностные детерминанты эффективности экспедиционной деятельности участников экспедиции Арктический плавучий университет	1
Цой Г., Лебедева Н.М., Татарко А.Н.	Сравнительный анализ взаимосвязи ценностей и социально-экономических представлений корейских и российских студентов	3
Чагина А.В., Самохвалова А.Г.	Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности	2
Чекмарев В.В.	Междисциплинарность педагогических технологий	4
Черных Л.А.	Гуманизация высшей школы как условие формирования коммуникативной культуры студентов	1
Шепелева Н.Ю., Глазова Е.Ю.	Изучение английского языка профессорско-преподавательским составом университета как средство профессионального роста и повышения конкурентоспособности вуза на международном рынке	2
Шеромова Т.С.	Ситуационные задачи исторического характера: структура и специфика их использования в аспекте метапредметности	2
Шипова Н.С.	Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья при занятиях адаптивной физической культурой	1
Шишарина Н.В.	Методологическое обоснование проблемы изучения инноваций в воспитании	1
Шмагина Ю.Д.	Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке	2

# SUMMARY

## PEDAGOGY

**Lyubov' I. Timonina**  
*Kostroma State University*  
timoninali63@mail.ru

### Upbringing basic strategies

The main approaches to definition of upbringing and the strategy of upbringing are considered in article. Upbringing is considered as a complicated system of interactions and interrelations in which each participant is a character with its own purposes, attitudes, ideals, representations. It is claimed that upbringing system differs from other social systems in the fact that certain subjects of this system (pedagogues) have the purposes focused on development of the identity of pupils. Strategy is defined as a way of achievement of the complicated purpose, as a way of actions especially necessary in a situation when for direct achievement of a main objective, the present resources are not enough; as some kind of art of savings of means in implementation of productive action. The choice of strategy of upbringing influences depends on age and on features of children, on the purposes and on the maintenance of upbringing, on a situation, on opportunities of upbringing medium, on professional position of the pedagogue.

**Keywords:** upbringing, influence, strategy, impact, interaction, arrangement of conditions, management, inclusion into activity.

**Anna G. Samokhvalova**  
*Kostroma State University*

**Yelena V. Tikhomirova**  
*Kostroma State University*  
nauka.ipp@mail.ru

**Anatoliy G. Kirpichnik**  
*Kostroma State University*  
kag1950@yandex.ru

**Vladislav V. Gruzdev**  
*Kostroma State University*  
vgruzdev@ksu.edu.ru

### Criteria and methodology of estimation of the current state of upbringing system in an educational organisation

The article presents a scientifically grounded technology for assessing upbringing system in educational organisations, which can be used at the regional and federal levels. The concept of a system of upbringing is defined, criteria, research strategies and algorithm for evaluating upbringing system of an educational organisation are revealed, a methodology for assessing its current status is proposed, including a set of diagnostic procedures.

**Keywords:** educational organisation, upbringing system, evaluation, criteria, algorithm, diagnostics, monitoring.

**Vladislav V. Gruzdev**  
*Kostroma State University*  
vgruzdev@ksu.edu.ru

**Ol'ga S. Shcherbinina**  
*Kostroma State University*  
shcherbinina-olga@list.ru

### A higher education institution as an educational centre of a region to work with gifted schoolchildren

The article is devoted to the topical problem of psychological and pedagogic support of gifted children in educational institutions of different types, including educational organisations of higher education. At the present stage of development of the education system in Russia, the government strongly supports the development of educational work with gifted children. Russia opens new specialist centres for work with gifted children, where work is organised on the highest level with the aim of identifying potentials and develop the abilities of gifted children. One of such centres is "Sirius". An important problem is the creation of conditions for continuity in the work with this category of children. This continuity can provide educational organisations of higher education, where there are leading pedagogues of the region. Our article presents the first experience of Kostroma State University with gifted schoolchildren of the city of Kostroma and the region, taught in "Sirius" centre.

**Keywords:** giftedness, gifted child, psychological-pedagogic support, socialisation, social development, educational organisation of higher education, Kostroma State University.

**Ol'ga B. Skryabina**  
*Kostroma State University*  
olga-skryabina@mail.ru

**Vladimir A. Sokolov**  
*Kostroma State University*  
kano\_igt@mail.ru

### The development of a competency model of a specialist working in the system of upbringing of educational institutions: issues of theory and practice

The article is devoted to the topical problem of modern pedagogic science and practice – the development of competency models of professionals providing educational and upbringing processes in schools and other educational institutions. In this direction much has been done by scientists to create a competency model of the modern pedagogue but developing a model of educator for a long time has not been carried out. On the basis of analysis of normative documents, psychological and pedagogic literature, experience of experts in the field of upbringing of educational institutions, the article proposes the option of developing a competency model of a specialist. This model focused on the practical implementation of the ideas of the "strategy of development of upbringing in the Russian Federation till 2025", combines the continuity of requirements of the Federal state educational standard in the field of education and pedagogy and the enacted in



2017 Professional standard of a specialist in the field of upbringing. It also takes into account the experience of specialists of educational institutions of the twelve regions of Russia.

**Keywords:** strategy of development of upbringing, requirements of Federal state standard of education and pedagogic sciences, professional standard of specialist in field of upbringing, competency model of specialist in field of upbringing.

**Svetlana A. Arakcheyeva**

*Sanatorium boarding-school #6", City of Yaroslavl  
super.yarsch013@yandex.ru*

#### **Self-development as inter-disciplinary category**

The article discusses scientific categories "self-development", substantiates the issues and interest in this issue, a common and different interpretations of the concept from the perspective of different disciplines, including philosophy, medicine, sociology, psychology, education. The author identifies five key aspects to start the process of self-development, irrespective of the approaches and concepts: encouraging the start-up phase, free choice as a sample, creating the conditions of formation, pedagogic accompaniment. The author defines the pedagogic vector one category that is associated with the pedagogic accompaniment willingness to self-development and specified the criteria for readiness: subjectivity, reflection and forecasting ability. The article presents experimental work of pedagogic accompaniment readiness to self-development in conditions of sanatorium boarding schools.

**Keywords:** development, self-development, free choice, personality changes, pedagogic support, inter-disciplinary category, criteria for readiness, sanatorium boarding school.

**Ol'ga V. Kirillova**

*Ulyanov Chuvash State University,  
City of Cheboksary, Chuvashia autonomy, Russia  
kirillovaolga59@mail.ru*

**Yekaterina G. Shubnikova**

*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,  
City of Cheboksary, Chuvashia autonomy, Russia  
ivsuf@rambler.ru*

#### **Pedagogic prevention of addictive behaviour of children and youth in the educational environment: paradigms, conceptual models, theoretical approaches**

The research urgency is caused by the formation of a new stage in the development of preventive pedagogy based on the expansion of the subject area and the emergence of a new phenomenon – pedagogic prevention of dependency of children and young people in an educational environment. The article presents various classifications of conceptual models and theoretical approaches in the primary prevention of addictive behaviour of minors, their fragmentation and the absence of common grounds for systematisation are shown. The authors attempt to analyse the notions "conceptual model of prevention" and "preventive approach" on the basis of different levels of methodology, note the similarity of the content of some of them, identify

their coordination and interrelation. At the end of the article the conclusion about the need for preventive pedagogy a clear division of preventive approaches and conceptual models of prevention to concrete scientific and technological levels of the methodology, the justification of their relationship and the evaluation of effectiveness in accordance with the new stage of development of science.

**Keywords:** addictive behaviour, pedagogic prevention, primary prevention, conceptual model, theoretical approach.

#### **PSYCHOLOGY**

**Lyudmila V. Ovchinnikova**

*Kostroma State University  
pers37@narod.ru*

**Mariya V. Saporovskaya**

*Kostroma State University  
saporov35@mail.ru*

#### **Psychological factors and dynamic features of sales managers career**

Results of a longitudinal research which aims at the description of types of creation of career of sales managers a research of specifics of career orientations, an organisational stress which is characteristic of each type of career and also studying features of coping behaviour of experts with different type of creation of career are presented. The specifics of basic types of career (ascending, descending, linear ones), features of a professional stress and coping with it are described.

**Keywords:** career, career typology, stress, coping behaviour.

**Svetlana A. Khazova**

*Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru*

**Vladimir A. Smirnov**

*Kostroma State University  
va\_smirnov@ksu.edu.ru*

#### **Gifted senior pupils' personal resources development implementation programme experience within socialisation process psycho-pedagogic maintenance**

Experience of work connected with development of personal resources of senior pupils with signs of intellectual giftedness (n=38) has been presented in the article. It is shown that creation of the programme with a support on intellectual opportunities of this group of teenagers – the advancing development of conceptual ideation, reflections, abilities to internal dialogue – makes possible to effectively change communicative models, coping behaviour strategies that involves changes in social interaction, in the attitude towards others and oneself. When creating occupations, it is offered to rely not only on imitating exercises and on modeling, but also on active discussion of situations, on experience of teenagers, on their stories about events of their lives, on the analysis of experiences, on their interpretation and on reinterpretation according to the new gained knowledge as well as on expressional methods of self-expression, on creation of and check of hypotheses. The conclusion about need of inclusion of this sort of occupations in practice of psycho-peda-

gogic maintenance of gifted teenagers is drawn.

**Keywords:** teenagers with signs of intellectual giftedness, self-development, personal development resources, psycho-pedagogic maintenance

**Natal'ya Ye. Serebrovskaya**  
*Academy of National Economy and Civil Service  
under the President of the Russian Federation,  
the City of Nizhny Novgorod  
serebrovskaya-n@yandex.ru*

**Anna A. Lukomets**  
*Academy of National Economy and Civil Service  
under the President of the Russian Federation,  
the City of Nizhny Novgorod  
anna-lukomec@yandex.ru*

### **Psychological readiness to the choice of profession in early adolescence: theoretical and practical aspect**

The article discusses the problem of psychological readiness of young people to career choices in the framework of the systemic and subjective approaches, the essence of the phenomenon of psychological readiness, highlighting its structural components and their substantial characteristics. It is very important to underline the value-semantic component as fundamental to the psychological readiness of senior pupils to a choice of future professional activity is the development of personal and professional identity, awareness of their own sense and goals in life. Also explains the connection of this component with other components of psychological readiness and its contents. The empirical analysis results of the diagnosis phase of the control study the level of formation of psychological readiness to the choice of profession by pupils in the course of psycho-pedagogic assistance and career guidance in the schools of the city of Nizhny Novgorod.

**Keywords:** psychological readiness, components of psychological readiness, systematic approach, subjective approach, value-semantic component.

**Irina A. Umanskaya**  
*Kostroma State University, Kostroma  
umka44koostroma@yandex.ru*

### **Studying of types of behaviour in conflict situations in the conditions of a communicative stress (on the example of bank workers)**

The article is devoted to the research results which purpose is to identify variations among the dominant behaviour types of people with high and low indices of a communicative stress expressiveness in conflict. The group of 60 bank employees participated in the research with help of psychodiagnostic methods. The research had several stages. At the first stage the selection was divided into two groups. The first one included people under stress, the second one, persons who had no stress-related symptoms or had a little. In the following stage, the strategies and tactics of respondents' conduct in conflict situations were studied with help of test and interview methods. The results showed that the staff with communicative stress use strategy of rivalry more often, also in this group the frequent using of the strategy of cooperation is revealed. In the group of the bank employees who had no stress, what

was the most common behaviour type in the conflict, was compromise.

**Keywords:** communicative stress, jobbed stress, behaviour strategy in conflict situations.

**Svetlana A. Khazova**  
*Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru*

**Dar'ya B. Kornilova**  
*Kostroma State University  
kloun333maska@mail.ru*

### **Psycho-gymnastics as a method of development of the social and emotional sphere of preschool children with mental retardation**

The problem of social and communicative and emotional development of children of preschool age with mental retardation is considered in the article. Information on features of development of the communicative and emotional sphere of preschool children with mental retardation is provided. Children with mental retardation show lack of need for communication, difficulty of establishment of contact and its maintenance, the superficial nature of interaction, inadequacy of emotional manifestations in situations of communication and inability to differentiate personal and the others' emotions. Positive influence of psycho-gymnastics on the social and communicative and emotional sphere of children is revealed. Psycho-gymnastics as a correction method, using nonverbal and verbal means as well as receptions of a game and staging, promotes formation of motivation of communication, contributes to the development of communicative skills and skills of empathy. Conclusion that, thanks to classes in psycho-gymnastics, children with mental retardation get experience of favourable interaction and a psychological basis for successful socialisation was made.

**Keywords:** preschool children with mental retardation, social and communicative development, emotional sphere, psycho-gymnastics.

## **PROFESSIONAL EDUCATION**

**Ol'ga V. Kirillova**  
*Ulyanov Chuvash State University,  
City of Cheboksary, Chuvashia autonomy, Russia  
kirillovaolga59@mail.ru*

**Irina A. Chemerilova**  
*Yakovlev Chuvash State Pedagogic University,  
City of Cheboksary, Chuvashia autonomy, Russia  
irina737983@mail.ru*

### **The study of the conditions of creative self-realisation of future pedagogues-psychologists in educational process**

The article examines the conditions that promote creative self-realisation of future pedagogues-psychologists in the educational process, the creation of these conditions is considered as the most important value in higher education. The factors influencing the success of creative self-realisation of students relate to professional creativity and pedagogic skill of the pedagogue. The concept of "readiness of future psychologist-educator to self-actualisation" is considered to be an integrative personal quality of the future professional

that is a unity of interrelated structural components: motivational and personal, theoretical, procedural-activity. We stated the possibility of diagnosing levels of readiness for creative self-realisation of future pedagogue-psychologist, described levels of readiness. We highlighted human values that contribute to more effective implementation of the educational potential of psychological and pedagogic disciplines; examples of the use of modern teaching methods in the professional training of educational psychologists are given. We identified, by means of upbringing work, promoting the development of creative potential of students.

**Keywords:** self-realisation, creative self-realisation of students, future pedagogues-psychologists, training of psychologist.

**Eleonora K. Nikitina**  
Moscow City University  
nikitinaek@mgpu.ru

#### **The educational programme of pedagogic magistracy as a factor in the development of the creativity of the personality of the future pedagogue**

The article presents the results of research of the factors influencing the development of the personality creativity of students when mastering the educational programmes of the pedagogic magistracy. At the same time, creativity is understood as the ability to generate original ideas of one's own, which make it possible to solve a specific applied problem in independent pedagogic activity. Creativity of a pedagogue's personality is presented as an educational result in higher education. In order to solve the professional pedagogic tasks in an original and effective way, the Master student must learn to analyse the pedagogic context of the professional task, to design pedagogic action and to use it effectively in independent pedagogic activity. These actions are mastered within the educational programme of the pedagogic magistracy.

**Keywords:** personal creativity, educational programme of higher education, pedagogic magistracy.

**Zoya V. Rumyantseva**  
Kostroma State University  
rumschmus@mail.ru

#### **The problem of development of creative readiness future pedagogues-musicians to professional activity**

The article deals with the problem of development of creative readiness of future music pedagogues for professional activities. In support of the concept of the interconnection of abilities and creative readiness by Boris Anan'yev and Nina Kuz'mina, the problem of developing the creative readiness of future music pedagogues for professional activity is considered. The structure of creative readiness of the pedagogue-musician is covered. The essence of the musical-performing and pedagogic interpretation of musical and pedagogic phenomena is characterised as well as the features of the pedagogic experience of the pedagogic musician.

**Keywords:** creative readiness, ability, professional activity, musical performance and pedagogic interpretation, productive pedagogic experience.

**Tat'yana Yu. Lustgarten**  
Kostroma State University  
tlustgarten@yandex.ru

#### **Formation of psychological readiness of graduates of the direction of technosphere safety for actions in emergency situations**

Approach to formation of readiness of the graduate of the direction of technosphere safety to actions in emergency situations is considered in the article. The analysis of working conditions of the rescuer in emergency situations is carried out. Dangerous factors characterising emergency situations, are defined. Competences which students in the block of rescue efforts have to seize are formulated. Problems of quality of training and employment of graduates are defined. The main objective – formation of the specialist rescuer who is psychologically ready to actions in emergency situations – is formulated. Solutions are offered. Formation of competences of the rescuer are necessary to be carried out in close interaction with the profile organisations and divisions. The expediency of formation of saving group is defined. The main objective of the public youth policy in the field of civic and patriotic upbringing, promoting of volunteering and a safety culture is defined.

**Keywords:** emergency situation, readiness, psychological stability, competence, working conditions, rescue sailor, fighter of saving group, public youth policy, civic and patriotic upbringing, volunteering, safety culture.

**Valentina N. Sulima**  
Shevchenko Lugansk University  
svetlamojadusha@mail.ru

#### **Students' personal and professional development during the training in a higher school**

The problem of students' personal-professional development is studied. The theoretical approaches of scientists of Russia, the Ukraine and foreign lands to the issues of students' personal and professional development are examined. The Russian and the Ukraine researches are based on the formation and development of professionals' personal qualities. At the same time, foreign scientists focus on the professional and career development. The peculiarities of student age are shown. A student as a person of certain age is considered from three aspects: psychological, social, biological. The article deals with the features of student's personal development as a future specialist. The importance of students' personal and professional development during the training in a higher school is emphasised. The characteristics of professional identity, as well as students' personal and professional development are described. Also, the article deals with the types of identity's professional orientation and the views of scientists on the successful educational-professional motivation. The great attention is paid to

the stages of professional development that are represented in the given article. The components of students' personal and professional development during training in a higher school are characterised such as motivational, value-orientation, cognitive-operational, emotional and volitional, physiological components.

**Keywords:** student, personal and professional development, education, higher school, educational and professional motivation, professional identity, personal and professional preparation.

**Andrey I. Korobchenko**  
*Irkutsk State University of Railway Transport*  
*korobchenko-1968@mail.ru*

**Marina G. Golubchikova**  
*Irkutsk State University*  
*mg2@bk.ru*

**The development of educational independence of students of technical universities as the basis for the formation of general cultural competences by means of the discipline "Physical culture and sport"**

The article considers the problem of formation of General cultural competence of technical universities students on the discipline "Physical culture and sport". We reflected the concept of "educational autonomy" as the basis for the development of competencies. Presents the author's approaches to the development of didactic tools for the development of educational independence of students in learning the theoretical part of the discipline "Physical culture and sport". Students are encouraged to master information from academic texts, selected in accordance with the content of the discipline, through a special system of tasks for independent work. Particular importance is attached to logical tasks and creative tasks. Among the logical tasks used in teaching the theoretical part of the discipline "Physical culture and sports" can be identified such tasks as matching, comparing, matching, classification and sequence. As creative tasks, students are encouraged to write a mini-essay or an essay, to analyse the specific situation and to develop their own educational product.

**Keywords:** competence, competency, general cultural competence, independence of personality, learning independence, physical culture and sport, didactic tools, logic puzzles.

**Yuliya S. Kuchina**  
*Kostroma State University*  
*kaf\_fizvos@ksu.edu.ru*

**Socio-pedagogic assistance to students with weakened health: a practical aspect**

The article is devoted to the consideration of questions of the rendering social and pedagogic assistance methodology to students with weakened health by means of physical culture. The author presents the results of a study of some social and pedagogic problems of students with weakened health. The conclusion, that the adaptive complexities of this students' group are more pronounced in comparison with the control group, is substantiated. The article describes the main

structural elements of the programme of social and pedagogic assistance to students with weakened health in physical culture and recreation, specific methodical techniques are suggested that allow using physical culture as a means of improving the social life of students.

**Keywords:** sports and improving activity, students with weakened health, socio-pedagogic help, technique of teaching physical culture.

**TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**

**Valeriy S. Sekovanov**  
*Kostroma State University*  
*sekovanovs@yandex.ru*

**Zhanna V. Dorokhova**  
*Kostroma State University*  
*zanna444@mail.ru*

**Yuliya V. Kudryashova**  
*Kostroma State University*  
*yul27024657@yandex.ru*

**Svetlana F. Katerzhina**  
*Kostroma State University*  
*svetakaterzhina@mail.ru*

**The use of fractal methods and information technologies as a means of aesthetic education of students**

The three-stage technique of training when using fractal methods and information technologies aimed at an esthetic upbringing of higher education institution students is offered in this article. At the first stage, it is shown how to create art compositions with use of programming and other information and communication technologies. At the second stage, beauty of fractal geometry by means of the proof is emphasised. Here, unexpected communication between a tentlike function attractor and a classical fractal – Cantor set – comes to light. At the third stage, examples of creation of art compositions by means of graphics editors, fractal graphics and other information and communication technologies are given.

**Keywords:** creativity, intelligence, esthetic upbringing, esthetic development, fractal, Cantor set, fractal graphics, Julia set, Koch snowflake, texture.

**Dar'ya S. Karasyova**  
*Ivanovo State University*  
*dariya210@mail.ru*

**Phonetic-phonological tasks in the Russian Language lessons**

The author analyses the scientific and methodological literature, establishes the content of the concept "phonetic-phonological task" in the Russian language lessons within the competency approach. Phonetic-phonological tasks are a subject variety of competency tasks that involve organising the analytic activity of pupils on the basis of educational phonetic and phonological material, including them in quasi-life situations and motivating them to find a solution. The solution of phonetic-phonological tasks in the Russian Language lessons assumes the presence of a research component in the work, a high level of independence of performance, complex analytical work with both life (quasi-life) and linguistic material. It is determined that the formation of the linguistic competence of pupils con-

tributes to the development of the personality to a high degree and allows the value and significance of the learning process to be preserved in the pupils' mind. The importance of phonetic-phonological tasks for forming the linguistic competence of pupils is established. The solution of phonetic-phonological tasks, having a heuristic nature, reflecting the specifics ("Russian Language") of the competency approach, as well as the subject orientation, is an illustrative example of analytical work with the language system in the lesson. The place of phonetic-phonological tasks among other educational tasks is determined: cognitive tasks, situational tasks, linguistic tasks and competency tasks. In addition, a typology of tasks (tasks requiring analysis of a quasi-life situation, tasks requiring analysis of linguistic material, tasks requiring analysis of literary material, phonetic analysis of words) and examples are given for solving phonetic-phonological tasks. As a result of the research carried out by the author, the author concluded that phonetic-phonological tasks are an indispensable training tool that promotes the development of the personality of a modern pupil.

**Keywords:** phonetic-phonological task, educational task, competency task, competency approach, linguistic competence of pupils, phonetics, Russian language lesson.

**Valerya L. Soldatova**

*Lipetsk branch of Belgorod University of Cooperation,  
Economics and Law  
oit@lki-lipetsk.ru*

**"Vocal-orientated foreign language communication teaching" as a technique contributing to the solution of the I – Another problem**

The article is dedicated to the problem I – Another in communicative relations between people. After researching the I – Another problem in communicative relations between people, this problem is considered in connection with communicative relations between the teacher's I and pupils' Others. The possibility of using "Vocal-orientated teaching of foreign language communication" as an art-orientated technique of "Art-orientated concept of teaching foreign language communication" is justified. It is proved that this art-orientated technique contributes to the solution of this problem. "Song" is proved to be one of the best instruments for solving I – Another problem.

**Keywords:** vocal, song, foreign language communication, vocal-orientated teaching, problem I – Another, communicative relations.

**SOCIAL UPBRINGING**

**Ol'ga A. Koryakovtseva**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
youth1@mail.ru*

**Youth social activity development control as a social upbringing system enhancement resource**

Factors which influence development of social activity of youth and control of this process are defined

in article. Results of expert inquiry reveal forms of manifestation of social activity preferable to youth, a different level of authorities' influence and civic institutions on its dynamics and level of their interest in enhancement of social upbringing system by means of the active involvement of youth in process of formation of civil society.

**Keywords:** social upbringing, social activity control, youth, development of civic culture, new culture of socialisation.

**Irina V. Ariabkina**

*Ulyanovsk State Pedagogical University of I.N. Ulyanov*

**Anna G. Samokhvalova**

*Kostroma State University*

**Lyubov' I. Timonina**

*Kostroma State University*

*nauka.ipp@mail.ru*

**El'vira N. Kokina**

*School # 22 in the City of Kostroma*

**Mechanisms of inclusion of pupils of pedagogic classes in the system school performance**

The article presents the experience of the pedagogic classes of Kostroma Region. The approaches, forms, methods of teaching and educating schoolchildren in pedagogic classes are shown. It is concluded that the pupils of the pedagogic classes not only receive the propaedeutic experience of the professional activity of the pedagogue, but also fulfill the most important integrative role in the functioning of the educational work of the educational organisation.

**Keywords:** school, educational work, pedagogic class, educational space, event.

**Valentina M. Basova**

*Kostroma State University*

*abba@yandex.ru*

**Zhanna A. Zakharova**

*Kostroma State University*

*janna\_z@mail.ru*

**Prevention of social infantilism in children deprived of parental care**

The article examines the manifestations of social infantilism among minors whose socialisation takes place in the conditions of state care, its causes and possible preventive actions aimed at its prevention. The article substantiates the idea of the need for specially designed and adapted educational and upbringing programmes for the conditions of a particular institution of state care. The authors come to the conclusion about the pedagogic appropriateness of such programmes in the conditions of the institution of boarding type for children deprived of parental care. This article summarises the practical experience of the centre for helping children left without the care of the parents in the hamlet of Chentsy, Krasnosel'sky district of Kostroma Region, the formation of children whose personal development takes place outside the family, social competence. The authors focus on ways to prevent social infantilism in minors left without parental care.

**Keywords:** infantilism, social infantilism, orphans, prevention, social competency, formation, upbringing.

**Zhanna A. Zakharova**

*Kostroma State University  
janna\_z@mail.ru*

**Vladislav V. Gruzdev**

*Kostroma State University  
vgruzdev@ksu.edu.ru*

**Analysis of the experience of the upbringing  
of legal culture in orphaned adolescents  
in the conditions of the establishment of public care**

This article summarises the practical experience of upbringing of the legal culture of orphans. The authors try to trace the process of adoption by children of this category of legal knowledge, the degree of formation of his legal attitudes and beliefs. Particular attention is paid in the article to the selection of the directions of activity in the organisation of upbringing process, the definition of forms, methods and methods that determine the content for each of the directions.

**Keywords:** orphan child, adolescent age, legal culture, institutions of state care.

**Ol'ga B. Polyakova**

*Institute of Additional Professional Education  
of Social Workers, Moscow  
obpolyakova1@gmail.com*

**Features of psycho-pedagogic counseling  
of prospective parents in the process of training  
in the school of adoptive parents**

The article presents the practical experience of organising and conducting psycho-pedagogic counselling of the candidates for adoptive parents in the process of preparing foster parents as one of the approaches to the formation of sociopedagogic competency. The main function of the consultation of the interview is to identify potential candidates for adoptive parents in the upbringing of the adopted child and decision making on conscious parenting. We consider the problems of psycho-pedagogic nature of the can-

didates for adoptive parents, which negatively affect motivation and admission into the family of the child. The methods of psycho-pedagogic counseling disclose the essence of goals and objectives. We determined the successive stages of psycho-pedagogic counseling: from primary to final. The performance of the implementation of this approach gives the opportunity to evaluate it as a prospective in making a sociopedagogic competency of candidates for adoptive parents.

**Keywords:** psycho-pedagogic counseling, school of adoptive parents, formation of sociopedagogic competency of candidates for adoptive parents, counselling, motivation parents.

**Ol'ga A. Kiselyova**

*"Unicum" Centre, town of Buy, Kostroma Region  
zdod-unikum@mail.ru*

**Yuliya N. Surikova**

*"Unicum" Centre, town of Buy, Kostroma Region  
dokavvv@mail.ru*

**Marina S. Sorokina**

*"Unicum" Centre, town of Buy, Kostroma Region  
marinandru34@rambler.ru*

**Vladimir A. Smirnov**

*Kostroma State University  
va\_smirnov@ksu.edu.ru*

**Anna G. Samokhvalova**

*Kostroma State University  
samokhvalova@kmtm.ru*

**Individual educational route  
of professional self-determination as a means  
professional orientation of schoolchildren**

The article presents a unique experience of vocational guidance in the system of additional education, during which the construction and implementation of individual educational routes for the professional self-determination of schoolchildren.

**Keywords:** professional orientation, professional self-determination, individual educational route.

# 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**

2017 – № 5

**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 28.12.2017.  
Дата выхода в свет 28.04.2018.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 18,3.  
Уч.-изд. 18,9 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 431.

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](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**