

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

4

2017



**ВЕСТНИК**  
КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 2006 года

**2017 № 4**

**VESTNIK**  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL  
Appears since 2006

**2017 № 4**

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

**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**

**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

- 7 **Лях Ю.А., Музаев А.А.**  
Результаты национальных исследований по истории и обществознанию в 6 и 8 классах
- 13 **Макаренко А.А.**  
Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса
- 17 **Плотникова Н.М.**  
Социальные практики как средство профессионального воспитания
- 22 **Миновская О.В.**  
Социокультурная практика подросткового приключения в условиях современного общества

### ПСИХОЛОГИЯ

- 26 **Харламенкова Н.Е.**  
Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости
- 31 **Куфтяк Е.В.**  
Возрастные и гендерные особенности жизнеспособности в юношеском возрасте
- 34 **Гущина Т.Н.**  
Учёт доминантности правого или левого полушария коры головного мозга в профессиональной ориентации обучающихся
- 38 **Кадацких И.Ю.**  
Степень выраженности типов этнической идентичности студентов вуза
- 41 **Пестриков Д.В., Юрина О.И., Матвеев В.Е.**  
Применение медитативных техник в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы
- 46 **Моисеева А.Д., Жедунова Л.Г.**  
Предикторы жизнеспособности психологов-консультантов
- 51 **Пучка И.В.**  
Проблемы адаптивности и мотивации достижения военнослужащих по контракту на первоначальном этапе службы
- 54 **Свешникова С.Л.**  
Особенности взаимосвязи временной перспективы и адаптированности студентов колледжа
- 59 **Бакаева О.Н.**  
Изучение уровней овладения общественно-политической лексикой одаренными детьми старшего дошкольного возраста
- 62 **Гамова С.Н.**  
Изучение содержания психолого-педагогической работы в дошкольных учреждениях по проблеме улучшения эмоционального здоровья дошкольников
- 65 **Задорова Ю.А.**  
Исследование привязанности матери и ребенка дошкольного возраста

### ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 70 **Крюкова Т.Л.**  
Совладание с жизненными стрессами у партнеров близких отношений: что способствует позитивным последствиям?
- 77 **Екимчик О.А.**  
Близкие отношения мужчины и женщины как контекст диадического стресса и копинга

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 7 **Yu.A. Lyakh, A.A. Muzayev**  
Results of investigations in History and Social Studies in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> forms at Russian school
- 13 **A.A. Makarenko**  
Pedagogic design as a means of improving the educational process efficiency
- 17 **N.M. Plotnikova**  
Social practices as a means of professional upbringing
- 22 **O.V. Minovskaya**  
Sociocultural practice of a teenage adventure in the conditions of modern society

### PSYCHOLOGY

- 26 **N.Ye. Kharlamenkova**  
Intensive stressors and psychological consequences of their experience in youth and early adulthood
- 31 **Ye.V. Kuftyak**  
Age and gender peculiarities of resilience in youth
- 34 **T.N. Gushchina**  
The peculiarities of dominance of the right or left hemisphere of the cerebral cortex in the professional orientation of senior form pupil
- 38 **I.Yu. Kadatsckikh**  
The severity of types of ethnic identity of students of the university
- 41 **D.V. Pestrikov, O.I. Yurina, V.Ye. Matveyenko**  
The use of meditative techniques in the activities of penitentiary staff
- 46 **A.D. Moiseyeva, L.G. Zhedunova**  
Predictors of the viability of counseling psychologists
- 51 **I.V. Puchka**  
Problems of adaptability and motivation of achievements of contract servicemen at the initial stage of service
- 54 **S.L. Sveshnikova**  
The features of the relationship of time perspective and adaptability of college students
- 59 **O.N. Bakayeva**  
Study of the levels of mastery gifted children of preschool age socio-political vocabulary
- 62 **S.N. Gamova**  
Studying of content of psychology and pedagogic work in preschool institutions on a problem of improvement of emotional health of preschool children
- 65 **Yu.A. Zadorova**  
A study of attachment of mother and child of preschool age

### COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

- 70 **T.L. Kryukova**  
Close partners' coping with life stress: what facilitates positive outcomes?
- 77 **O.A. Yekimchik**  
Heterosexual close relationships among partners as dyadic stress-coping context

- 83 Кирпичник О.В.**  
Роль ценностных ориентаций в психологическом благополучии и совладании взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (генетическими заболеваниями)

#### ДЕВИАНТОЛОГИЯ

- 89 Ермолин А.В., Чапайкина И.Г.**  
Юрико-психологические аспекты вовлечения молодежи в деструктивные интернет-сообщества

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 94 Иохвидов В.В., Юнгман И.В.**  
Конкурентоспособность как показатель личностно-профессионального роста педагога
- 98 Плотникова Н.Н.**  
Динамика образа карьеры студентов педагогических специальностей в процессе профессионального образования
- 103 Васильев В.В.**  
Непрерывное образование в образовательных организациях высшего образования системы МВД России как объект педагогико-юридического анализа
- 107 Вахрушева С.Н., Машарова Т.В.**  
Междисциплинарная интеграция образовательного процесса в подготовке юриста
- 111 Коршунова А.А.**  
Роль самостоятельной подготовки в системе ведомственного образования
- 115 Куриленко Е.А.**  
Библиотечные вербальные коммуникации: современное состояние и проблемы подготовки кадров
- 120 Лустgarten Т.Ю.**  
Формирование специалиста по техносферной безопасности

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 125 Бабенко А.С.**  
Реализация внутривидовых связей курса математики при изучении элементов комбинаторики в школе
- 129 Соловьева А.А.**  
Поэтапная разработка тематики учебных проектов при обучении математике студентов гуманитариев
- 136 Болдакова И.В., Кузнецова Н.С.**  
Применение активных методов обучения и организация обратной связи при изучении дисциплины «Информатика»
- 139 Калачева Т.Н., Кузнецова Н.С.**  
Нестандартные технологии обучения информатике в военном вузе
- 143 Поляков Е.А.**  
Организация электронного обучения с использованием информационной образовательной среды
- 149 Романчук А.А.**  
Программированное обучение как элемент дистанционного формата педагогического взаимодействия в контексте внеурочной деятельности
- 152 Жалсанова Ж.Б., Успенская Е.А.**  
Учет возрастных и психологических особенностей студентов при отборе текстового материала для изучения второго иностранного языка в неязыковом вузе
- 157 Азитова Гульсина Ш., Азитова Гульсум Ш.**  
Лексические единицы с национально-культурной спецификой в практике обучения русскому языку как иностранному

- 83 O.V. Kirpichnik**  
Values's role in well-being and coping among adults, taking care about disabled children with genetic diseases

#### SCIENCE OF DEVIANT BEHAVIOUR

- 89 A.V. Yermolin, I.G. Chapaykina**  
Law and psychological aspects of involving young people in destructive Internet communities

#### PROFESSIONAL EDUCATION

- 94 V.V. Iokhvidov, I.V. Yungman**  
Competitiveness as an indicator personal and professional growth of the pedagogue
- 98 N.N. Plotnikova**  
Pedagogic specialties students' career image dynamics in the course of professional education
- 103 V.V. Vasil'yev**  
Continuous learning in educational organisations of high education of the system of MIA of Russia as an object of pedagogic-legal analysis
- 107 S.N. Vakhrusheva, T.V. Masharova**  
Interdisciplinary integration of educational process in training of associate
- 111 A.A. Korshunova**  
The role of independent training in the system of departmental education
- 115 Ye.A. Kurilenko**  
Librarian verbal communications: current condition and problems of personnel training
- 120 T.Yu. Lustgarten**  
Formation of a technosphere security specialist

#### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 125 A.S. Babenko**  
Implementation of internal promotional relations of the Mathematics course at the study of elements of combinatorics at school
- 129 A.A. Solov'yova**  
The gradual development of learning projects themes in teaching Mathematics to Humanities students
- 136 I.V. Boldakova, N.S. Kuznetsova**  
Application of active method of training and organisation of follow up in studies of subject informatics
- 139 T.N. Kalachyova, N.S. Kuznetsova**  
Non-standard technology teaching science in the military higher educational institution
- 143 Ye.A. Polyakov**  
Organising e-learning using the Informational Educational Environment
- 149 A.A. Romanchuk**  
Programmed training as an element of a remote format of pedagogic interaction in the context of extracurricular activities
- 152 Z.B. Zhalsanova, Ye.A. Uspenskaya**  
The considering of age and psychological peculiarities of students at selection of text material for studying of the second foreign language in not language higher education institution
- 157 Gul'sina Sh. Azitova, Gul'sum Sh. Azitova**  
National features of the Russian non-equivalent vocabulary as a problem of Russian language teaching at the lessons for foreign students

**159 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»)

**162 Васильева Ю.А., Золотых Л.Г.**

Аутентичные тексты с региональной тематикой на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов

**166 Смирнова А.Н., Родонова С.Ю.**

Модель формирования готовности курсантов к учебной деятельности в иноязычной образовательной среде военного вуза

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**169 Тарханова И.Ю.**

Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций

**172 Кузьмина И.Е., Степихова В.А.**

Проблема патриотического воспитания в школе XXI века: поиск современных подходов и моделей партнерства

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

**178 Хазова С.А., Адеева Т.Н., Тихонова И.В.**

Варианты жизни в затрудненных условиях развития

**184 Тихонова И.В., Шипова Н.С.,**

**Адеева Т.Н., Иванова Е.А.**

Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса

**190 Байбородова Л.В., Викторovich О.Н.**

Опыт педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации

**СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА**

**196 Кудинов В.А.**

Воплощение идеи.

Опыт и уроки скаутинга в России

**200 Подобин А.Е.**

Подготовка педагогов для детско-юношеских организаций: из опыта Костромского государственного университета

**204 Тихомирова Е.В.**

Опыт магистерской подготовки организаторов детского движения

**208 Сомкина М.А., Петрова М.С.**

Подготовка школьного актива в условиях профильного лагеря (на примере областного лагеря актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг»)

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ**

**И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**211 Корчемная Н.В.**

Киберспорт в образовательных и досуговых практиках современной молодежи

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**215 Карникова О.П.**

Исторические аспекты становления концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике

**218 Турыгин А.А., Миновская О.В.**

Идеи педагогики приключений в трудах российских педагогов-новаторов первой четверти XX века

**159 O.A. Barysheva, N.M. Sergeyeva**

The upbringing role of the Russian literature in the work with a literary text at Russian as a foreign language lessons (on the example of the short story «Playing Beauty» by Yuriy Yakovlev)

**162 Yu.A. Vasil'yeva, L.G. Zolotykh**

Authentic texts with a regional theme at the initial stage of teaching Russian language to foreign students

**166 A.N. Smirnova, S.Yu. Rodonova**

A facilitating model of foreign military students' readiness for training activity in a foreign educational environment

**SOCIAL UPBRINGING**

**169 I.Yu. Tarkhanova**

Socialisation of youth by means of Internet communications

**172 I.Ye. Kuz'mina, V.A. Stepihova**

Patriotic upbringing in the 21<sup>st</sup> century school: modern approaches and models of partnership

**CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

**178 S.A. Khazova, T.N. Adeyeva, I.V. Tikhonova**

Variants of life in complicated conditions of development

**184 I.V. Tikhonova, N.S. Shipova,**

**T.N. Adeyeva, Ye.A. Ivanova**

Psychological support of schoolchildren with disabilities: the needs of participants in an inclusive educational process

**190 L.V. Bayborodova, O.N. Viktorovich**

Experience of pedagogic support of mentally retarded students in a professional educational organisation

**CHILDHOOD SOCIOKINETICS**

**196 V.A. Kudinov**

Embodiment of the idea.

Experience and lessons of scouting in Russia

**200 A.Ye. Podobin**

Training of pedagogues for organisations for children and young people: from experience of Kostroma State University

**204 Ye.V. Tikhomirova**

Experience of Master's training of the organisers of children's movement

**208 M.A. Somkina, M.S. Petrova**

Preparation of a school asset in the conditions of special camps (On the example of Lutoshkin regional leading youth camp «Komsomol Organiser»)

**HEALTH KEEPING**

**AND PHYSICAL CULTURE**

**211 N.V. Korchemnaya**

Cybersport in educational and leisure practices of modern youth

**HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

**215 O.P. Karnikova**

Historical aspects of formation the concept of ethno-cultural education in Russian pedagogics

**218 A.A. Turygin, O.V. Minovskaya**

The ideas of pedagogics of adventures in works of the Russian reformist pedagogues of the first quarter of the 20<sup>th</sup> century

**223 Куприянов Б.В.**

Провинциальные заповедники  
нетоталитарной педагогики (региональные лагеря  
комсомольского актива в СССР в 60–70 гг. XX века)

**229 Кирпичник А.Г.**

Истоки: к 45-летию Костромского областного лагеря  
старшеклассников «Комсорг» имени А.Н. Лутошкина

**ЗА РУБЕЖОМ**

**232 Данилова Л.Н.**

Развитие терминологии непрерывного образования  
за рубежом

**237 Римонди Д.**

Лингводидактические концепции  
к преподаванию иностранных языков в Италии

**241 Молоков Д.С.**

Содержание воспитания в немецкой школе

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

**248 Чекмарёв В.В.**

Междисциплинарность педагогических технологий

**252 SUMMARY**

**265 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

**223 B.V. Kupriyanov**

Provincial refugiums of non-totalitarian pedagogy  
(regional camps of the Komsomol progressive staff  
in the USSR in the 1960s—70s)

**229 A.G. Kirpichnik**

Origins: to the 45<sup>th</sup> Anniversary of Lutoshkin Kostroma  
regional leading youth camp «Komsomol Organiser»

**ABROAD**

**232 L.N. Danilova**

«Lifelong education» terminology  
development abroad

**237 G. Rimondi**

Linguodidactical conceptions  
in the field of foreign language teaching in Italy

**241 D.S. Molokov**

Upbringing content at German school

**SCIENTIFIC LIFE**

**248 V.V. Chekmaryov**

Multi-disciplinary nature of educational technologies

**252 SUMMARY**

**265 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

**Лях Юлия Анатольевна**

доктор педагогических наук, доцент  
Московский психолого-социальный университет

**Музаев Анзор Ахмедович**

кандидат технических наук  
Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки,  
заместитель руководителя, г. Москва  
Pani.lyah@gmail.com, muzaev@obrnadzor.gov.ru

## РЕЗУЛЬТАТЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В 6 И 8 КЛАССАХ

*В статье представлены результаты национальных исследований по истории и обществознанию в 6 и 8 классах, проведенных в рамках программы Национальные исследования качества образования (НИКО). Анализ результатов позволил выявить уровень освоения основной образовательной программы по истории и обществознанию, проследить тенденции его изменения с 6 до 8 класса по Российской Федерации в целом и в отдельных регионах.*

**Ключевые слова:** качество образования, национальные исследования, история, обществознание, результаты.

Одной из ключевых проблем Государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 годы» является «недостаточная целостность и сбалансированность системы процедур и механизмов оценки качества образования и индивидуальных образовательных достижений, реализуемых на федеральном и региональном уровнях системы образования, что не позволяет обеспечить формирование и развитие единого образовательного пространства» [1]. Поэтому одной из самых насущных является проблема построения продуманной системы процедур оценки качества общего образования, которая позволила бы обеспечить получение проверенной информации о состоянии разных компонентов региональных и муниципальных систем образования.

Максимально эффективно эта задача может быть решена благодаря проведению регулярных исследований качества образования, которые реализуются на основе сбора и анализа широкого спектра данных о состоянии региональных и муниципальных систем образования.

По инициативе Рособнадзора в 2014 г. в Российской Федерации начата реализация программы Национальных исследований качества образования (далее – НИКО). Программа НИКО предусматривает проведение регулярных исследований качества образования по отдельным учебным предметам, на конкретных уровнях общего образования (не реже чем два раза в год), каждое из которых представляет собой отдельный проект в рамках общей программы.

В рамках НИКО исследование качества образования по истории и обществознанию в 6 и 8 классах было проведено 12 и 14 апреля 2016 г.

Приоритетными задачами при организации изучения истории и обществознания в основной школе являются развитие личности и освоение обучающимися позитивных социальных ценностей. Поэтому НИКО по истории и обществознанию

были направлены на выявление следующих личностных результатов освоения основной образовательной программы:

- воспитание уважения к Отечеству, патриотизма;
- знание истории России, истории своего региона (малой Родины), основ культурного наследия народов России;
- формирование готовности учеников к сознательному выбору и построению индивидуальной траектории образования в дальнейшем с учетом их профессиональных предпочтений;
- освоение правил поведения, нравственных и социальных норм, социальных ролей в группах и сообществах в пределах возрастных компетенций;
- осознание ценности семьи и ее роли в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к старшим, к членам своей семьи.

Задачи исследования по истории:

- проведение комплексной диагностики уровня подготовки обучающихся 6 и 8 классов, в том числе владения базовыми историческими знаниями (в т. ч. по истории своего региона, населенного пункта), опыта применения историко-культурного подхода к оценке социальных явлений; умения применять исторические знания для осмысления сущности общественных явлений;
- сбор, обработка и анализ информации, которая в образовательных организациях характеризует процесс обучения истории;
- проведение анализа по результатам исследования;
- составление системы рекомендаций и советов с учетом результатов исследования;
- проведение публичного обсуждения результатов исследования среди профессионалов.

Задачей исследования по обществознанию являлось проведение комплексной диагностики уровня подготовки обучающихся 6 и 8 классов, в том числе понимания основных принципов жиз-



ни общества; возможности использования знаний и умений для решения типичных задач в области социальных отношений, соответствующих возрасту обучающихся; освоения методов работы с социально значимой информацией.

Исследования проводились анонимно, данные об участниках в рамках исследований собирались без привязки к ФИО. Образовательные организации могли самостоятельно принять решение о фиксации и хранении у себя результатов участников в привязке к ФИО для предоставления результатов родителям и выставления положительных отметок участникам, успешно справившимся с работой.

Этапы проведения процедур исследования:

- проведение диагностической работы и анкетирования участников;
- заполнение форм с контекстными данными об участниках в пунктах проведения исследований;
- сбор материалов для отправки в центр сканирования.

Диагностическая работа была рассчитана на 60 минут и проводилась в учебное время на 2–3 или 3–4 уроках. Проверка заданий осуществлялась удаленно через систему СГ-Эксперт. По окончании процедур исследования был проведен разбор всех заданий диагностических работ.

Исследование в рамках НИКО проводилось на выборке участников, являющейся репрезентативной как в масштабах Российской Федерации, так и в масштабах группы субъектов Российской Федерации. Причем объединение различных групп, внутри которых достигалась репрезентативность, в целом совпадает со всем списком субъектов Российской Федерации.

Для исследования качества образования в области истории и обществознания в 6 и 8 классах школ Российской Федерации использовалась репрезентативная выборка учащихся численностью не менее 50 тыс. человек, в не менее 50 регионах Российской Федерации, не менее чем по 500 образовательным организациям. Так как получение данных по всем учащимся в отобранных школах невозможно по объективным причинам (расформирование, заболеваемость и т. д.), при формировании выборки изначально закладывается незначительное (10–15%) превышение общего числа учащихся, регионов и школ.

Для построения выборки использовалась модель случайной стратифицированной выборки с частичным квотированием по федеральным округам, видам и типам школ [2]. При этом в школах, отобранных для исследования, проводилось тестирование всех учащихся 6 и 8 классов по предмету, отобранному случайным образом (истории или обществознанию). Репрезентативность такой выборки позволяет судить не только о ряде аспектов качества образования непосредственных участников исследования, но и распространить полученные результа-

ты на более широкие совокупности обучающихся: на генеральную совокупность обучающихся соответствующих классов Российской Федерации, а также на совокупности обучающихся из групп субъектов (кластеров) Российской Федерации, имеющих близкие характеристики с точки зрения формирования выборки [3; 4]. Однако для отдельных регионов выборка репрезентативной не является.

Выделение групп субъектов Российской Федерации при проведении исследования качества образования в сфере истории и обществознания проводилось с использованием следующих критериев:

- уровень образования в сфере обществознания в регионе, оцениваемый по характеру распределения баллов участников ЕГЭ по обществознанию в 2015 году;
- массовость сдачи обществознания в регионе, оцениваемая по доле выбравших ЕГЭ по обществознанию для сдачи на выпускных экзаменах в 2015 году.

При этом косвенно также учитывались такие особенности регионов, как уровень математического образования, уровень знания русского языка, а также уровень экономического развития (с помощью показателя «ВРП на душу населения»).

Сочетание перечисленных показателей позволило определить 4 кластера, в двух из которых (втором и третьем) выделены подкластеры, по которым осуществлялось квотирование по уровню популярности предмета. В первый кластер попали регионы с высоким уровнем образования в сфере обществознания и средним уровнем выбора предмета (5 регионов), во второй кластер – регионы с хорошим уровнем образования в сфере обществознания. Они далее были разделены на 2 подгруппы (квоты) – с долей выбора ЕГЭ по обществознанию выше среднего (31 регион) и ниже среднего (20 регионов). В третий кластер попали регионы со средним уровнем образования в сфере обществознания, они также были разделены на 2 подгруппы – с долей выбора ЕГЭ по обществознанию выше среднего (8 регионов) и ниже среднего (5 регионов), а также регионы с низким уровнем образования (4 региона).

В определенных регионах для отбора образовательных организаций применялась модель «случайной стратифицированной выборки с частичным квотированием по федеральным округам с учетом структуры систем образования регионов» (соотношение долей обучающихся из городских и сельских школ; средних общеобразовательных школ и школ «повышенного уровня») [2]. В выборку включались образовательные организации с числом обучающихся в одной параллели не менее 10 человек в городских школах и не менее пяти в сельских школах.

В результате сформирована выборка обучающихся из 50 субъектов Российской Федерации. Распределение участников НИКО по классам представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение участников НИКО

Предмет	Класс	Количество участников
История	6	13 335
	8	11 676
Обществознание	6	13 351
	8	11 806
Всего		50 168

В каждой образовательной организации, отобранной для исследования, диагностическую работу выполняли все обучающиеся 6 и 8 классов, что обеспечивало репрезентативность выборки по гендерному признаку.

Вся выборка, на которой проводилось исследование по истории и обществознанию в 6 и 8 классах по каждому предмету и каждой параллели, является репрезентативной по Российской Федерации и не является репрезентативной для отдельных регионов и муниципальных образований.

Диагностические работы, предлагавшиеся участникам НИКО 6 и 8 классов по обществознанию, были составлены в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования

и имели стандартизированную систему оценивания. Максимальные баллы за выполнение работы шести- и восьмиклассниками отличаются, поэтому непосредственное сравнение результатов невозможно.

Приведенные данные и распределения (рис. 1, 2) свидетельствует о низких результатах НИКО по истории и в 6, и в 8 классе.

Приведенные данные и распределения показывают не только отсутствие приращения результатов восьмиклассников по истории по сравнению с результатом шестиклассников, но и их ухудшение: растет процент двоек и троек, а процент хороших и отличных отметок НИКО по истории уменьшается (рис. 3).

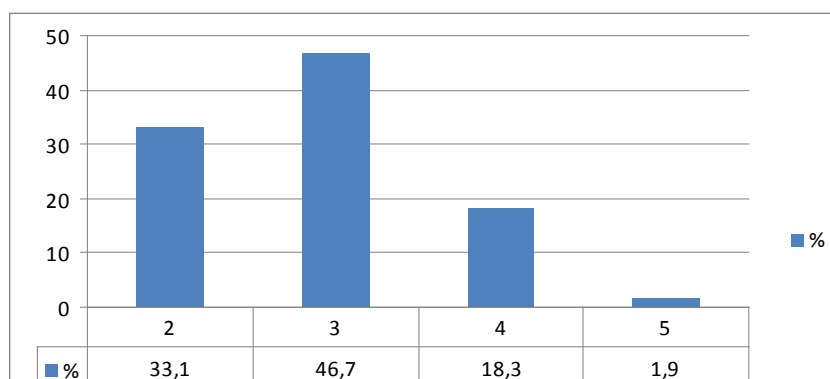


Рис. 1. Распределение отметок учащихся 6 классов по истории

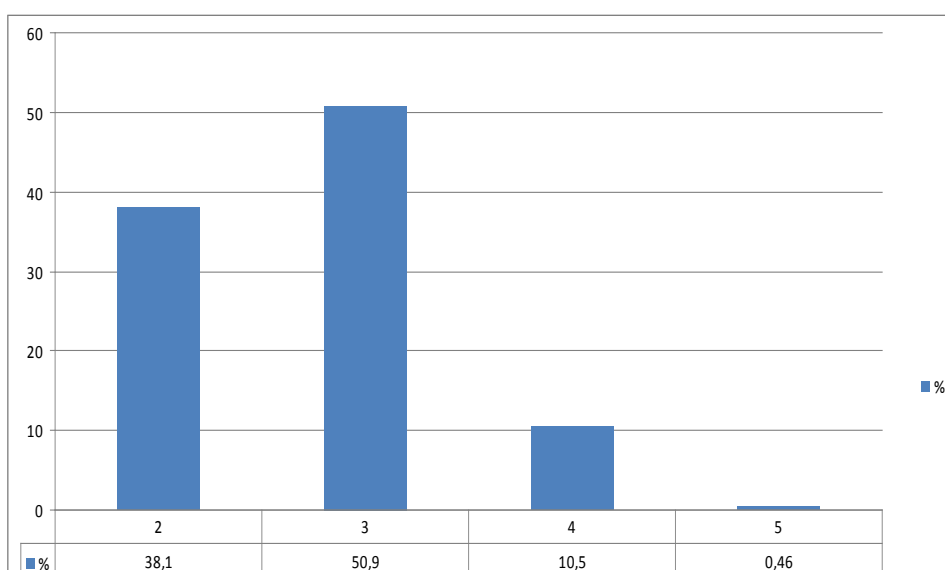


Рис. 2. Распределение отметок учащихся 8 классов по истории

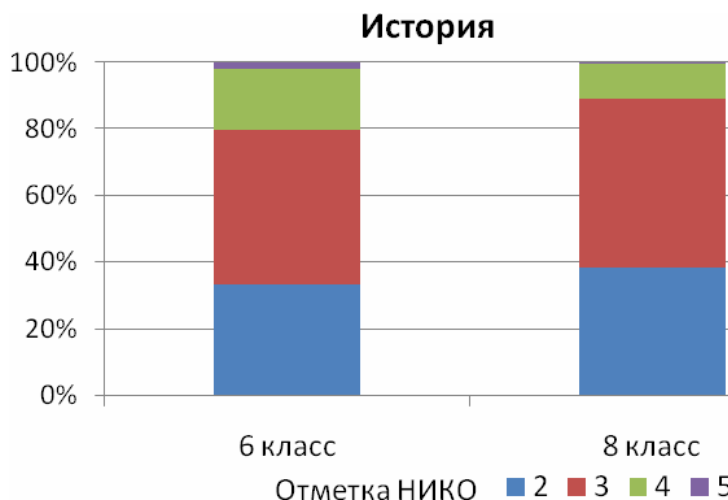


Рис. 3. Нормированная гистограмма результатов НИКО по истории

Более низкие средние результаты восьмиклассников при более высоком максимальном балле свидетельствуют о снижении результатов по обществознанию.

Ни один участник НИКО по обществознанию в 8 классе не набрал ни максимального балла (23 балла), ни на один балл меньше максимального (22 балла).

Приведенные данные и распределения (рис. 4, 5) говорят о невысоких результатах НИКО по обществознанию, особенно в 8 классе.

Результаты НИКО позволяют говорить не только об отсутствии приращения результатов восьмиклассников по обществознанию по сравнению с результатом шестиклассников, но об ухудшении уровня этих результатов, связанных как с ростом процента двоек и троек, так и с уменьшением процента хороших и отличных отметок НИКО по обществознанию (рис. 6).

В целом распределение баллов показывает, что работа имела достаточную трудность. Распределение первичных баллов по обществознанию близко к нормальному, что доказывает сбалансированность работы, распределение по истории смещено в сторону низких баллов, что говорит о большей

сложности выполнения учащимися данных работ [5].

Большинство участников НИКО в 8 классе по истории не подтвердили свои школьные четвертные отметки.

В отличие от исследований качества математического образования, начального образования и образования в области информационных технологий, результаты НИКО по истории в городских и сельских школах в 6 классах значительно не отличаются, а в 8 классе результаты НИКО немного, но значительно выше у сельских школьников.

Описанная тенденция наблюдается не только для всей выборки, но и для групп регионов по уровню результатов ЕГЭ по обществознанию. Различия в результатах городских и сельских школьников либо отсутствуют, либо результаты обучающихся из сельских школ выше.

Предметные результаты городских школьников не превосходят или ниже результатов обучающихся сельских школ как в 6, так и в 8 классе.

Результаты НИКО в 8 классе по обществознанию городских школьников выше, чем сельских за исключением результатов обучающихся из регионов со средним уровнем результатов ЕГЭ по обществознанию, где результаты не различаются.

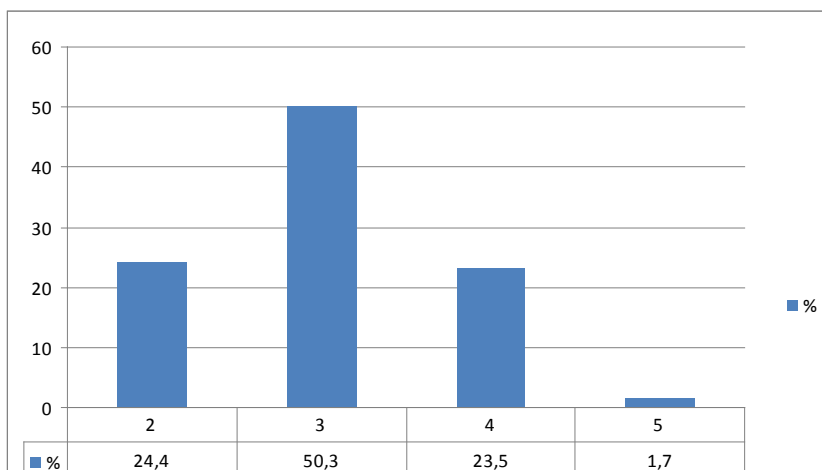


Рис. 4. Распределение отметок учащихся 6 классов по обществознанию

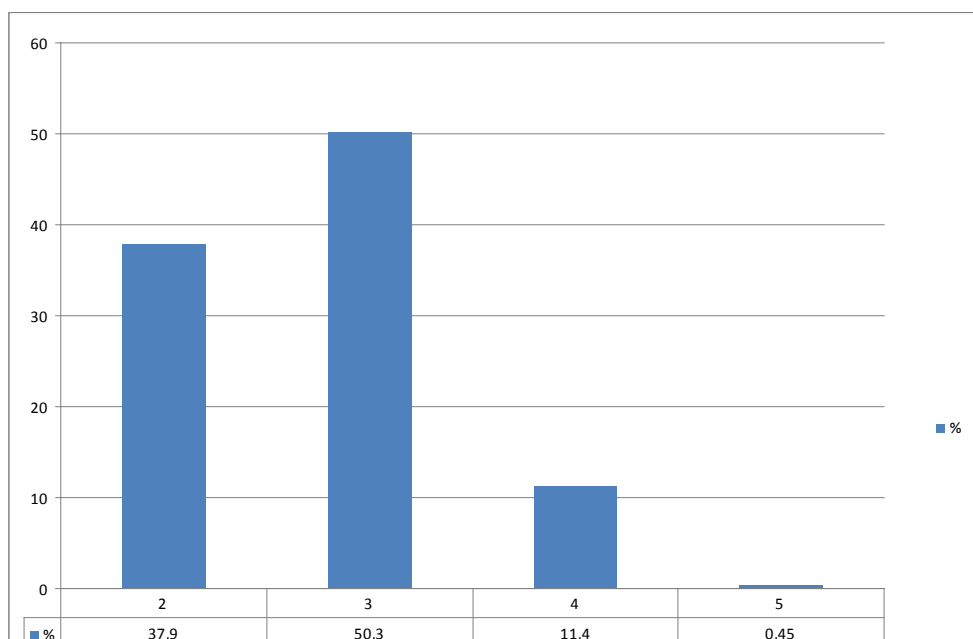


Рис. 5. Распределение отметок учащихся 8 классов по обществознанию

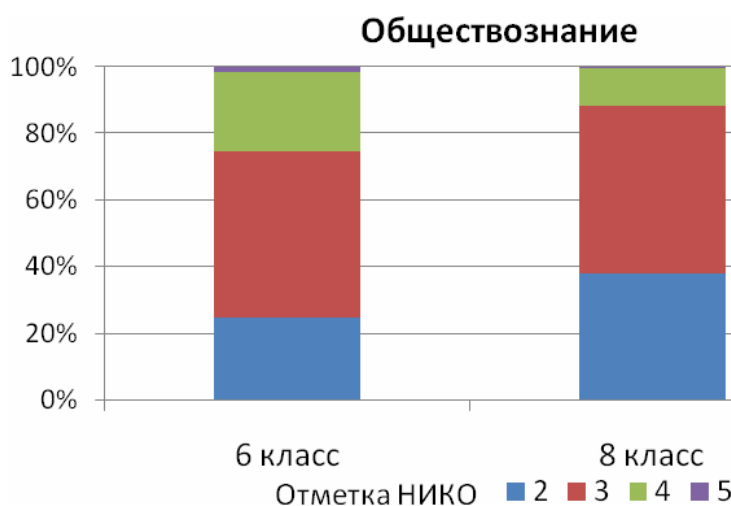


Рис. 6. Нормированная гистограмма результатов НИКО по обществоведению

Связь результатов НИКО по истории с квалификационной категорией учителей не прослеживается. Связь между педагогическим стажем учителей и результатами НИКО по обществознанию наблюдается только в 6 классе.

После завершения проведения диагностических работ для обучающихся 6 и 8 классов было проведено анкетирование организаторов процедур НИКО и экспертов.

Отсутствие сложностей при организации НИКО по истории и обществознанию отметили 42% организаторов, что является максимальным процентом за все этапы проведения НИКО. При этом 10,6% респондентов отметили, что сложности возникли со всеми перечисленными в вопросе аспектами.

Среди тем для обсуждения, предложенных заполнявшими анкету организаторами: пути совершенствования качества образования, качество

преподавания, количество часов по предмету, квалификация учителей, соответствие содержания заданий НИКО заданиям ОГЭ и ЕГЭ, соответствие заданий программным требованиям, проведение анализа результатов НИКО.

В ходе анкетирования экспертам было предложено оценить степень сложности заданий, большинство экспертов отнесло задания к оптимальной для соответствующего класса сложности. Обращает на себя внимание, что впервые заметная доля экспертов по истории, и особенно по обществознанию, посчитали задания очень сложными. Эксперты по обществознанию посчитали более сложными задания для 8 класса, а эксперты по истории – для шестого.

Важным эксперты считают обсуждение содержания учебников по предмету и методики преподавания предметов.

В качестве направлений совершенствования содержательных аспектов исследования предполагается выделить:

– совершенствование критериев для проверки работ НИКО;

– совершенствование системы заданий НИКО по истории и обществознанию.

Таким образом, анализ результатов НИКО свидетельствует о низком уровне предметных знаний по истории и обществознанию и их снижению от 6 к 8 классу. Исследования по истории и обществознанию выявили отсутствие приращения результатов восьмиклассников по истории и обществознанию по сравнению с результатами шестиклассников, об их ухудшении: растет процент двоек и троек, а процент хороших и отличных отметок НИКО по истории и обществознанию уменьшается или отсутствует вообще. Результаты НИКО по истории и обществознанию должны быть учтены при корректировке образовательных

программ, стандартов, изменении программ повышения квалификации учителей.

#### Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 2.09.2017).

2. Шварц Г. Выборочный метод. Руководство по применению статистических методов оценивания – М.: Статистика, 1978. – 211 с.

3. Джессен Р. Методы статистических обследований. – М.: Финансы и статистика, 1985. – 480 с.

4. Методы выборочного исследования. – М.: Статистика, 1976. – 440 с.

5. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Добросвет, 1998. – 596 с.

**Макаренко Анна Александровна***кандидат филологических наук, доцент  
Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна  
anna\_patrikeeva@inbox.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

*Данная статья посвящена применению педагогического дизайна как эффективного средства для создания учебных материалов, в том числе, в сфере электронного обучения. Проанализировано само понятие педагогического дизайна в историческом аспекте, представлены модели и принципы педагогического дизайна, рассмотрена роль ИК-компетенции педагога в современном образовательном пространстве.*

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс, модели педагогического дизайна, ИК-компетенция.

В последние десятилетия происходит разработка и активное внедрение информационно-коммуникационных технологий во все аспекты социальной жизни, включая образование. Согласно Указу Президента Российской Федерации о «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», «российское общество заинтересовано в получении информации, соответствующей высокому интеллектуальному и культурному уровню развития граждан России». Для того, чтобы создать информационное пространство знаний, предполагается «использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение, при реализации образовательных программ» [10]. Таким образом, в настоящее время в приоритете повышение качества обучения (как общеобразовательного, так и профессионального) на основе использования ИКТ, и их внедрение в методическую и научно-педагогическую деятельность.

Несомненно, мультимедийные и информационные технологии являются мощным инструментарием для повышения эффективности занятий, однако без грамотного методического подкрепления их использование может не только не иметь нужных результатов в усвоении материала обучающимися, но и осложнить весь учебный процесс. Использование самых современных мультимедийных ресурсов с широкими возможностями графики, анимации и видео, различных платформ для онлайн-тестирования, опросников, социальных закладок и любых других онлайн сервисов, а также какого-либо программного обеспечения не дает гарантии в достижении поставленной цели в обучении. Более важно то, что само содержание материала должно быть качественным и грамотно продуманным, а его подача четко выстроена и подчинена решению конкретной образовательной задачи.

Теоретик педагогического дизайна Дэвид Меррилл еще в 1990-х годах утверждал, что сама по себе информация не является обучением как таковым. По его мнению, существуют различные типы знаний и навыков, требующие отдельных учебных стратегий и условий для овладения ими. И, если

стратегия обучения не подразумевает согласования подачи материала, практики и консультирования учащихся в соответствии с конкретным видом знания или навыка, данная стратегия обучать не сможет [12].

Елена Тихомирова, генеральный директор компании «eLearning Center», специализирующейся на разработке электронных курсов, продолжает данную мысль: «Нужно создать последовательность, которая проведет слушателя через все шаги изучения и тренировки новых знаний, умений, навыков. И в этой последовательности все должно быть подчинено цели, которую мы ставим перед данным курсом или программой. Если нужно отработать навыки – значит меньше слов и больше практики, если нужно менять отношение к чему-то – значит нужно правильно сформировать эмоциональную атмосферу» [8].

Вышесказанное обуславливает актуальность педагогического дизайна для построения эффективного учебного процесса как при разработке учебных пособий и курсов, так и при электронном обучении. Различные исследователи подчеркивают важность использования педагогического дизайна для повышения мотивации в обучении, расширения познавательных возможностей учащихся, объема и качества усваиваемой ими информации и др. Особый интерес вызывают идеи Э.В. Зауторовой и И.А. Такушевич о роли педагогического дизайна в формировании ценностных ориентаций личности и С.Н. Ярошенко о влиянии его использования в учебном процессе на конкурентноспособность студентов вуза. Педагогический дизайн рассматривается исследователями как отрасль практической педагогики или направление педагогической науки (Е.В. Абызова, Э.О. Орлова), категория дидактики (И.А. Такушевич), процесс проектирования учебных материалов (В.Н. Подковырова), особый вид творческой деятельности, главным образом, заключающейся в функциональной организации коммуникативной образовательной среды (А.В. Токарева) и т.д.

На наш взгляд, рассмотрение содержания понятия «педагогический дизайн» неразрывно связано с историей его становления в педагогической

науке. Относительно начала появления педагогического дизайна имеются разночтения в научной среде. И.Г. Магросова, рассматривая предпосылки появления и развития понятия «педагогический дизайн», указывает на 1905 г. как на начало зарождения педагогического дизайна и точку отсчета периода становления данной области знаний («латентный период» – 1920-е годы, по мнению ученого [5]). Многие исследователи также указывают на то, что предпосылки к появлению данного понятия были еще в XIX – начале XX века.

Впервые же, согласно большинству источников, термин «педагогический дизайн» (англ. instructional design) был введен во время Второй мировой войны, когда многие психологи и педагоги были призваны к активной разработке учебных материалов и определению критериев оценки знаний.

Считается, что американский психолог Роберт М. Ганье первым использовал данный термин и позже более активно развил данное понятие в своих трудах, внося особый вклад в разработку эффективных условий обучения. 1950–1960-е годы отмечены вкладом Б.Ф. Скиннера, Б. Блумберга и Р.Ф. Магера, преимущественно разрабатывающих вопросы программированного обучения, в 1970-х идею качественного инструктирования в образовании подхватили сторонники системного подхода. А с 1980-х годов в оборот стало входить понятие электронного обучения, и педагогический дизайн стал рассматриваться в непосредственной связи с информационно-коммуникационными технологиями. С того момента вплоть до настоящего времени произошел стремительный рост в компьютеризации и информатизации общества, и, как отмечает С.А. Курносова, понятие педагогического дизайна стало определяться как совокупность двух технологий: педагогического проектирования, направленного на построение методической теории для конкретной предметной области, и технологий Web-дизайна, направленных на компьютерную реализацию данной методической теории для пространства сети Интернет [4].

Говоря об отечественной педагогической науке, стоит отметить, что понятие педагогического дизайна находится в обороте относительно недавно. Некоторые исследователи связывают предпосылки его появления с направлением педагогического проектирования 1980–1990-х годов. Непосредственно термин педагогического дизайна фигурирует с 2003 года в работах А.Ю. Уварова, считающегося основоположником данного направления в России и определяющим педагогический дизайн как систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов [9]. Более полным, с нашей точки зрения, определением, ко-

торого мы и будем далее придерживаться, можно считать дефиницию К.Г. Кречетникова – область науки и практической деятельности, которая основывается на теоретических положениях педагогики, психологии и эргономики и занимается вопросами разработки учебного материала, в том числе, на основе информационных технологий и обеспечивающая наиболее рациональный, эффективный и комфортный образовательный процесс [3].

И.А. Такушевич отмечает, что еще в 1970-х годах насчитывалось уже более 40 моделей педагогического дизайна, которые использовались в различных сферах общественной жизни: бизнесе и промышленности, в военной сфере и др., в вузах появились программы подготовки специалистов-дизайнеров, стал выпускаться специальный журнал, посвященный разработке и развитию образовательных технологий «Journal of Instructional Development» [6].

Р.М. Бранч и Д. Меррилл [11] выявили некоторые характеристики, которыми должна обладать любая модель педагогического дизайна. По их мнению, педагогический дизайн:

- является личностно-ориентированным: в центре находится обучающийся и его/ее деятельность;
- ориентирован на четко сформулированную цель;
- нацелен на деятельность учащихся в реальном мире: должен помогать учащимся выполнять задания и следовать тем моделям поведения, которых будут ожидать от них в жизни;
- фокусируется на результатах, которые можно оценить с помощью надежного и точного способа педагогического измерения.
- имеет эмпирическую природу: достоверные данные – центральный элемент учебного процесса;
- как правило, командная работа.

По утверждению И.А. Агеевой, целесообразность моделирования педагогического процесса с учетом новых возможностей ИКТ обусловлена: запросом общества в новых политических, экономических и социальных условиях, запросом личности с ее потребностью в постоянном самовыражении и интеллектуальном развитии и динамизмом общественной жизни [2]. Среди самых распространенных моделей, можно упомянуть ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate), SAM (Successive Approximation Model), SMART (Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Time-bound), ALD (Agile Learning Design), Dick & Carey, Kemp, 3PD, ICARE (Introduction, Connect, Apply, Reflect and Extend), ASSURE (Analyze Learners, State Standards and Objectives, Select Strategies, Technology, Media, and Materials, Utilize Technology, Media, and Materials, Require Learner Participation, Evaluate and Revise) и др.

Типичная модель педагогического дизайна имеет сокращенное название ADDIE (рус. АДРВО)

и состоит из 5 взаимозависимых постоянно повторяющихся фаз:

1) Analysis – предварительный анализ цели и задач обучения, выяснение уровня и профиля обучаемых, продумывание необходимых шагов к продвижению к цели, и др.;

2) Design – постановка цели и задач обучения, выбор формата курса и занятий, создание стратегии обучения;

3) Development – разработка материалов курса, методики и способов их подачи в учебном процессе;

4) Implementation – внедрение разработанных материалов курса;

5) Evaluation – оценка результатов обучения, преимущественно, уровня владения предметом у учащихся. Данный этап обычно находится в конце модели ADDIE, но уместен на всех этапах, т.к. оценивание должно вестись на постоянной основе, что помогает пересмотреть весь учебный процесс и вовремя внести коррективы.

Е.В. Абызова, рассматривая процесс создания эффективных учебных средств с точки зрения педагогического дизайна, отмечает, что разработка результативных учебных материалов должна строиться на основе теорий и принципов обучения и воспитания, с учетом возрастных и психофизиологических особенностей и предпочтений обучаемых, в соответствии с логикой процесса познания и с учетом особенностей памяти, мышления и восприятия информации [1]. К сожалению, не все разработчики учебных материалов и цифровых образовательных ресурсов следуют основным педагогическим принципам организации образовательного процесса, тем самым особенно важно акцентировать внимание на принципах педагогического дизайна, выделенных К.Г. Кречетниковым:

– научности, что подразумевает собой использование таких приемов и методов организации учебного материала, которые будут теоретически обоснованы и проверены на практике;

– наглядности: во время обучения должно быть задействовано максимальное число каналов восприятия информации;

– доступности науки: в процессе обучения должны быть обеспечены доступность и используемость обучающимися научных знаний, а уровень сложности должен находиться в зоне ближайшего развития обучающихся;

– зримости мышления – аспекты психологии восприятия и обучения должны быть максимально учтены в ходе планирования и реализации учебного процесса;

– непрерывности и преемственности, что предполагает обеспечение согласованности учебных курсов, порядков, правил и средств их освоения;

– комфортности: обучающиеся должны быть обеспечены удобством и эргономичностью восприятия [3].

Для того, чтобы педагоги имели конкретное представление об использовании ИКТ в образовательном процессе, могли выбрать нужный ресурс под конкретную ситуацию и умели его правильно использовать, важна постоянная работа над уровнем развития их ИК-компетенции. С.В. Титова отмечает необходимость качественно новых педагогических технологий, повышающих ИК-компетенцию с учетом конкретизации требований профессиональных стандартов для всех уровней образования. Для этого предлагается прохождение педагогами программ повышения квалификации в области интеграции в учебный процесс цифровых технологий. К данным программам, по мнению С.В. Титовой, должны предъявляться следующие требования: опора на структуру ИК-компетенций педагогов высшей школы, учет профилей подготовки, нацеленность на реальные изменения в обучении, помощь обучающимся в создании собственной обучающей веб-среды, мониторинг и обеспечение профессионального общения по вопросам обновления виртуальной среды обучающимися. Помимо курсов повышения квалификации, предполагается, что для педагогам должна оказываться оперативная консультативная помощь специалистами из научно-методических центров, организовываться совместная исследовательская работа обучаемых и преподавателей, осуществлен обмен информацией по интересующим вопросам и темам совместных проектов, обеспечен доступ к качественным образовательным ресурсам и массовым открытым онлайн-курсам [7].

Подводя итоги, стоит заключить, что в современных условиях оптимизации образования и информатизации общества, моделирование учебного процесса посредством педагогического дизайна особенно важно. Детальная проработка содержания обучения, основанная на глубоком анализе потребностей обучающихся и целей учебного процесса в конкретных условиях, тщательное проектирование курса с учетом активного и продуманного использования мультимедийных и информационно-коммуникационных технологий в обучении и постоянная оценка результативности на каждом этапе работы с учебным контентом и используемыми методиками формируют надежную основу для создания эффективного образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – № 3. – Т. 3. – С. 12–16.

2. Агеева И.А. Методика создания электронных учебных материалов. – Владивосток: Приморский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2007. – 28 с.



3. *Кречетников К.Г.* Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий // XVI Международная конференция «Применение новых технологий в образовании». – Троицк: ИТО-Троицк, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.html>1 (дата обращения: 23.09.2017).
4. *Курносова С.А.* Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна // Фундаментальные исследования. – Пенза: Издательский Дом «Академия Естествознания», 2011. – № 12-4. – С. 747–751.
5. *Матросова И.Г.* Педагогический дизайн: предпосылки становления и развития // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2016. – № 3 (53). – С. 82–86.
6. *Такушевич И.А.* Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и образование. – 2015. – №2 (43). – С. 95–99.
7. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.
8. *Тихомирова Е.В.* 800 слов про педагогический дизайн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=11059> (дата обращения: 23.09.2017).
9. *Уваров А.Ю.* Педагогический дизайн // Информатика. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2003. – № 30. – С. 1–32.
10. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-09052017-n-203-o-strategii/#100018> (дата обращения: 23.09.2017).
11. *Gustafson K.L., & Branch R.M.* What is instructional design // Trends and issues in instructional design and technology. – 2002. – P. 16–25.
12. *Merrill M. David.* Instructional Strategies that Teach // CBT Solutions. – 1997. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://m davidmerrill.com/Papers/InstructionalStrategiesThatTeach.pdf> (дата обращения: 23.09.2017).

**Плотникова Наталья Михайловна**аспирант кафедры общей и социальной педагогики  
Воронежский государственный педагогический университет  
Natali\_2702@mail.ru

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

*В данной статье ставится вопрос о сущностных характеристиках социальных практик как комплексного средства профессионального воспитания, соотношении профессионального воспитания и социальных практик; предлагается типология социальных практик и возможность их применения в профессиональном воспитании. Актуальность рассматриваемой проблемы связана, прежде всего, с усиливающимся вниманием педагогической науки к неконтролируемым и частично-контролируемым процессам и явлениям, которые влияют, а, следовательно, могут быть использованы для решения задач воспитания личности, в частности профессионального воспитания.*

**Ключевые слова:** социальные практики, профессиональное воспитание, типология социальных практик.

**П**онятие «социальные практики» является универсальным, позволяющим многомерно представить проблему идентификации личности, ее взаимодействия с другими членами общества. В педагогике и образовании данное понятие сохраняет метафорическое звучание.

Феномен социальных практик с педагогической точки зрения впервые рассмотрел доктор педагогических наук, член-корреспондент Академии гуманитарных наук, зав. кафедрой теории и методики гуманитарного образования СПбГУПМ Н.И. Элиасберг. Под социальной практикой она понимает определенный вид практики, в ходе которой субъект, используя доступные общественные институты, организации и учреждения, оказывает воздействие на систему общественных отношений, тем самым изменяет общество и развивается сам [3, с. 2].

Значимыми для нашего исследования являются отдельные положения концепции социального воспитания А.В. Мудрика. Интерпретируя его идеи относительно сущности и структуры социализации человека, мы можем предположить, что социальные практики транслируются стихийно, и/или относительно направляемо, и/или относительно социально контролируемо, и/или в процессе самовоспитания и самообразования.

С большинством социальных практик человек встречается стихийно, их демонстрируют представители близкого окружения в повседневной жизни. Отдельные социальные практики культивируются и поддерживаются на общественно-государственном уровне, приобретают обязательный характер, моральная норма интерпретируется в норму права. Выраженный элемент регламентации приобретает включение человека в социальные практики на уровне относительно контролируемой социализации (в процессе социального воспитания, образования).

В нашем исследовании большее внимание будет уделяться относительно социально контролируемым социальным практикам. В данном виде практики актор в определенной степени находится под контролем субактора, четко регламентирующего его действия и поведение.

Интерпретируя выводы А.В. Мудрика о механизмах социализации, мы отмечаем, что социальные практики транслируются человеку и присваиваются им не только в рамках прямого педагогического взаимодействия, но и посредством:

– психологических и социально-психологических механизмов (импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификация, рефлексия и т.п.) [5, с. 12];

– традиционных (стихийных) механизмов социализации (усвоение норм поведения, обычаев, стереотипов неосознанно, путем запечатления той или иной нормы). Как правило, нормы, которые усваивает индивид, характерны для его ближайшего окружения, будь то семья, соседи, друзья или приятели. Помимо этого, некоторые нормы, которые были усвоены в детстве, но в силу ряда причин были не востребованы, находились в латентном состоянии, могут проявить себя в ходе решения различных жизненных задач [5, с. 13];

– институционных механизмов социализации (посредством взаимодействия с различными социальными институтами и организациями). Как правило, институты создаются либо специально для социализации человека, либо параллельно со своими основными функциями (клубные, общественные, производственные) выполняют и социализирующую функцию [5, с. 13];

– стилизованных механизмов социализации (погружение, приобщение к культуре, субкультурам). Действенность данного механизма зависима от значимости культурных и субкультурных норм для человека [5, с. 14];

– межличностных механизмов социализации (взаимодействие со значимыми людьми, группами, сообществами) [5, с. 14].

Механизмы взаимопроникаемы, воздействуют на человека, как правило, комплексно. Например, возможны случаи, когда межличностный механизм социализации – значимое лицо является представителем определенной субкультуры. Кроме того, возможно, что общение и взаимодействие со значимым лицом окажет на человека большее вли-

яние, чем группа, в рамках которой происходит их общение [5, с. 8].

Потребность в социальных практиках возникает в процессе решения человеком на каждом возрастном этапе естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических задач [5, с. 22–23].

Одним из видов относительно социально контролируемой социализации является профессиональное воспитание. Н.Н. Дьяченко одним из первых заговорил о выделении профессионального воспитания как самостоятельного социального процесса, определяя данный вид воспитания как сложный вид деятельности людей, направленный на формирование профессиональных интересов, знаний, нравственных принципов, мастерства, умственного и физического развития. Профессиональное воспитание охватывает все элементы обучения, относящиеся к трудовой деятельности [4]. Кроме того, целью профессионального обучения он видел формирование в личности профессиональных и моральных качеств, необходимых для успешного осуществления трудовой деятельности.

Данный тип воспитания мы будем рассматривать как составляющую социального воспитания, которое есть «процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет» [5, с. 111]; как «педагогически регулируемая деятельность, направленную на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений» [11, с. 56].

Условия для целенаправленного и позитивного развития создаются в ходе индивидуальных и групповых взаимодействий субъектов (в том числе во взаимодействии социальных институтов и индивида). В процессе социального воспитания у индивида возникает осознание его мотивов, привычек поведения, потребностей, социальных норм и общественно значимых качеств личности. Кроме того, происходит и корректировка всех вышеперечисленных элементов. Индивид осознает свое место в обществе, принимает его правила и нормы поведения, а так же стремится реализоваться как личность. Помимо этого, происходит процесс формирования социально значимых качеств личности, необходимых для дальнейшей успешной социализации личности.

Большой вклад в изучение профессионального воспитания как самостоятельного процесса внес Е.П. Белозерцев. Е.П. Белозерцев занимался проблемами профессионального становления учителя в рамках высшей школы. В своих исследованиях

он пришел к выводу, что профессиональное воспитание осуществляется в три этапа:

- довузовский этап (характерен профессиональной ориентацией);
- вузовский этап (профессиональное воспитание с грамотным сочетанием фундаментальных знаний);
- послевузовский этап (профессиональное совершенствование).

Все этапы взаимосвязаны друг с другом по средствам создания социальных и психолого-педагогических предпосылок для существования последующих этапов, в свою очередь существует и обратная связь с предыдущими этапами, основанная на этих же предпосылках. По мнению Е.П. Белозерцева, каждый этап имеет свою цель, обладает определенными функциями, специфическим содержанием и формами деятельности [1, с. 326]. Профессиональное воспитание, по мнению Е.П. Белозерцева, «происходит в процессе взаимодействия, в творческом усвоении теории и практики профессионального труда... Студент и преподаватель, взаимодействуя и общаясь, проходят через творчество, учение, труд» [1, с. 382].

А.И. Тимонин рассматривает профессиональное воспитание как специально организованный процесс приобщения личности к профессиональной деятельности в ходе профессиональной подготовки в качестве субъекта этой деятельности [11, с. 57]. Е.В. Демкина говорит о профессиональном воспитании как о «сознательно организованном процессе, в котором будущий специалист выступает как субъект собственного саморазвития, самопознания, самовоспитания и самореализации, осуществляя присвоение духовно-нравственных и профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, литературе, психологии и педагогике» [2, с. 38].

Анализируя подходы к определению профессионального воспитания в контексте теорий социальных практик, мы пришли к выводу, что *основами профессионального воспитания, наряду с учебно-познавательной деятельностью, профессионально ориентированными взаимодействиями и общением, профессиональными пробами, выступают социальные практики.*

Перед профессиональным воспитанием стоит ряд задач, которые в связи с новыми векторами развития страны и образовательными стандартами, оно должно решать: расширение представлений о будущей профессии в ходе профессионального обучения; формирование собственного отношения к будущей профессии; формирование различных моделей поведения в рамках будущей профессии, а также проектирование возможных моделей профессионального роста и развития с учетом собственных качеств личности, психофизических особенностей и требования со стороны профессии.

Необходимость обращения к социальным практикам в процессе профессионального воспитания обусловлена следующим:

– профессиональное воспитание, цель которого воспитание профессионалов, тесно связано с развитием обучающегося как личности. Личное пространство шире, чем профессиональное и оказывает значительное влияние на все способы самореализации, в том числе, профессиональную. Личностные качества серьезно сказываются на выборе профессии и на модели поведения человека в процессе профессиональной деятельности;

– профессиональное воспитание не существует изолированно, в отрыве от социума. Широкие социальные влияния и направленные социально-педагогические воздействия ставят перед человеком задачу постоянного самоопределения, саморегуляции и самоосуществления в рамках повседневности. Человек решает возрастные задачи в рамках предпрофессиональной и профессиональной подготовки, демонстрируя не только формируемую профессиональную компетентность, но и личностные качества, социальный опыт, культурные предпочтения;

– личностные черты, формируемые в процессе социализации, являются неотъемлемой частью профессионального воспитания: социальная ответственность, принятие и следование профессиональной этике, адекватная самооценка своих профессиональных черт и качеств, смыслотворчество (способность находить позитивные смыслы в своей жизни и профессиональной деятельности);

– профессиональное воспитание – это не статичное явление, а динамический процесс, который подвержен влиянию различных процессов, которые происходят в социуме. Различные изменения в содержании профессии, отношения общества и государства к ней влекут и изменения в профессиональном воспитании;

– профессиональное воспитание – относительно контролируемая часть социализации. Его дополняют опыт формального, неформального и информального образования. Формальное образование представляет собой процесс получения знаний в специально созданной, упорядоченной образовательной организации, завершаемый выдачей бланка государственного образца. Согласно словарю терминов по общей и социальной педагогике формальное образование отвечает пяти основным требованиям: проходит в специально предназначенных для обучения учреждениях; производится специально подготовленным персоналом; ведет к получению общепризнанного документа об образовании; систематизировано; характеризуется целенаправленной деятельностью обучающихся [10]. Неформальное образование – вид непрерывного образования, максимально ориентированный на удовлетворение образовательных

потребностей его индивидуальных и групповых субъектов за пределами формального образования, не предполагающий получение документов установленного образца (М.С. Якушкина, лаборатория теории формирования образовательного пространства СНГ СПб ИУО РАО). Информальное образование – индивидуальная деятельность человека, сопровождающая его всю жизнь, направленная на познавательный процесс. При информальном образовании возможно отсутствие конкретного результата, в отличие от вышеперечисленных видов образования, его границы размыты и могут проходить одновременно с формальным или неформальным образованием. Очевидно, что решение задач профессионального воспитания в рамках неформального и информального образования невозможно без включения человека в социальные практики, включение его в типичные схемы деятельности решения жизненных, в том числе, профессиональных задач.

Социальные практики как средство профессионального воспитания, являются инструментами постижения окружающего мира и развитием как социальных, так и профессионально значимых качеств личности, а также инструментами воздействия на социум и социальные институты в контексте интересов и потребностей человека.

В педагогическом понимании социальные практики смогут рассматриваться как организованный вид образовательной деятельности в рамках неформального воспитания, направленный на развитие социальных навыков, выработку индивидуальных стратегий поведения и применения их в профессиональной деятельности с представителями различных социальных групп.

В рамках профессионального воспитания, социальные практики могут решить ряд задач, стоящие перед ними:

– вовлечение обучающихся в социально значимую деятельность;

– приобретение практических навыков поведения в различных социальных и профессиональных ситуациях взаимодействия;

– развитие активной гражданской позиции;

– формирование навыков по построению индивидуальных моделей поведения и преодоления различных проблем;

– помощь в выборе профессии и выстраивании карьеры;

– формирование представления о будущей профессии и выработка адекватных моделей поведения.

Основываясь на вышесказанном, необходимо провести типологизацию социальных практик.

1. По содержанию социальных взаимодействий:

– экономические социальные практики – отношения, возникающие между индивидами и обществом в сфере хозяйственного производства (производство благ, их распределение, потребление и обмен);

– политические (правовые) социальные практики – данные практики охватывают соответствующую сферу жизни, то есть отношения в государственной системе. Институты, с которыми взаимодействует индивид – государство, парламент, правовая и судебная система и т.д.;

– социальные практики родства (брак и семья) – отношения, возникающие в семье, нормы, правила, обычаи, устанавливаемые социумом для их исполнения;

– образовательные социальные практики – нормы, правила, обычаи возникающие между индивидом и обществом в сфере образования, регулирующие эти отношения;

– культурные и субкультурные социальные практики – отношения, возникающие между индивидами и обществом в сфере культуры, и направлены на развитие способностей индивидов и обслуживанию их творческой деятельности, а также распространению и сохранению всех видов культурных ценностей, а также отношения возникающие в субкультурных сообществах;

– профессиональные социальные практики – отношения, возникающие между индивидом и обществом в профессиональной сфере и т.п.

## 2. По типу участия социальных институтов:

– институализированные социальные практики – степень участия социальных институтов высока, что говорит о большей предсказуемости самих практик;

– неинституализированные социальные практики – социальные институты не задействованы в социальных практиках, социальные практики отличаются большей свободой и хаотичностью, что способствует формированию протестных, девиантных, а иногда и субкультурных социальных действий.

## 3. По принципу активности субъекта и объекта:

– пассивные социальные практики – происходит понимание и осмысление конкретных социальных явлений, их функционирование, функции и т.д. Никакой преобразующей деятельности не происходит;

– активные социальные практики – происходит осмысление и освоение социальных ролей, способов взаимодействий, приобретаются практические навыки;

– преобразующие социальные практики – происходит воздействие на среду, связи, отношения, косвенное влияние на социальные институты, их преобразование и приобретение конкретных компетенций.

Основываясь на формулировке понятия «социальные практики», а также сущностных характеристиках социальных практик, можно выделить следующие области применения социальных практик в процессе профессионально воспитания обучающихся:

1) социальные практики направлены на формирование условий профессионального становления обучающихся. Посредством учета требований государственных образовательных стандартов, определения содержания образования, а также развитие интегрированных форм профессиональной подготовки происходит формирование условий профессионально развития обучающихся. Кроме того, формирование мотивации к учебной и профессиональной деятельности достигается в процессе формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Это помогает в процессе диагностики профессионального становления личности обучающегося, и как следствие в организации социальной ситуации и конкретного вида деятельности [8, с. 18];

2) социальные практики направлены на создание условий по формированию гражданской позиции у обучающихся. Как говорилось выше, юношеский возраст характеризуется всплеском интереса к вопросам государственного и общественного устройства. Гражданский облик и гражданская позиция обучающихся весьма противоречива. Существует группа обучающихся с высокоразвитой гражданской позицией, участвующих в различных общественных движениях, акциях, митингах и т.д. Однако у части обучающихся наблюдается несформированная гражданская позиция. Отмечается пассивность, падение нравственных ценностей и идеалов, пессимистичное отношение к жизни и своему будущему. В связи с этим, возникает вероятность проявления асоциального поведения, выражающегося в совершении различного рода правонарушений, преступлений. Также возникает вероятность нарушения дисциплины, неуважительного отношения к другим обучающимся и преподавателям.

Стоит отметить, что причиной подобных нарушений в воспитании студентов могут служить и преподаватели, которые утратили свою роль в воспитании будущих специалистов. Зачастую работа преподавателя сводится к сообщению учебного материала, нежели проведению воспитательных бесед, лекций и т.д., важная воспитательная функция, выполняемая преподавателями, теряется. Все это является угрозой деградации будущих специалистов.

Таким образом, социальные практики могут применяться как инструмент формирования гражданской позиции. Формирование гражданской позиции и гражданственности происходит за счет развития таких чувств как толерантность, сопереживание, ответственность и т.д. Кроме того, происходит формирование и развитие патриотических чувств: любовь к Родине, готовность защищать Отечество, духовно-нравственных ценностей и ориентиров, происходит выработка моральных ценностей и ориентиров, направленных на благо

общества. Происходит усвоение общественных норм поведения, действующих в обществе.

Гражданские качества говорят об их носителях как об индивидах с развитыми компетенциями, участниками общественных отношений, заинтересованных в управлении обществом; конкретных социально ценных делах; политической, социально-экономической деятельности общества; поддержке законности и законопорядка; готовности к различного рода деятельности: общественной, организаторской, управленческой; а также к самостоятельным действиям и инициативам в интересах общества и государства [9, с. 141];

3) социальные практики создают условия для творческого развития обучающихся. Например, такие формы самодетельного творчества как театр, может служить формой погружения в другое время, принятие новых, не присущих индивиду, качеств и черт характера. Что может послужить развитием новых поведенческих стратегий, необходимых для будущей профессии. На практике происходит усваивание и принятие новых стратегий поведения, нравственных и научных истин. Театр и другие формы самодетельного творчества обладают высоким потенциалом воздействия на личность, так как обладает способностью к развитию созидательно-творческих способностей. А также способствует становлению личности, которая идентифицирует себя с родной для себя культурой и общественными устоями, принятыми в конкретном социуме.

Таким образом, социальные практики являются новым для отечественной педагогики понятием. Это очень многогранное сложное явление. В науке еще не сложилось четкого определения социальных практик. Мы будем придерживаться мнения Н.И. Элиасберг, что социальные практики – это вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействует на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам. Социальные практики необхо-

димо использовать как средство профессионального воспитания.

### Библиографический список

1. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования. – Волгоград: Перемена, 2000. – 460 с.
2. Демкина Е.В. Современные подходы к профессиональному воспитанию личности будущего специалиста в условиях образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 36–41.
3. Дронова Л.И. Социальная практика // Педагогическое образование. – 2015. – № 9 (161). – С. 2–3.
4. Дьяченко Н.Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. – М.: Высшая школа, 1988. – 144 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
7. Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А.В. Репринцева. – Курск: Изд-во КГПУ, 2000. – 268 с.
8. Пугачева Н.Б. Концептуальные основы модернизации системы профессионального образования для регионального рынка труда // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 16–21.
9. Пугачева Н.Б., Фролов И.В. Принципы гражданского воспитания // Грамота. – 2008. – № 10. – С. 141–145.
10. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / под ред. А.С. Воронина. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УП, 2006. – 135 с.
11. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – №1, ч. 1. – С. 55–58.

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА ПОДРОСТКОВОГО ПРИКЛЮЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА\*

В данной статье автор обосновывает актуальность применения приключения как эффективного педагогического инструмента XXI века. Приключение представляется как ситуация взаимодействия ребенка с миром и самим собой, в которой он субъективно переживает новизну и силу внешних обстоятельств. Автор рассматривает сущность и характеристики приключения в контексте понятий «социальная практика», «культурная практика», «социокультурная практика». Педагогическая целесообразность приключения раскрывается в соотношении с чертами современного общества при учете кризисных аспектов его существования и достижений цивилизации. Другой рамкой рассмотрения приключения избраны интересы, стремления, благополучие человека в современном мире. Автор уделяет внимание принципам проектирования приключения в целях обучения и воспитания подростков, опирается на идеи безопасности, открытости, оптимизма, уникальности, инверсии, культурной аналогии.

**Ключевые слова:** приключение, подросток, метод, социокультурная практика, социальная практика, культурная практика, современное общество, риск.

Современное общество наделяется множеством характеристик: изменяющееся, инновационное, открытое, индивидуализированное, коммуникационное, информационное и т.д. Понимание сущности и значения данных характеристик актуализирует для педагогической науки задачи осмысления особенностей социализации современных детей, чтобы на этой основе успешно осуществить проектирование образования как института успешной личностной и профессиональной социализации (А.Г. Асмолов). Другими словами современной педагогической науке и практике важно ответить на вопрос: как сегодня педагог, понимая особенности подрастающего поколения, детерминированные сущностными характеристиками современного мира, будет создавать и воплощать образовательный процесс ради ребенка (человека) и для ребенка (человека). В качестве одной из точек для решения указанных задач может рассматриваться сложившаяся сегодня в многообразных проявлениях социокультурная практика подросткового и молодежного приключения.

В современном мире спектр приключений богат и разнообразен. Это приключения в природном окружении (например, «робинзонада» на острове) и в среде города (например, приключенческая мультигонка), приключения дома (например, строительство шалаша на даче), в образовательном учреждении (например, образовательное путешествие), в пространстве Интернет (например, веб-квест).

Приключение представляется нам *ситуацией взаимодействия ребенка с миром и самим собой, в которой он субъективно переживает новизну и силу внешних обстоятельств*. Обстоятельства, с которыми сталкивается участник, требуют от него решений и активных действий, чтобы он «отважился сделать что-либо». «Мир» вокруг ребенка активен, он провоцирует, вынуждает его предпринимать действия. Ребенок получает от «мира»

вызов и, отвечая на него, вынужден преодолевать сложившиеся (и развивающиеся) обстоятельства.

Интрига в приключении обеспечивает привлекательность ситуации для участника. Риск, авантюрный момент, запутанность обстоятельств указывают на равные возможности, как победы, так и проигрыша, что пробуждает амбиции и стремление к преодолению трудности. Сложность обстоятельств требует приложения волевого усилия, что позволяет участнику раскрыть в себе потенциалы, о которых он не подозревал, выполнить то, что раньше представлялось трудным и даже невозможным. Неожиданность и неопределенность ситуации, неочевидность верного решения заставляют мыслить и действовать творчески, принимать нестандартные решения, быть готовым изменить свою тактику действий. Все перечисленные черты ситуации (интрига, риск, неожиданность и неопределенность, необходимость преодоления обстоятельств) обуславливают яркость и полноту переживаний участника. «Случайность» ситуации следует трактовать не только как неожиданность, но и как новизну складывающихся обстоятельств, их необычность для ребенка.

Осмелимся предположить, что, несмотря на целенаправленное и целесообразное применение приключения как метода воспитания и обучения уже с XIX века, а возможно, и ранее (так, основания эмпирического образования исследователи педагогики приключений обнаруживают еще у Платона), именно в XXI веке приключение может занять ключевое место в педагогической теории и практике. На наш взгляд, это обусловлено складывающейся композицией особенностей современного общества и мира в целом, с одной стороны, и потребностями человека в этом мире, с другой стороны.

Рассмотрение приключения как социальной практики требует учета его двойственной природы: с одной стороны, оно детерминировано соци-

\* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00648.

альной средой, с другой — воздействует на среду, изменяя ее структуру (П. Бурдьё). Стихийный, неинституционализированный характер зарождения и развития практики приключения во всем многообразии ее проявлений связан с процессами общественной самоорганизации детей, молодежи, взрослых. В качестве источников формирования практики можно назвать стихийные занятия детей и молодежи в свободное время (такие как ролевые игры во дворе или флэшмоб в городе), распространение различных видов туризма и спорта (в том числе, их экстремальных направлений), мифологию и героический эпос, приключенческую литературу и кинематографию. В общественно-педагогическом контексте для развития приключения особое значение имеют идеи и инновационная практика педагогов-новаторов (Дж. Дьюи, И.Н. Жукова, К. Хана и других авторов).

Обратим внимание вслед за К.П. Ивановым, что понятие «социокультурная практика» предполагает взаимосвязь духовных и социальных факторов функционирования общества и переход к новым качественным параметрам социокультурной ситуации [5]. Немаловажно, что многие варианты приключений, возникая и развиваясь в пространствах стихийного времяпрепровождения детей, молодежи и взрослых, затем заимствуются педагогами в институционализированные пространства, внося существенные изменения в традиционные практики воспитания и обучения подрастающего поколения. Указанную взаимосвязь духовных и социальных факторов функционирования общества демонстрирует и влияние урбанистической культуры на содержание и формы приключения в XXI веке, когда именно в городе возникают новые форматы приключения (поисковые квесты, мультигонки, флэшмобы и т.д.), создаются разнообразные технологические решения на основе развитой инфраструктуры (в том числе, информационной).

Взгляд на приключение как культурную практику (Н.Б. Крылова) выводит на первый план самостоятельную деятельность и поведение, основанные на интересе участника (ребенка, взрослого). Для реализации этого интереса складываются пространства, где участник организует и осуществляет собственное действие, стихийно и автономно приобретает опыт поиска, переживания, взаимодействия.

Взглянем на приключение с позиции реализации интересов и стремлений человека, его благополучия. По мнению Курта Хана (1886–1974 гг.), представителя реформаторской педагогики и основоположника педагогики приключений, приключение позволяло преодолеть проблемы, характерные для подрастающего поколения XX века: исчезновение радости от совершаемых действий, исчезновение ответственности, исчезновение человеческого сочувствия, исчезновение физической пригодности человека. «Мы можем развить и воспитать радость

жизни, сочувствие, живое любопытство, радость от физической деятельности – все эти детские богатства» (К. Хан, 1958). Созданная К. Ханом, так называемая, терапия приключения, основываясь на принципах: «Опыт лучше, чем лекции» и «Воспитание через сообщество», устанавливала ориентацию на личность, реализацию ее интересов и активности [9, с. 10–12].

Представляется, что указанные К. Ханом проблемы подрастающего поколения XX века не только не потеряли свою актуальность, но и получили новое развитие в условиях глобализации XXI века, изменения человеческого существования в эпоху информационных и коммуникационных технологий. Л.Р. Правдина, О.С. Васильева, анализируя причины развития экстремальных практик, отмечают, что сегодня развивающаяся личность вынуждена искать способы интенсификации познания мира, поиска себя в этом мире, достижения личностной и социальной идентичности. Это отражает проблемы человека, связанные со структурированностью и стандартизацией быта; низким уровнем новизны и разнообразия жизненных ситуаций; оторванностью повседневных функций от естественных; зависимостью от технических и социальных структур современного мира [7].

Б.В. Куприянов, характеризуя приключение, говорит о нем как экзистенциальной вспышке, поскольку «кратковременное, внезапное, быстрое и интенсивное изменение человеческого бытия, реакция человека на обстоятельства такая интенсивная, что подобна вспышке» [6, с. 251]. Приключение становится антитезой рутинности, переживания участника отличаются яркостью и интенсивностью, участник имеет возможность испытания своих сил, познания своих возможностей, осуществления целенаправленной работы по расширению своих возможностей в ответ на вызовы совершенно реального (не абстрактного) окружающего мира. Эмоциональная насыщенность приключения заставляет считать его достойным конкурентом в борьбе с индустрией развлечений, как в реальном, так и виртуальном мире, в смысле развития активной (в противоположность созерцательной, пассивной, потребительской) позиции ребенка в познании и преобразовании окружающего мира.

Взглянем на приключение исходя из понимания особенностей современного общества и мира в целом. Достижения науки проникают во все сферы жизнедеятельности человека, а сама наука открыта детям и молодежи, как в игровых форматах, так и в самых серьезных аспектах. Доступность информации, развитие информационно-коммуникационных технологий и современных средств связи открывает множество возможностей для организаторов приключений в плане организационного, технического и другого обеспечения взаимодействия участников. Внедрение в повседневную



жизнь человека технических новинок, создание новых материалов с уникальными свойствами позволяет организаторам приключений воплощать самые смелые замыслы и в то же время обеспечивать безопасность участников.

Нарастающие изменения, их масштаб и стремительность оказали огромное влияние на человека (Э. Тоффлер). Характеризуя общество «постмодернити», З. Бауман говорит об утрате человеком контроля над большинством значимых социальных процессов и возрастающей в связи с этим неопределенностью [3]. В.В. Грачев отмечает кризис в отсутствии необходимого знания о том, кем именно должен становиться человек в процессе образования в условиях информационного общества [4]. Картина современности весьма убедительно представлена А.Г. Асмоловым в диалектичности текучести и устойчивости, сложности и простоты, разнообразия и однообразия, неопределенности и определенности, где отношения между указанными оппозициями требуют конвенциональности [2].

В связи с этим актуальность приключения обусловлена тем, что здесь ребенок учится действовать в ситуации неопределенности, встречаться с новизной, гибко искать и использовать пути преодоления препятствия. Е.А. Александрова, исследуя проблему формирования картины мира у ребенка, показывает готовность ребенка познавать мир в приключении: «Понятие «мир» у ребенка связано с новизной восприятия, эффектом радости, эмоциональной включенности, неожиданности, удивления, озадачивания, ожиданием чуда, радости, ожиданием возможности сменить обстановку, увидеть что-то необычное» [1, с. 206]. Что касается подростков (поскольку в центре нашего внимания все же подростковое приключение), то, несмотря на морфологические и психологические изменения современного человека (Л.А. Рудкевич, 2008), изменение закономерностей развития современного ребенка (Д.И. Фельдштейн, 2011) и особенности его социального развития (В.В. Терещенко, 2011; Б.А. Архипов, 2011 и др.), остаются актуальными доминанты мотивационной сферы, определенные Л.С. Выготским. Это интерес подростка к собственной личности («эгоцентрическая доминанта»); установка на обширные, большие масштабы, которые более приемлемы, чем ближние («доминанта дали»); тяга подростка к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям («доминанта усилия»); стремление подростка к неизвестному, рискованному, приключениям, героизму («доминанта романтики») [8, с. 293–294]. Без сомнения им созвучны сущностные характеристики приключения, потому эти интересы, потребности подростка могут быть удовлетворены в ходе приключения.

Характеристика приключения как инструмента обучения и воспитания подростков в XXI веке дополняется основополагающими идеями, прин-

ципами, к которым обращается педагог в процессе конструирования и реализации подросткового приключения.

Принцип безопасности является основополагающим, поскольку приключение содержит элемент риска, предполагает встречу ребенка с вызовом и последующее преодоление препятствий. Принцип предполагает переход участника в позицию самостоятельного и ответственного человека, готового обеспечивать собственную безопасность и безопасность окружающих в ситуации вызова, неопределенности.

Принцип открытости закрепляет отношения между всеми сторонами на основе взаимного уважения, полной информированности об особенностях приключенческого события, не разрушая его интригу. Взаимодействие между педагогом и участником приключения основывается на доверии, обусловленном открытостью, и обеспечивает психологическую безопасность ребенка и педагога.

Принцип оптимизма говорит о мобилизации участника в том, чтобы целеустремленно двигаться сквозь все препятствия к результату в финале, во-первых, и об эмоциональной поддержке ребенка со стороны педагога, во-вторых. Принцип ведет педагога и ребенка к осознанию ценности каждого результата (как победы, так и поражения) и готовности извлекать пользу из полученного опыта.

Принцип уникальности требует, чтобы приключение отличалось новизной, было особенной ситуацией для ребенка. Речь идет о субъективной новизне ситуации, обеспечивающей яркость и интенсивность переживаний участника. Новизна может связываться с местом, занятием, форматом взаимодействия, ролью участника и т.д. Требование уникальности стимулирует педагога к поиску нетривиальных, захватывающих сюжетов, заданий, препятствий и т.д. Эксклюзивность ситуации (как внешний аспект уникальности) обеспечивает привлекательность приключения для будущих участников.

Принцип инверсии обуславливает динамичность взаимодействия педагогов и участников, возможность смены их ролей и следования первых (педагогов) за вторыми (участниками). Идея инверсии усиливает открытый характер отношений педагога и ребенка, во-первых, и расширяет поле поиска методических решений для обеспечения уникальности ситуации, во-вторых.

Наконец, принцип культурной аналогии предполагает соответствие содержания и результатов деятельности участника определенным культурным образцам. Принцип требует от педагога конструирования приключения сообразно той культуре, в которой существует и развивается ребенок, понимания путей освоения участником актуального знания и умений, приобретения опыта, значимого для успешной и самостоятельной жизни в настоящий момент и в будущем.

**Библиографический список**

1. *Александрова Е.А.* Миры и меры ребенка в образовании с позиции нового стандарта // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 205–213.
2. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.09.2017).
3. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
4. *Грачев В.В.* Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни // Экономика образования. – 2012. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-globalnogo-perehoda-k-veb-stilyu-zhizni> (дата обращения: 09.09.2016).
5. *Иванов К.П.* Деятельность и мышление в философско-методологическом анализе социокультурной практики // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2012. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnosti-myshlenie-v-filosofsko-metodologicheskoi-analize-sotsiokulturnoy-praktiki> (дата обращения: 09.09.2016).
6. *Куприянов Б.В.* Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключения // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 249–254.
7. *Правдина Л.Р., Васильева О.С.* Психология экстремальных ситуаций. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sfedu.ru/www/stat\\_pages22.show?p=EDU/umr/D&params=\(p\\_startpage=%3E1,p\\_per\\_id=%3E2395\)](https://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=EDU/umr/D&params=(p_startpage=%3E1,p_per_id=%3E2395)) (дата обращения: 09.09.2016).
8. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
9. *Fengler J.* Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie. – Berlin: Logos, 2007. – 333 p.

## ИНТЕНСИВНЫЕ СТРЕССОРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИХ ПЕРЕЖИВАНИЯ В МОЛОДОСТИ И РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ\*

*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 (ПТС) 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 ПТС, 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.*

**П**роблема специфики травматических событий и их психологических последствий в разных возрастах остается одной из самых актуальных тем исследования. Интерес к этой проблеме и необходимость ее изучения вызваны особенностями этих последствий – их длительностью, системностью, интенсивностью, кардинальными изменениями психологии человека, пережившего травматический стресс. В лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН (ИП РАН) давно ведутся исследования, посвященные влиянию различных по своей природе интенсивных стрессоров; изучается картина травматических событий и уровень вызванного этими событиями посттравматического стресса (ПТС) в разных возрастах. Так, при анализе выраженности ПТС в периоды средней и поздней взрослости, было выявлено, что для людей среднего возраста наиболее травмирующим событием является эмоциональное оскорбление и пренебрежение, а для более старшего – утрата близких и угрожающее жизни заболевание [3; 6]. Важно также заметить, что при высоком уровне ПТС у человека, перенесшего опасное для жизни заболевание, психопатологическая симптоматика также оказывается значительно выраженной: наблюдаются различия, прежде всего, по показателям тревожности, депрессии, паранойяльным симптомам, а также обсессивности-компульсивности и враждебности [4].

Симптомы травматического и посттравматического стресса возникают, как известно, лишь у некоторой, наиболее уязвимой к воздействию травматического события, группы людей. Не останавливаясь на собственно психологических осо-

бенностях индивидов, чувствительных к влиянию интенсивного стрессора, следует более тщательно проанализировать влияние социально-демографических характеристик, прежде всего, возраста человека и его пола. В приведенных выше исследованиях было показано, что частота такого травматического стрессора как угрожающее жизни заболевание, а также уровень ПТС, вызванный им, выше в группе людей пожилого возраста. Интересно в связи с этим исследовать картину травматических стрессоров в более раннем возрасте; оценить наличие или отсутствие различий в уровне ПТС и психопатологической симптоматики, связанных с определенными событиями, у молодых людей разного пола.

Изучение картины травматических событий в период молодости и ранней взрослости, а также анализ уровня посттравматического стресса и психопатологической симптоматики как психологических последствий угрожающих жизни заболеваний у мужчин и женщин стали *целью* настоящего исследования.

Для достижения этой цели была использована новая методика – PCL-5 (Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5) [10], перевод которой на русский язык и последующая апробация были осуществлены в 2016 году коллективом лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИП РАН. Было показано, что данный опросник обладает хорошими психометрическими характеристиками и может применяться для изучения влияния стрессоров высокой интенсивности и их последствий для психики человека [5]. Оригинальная методика также активно используется зарубежными коллегами, результаты исследования которых демонстрируют

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-29-02155).

высокий уровень валидности и надежности теста на разных выборках [7; 8].

*Гипотеза исследования:* в период молодости и ранней взрослости стрессорами высокой интенсивности, наиболее вероятно вызывающими негативные последствия – посттравматический стресс и психопатологическую симптоматику, являются утрата близкого человека, события, связанные с сепарацией (расставание, развод), и менее вероятно – угрожающее жизни заболевание.

*Участники исследования:* 331 человек (182 женщины и 149 мужчин) в возрасте от 17 до 35 лет (средний возраст – 24 года). Исследуемая выборка представлена респондентами, жителями трех городов РФ: Москва, Астрахань, Чита.

*Процедура и методы исследования.* В качестве методики, используемой для диагностики травматических стрессоров (событий) и оценки уровня посттравматического стресса, вызванного этими событиями, использовался опросник *Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5)* [10], адаптированный в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях ИПРАН [5]. С помощью опросника респонденты определяли самое тяжелое событие, которое произошло в их жизни; кроме того, оценивалась интенсивность признаков ПТСР, вызванных переживанием этого события.

Для диагностики психопатологических симптомов был выбран *Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-r-Revised, SCL-90-R)*, созданный Л. Депогатисом и адаптированный Н.В. Тарабриной [2]. Опросник включает в себя 90 пунктов и используется для определения паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц. Ответы на 90 пунктов подсчитываются и интерпретируются по 9-ти основным шкалам симптоматических расстройств: Соматизация – Somatization (SOM), Обсессивность–компульсивность – Obsessive-Compulsive (O-C), Межличностная сензитивность – Interpersonal Sensitivity (INT), Депрессия – Depression (DEP), Тревожность – Anxiety (ANX), Враждебность – Hostility (HOS), Фобическая тревожность – Phobic Anxiety (PHOB), Паранойяльные симптомы – Paranoid Ideation (PAR), Психотизм – Psychoticism (PSY) и по трем обобщенным шкалам второго порядка: общий индекс тяжести симптомов (GSI), индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), общее число утвердительных ответов (PST).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0. Использовались описательная статистика, коэффициент корреляции Спирмена ( $r_s$ ), критерий угловое преобразование Фишера ( $\phi^*$ ).

*Результаты исследования.* В ходе обработки данных было получено большое количество си-

туаций (событий), представляющих уникальный жизненный опыт респондентов. С целью обобщения полученных данных была проведена классификация ситуаций, которые указывались респондентами как самые тяжелые события в их жизни, произошедшие с ними лично или с их родными и близкими, а также свидетелями которых они стали. В качестве основы для классификации этих событий был использован список стрессовых ситуаций, содержащийся в опроснике Список жизненных событий (Life Events Checklist – LEC-5) [9].

События были сгруппированы следующим образом<sup>1</sup>: стихийные бедствия; пожар или взрыв; аварии на транспорте; чрезвычайные происшествия на работе, дома или во время досуга; воздействие токсических веществ; сексуальное насилие; нахождение в зоне боевых действий; опасные для жизни заболевания или травмы; тяжелые душевные или физические страдания; внезапная насильственная смерть; естественная смерть; смерть в результате несчастного случая; серьезные травмы, вред здоровью или смерть, причиненные другому лицу; любое другое стрессовое событие (экзамены, игры и др.); развод (расставание); эмоциональное унижение.

Для более достоверной оценки уровня ПТС было решено анализировать только те события, частота упоминания которых респондентами в группе была не меньше 8 случаев. Наиболее часто респонденты упоминали такие события как естественная смерть – близких родственников, друзей ( $n=80$ ), аварии на транспорте ( $n=56$ ), угрожающее жизни заболевание ( $n=40$ ), другие события (экзамены, игры и др.) ( $n=39$ ).

Кроме частоты встречаемости событий для проверки гипотезы были рассчитаны средние значения ПТС по каждой группе событий. Для более корректного анализа данных выборка была разделена на подгруппы с высокими, средними и низкими показателями по общему баллу методики PCL-5. Деление проводилось по квартилям, где нижняя граница квартиля равна 3, верхняя – 23 ( $\min = 0$ ,  $\max = 70$ ,  $Me = 11$ ). Таким образом, были выделены три подгруппы, различающиеся по интенсивности переживания травматического события: в подгруппу с высокими показателями по PCL-5 вошли респонденты со значениями от 24 баллов и выше ( $n=80$ , 24%), в подгруппу со средним уровнем переживания – от 3 до 23 баллов ( $n=182$ , 55%), в подгруппу с низкой интенсивностью – до 2 баллов ( $n=69$ , 21%).

Самые высокие значения ПТС по всем выделенным событиям были получены в подгруппе с общим показателем PCL-5, который оказался выше верхнего квартиля. Это – угрожающее жизни заболевание (34,75 баллов), другое событие (экзамен, игра и др.) (34,0 балла), естественная смерть (33,28 баллов). В подгруппе со средним показателем PCL-5 события, вызывающие наибо-

лее интенсивный ПТС, оказались несколько иными. Это – ситуации, связанные с сепарацией (развод, расставание) (14,33 балла), насильственная смерть (14,0 баллов), другое событие (экзамен, игра и др.) (12,5 баллов), аварии на транспорте (11,7 баллов), естественная смерть (11,5 баллов), угрожающее жизни заболевание (10,7 баллов). В подгруппе с *низким* показателем PCL-5 выделились следующие события – угрожающее жизни заболевание (1,8 балла), естественная смерть (0,86 балла), аварии на транспорте (0,71 балла).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что гипотеза, подтверждается лишь частично. Наши предположения оказались верными относительно ситуаций утраты, потери близких людей – родителей, прародителей, друзей, знакомых (группа событий «естественная смерть»). Сравнивая эти данные с результатами наших предыдущих исследований, которые проводились на выборке респондентов среднего и пожилого возраста [3], отметим, что тема утраты, потери является самым травмирующим событием, которое в любом возрасте может непосредственно привести к травматическому стрессу и отсрочено – к посттравматическому стрессу. Потеря близкого тесно сопряжена с частичной утратой чувства единения с другим, сопричастности его жизни, т.е. в целом с утратой важнейшего для существования человека чувства общности со своим окружением, с миром. Это и понятно, ведь только через доверительное отношение с ближайшим окружением происходит развитие и становление собственного Я, поскольку «...эмпирически, генетически приоритет принадлежит другому “я” как предпосылке выделения моего собственного “я”» [1, с. 70]. Утрата близкого вызывает глубокие переживания практически у любого человека, однако для наиболее уязвимой личности это событие становится причиной кардинальных и деструктивных изменений, нарушений психологической безопасности и привычного для личности уклада жизни, способа функционирования, катастрофического изменения картины и модели мира, «теории своей жизни» (Л.И. Анцыферова). Потеря близкого при установившихся с ним симбиотических отношениях часто означает потерю человеком себя как автономной и суверенной личности, способной к принятию самостоятельных решений и поиску способов их реализации (С.К. Нартова-Бочавер). Смерть близкого в период молодости и ранней взрослости вероятнее всего сопряжена с потерей опоры, поддержки, любви, со страхом собственной смерти; утрата в более старшем возрасте – с невозможностью удовлетворения потребности в понимании, сопричастности другой жизни, в заботе и поддержке. В этом смысле потеря близкого является критической ситуацией для переживания человеком страха сепарации, чувства покинутости и одиночества.

Рассматривая результаты отдельно по подгруппам отметим, что для респондентов с *высоким* уровнем посттравматического стресса наряду с утратой близких наиболее травмирующими оказались угрожающие заболевания и другие события (экзамены, игра и проч.). При *среднем* уровне ПТС в качестве травматических ситуаций отмечаются ситуации сепарации (развод, расставание), насильственной смерти, а также среди прочих других – опасные заболевания. В группе с *низким* уровнем ПТС – также угрожающие жизни заболевания. Иными словами, предположение о том, что по сравнению с другими травматическими событиями опасные заболевания менее вероятно вызывают негативные психологические последствия, полностью не подтвердилось. Оказалось, что и в период молодости, и в более старших возрастах угрожающее жизни заболевание даже в случае успешного лечения вызывает стойкие и длительные когнитивные изменения и эмоциональные реакции, которые диагностируются в виде признаков посттравматического стресса и психопатологической симптоматики.

Для среднего и пожилого возраста эти результаты были подтверждены нами с других исследованиях, в которых сравнивались группы с разными заболеваниями – онкологическими и неонкологическими [4]. Результаты позволили выявить очень важную закономерность, состоящую в том, что сам по себе вид заболевания и не играет существенной роли в оценке различий в психопатологической симптоматике у разных групп респондентов; большое значение при изучении связи вида заболевания и психопатологической симптоматики имеет оценка *уровня посттравматического стресса*. Ценность этого результата состоит не только в очередном подтверждении уже хорошо известного мнения («лечить не болезнь, а больного»), но и в спецификации полученного результата относительно психологии посттравматического стресса. Учитывая это, было проведено сравнение разных групп респондентов с высоким уровнем ПТС. Данные показали, что уровень депрессии, обсессивности-компульсивности и паранойяльной симптоматики выше в группах неонкологических соматических больных. Скорее всего, как это было продемонстрировано в работе, различные соматические болезни (сердечно-сосудистой системы, ЖКТ и др.) ведут к фиксации на болезни (показатель обсессивности-компульсивности), к акцентированию соматических симптомов, что, в определенной мере объясняется объективной необходимостью периодически наблюдаться у врача, принимать лекарства и др. Однако, сопряженность показателей обсессивности-компульсивности с депрессией и паранойяльными симптомами демонстрирует переоценку объективно необходимого комплайенса, которая происходит при высоком уровне посттравматического стресса у определен-

ной части соматических больных. Значимость этого результата состоит не только в теоретическом, но и в практическом значении данных, в соответствии с которыми выявлена тенденция переоценки соматических симптомов в этой группе респондентов, сопряженная со страхом рецидива болезни, неуверенностью в результате лечения и одновременной сосредоточенностью на своем заболевании.

Предположение, выдвинутое в настоящем исследовании, основано на том простом факте, что в молодости риск возникновения серьезного заболевания и его психологических последствий ниже по сравнению с более старшим возрастом, что, как ожидалось, будет подтверждено полученными нами результатами. В определенной мере это оказалось действительно так, ведь по причинам методического характера при обследовании респондентов старшего возраста люди указывали только свои заболевания, а при обследовании респондентов периода молодости и ранней взрослости – и собственные заболевания, и болезни близких. Несмотря на это, нам было важно оценить уровень ПТС и психопатологической симптоматики, сопряженный с таким событием как угрожающее жизни заболевание. Как мы указывали выше, во всех трех группах респондентов – с высоким, средним и низким уровнем ПТС опасное для жизни заболевание входит в перечень травматических событий, с высокой вероятностью приводящих к психической травматизации. Такими заболеваниями оказались – онкологические болезни, туберкулез легких, тромбозы и инсульты, черепно-мозговая и иные тяжелые травмы.

Для статистической проверки предположения о высокой вероятности возникновения негативных последствий – посттравматического стресса и психопатологической симптоматики на событие, связанное с угрожающим жизни заболеванием, был рассчитан коэффициент корреляции уровня ПТС на это событие (по методике PCL-5) и психопатологической симптоматики (методика SCL-90-R). Было выявлено, что уровень посттравматического стресса связан со всей (кроме показателя враждебности,  $r_s=0,22$ ,  $p=0,18$  и психотизма,  $r_s=0,28$ ,  $p=0,07$ ) диагностируемой симптоматикой: с соматизацией ( $r_s=0,60$ ,  $p=0,00$ ), обсессивностью–компульсивностью ( $r_s=0,66$ ,  $p=0,00$ ), межличностной сензитивностью ( $r_s=0,58$ ,  $p=0,00$ ), депрессией ( $r_s=0,59$ ,  $p=0,00$ ), тревожностью ( $r_s=0,53$ ,  $p=0,00$ ), фобической тревожностью ( $r_s=0,43$ ,  $p=0,006$ ), паранойяльными симптомами ( $r_s=0,38$ ,  $p=0,02$ ). Можно при этом заметить, что наиболее тесными оказались связи между уровнем ПТС и обсессивностью–компульсивностью, соматизацией, депрессией, что в определенной мере подтверждает наши предыдущие результаты.

Уточняющим вопросом, который возник в процессе анализа данных, стал вопрос о половых различиях в переживании такого трудного жизненного

события как угрожающее жизни заболевание. Внимание к оценке половых различий было не случайным, но вызванным необходимостью определения ориентиров для дальнейшего более масштабного исследования особенностей психопатологической симптоматики в группах мужчин и женщин с высоким уровнем ПТС, вызванным перенесенным заболеванием самим респондентом или его близкими.

Для этих целей выборка респондентов, в качестве наиболее тяжелого события отметивших угрожающее жизни заболевание ( $n=40$ ), была разделена на подгруппы мужчин ( $n=12$ ) и женщин ( $n=28$ ). Анализ данных показал, что в выборке женщин уровень ПТС по методике PCL-5 коррелирует с показателем депрессии ( $r_s=0,47$ ,  $p=0,01$ ), а в группе мужчин – с обсессивностью–компульсивностью ( $r_s=0,79$ ,  $p=0,002$ ), тревожностью ( $r_s=0,61$ ,  $p=0,035$ ), враждебностью ( $r_s=0,8$ ,  $p=0,002$ ), паранойяльными симптомами ( $r_s=0,57$ ,  $p=0,05$ ) и с общим индексом тяжести симптомов (GSI) ( $r_s=0,59$ ,  $p=0,04$ ). Согласно полученным результатам у женщин с высоким уровнем посттравматического стресса, вызванного опасным заболеванием, снижается интерес к жизни, возникают чувство безнадежности и апатии, мысли о суициде. Тяжелое заболевание для женщин и его психологические последствия, такие как высокий уровень ПТС, приводят к фиксации на болезни, что сопровождается унынием, снижением жизненного тонуса, отстраненностью от повседневных обязанностей.

Для мужчин с высоким уровнем ПТС, сопряженная с ним психопатологическая симптоматика, проявляется в виде целого комплекса признаков – тревожности и враждебности, обсессивности–компульсивности и паранойяльных симптомов. Появляются агрессия и, одновременно, навязчивые страхи, подозрительность, склонность к непроизвольному воспроизведению одних и тех же неконтролируемых мыслей и действий. Посттравматический стресс, вызванный тяжелым заболеванием, проявляется у мужчин в виде сопутствующего стрессу комплекса признаков, которые связаны с повышенным уровнем возбуждения, негативными эмоциями, с неупорядоченной и импульсивной активностью.

Интересным оказалось сравнение двух выборок – мужской и женской – по характеру событий, включенных в группу «угрожающее жизни заболевание». При высоком уровне ПТС статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в том, кого указывали респонденты в качестве заболевшего – себя или другого человека, выявлены не были ( $\phi^*=1,06$ ,  $p>0,05$ ). Также не выявлены различия по количеству мужчин и женщин с высоким уровнем ПТС, отметивших в качестве тяжелого жизненного события угрожающее жизни заболевание ( $\phi^*=0,53$ ,  $p>0,05$ ).

Завершая обсуждение проблемы исследования представляется важным подчеркнуть, что интен-

сивными стрессорами, вызывающими тяжелые последствия – посттравматический стресс и психопатологическую симптоматику в период молодости и ранней взрослости также как и в более старшем возрасте являются события, связанные с утратой близких, травмами и угрожающими жизни заболеваниями. Уровню посттравматического стресса, сопряженного с интенсивными переживаниями по поводу опасной болезни, сопутствуют психопатологические симптомы, конфигурация которых различается у людей разного пола: у женщин при высоком уровне посттравматического стресса наблюдаются депрессивные явления, а у мужчин, наоборот, повышенная активность и эмоциональная возбудимость. В обоих случаях негативные психологические последствия травматического стресса, вызванного острой реакцией на опасное заболевание, могут усугублять тяжелое психическое состояние человека, снижая его чувствительность к жизненным опасностям, либо, наоборот, усиливая ее. Негативный эмоциональный фон настроения, гипербдительность, повышенные тревога или депрессия, сверхценные идеи, касающиеся заботы о своем здоровье, в совокупности с другими факторами могут способствовать ухудшению физического самочувствия человека.

В перспективе планируется изучение давности влияния травматического события и особенностей ретроспективного описания состояния человека в момент непосредственного воздействия на него этого события в прошлом на выраженность посттравматического стресса и сопутствующих ему переживаний в настоящем.

### Выводы

1. В период молодости стрессорами высокой интенсивности, наиболее вероятно вызывающими негативные последствия – посттравматический стресс и психопатологическую симптоматику, являются утрата близкого человека, события, связанные с сепарацией (расставание, развод), а также угрожающее жизни заболевание.

2. При высоком уровне посттравматического стресса, вызванного таким стрессором как угрожающее жизни заболевание, показатели ряда психопатологических симптомов – соматизации, обсессивности–компульсивности, межличностной сензитивности, депрессии, тревожности, фобической тревожности, паранойяльности, также повышаются.

3. Характер связи уровня посттравматического стресса, вызванного таким стрессором как угрожающее жизни заболевание, и психопатологической симптоматики различается у мужчин и женщин.

### Примечание

<sup>1</sup> В сборе и обработке данных принимали участие Н.Н. Казымова, Д.А. Никитина.

### Библиографический список

1. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М.: Изд-во «Наука», 1997. – 191 с.
2. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2. Бланки методик. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007. – 77 с.
3. *Тарабрина Н.В.* Посттравматический стресс и картина травматических событий в разные периоды взрослости / Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова, Ю.В. Быховец, Л.Ш. Мустафина, О.А. Ворона, Н.Н. Казымова, Е.Н. Дымова, Н.Е. Шаталова // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 6. – С. 94–108.
4. *Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А.* Посттравматический стресс и психопатологическая симптоматика при тяжелых соматических заболеваниях // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / под ред. А.Л. Журавлева, Н.В. Тарабриной, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 242–263.
5. *Тарабрина Н.В.* Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова, М.А. Падун, И.С. Хажуев, Н.Н. Казымова, Ю.В. Быховец, М.В. Дан; под общ. ред. Н. Е. Харламенковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 344 с.
6. *Харламенкова Н.Е., Воронцов С.А.* Угрожающее жизни заболевание и его отдаленные психологические последствия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 144–148.
7. *Bovin M.J., Marx B.P., Weathers F.W., Gallagher M.W., Rodriguez P., Schnurr P.P., Keane T.M.* Psychometric properties of the PTSD Checklist for Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–Fifth Edition (PCL–5) in veterans // Psychological Assessment. – 2016. – Vol. 28(11). – Nov. – P. 1379–1391.
8. *Keane T.M., Rubin A., Lachowicz M., Brief D., Enggasser J.L., Roy M., Hermos J., Helmuth E., Rosenbloom D.* Temporal stability of DSM–5 posttraumatic stress disorder criteria in a problem-drinking sample // Psychological Assessment. – 2014. – 26(4). – P. 1138–1145.
9. *Weathers F.W., Blake D.D., Schnurr P.P., Kaloupek D.G., Marx B.P., Keane T.M.* The Life Events Checklist for DSM-5. Standard. (LEC-5). – 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/life\\_events\\_checklist.asp](http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/life_events_checklist.asp). (дата обращения: 30.10.2017).
10. *Weathers F.W., Litz B. T., Keane T.M., Palmieri P.A., Marx B.P., Schnurr P.P.* The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) – 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/adult-sr/ptsd-checklist.asp> (дата обращения: 10.07.2017).

## ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ\*

*Представлены результаты исследования жизнеспособности в разновозрастных группах молодежи, в том числе отличающихся по полу. Показано, юноши достоверно чаще ориентируются на собственные силы и успех. Жизнеспособность девушек связана с использованием внутренних и внешних способов поддержки. Установлено, что с возрастом у девушек усиливается обращение к внешним видам поддержки, у юношей навыки разрешения проблем закрепляются и становятся ведущими в поведении.*

**Ключевые слова:** жизнеспособность, гендерные особенности, возраст, дисперсионный анализ, юношеский возраст.

**М**ногие исследователи в рамках психологии жизнеспособности и адаптации подчеркивают особую роль способности человека справляться с трудностями и выживать в кризисных условиях [3; 8]. По мнению Л.С. Выготского юношеский возраст «по общему смыслу и по основным закономерностям... составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [1, с. 255]. Поэтому большинство личностных характеристик взрослого зависит от степени их сформированности в предыдущие периоды развития.

В юношеском возрасте главными новообразованиями являются становление устойчивого самосознания и стабильного образа Я, формирование идентичности и потребности в самовоспитании, принятие гендерной роли, достижение социальной зрелости [7; 9]. Так, молодежный возраст – это возраст, в котором интенсивно происходит личностное и социальное развитие, в том числе, завершается достижение жизненных способностей человека. Жизнеспособность представляет потенциал, предпосылку к развитию и адаптации, оказывающее влияние на развитие регуляции и саморегуляции [6]. В рамках психологии личности жизнеспособность чаще связывается с индивидуально-психологическими качествами личности [5]. Так, жизнеспособность связывается с высокой самооценкой, уверенностью, чувством юмора, способностью адаптироваться к переменам, развитием стратегий с четкими задачами и ориентированными на деятельность, умением решать трудности социального характера, восприятием стресса как стимула к мобилизации ресурсов, надежной связью с близкими людьми, прошлым успешным опытом и достижениями [3]. В связи с вышесказанным, актуально изучение жизнеспособности в юношеском возрасте, как наиболее интенсивном периоде развития человека, что связано с накоплением потенциала в когнитивной, личностной и эмоциональной областях.

**Целью исследования** стало определение особенностей жизнеспособности молодых людей в группах, отличающихся по возрасту и полу.

**Описание выборки.** В исследовании приняли участие 226 молодых людей (103 юношей, 123 девушки) в возрасте от 16 до 22 лет. Участники являлись студентами ВУЗов г. Костромы и г. Казани, техникумов г. Костромы, обучающиеся на разных направлениях подготовки. Средний возраст респондентов 18,3 лет. Выборку исследования в соответствии с целью исследования составили 3 подгруппы: 1-я группа – от 16 до 17 лет, 2-я группа – от 18 до 20 лет, 3-я группа – от 21 до 22 лет.

В ходе исследования использовались следующие методики: 1) для оценки компонентов жизнеспособности – опросник «Шкала факторов жизнеспособности» (Takviriyun, 2008; адаптация Куфтяк, 2016); 2) для измерения уровня психологического благополучия – Шкала психологического благополучия К. Рифф, в адаптации Н.Н. Лепешинского (2007); 3) для измерения чувства связности – Шкала чувства связности (SOC) А. Антоновского (1988), адаптация Е.С. Осина (2007).

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 19.

Опросник «Шкала факторов жизнеспособности» позволяет определить выраженность базовых характеристик факторов жизнеспособности: решимость и умение решать проблемы, саморегулирование и социальные навыки, позитивное мышление, упорство, личностная и социальная поддержки. Нами была проведена адаптация русскоязычного варианта опросника на выборке 257 человек (103 мужчины и 154 женщин) в возрасте от 15 до 34 лет [2]. В ходе психометрической проверки были установлены показатели внутренней надежности для шести шкал опросника. На результатах русскоязычной выборки (n=257) был определен показатель альфа Кронбаха, который для шкалы «Навыки определения и решения проблем» равен 0,73, «Личная поддержка» – 0,78, «Другие виды поддержки» – 0,64, «Позитивное мышление» –

\* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ, проект №15-06-10198.



Различия в факторах жизнеспособности в группах мужчин и женщин

Факторы жизнеспособности	Мужчины (n=103) M (SD)	Женщины (n=123) M (SD)
Навыки определения и решения проблем	26,16 (5,1)	25,98 (4,3)
Личная поддержка	23,26 (5,4)	25,11 (2,9)*
Другие виды поддержки	11,30 (2,9)	12,31 (2,2)*
Позитивное мышление	16,10 (3,2)**	15,22 (2,8)
Уверенность в себе	7,85 (1,8)*	7,38 (1,7)
Баланс личности и социальных навыков	11,57 (3,5)	11,33 (2,4)

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$  (критерий Манна-Уитни).

0,63, «Уверенность в себе» – 0,57, «Баланс личности и социальных навыков» – 0,53. Отметим, что для шкал опросников наиболее характерны значения коэффициента Кронбаха в диапазоне 0,6–0,8. При стандартизированных значениях этот показатель соответствует принятым нормам, что является свидетельством достаточной одномоментной надежности опросника.

Обратимся к результатам гендерных особенностей жизнеспособности. Было обнаружено, что в 4 шкалах из 6 средние значения в группах девушек и юношей значительно различаются (табл. 1).

Установлено, что девушки, по сравнению с юношами, чаще используют личную ( $p=0,044$ ) и социальную поддержки ( $p=0,011$ ). Так, девушки более склонны к общению и получению обратной связи от окружающих, по сравнению с юношами. Юноши реже сообщают окружающим о своих трудностях, хотя наравне с девушками склонны тяжело переживать проблемы. По шкале «позитивное мышление» юноши превосходят девушек ( $p=0,003$ ). Так, девушки более консервативны, склонны к тенденции «погрязать» в эмоциях, «вязнуть» в системе человеческих отношений, что затрудняет позитивный взгляд на происходящие события. Для юношей оказалось наиболее характерным уверенность в себе ( $p=0,021$ ), чем для девушек. Полученные результаты согласуются с известными данными гендерной психологии. Общеизвестными социальными характеристиками стереотипа мужского ролевого поведения выступают соревновательность и стремление к доминированию, поэтому уверенность в себе помогает в достижении личных и профессиональных побед.

Отметим, что сопоставление факторов жизнеспособности у юношей и девушек позволило установить ряд половых особенностей. Установлено, что для юношей более характерно ориентироваться на собственные силы и ожидание лучшего. Жизнеспособность девушек в большей степени оказалась связана с использованием внутренних и внешних средств поддержки.

Далее нами была изучена возрастная динамика в развитии жизнеспособности. Поскольку жизнеспособность как определенная способность, кото-

рая формируется и закрепляется в процессе жизни, должны существовать различия в компонентах жизнеспособности с учетом этапа онтогенеза. Вся выборка была разделена по возрасту на 3 подгруппы. Показатели факторов жизнеспособности использовались в качестве зависимых переменных в двухфакторном дисперсионном анализе.

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа, в рамках которого изучалось взаимодействие двух факторов «пол» и «возраст», показывают, что фактор «пол» оказывает непосредственное прямое влияние на фактор «личная поддержка» ( $F = 3,89$ ,  $p = 0,05$ ), «позитивное мышление» ( $F = 8,71$ ,  $p = 0,004$ ), «уверенность в себе» ( $F = 9,22$ ,  $p = 0,003$ ). Полученные данные позволяют говорить, что юноши более ориентированы на рассчитывать только на себя, а девушки способны чаще обращаться за поддержкой к близким людям.

Согласно результатам анализа эффект фактора «возраст» не был обнаружен в подгруппах молодых людей.

Дополнительно в ходе данного двухфакторного дисперсионного анализа, в рамках которого изучалось взаимодействие двух факторов «пол» и «возраст», выявлено статистически достоверное взаимодействие между данными независимыми переменными. Данные анализа показали, что эффект взаимодействия независимых факторов «пол» и «возраст» обнаружен в распределении зависимой переменной «другие виды поддержки» ( $F = 3,38$ ,  $p = 0,036$ ). Так, обращение к поддержке у юношей и девушек имеет зеркально противоположные результаты. У девушек обращение к внешним видам поддержки с возрастом усиливается за счет расширения представлений о стратегиях поведения. К 22 годам юноши чаще привлекают внешние ресурсы и ориентированы на взаимодействие с другими.

Так же в результате анализа обнаружен эффект взаимодействия независимых факторов «пол» и «возраст» (на уровне тенденции) на влияние распределения зависимой переменной «навыки определения и решения проблем» ( $F = 2,48$ ,  $p = 0,08$ ). По-видимому, с возрастом у юношей навыки решения проблем постепенно оформляются, закрепляются и становятся ведущими в поведении.

Благодаря накопленному опыту становится возможным использовать отработанные способы, избегать «бесполезных» стратегий поведения и отказаться от желания «бросаться в бой», используя все способы. Так, внутренняя регуляция и социальные навыки с возрастом повышаются за счет сознательных усилий по сохранению уверенности и самообладания, сдержанности в своих спонтанных проявлениях.

Далее нами были определены взаимосвязи между факторами жизнеспособности, показателями психологического благополучия и психологического здоровья в юношеской группе.

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил выявить взаимосвязи между факторами жизнеспособности и показателями шести шкал методики психологического благополучия (все корреляционные связи на уровне  $p < 0,001$ ). В нашем исследовании все факторы жизнеспособности положительно коррелируют со всеми показателями шкал психологического благополучия, за исключением показателя автономность. Автономность положительно связана с двумя факторами жизнеспособности: позитивное мышление и уверенность в себе. Наличие подобных связей может свидетельствовать о том, что позитивность взгляда, уверенность и упорство отражают самостоятельность и независимость в поведении независимо от мнения других.

Установлено, что все факторы жизнеспособности положительно коррелируют с чувством связности (все корреляционные связи на уровне  $p < 0,000$ ). Полученные данные согласуются с представлениями А. Антоновского о том, что люди с высоким уровнем связности в ситуациях вызова действуют активно, решая проблемы, готовы обращаться за поддержкой, уверены в себе и социально компетентны.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Главным, определяющим фактором, оказывающим влияние на особенности жизнеспособности – является фактор «пол». Сопоставление факторов жизнеспособности в юношеском возрасте показал, что юноши ориентируются на собственные силы и ожидание лучшего, девушки склонны к обращению внутренних и внешних средств поддержки.

2. Факторы «пол» и «возраст» оказывают влияние в отношении обращения молодыми людьми

к другим видам поддержки. Девушки с возрастом чаще обращаются к внешним видам поддержки.

3. Жизнеспособные молодые люди отличаются психологическим благополучием и психологическим здоровьем.

### Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

2. *Куфтяк Е.В.* Адаптация методики оценки факторов жизнеспособности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 140-154.

3. *Куфтяк Е.В.* Жизнеспособность семьи: теория и практика // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – N 5 (28). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mprj.ru> (дата обращения: 06.10.2017).

4. *Куфтяк Е.В.* Жизнеспособность человека в условиях травматичных и стрессовых событий: теоретический обзор // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч. 3 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кащеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 205–210.

5. *Куфтяк Е.В.* Устойчивость в психологии семьи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 202–207.

6. *Лактионова А.И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 236 с.

7. *Малютина Т.В.* Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. – 2014. – № 2 (126). – С. 129-133.

8. *Махнач А.В.* Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина // Психологические исследования проблем современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 54–83.

9. *Хухлаева О.В.* Психология развития: молодость, зрелость, старость. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

## УЧЁТ ДОМИНАНТНОСТИ ПРАВОГО ИЛИ ЛЕВОГО ПОЛУШАРИЯ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*В представленной статье рассматривается проблема профессиональной ориентации обучающихся с учётом доминантности правого или левого полушария коры головного мозга. Данная тема рассматривается в русле накопленных знаний в психологии и социальной педагогике. В статье подчёркивается, что асимметрия головного мозга до сих пор является актуальной темой, которая находится под пристальным вниманием учёных. Представлены материалы, подтверждающие различия профессиональных предпочтений ста двадцати старшеклассников с учётом доминантности правого или левого полушария коры головного мозга, а также особенности детей с ведущим правым или левым полушарием коры головного мозга, которые могут повлиять на выбор специалистом тех или иных методов работы. В статье показаны различия между детьми с ведущим правым и ведущим левым полушарием мозга относительно профессиональных предпочтений. Подчёркивается, что профессиональная ориентация должна быть направлена на формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с индивидуальными психофизиологическими особенностями; доминантность полушария необходимо учитывать социальным педагогам и психологам образовательных организаций при построении программ по профессиональной ориентации обучающихся.*

**Ключевые слова:** обучающиеся, старшеклассники, профессиональная ориентация, профессиональные предпочтения, ведущее полушарие коры головного мозга, асимметрия мозга, доминантность.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО, от 17.12.2010 г., № 1897) в Программе воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования (18.2.3.) указывает на то, что профессиональная ориентация «должна быть направлена на формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учётом потребностей рынка и труда» [8]. В документе подчёркивается важность учёта индивидуальных особенностей, коими и являются правополушарность и левополушарность.

Безусловно, проблема профориентации в нашей стране действительно существует; данные статистических исследований указывают на то, что в России у выпускников возникают трудности при выборе профессии. Профориентация очень редко носит индивидуальный характер, позволяющий выявить особенности каждого обучающегося, в первую очередь, это касается психофизиологического качества.

К психофизиологическим особенностям, которые могут повлиять на учебную успешность и выбор будущей профессии, обычно относят тип нервной системы, ведущий канал восприятия информации и ведущее полушарие головного мозга.

Внимание многих учёных в области физиологии, медицины, психологии и педагогики приковано к исследованию функциональной асимметрии мозга, в частности, к соотношению ведущего полушария и профессиональных предпочтений, склонностей, способностей. Так, В.Г. Степанов в книге «Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии: Учебное пособие для

вузов» описывает опыт Е.А. Петровой которая выяснила, что чаще всего недовольны своей профессией и деловой карьерой те, кто выбрал не соответствующую особенностям их межполушарной асимметрии конкретную специальность [7].

Профессиональная ориентация в общеобразовательной организации – это деятельность ряда специалистов, прежде всего психологов, социальных педагогов, а также классных руководителей, учителей. По этой причине при изучении проблемы профессиональной ориентации детей старшего школьного возраста с ведущим правым полушарием коры головного мозга мы ориентируемся прежде всего на рассмотрение данной темы в русле накопленных знаний в психологии и социальной педагогике.

Научные открытия в области асимметрии мозга предоставляют шанс лучше разобраться в вопросе влияния доминантности того или иного полушария на психологические особенности человека. В рамках многочисленных исследований под пристальным вниманием учёных находятся проблемы связи межполушарной асимметрии с различными психическими процессами. Межполушарная асимметрия – это «характеристика разделения различных функций психики между полушариями мозга: при выполнении одних ведущим является левое полушарие, других – правое. Оба полушария работают взаимосвязано и вносят свою специфику в работу мозга. В различных условиях может сложиться относительное доминирование левого или правого полушария, данное явление во многих аспектах определяет психологические особенности личности» [5].

Настоящим прорывом в изучении асимметрии головного мозга стало научное открытие Р. Сперри, который в тысяча девятьсот восемьдесят пер-

вом году получил Нобелевскую премию за исследования связанные с изучением специализации полушарий мозга. Учёный утверждал, что каждое полушарие нашего мозга действует как самостоятельный мозг [6].

Асимметрия головного мозга до сих пор является актуальной темой, которая находится под пристальным вниманием учёных. Отмечен неравный и различный по характеру вклад правого и левого полушария в различных процессах, подчёркнута необходимость учёта особенностей каждого человека с учётом доминантности одного из полушарий. Самой главной загадкой до сих пор являются функции полушарий мозга.

Множество различных факторов провоцирует у детей с ведущим правым полушарием мозга школьные трудности и психологические проблемы, нарушая их интеграцию в образовательную среду общеобразовательной организации. Социально-педагогическая адаптация детей с ведущим правым полушарием, как правило, происходит сложно и противоречиво. И достаточно часто сопровождается такими кризисными состояниями, как конфликтность, невозможность реализовать свои потребности и способности в учебной и внеучебной деятельности, дополнительном образовании и выборе профессии [3].

Кроме того не существует концепции, способной дать всеобъемлющее представление об особенностях детей с ведущим правым полушарием, их развитии и адаптации в образовательной и семейной среде. По результатам проведенных исследований, они более чувствительны, ранимы, неустойчивы (имеют завышенные показатели по шкалам «нейротизм», «психотизм», «депрессия») [3]. Подчеркнём, что дети с ведущим правым полушарием коры головного мозга нуждаются с социально-педагогической поддержке, в первую очередь, для предотвращения различных отклонений, таких как появление зависимости от психически активных веществ, депрессии и неврозов.

Ещё одна сложность в социализации детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга – это ориентация образования на людей с ведущим левым полушарием.

В исследовании, проведённом М.В. Каравановой под нашим научным руководством в одной общеобразовательной организации г. Ярославля, приняло участие сто двадцать детей старшего школьного возраста. Для определения ведущего полушария коры головного мозга был использован «комплексный метод определения доминирующего полушария, апробированный в нейропсихологических исследованиях» [1].

Полное доминирование левого полушария обнаружилось у 57% обучающихся. Неполное доминирование левого полушария составляет 17% из числа респондентов. У 19% старшеклассников

ведущее правое полушарие мозга и ещё у 7% обнаружилось неполное доминирование правого полушария. Результаты исследования соответствуют мировой статистике, описанной А.В. Семенович в книге «Эти невероятные левши», которая утверждает, что у 20-25% ведущим является правое полушарие [4].

Для выявления профессиональных предпочтений обучающихся был выбран «Опросник профессиональных предпочтений» Джона Холланда. В результате прохождения методики для каждого обучающегося мы получили уникальный код и сопоставили его с ведущим полушарием коры головного мозга. Согласно частоте встречаемости, 32% старшеклассников с доминированием правого полушария выбрали предпринимательский тип профессиональных предпочтений. На втором месте с результатом 23% по частоте выбора остался исследовательский тип. Последующие типы профессиональной деятельности имеют небольшой отрыв друг от друга.

Исследование старшеклассников с ведущим левым полушарием показало, что обозначить у данной категории детей наиболее предпочитаемый тип деятельности (по частоте встречаемости) довольно сложно. Самыми часто выбираемыми типами деятельности являются социальный тип (20%), реалистический (19%) и исследовательский (19%).

Результаты показали различие между детьми с ведущим правым и ведущим левым полушарием мозга относительно предпринимательского типа профессиональных предпочтений: старшеклассники с доминированием правого полушария в два раза чаще выбирают именно предпринимательский тип деятельности. У детей с ведущим левым полушарием интересы в профессиональном плане менее чётко выражены, чем у противоположной группы респондентов.

Существенна разница между профессиональными предпочтениями старшеклассников с ведущим правым и ведущим левым полушарием мозга. Первые отдают предпочтение предпринимательской деятельности (55%) и в гораздо меньшей степени исследовательской деятельности (16%). Дети с ведущим левым полушарием более разнообразны в своих профессиональных предпочтениях, их выбор пал на: реалистический (30%), социальный (19%) и предпринимательский тип (17%) деятельности.

Для подтверждения различий в профессиональных предпочтениях детей старшего школьного возраста мы использовали метод полярных групп, противопоставляя профессиональные предпочтения двух групп респондентов: детей с полным доминированием левого и полным доминированием правого полушарий. Результаты показали различие между детьми с ведущим правым и ведущим левым полушарием мозга относительно предпринимательского типа профессиональных предпочте-

ний: старшекласники с доминированием правого полушария существенно чаще выбирают именно предпринимательский тип деятельности.

У старшекласников с ведущим правым полушарием мозга существует тенденция в увеличении частоты выбора артистического типа профессиональных предпочтений по сравнению с другой группой старшекласников. 61% обучающихся с ведущим правым полушарием коры головного мозга высказали необходимость в помощи со стороны психолога или социального педагога по вопросу профессионального самоопределения, при этом преследуя разные цели: одна часть старшекласников хочет больше узнать о мире профессий, вторая лично проконсультироваться в выборе профессии.

Самостоятельность решения при выборе профессии у детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга составляет 55%, соответственно 45% респондентов выбрали будущую профессию, основываясь на чужом мнении.

Самостоятельность выбора профессии у детей с ведущим левым полушарием немного меньше (48%), чем у детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга.

Уровень готовности к выбору профессии мы выяснили с помощью опросника для выявления готовности к выбору профессии (составитель – В.Б. Успенский). Среднее значение готовности к выбору профессии детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга – 13,77%. Среднее значение готовности к выбору профессии детей с ведущим левым полушарием коры головного мозга – 13,76%.

Проанализировав различные исследовательские материалы об особенностях людей с ведущим левым полушарием мозга, можно сделать следующие выводы:

1. У детей с ведущим левым полушарием коры головного мозга часто происходит разделение восприятия окружающего мира на части, классифицирование, схематичность, хорошая память [7].
2. Дети с ведущим левым полушарием имеют высокую устойчивость к стрессовым ситуациям, но в тоже время менее работоспособны, чем дети с ведущим правым полушарием [6].
3. Дети с ведущим левым полушарием проявляют рационализм, высокие способности к словес-

ному оформлению мыслей, чувств, переживаний, то есть если правополушарному легче изобразить, левополушарному легче сказать или написать [7].

4. Дети с ведущим левым полушарием легче, чем правополушарники приспосабливаются к изменениям ситуации, обстановки [6].

5. Люди с ведущим левым полушарием хорошо запоминают имена и лица [6].

6. У детей с ведущим левым полушарием коры головного мозга часто хорошо развит вербальный интеллект, они имеют обширный словарный запас, хорошо анализируют и прогнозируют события. Лучше воспринимают информацию на слух, чем наглядно. Обладают хорошей механической памятью [7].

Дети с ведущим левым полушарием имеют более высокую степень стрессоустойчивости. Они достаточно самостоятельны, но это не означает, что социально-педагогическое сопровождение профессиональной ориентации им не нужно. В данном случае следует предоставить ребёнку большое количество информации о себе и об образовательных организациях, в которых возможно дальнейшее обучение. Им необходимо применить свои силы в профессиях, связанных с различными знаковыми системами: информатика, математика, филология, иностранные языки и так далее. При выборе стратегий действий по профессиональному пути возможно использование алгоритмов и схем. В случае затруднении в выборе между несколькими профессиями эффективно выявлять различия, взвешивать «за» и «против».

Современная система образования, современная жизнь и даже профориентационная работа нацелена в большей степени на левополушарное мышление, однако правильный выбор профессии – это реальная возможность для каждого человека выстроить свой жизненный путь в соответствии со своими особенностями.

Для успешности профессиональной ориентации специалистам необходимо при работе с детьми, у которых ведущим полушарием мозга является правое, смещать акцент на эмоционально-волевую поддержку. Это можно сделать с помощью групп общения, различных тренингов [2]. Необходимо использовать методы индивидуальной и групповой психотерапии, возможности игр с элементами психотренинга [2].

Таблица 1

**Особенности детей с ведущим левым полушарием коры головного мозга**

Особенности детей с ведущим левым полушарием, которые могут повлиять на выбор специалистом методик профориентации (по Н. С. Пряжникову)	Группа методов профессиональной ориентации, которые могут быть использованы (по Н. С. Пряжникову)
Предпочитают делать взвешенный выбор на основе максимальных знаний о себе и о ситуации	Группа методов профессиональной психодиагностики (помощь в самопознании) Группа информационно-справочных методов
Среди профессиональных предпочтений профессии социального, реалистического и исследовательского типа	Группа методов профессиональной психодиагностики (профессиональные пробы в учебном процессе)

Таблица 2

## Особенности детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга

Особенности детей с ведущим правым полушарием, которые могут повлиять на выбор специалистом методик профориентации (по Н. С. Пряжникову)	Группа методов профессиональной ориентации, которые могут использоваться (по Н. С. Пряжникову)
Эмоциональность, склонность к неврозам и депрессиям	Группа методов морально-эмоциональной поддержки
Склонность к зависимому поведению в частности в зависимости от мнения окружающих, низкий уровень адаптации	Группа методов морально-эмоциональной поддержки Группа методов помощи в конкретном выборе и принятии решения
Среди профессиональных предпочтений профессии предпринимательского, исследовательского и артистического типа	Группа методов профессиональной психодиагностики (профессиональные пробы в учебном процессе)

По причине повышенной эмоциональности детей с ведущим правым полушарием не нужно советовать ребёнку ту или иную профессию, однако можно предложить ребёнку попробовать себя в той или иной деятельности, связанной с новаторством, творчеством, креативностью, например, в системе дополнительного образования.

В процессе исследования были выявлены особенности как детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга (таблица 1), так и с ведущим левым полушарием мозга (таблица 2), которые могут повлиять на выбор специалистом тех или иных методов работы.

В процессе исследования выявлено, что трудности профориентации у детей с ведущим правым и левым полушарием разные. При этом процесс формирования профессионального выбора у детей с ведущим правым полушарием протекает сложнее, чем у детей с ведущим левым полушарием. В процессе исследования установлено, что старшеклассники с ведущим правым полушарием коры головного мозга чаще всего выбирают профессии предпринимательского типа, а у старшеклассников с ведущим левым полушарием сложно выявить определённый тип профессиональных предпочтений.

Доминантность того или иного полушария необходимо учитывать как каждому обучающемуся при выборе профессии, так и социальным педаго-

гам и психологам образовательных организаций при построении программ по профессиональной ориентации обучающихся.

## Библиографический список

1. Гендерная психология / под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
2. Гуцина Т.Н. Я и мои ценности... Тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников. – М.: АРКТИ, 2008. – 128 с.
3. Ледеяева В.Е. Социально-педагогическая адаптация леворуких детей в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Владимир, 2011. – 24 с.
4. Семенович А.В. Эти невероятные левши. – М.: Генезис, 2008. – 211 с.
5. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
6. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, Правый мозг. – М.: МИР, 1983. – 256 с.
7. Степанов В.Г. Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии. – М.: Академический проект, 2008. – 447 с.
8. Таржуманян Н.В. Социально-педагогическое сопровождение профессиональной ориентации старшеклассников в едином образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 191 с.

## СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ТИПОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*В статье рассмотрены психологические особенности компонентов этнической идентичности студентов вуза, представлены результаты эмпирического исследования типов этнической идентичности студентов вуза. Раскрывается актуальность этнической проблематики в современном мире, важность формирования позитивной этноидентичности, особенности этапов становления этнической идентичности в онтогенезе, анализируются результаты современных эмпирических исследований этнической самоидентификации. В работе использованы методы: анкетирование, интервьюирование и тестирование. Проведен анализ степени выраженности типов этнической идентичности, уровня значимости принадлежности к своей этнической группе студентов вуза. Качественный анализ данных позволяет определить психологические особенности авто- и гетеростереотипов, эмоционального отношения и когнитивного компонента этнической идентичности студентов вуза.*

**Ключевые слова:** этническая идентификация, типы этнической идентичности.

Современное мировое сообщество столкнулось с этническим парадоксом современности. Наряду с тенденцией глобализации возникло стремление народов к сохранению своей самобытности и к возрождению культуры. Результатом процесса этнокультурной самоидентификации является закрепление в поведении и деятельности этнических особенностей личности, свидетельствующих о ее принадлежности к этнокультурной общности.

Становление этнической идентичности происходит в процессе социализации. Одним из важнейших этапов социализации является период студенчества. В течение этого периода усваивается опыт поколений, определяются главные ценностные ориентиры.

Психологические особенности этнической идентичности студентов вуза проявляются в степени выраженности: когнитивного и аффективного компонентов, чувства принадлежности к этнической группе, ее значимости, типа идентичности.

Поиски позитивной социальной идентичности будет способствовать самоопределению и обособлению индивида или группы. Происходит утверждение групповой или личностной автономности. Результатом процесса сравнения «своей» группы с другими группами и будет этническая, гражданская и другие виды социальной идентификации.

Открытым до настоящего времени остается вопрос о наличии устойчивой связи между этнической самоидентификацией и этнической вовлеченностью, т.е. кем человек себя ощущает и как он себя ведет в различных этнокультурных ситуациях. Данные эмпирических исследований демонстрируют независимость этих измерений – представлений этнофора о себе и использования типичных для него моделей поведения. В некоторых случаях связь между идентичностью и предпочтением некоторых видов этнической практики оказалась отрицательной. Человек может идентифицировать себя со своей этнической общностью, при этом

не сохранять этнический язык или не соблюдать культурные традиции своего народа. Полученные результаты эмпирических исследований показывают противоречивые данные. Может проявляться устойчивость этнической идентичности, ее способность передаваться от поколения к поколению, так и демонстрируется ее изменчивость, способность оставаться в латентном состоянии и активизироваться только в ситуации межэтнического взаимодействия или общей угрозы извне [9].

Ж. Пиаже считает, что в процессе перемещения центра в интерпретации ребенком мира (децентрации) эгоцентризм постепенно трансформируется в социотризм. Важным аспектом этого процесса является становление этнической идентичности.

Дж. Марсиа, в своей теории отмечает, что лица с достигнутой, сконструированной идентичностью имеют собственные, отличные от родительских, планы на будущее. Эти планы при реальной необходимости могут быть пересмотрены. Т.к. для людей с самостоятельной, взвешенной достигнутой идентичностью, будущее существует для самореализации, саморазвития, самоактуализации. Не важным становится достижение идеалов, устремлений и ценностей, заданных заранее извне [10].

Эмпирическое исследование было направлено на определение степени выраженности типов этнической идентичности студентов вуза. Исследование проводилось в период с марта по май 2017 года на базе АНОО ВО «ВЭПИ» филиала в г. Старый Оскол среди студентов социально-правового факультета 1–3 курсов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Юриспруденция», в количестве 80 человек в возрасте от 18 до 21 года.

В качестве дополнительного метода в работе был использован метод интервьюирования и анкетирования. Обратимся к полученным результатам.

Проанализировав ответы анкеты, можно отметить, что подавляющее большинство студентов относят себя к русским. 10% респондентов, отнесли себя к представителям следующих этнических

групп: украинцы, турки, чеченцы. Национальность они определяют как принадлежность к какому-либо народу, проживающему на общей территории, с его особенностями культуры, традициями, обычаями, языком.

На вопрос «Интересуешься ли ты особенностями культуры других народов?» большинство респондентов ответили положительно. Также отметили, что они интересуются кухней, праздниками других культур.

В вопросе о праздниках и традициях, с которыми им приходилось встречаться, респонденты указывали: «Пасха», «Масленица», «Иван Купала», «Крещение», «День Победы», а также некоторые светские праздники, такие как Новый год, День защитника Отечества, 8 марта.

Среди национальных традиций чаще всего указывались свадебные традиции, выкуп невесты, обряд венчания.

Называя характерные черты русских людей, чаще всего указывались такие черты как добродушие, гостеприимство, отзывчивость, лень. Также среди ответов было указано, что русские умные, красивые, семейные и часто надеются «на авось».

подавляющее большинство студентов испытывают чувство любви, уважения и гордости за свою этническую группу.

Отмечая сильные стороны своей нации, студенты чаще всего указывали мужество, отвагу, патриотизм и уважение предков, доброту и сопереживание. Среди сильных сторон было упомянуто также, что «русские могут привыкнуть ко всем условиям» и «в России есть очень много спортсменов, которые хорошо показывают себя на разных соревнованиях».

Среди слабых сторон нации популярными стали ответы: «алкоголизм», «лень», «излишняя доверчивость и конформность».

На вопрос, «Какие чувства вы испытываете, когда рядом с Вами кто-либо говорит на «чужом» языке?» были получены следующие ответы: у большинства опрошенных это вызывает «интерес», на втором месте – «настороженность», «тревогу». Довольно часто респонденты отвечали, что испытывают «чувство дискомфорта, но лишь из-за того, что они не могут понять, о чем идет разговор».

На вопрос «Есть ли у тебя друзья с другой национальностью?», подавляющее большинство студентов ответили «да». Это представители националь-

ностей стран бывшего СССР: украинцы, белорусы, армяне, грузины, абхазцы, дагестанцы, турки.

На вопрос «Смогли бы Вы вступить в брак с представителем другой национальности?» большинство студентов утвердительно ответили «да», при этом некоторые указывали, что «главное, чтобы понимали друг друга», «если сильно любит», «главное, чтобы было комфортно», «если хорошо будем знать один язык». Лишь незначительная часть респондентов (5%) ответила, что не вступила бы в брак с представителем другой национальности.

Большинство студентов ответили, что не изменили бы свою национальность, даже если бы это было возможно.

Для выявления степени выраженности когнитивного и аффективного компонента этнической идентичности была использована методика Дж.Финни [6]. Студентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся их этнической принадлежности, этнической группы и их отношения к ней. Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице 1.

Анализ результатов показал, что 35% опрошенных студентов в структуре этнической идентичности имеют средний уровень выраженности когнитивного компонента, 25% студентов имеют высокий уровень выраженности данного компонента, 17,5% студентов имеют низкий уровень, 15% респондентов – очень низкий и 7,5% респондентов – очень высокий.

Уровень выраженности аффективного компонента распределился следующим образом. 37,5% опрошенных студентов имеют очень высокий уровень, такое же количество студентов (37,5%) имеют высокий уровень, 12,5% респондентов имеют средний уровень и столько же студентов (12,5%) – низкий уровень. Среди опрошенных студентов не было выявлено ни одного человека с очень низким уровнем выраженности аффективного компонента.

Большинство студентов соблюдают традиции и обычаи, знают историю своего народа, общаются с людьми, для того чтобы узнать больше о своей этнической группе. Наряду с этим они хорошо относятся к своему этническому происхождению, гордятся им, чувствуют сильную привязанность к собственной этнической группе. Полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне сформированности этнической идентичности.

Таблица 1

Оценка степени выраженности этнической идентичности, %

	Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
Общий показатель этнической идентичности	-	17,5	20	42,5	20
Когнитивный компонент	15	17,5	35	25	7,5
Аффективный компонент	-	12,5	12,5	37,5	37,5



Оценка уровня самоидентификации, %

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Чувство принадлежности	20	70	10
Значимость принадлежности	2,5	40	57,5

Степень выраженности общего показателя этнической идентичности распределилась следующим образом: 42,5% – высокий уровень, 20% – очень высокий уровень, 20% – средний, 17,5% – низкий уровень. Очень низкий уровень этнической идентичности не выявлен вовсе.

Повышенный интегральный показатель этнической идентичности интерпретируется как переживание личностью своей принадлежности к определенному этносу, осознание наличия типичных для его представителей качеств, оценки этнически обусловленных предпочтений в сфере образования и деятельности.

Методика О.Л. Романовой позволила определить самоидентификацию через осознание особенностей собственной этнической группы и субъективной значимости для человека членства в данной этнической группе. Результаты представлены в таблице 2.

Анализ результатов показал, что 70% студентов имеют средний уровень чувства принадлежности к своей этнической группе, 20% студентов имеют низкий уровень и 10% студентов – высокий.

Уровни значимости принадлежности к своей этнической группе распределились следующим образом. Для 57,5% студентов характерен высокий уровень значимости принадлежности, 40% респондентов имеют средний уровень и 2,5% студентов – низкий.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство студентов интересуются историей своего народа и испытывают чувство гордости, когда упоминается их народ. Также считают, что при общении и взаимодействии с людьми нужно ориентироваться не на их национальную принадлежность, а на личные качества.

Таким образом, показатели этнической идентичности студентов высшего учебного заведения находятся на высоком уровне. Студенты проявляют интерес, как к собственной этнической группе, так и к другим этногруппам, уважительно относятся к представителям других национальностей и готовы взаимодействовать с ними.

#### Библиографический список

1. Анаев М.А., Багова Р.Х., Ногерова М.Т. Место этнической идентичности в структуре идентификаций и ее влияние на индекс толерантности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 1. – С. 229–231.
2. Бозаева Ж.С., Ногерова М.Т. Развитие этнической толерантности студентов в поликультурном пространстве вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 27. – С. 12–16.
3. Железнякова Е.А. Этнокультурная и коммуникативная компетентность как фактор укрепления безопасности поликультурного общества // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2011. – № 3. – С. 116–120.
4. Емельянова Е.В. Практикум по этнической психологии. – Иркутск: ИГУ, 2015. – 158 с.
5. Кичева И.В., Гикис С.Н. Общекультурная компетентность в системе педагогических понятий // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 1. – С. 137–142.
6. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. – 22 с.
7. Русских Л.В. Идентичность: культурная, этническая, национальная // Вестник ЮУрГУ, серия «Социально-гуманитарные науки». – 2013. – № 2. – С. 178–180.
8. Солдатова Г.У. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / под ред. Г.У. Салдаевой. – М.: Смысл, 2001. – 279 с.
9. Степанова Г.С. Соотношение этнокультурной и гражданской идентичности в самосознании студенческой молодежи // Вестник Ленинградского университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 5. – № 4. – С. 88–98.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.

**Пестриков Денис Викторович**

кандидат психологических наук

**Юрина Ольга Игоревна**

**Матвеев Вадим Евгеньевич**

кандидат педагогических наук, доцент

Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, г. Рязань

PDW@ya.ru, pvdvuis@mail.ru, m-v-e@list.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕДИТАТИВНЫХ ТЕХНИК В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

*В статье приводятся данные исследования особенностей применения медитативных техник в деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Было обследовано 105 сотрудников УИС, использовались батарея психодиагностических методик: беседа, анкетирование, экспертный опрос, Шкала тревоги Спилберга. Для анализа массива данных использовались методы математической статистики. На основании полученных результатов делается вывод о том, что использование и применение медитативных техник в деятельности сотрудников УИС позволяет снять физическое и психическое напряжение, утомление, стрессовые реакции. В результате сравнительного анализа показателей (полученных до и после тренинга) по психодиагностической методике «Шкала тревоги Спилберга» были получены значимые различия на уровне значимости  $p \leq 0,001$  по  $t$ -критерию Стьюдента. Применение в рамках тренинга медитативных техник позволило участникам привести в норму свое психическое состояние в кратчайшие сроки, овладеть практическими навыками саморегуляции. Этот пример из практической деятельности психолога УИС наглядно демонстрирует эффективность медитативных психотехник при использовании их в качестве релаксирующих и восстанавливающих методик.*

**Ключевые слова:** медитация, медитативные техники, стресс, конструктивное поведение, экстремальные условия жизнедеятельности.

**А**нализ исследований в области юридической психологии свидетельствует о том, что криминальная ситуация остается сложной, при этом исходя из официальной статистики мы видим, что она имеет разноплановый характер и затрагивает все социальные слои общества. Уголовно-исполнительная система (далее – УИС) непосредственно сталкивается с существующим противостоянием преступности закону, в рамках организации исполнения наказаний. Успешное решение УИС данной задачи во многом определяется уровнем психологической готовности персонала. Психологическое сопровождение деятельности сотрудников УИС является важной задачей, решение которой позволит поддерживать необходимый уровень конструктивного поведения. В настоящее время происходит увеличение морально-психологической нагрузки на сотрудников УИС, что без специальной подготовки снижает уровень эффективности их служебно-профессиональной деятельности, ускоряется процесс эмоционального выгорания [2].

Деятельность сотрудников УИС осуществляется в экстремальных условиях жизнедеятельности, в виду наличия профессионального риска. Данные условия профессиональной деятельности обуславливают необходимость обучения персонала УИС методам психогигиены, препятствующих развитию дистресса. Постоянное нахождение в экстремальных условиях жизнедеятельности приводит к изменению в функционировании психики сотрудника, часто встречаются следующие негативные маркеры: повышается риск психологических срывов, страх, переутомление, ситуативная раздражительность, бессонница, снижается аппетит. Наиболее опасное воздействие экстремальных ус-

ловий жизнедеятельности оказывается тогда, когда воздействие на психику осуществляется постоянно или систематически, в случаях когда отсутствует возможность восстановления сил естественным путем. Указанные положения способствуют развитию различного рода деструктивных форм поведения сотрудника в процессе осуществления профессиональной деятельности [7].

Проявление деструктивных форм поведения обусловлено высоким уровнем сложности и напряженности службы в пенитенциарных учреждениях, негативной и угнетающей атмосферой исправительных учреждений, а так же особенностями служебной деятельности сотрудников УИС. В своей деятельности сотрудники постоянно испытывают неприязнь, и даже ненависть по отношению к себе со стороны осужденных. В связи с этим довольно часто имеют место случаи психологического давления, то есть открытой и скрытой агрессии, в отношении сотрудников со стороны осужденных.

В среде сотрудников, также встречаются различные формы провокаций – «моббинг». В совокупности со строгими рамками служебных полномочий и необходимостью действовать в рамках правового поля, эти факторы оказывают негативное воздействие на психику сотрудника. Например, причиной моббинга часто выступают отличия сотрудника от общепринятых норм в организации. Как правило, «жертвами» являются грамотные, открытые, образованные, жизнерадостные, успешные, способные и желающие изменить деструктивные формы функционирования организации. «Жертва» моббинга постоянно испытывает различного рода притеснения, выражающееся в насмешках, унижениях, а, в конечном счете, вытеснение сотрудника

с его «места». В искусственно созданной ситуации сотрудник испытывает сильнейший стресс, причины которого с трудом объясняются и рационализируются личностью. Психологическое напряжение сказывается на безопасности сотрудника, деформации личностных качеств и ухудшении физического здоровья, и как следствие происходит ухудшение в сфере межличностных отношений.

Действия «жертвы» поддаются оценке и последующей критике, как членов коллектива, так и его сотрудников, при этом бывшие союзники также противопоставляют ее себе, в результате чего она остается в социальной депривации. Распространяя сплетни и инсинуации, за спиной у «жертвы» идет постепенное ее втягивание в процесс функционирования моббинга. Простейшим приемом для осуществления моббинга является «расщепление», принципом действия которого является стравливание членов коллектива друг с другом для того, чтобы отомстить за мнимые обиды и оскорбления, нанесенные инициатору.

Еще одним негативным фактором является как низкая престижность профессии в обществе, так и повышенная требовательность к морально-волевым качествам сотрудников, со стороны руководства. Большинство граждан недопонимают серьезность и значимость деятельности сотрудников УИС, и вследствие этого считают сотрудников агрессивными, озлобленными людьми [1]. Встречая такое непонимание со стороны окружающих людей, сотрудники испытывают психологический дискомфорт, что приводит к изменению стратегии поведения и выражается в специфике статусно-ролевых отношений.

Совокупность негативных факторов, воздействующих на психику сотрудника, способствует прогрессивному развитию профессионального выгорания, некоторые сотрудники со временем приобретают выраженные деструктивные формы поведения. Таким образом, психологическое сопровождение, направленное на поддержание кон-

структивного поведения сотрудников, является актуальной задачей психологической службы УИС. Психологами пенитенциарных учреждений проводятся различные мероприятия по обеспечению психологического сопровождения сотрудников с целью поддержания необходимого уровня профессиональной конструктивности.

Служба в уголовно-исполнительной системе в силу ее специфичности значительно отличается от других видов трудовой деятельности. Проведенное нами исследование позволило установить специфические особенности служебно-профессиональной деятельности сотрудников УИС, в сравнении с другими сотрудниками организаций (см. рис. 1).

Отдельного рассмотрения требует профессиональный риск, с которым имеют дело сотрудники УИС. Сотрудники практически ежедневно сталкиваются с неприязнью и ненавистью со стороны осужденных. Имеют место случаи провокационного поведения осужденных – «троллинг», имеющего целью вынудить, спровоцировать сотрудника выйти за рамки конструктивного поведения, через выражение гнева, коммуникативной агрессии и т.д. Сотрудники, вновь принятые на службу в УИС очень часто сталкиваются с различного рода уловками осужденных, имеющих целью дальнейшее использование служебного положения сотрудника в своих целях.

Можно привести еще очень много примеров негативного воздействия особенностей служебной деятельности на психологическое состояние сотрудников. Из этого мы можем сделать вывод, что особенности служебной деятельности сотрудников УИС оказывают негативное воздействие на психологическое состояние сотрудников, вследствие чего увеличивается вероятность проявления стрессового состояния, а так же увеличивается вероятность деструктивных форм поведения, которые сознательно подкрепляются осужденными. Одной из задач психолога УИС является сведение к минимальным значениям воздействий этих факторов, путем обу-

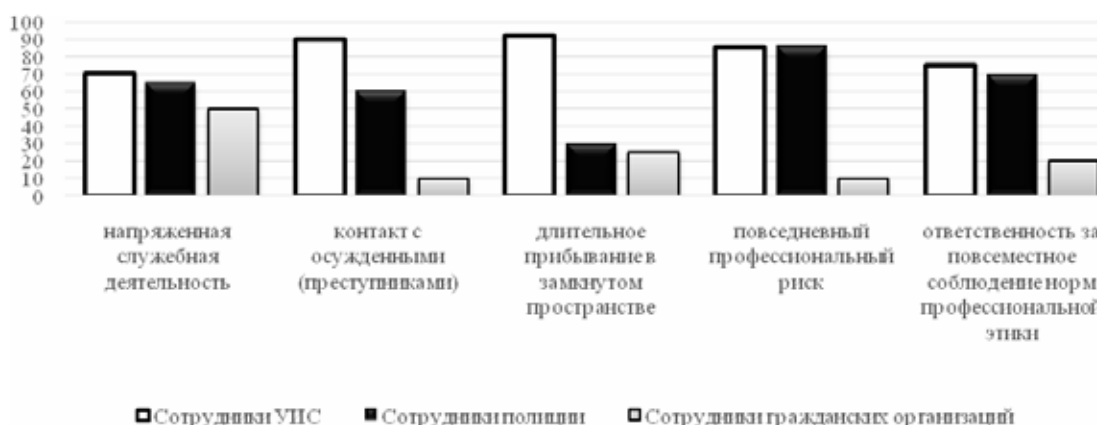


Рис. 1. Оценка специфических особенностей служебно-профессиональной (трудовой) деятельности сотрудников различных организаций

чения сотрудников различным приемам направленным на регуляцию поведения и повышение уровня социально-психологической компетенции.

Одним из современных методов психогигиены является медитация, в основе которого лежат различного рода медитативные техники [3]. Постигая и осваивая навыки использования в служебно-профессиональной деятельности медитативных техник, сотрудник сохраняет свое здоровье, поддерживает или повышает эффективность осуществляемой деятельности в экстремальных условиях. Целью применения медитации является поддержание и повышение уровня нервно-психической устойчивости сотрудника в условиях осуществления им служебно-профессиональной деятельности.

В России медитативные техники используются в рамках психологического сопровождения космонавтов, спортсменов, сотрудников правоохранительных органов. Основной задачей их применения в УИС является поддержание надлежащего уровня конструктивного поведения сотрудника при исполнении служебных обязанностей.

Медитативная психотерапия обычно не выделяется как самостоятельное психотерапевтическое направление. Но в связи с тем, что элементы медитации широко используются или могут быть использованы во многих других психотерапевтических направлениях, мы считаем целесообразным рассмотреть ее отдельно.

Приоритетной задачей любого направления классической психокоррекции является максимально возможное «освобождение» человека от неврозов и других мешающих ему барьеров, и медитативная терапия, используя свои средства и методы, направлена на решение этой общей психотерапевтической задачи [4].

Процесс медитации охватывает широкий и разнообразный спектр направленности, от простого управления стрессом [5; 6], до выработки должного уровня психологической толерантности в различного рода ситуациях. Для понимания особенностей функционирования медитативных техник необходимо познакомиться с общими этапами их проведения.

Этап 1: Гармония тела-ума. В начале отработки медитативных техник необходимо решить первую задачу, которая состоит в том, чтобы гармонизировать тело и ум, привести все протекающие процессы в организме, психике в состояние равновесия и сосредоточения, что повысит уровень внимания, а также улучшит понимание своего эмоционального состояния в различного рода отношениях. Даже на этом первом этапе существует много уровней, но все они сосредоточены вокруг создания атмосферы спокойствия, сосредоточенности и самопознания.

Этап 2: Гармонизируя и активизируя открытый потенциал тела и ума. После медитации на некото-

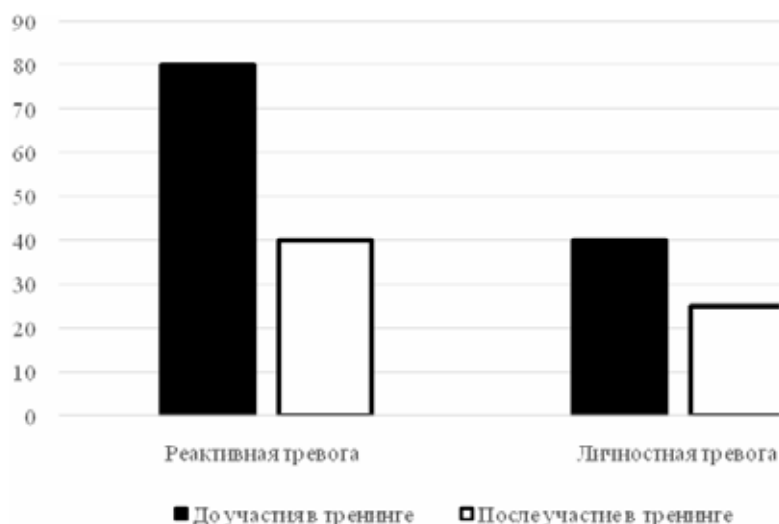
рое время мы начинаем все больше и больше осознавать, что существует внутри нас скрытый потенциал физической и психической энергии, которая лежит в основе нашего физического тела и повседневного осмысления происходящего. Проведенная работа, с течением времени, активизирует необходимые способности, такие как расширение интуиции, повышение эмпатии и т.д.

Этап 3: Признание и отдых, вневременное измерение существования. После развития компетентности на этапах 1 и 2, мы начинаем все больше осознавать изменение нашего восприятия. Изначально мы почувствуем четкость и понятность происходящего. Погружаясь в третий этап, мы находим территорию способствующую отдыху и восстановлению.

Этап 4: Развивающиеся навыки понимания своего внутреннего мира, при этом мы начинаем развивать более сознательное понимание того, как мы взаимодействуем с этим внутренним миром. Аналогичным образом на этом уровне практики медитации мы начинаем строить в реальной жизни отношения, которые соответствуют внутреннему миру.

Этап 5: Интеграция опыта. На основании приобретенного опыта мы испытываем все четыре этапа медитации как целостностный процесс.

Исследование эффективности применения медитативных техник производилось в процессе обучения сотрудников в образовательном учреждении УИС. В рамках проведения психодиагностического исследования был выявлен высокий уровень стресса, реактивной тревожности, напряженности, беспокойства, нервозности. На момент исследования служащие испытывали довольно сильное беспокойство, необходимость сосредоточиться, чтобы спокойно разобраться в происходящих, либо ожидаемых событиях. Также выражено отрицательно окрашенное переживание внутреннего беспокойства, озабоченности, напряженности, неудовлетворенности, ощущения потери сил и возможностей, чувства необходимости каких-то поисков. При проведении аудиовизуальной диагностики было обращено внимание на следующие маркеры психического состояния сотрудников: усталость; вялость; тревожность; раздражительность; неопрятный внешний вид и т.д. С целью повышения стрессоустойчивости был проведен психокоррекционный тренинг по использованию медитативных техник. Медитативный тренинг состоял из четырех занятий, каждое продолжительностью 30–35 минут. Местом проведения была комната психологической разгрузки. В качестве методики были избраны традиционные медитативные техники. Процедура применения медитативных техник состояла из четырех этапов, о ней мы писали выше. Исходя из состояния клиентов работа с группой на подготовительном этапе осуществлялась с целью повышения мотивации (работа с немотивированным клиентом). После



**Рис. 2.** Средние показатели по шкале тревоги Спилберга (STAI) до и после участия в психокоррекционных мероприятиях

двух проведенных занятий, психолог осуществлял аудиовизуальную психодиагностику, направленную на выявление маркеров стресса. В результате психологом было выяснено, что у всех участников медитативного тренинга заметно снизился уровень стресса, сотрудники в беседе чувствовали себя более уверенно и раскованно. После заключительного занятия психолог поинтересовался у сотрудников, какие ощущения они испытывали. Сотрудники рассказывали о полном расслаблении и безмятежности, об умиротворенности и нахождении внутренней гармонии, уверенности и четкости в понимании цели своей деятельности.

Проведенная заключительная психодиагностика показала значительное снижение уровня стресса (см. рис. 2) и изменения в поведении сотрудников.

В результате сравнительного анализа показателей (полученных до и после тренинга) по психодиагностической методике «Шкала тревоги Спилберга» были получены значимые различия на уровне значимости  $p \leq 0,001$  по t-критерию Стьюдента. Применение в рамках тренинга медитативных техник позволило участникам привести в норму свое психическое состояние в кратчайшие сроки, овладеть практическими навыками саморегуляции. Этот пример из практической деятельности психолога УИС наглядно демонстрирует эффективность медитативных техник при использовании их в качестве релаксирующих и восстанавливающих методик.

Вместе с тем может обнаружиться и обратный полюс: кто-либо из участников может признаться в том, что ему было скучно во время проведения упражнения, поскольку он ничего не чувствовал и ничего не видел. В группе могут оказаться люди с высокой степенью тревожности, а то и выраженные невротики. У них даже самые безобидные визуальные установки ведущего иногда провоциру-

ют повышение уровня тревожности. Если вашей целью не является направленная психотерапевтическая работа с ними, то можно просто предложить им не участвовать в дальнейших медитациях. У некоторых участников такие упражнения могут вызвать учащенное сердцебиение и/или головную боль. Часто это гипертоники – им также не стоит принимать участие в медитациях. Кроме того, причиной отрицательных реакций может быть излишне быстрое выведение из расслабленного состояния. Психологу следует учесть этот факт.

Несмотря на возможность перечисленных негативных проявлений, у подавляющего большинства участников группы – при правильном проведении ведущим медитаций-визуализаций возникает ощущение легкости, бодрости, полноты сил. Поэтому указанные техники могут быть применены не только в своих специфических целях, предусмотренных психологом, но и в качестве общего средства снятия физического и психического напряжения, утомления, стрессовых состояний. Сотрудникам обычно очень нравятся подобные процедуры, так как они не требуют особых усилий и позволяют восстановить силы.

Для психолога УИС использование подобных методик целесообразно, так как медитативные техники не требуют специального оборудования, довольно просты в освоении, эффективны и позволяют работать с группой сотрудников.

#### Библиографический список

1. Борисова Д.П., Дворянчиков Н.В. Эмпатические способности сотрудников УИС – возможности исследования и перспективы // Психология и право. – 2015. – Т. 5. – № 1. – С. 58–69. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76152.shtml> (дата обращения: 26.07.2016).

2. *Красник В.С., Кадочникова И.В.* Профессионально-обусловленные деструкции сотрудников отделов охраны исправительных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний РФ // Психология и право. – 2014. – № 2. – С. 62–73. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n2/69865.shtml> (дата обращения: 26.07.2016).

3. *Лемешевская М.Н.* Медитация как психологического акмеологическая практика саморазвития личности // Акмеология. – 2015. – № 3 (55). – С. 104–106. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akmeology.ru/data/documents/2015-355-Akmeologiya-v-pechat.pdf> (дата обращения: 26.07.2016).

4. Основы психотерапии. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 208 с.

5. *Пиеничная В.В.* Использование медитации для снижения уровня тревожности студентов колледжа в ситуации экзамена // Психология и психотехника. – 2016. – № 2. – С. 124–129.

6. *Ривес Д.* Медитация снижает уровень насилия в тюрьмах // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2011. – № 4 (107). – С. 45.

7. *Рогачев В.А., Коноплева И.Н.* Взаимосвязь копинг-стратегий сотрудников правоохранительных органов со стилевыми особенностями саморегуляции // Психология и право. – 2015. – Т. 5. – № 1. – С. 129–146. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n1/76161.shtml> (дата обращения: 26.07.2016).

**Моисеева Анастасия Дмитриевна**  
магистр психологического консультирования в образовании

**Жедунова Людмила Григорьевна**  
доктор психологических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
amoiseeva14@mail.ru, lzhedunova@mail.ru

## ПРЕДИКТОРЫ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

*В статье приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи жизнеспособности как интегрального свойства личности и компонентов личностного потенциала у консультирующих и не консультирующих психологов. Авторы обосновывают тезис о том, что для психологов-консультантов базовым качеством, определяющим их профессиональную эффективность, является толерантность к неопределенности. В то же время для психологов, не работающих в области психологического консультирования, базовым качеством, влияющим на способность к саморегуляции и самоопределению, является автономность. В статье обсуждаются результаты исследования, имеющие принципиальное значение для организации системы профессиональной подготовки психологов-консультантов. В частности, факт обратной зависимости между способностью к адаптации у психологов-консультантов и способностью к саморегуляции. Высокий уровень саморегуляции свидетельствует об определенной зрелости личности, способности принимать решения и нести за них ответственность. Факт подчинения взаимосвязи толерантности к неопределенности и осмысленности жизни закону оптимума. То есть, в основе оптимального уровня осмысленности жизни лежит средний уровень выраженности толерантности к неопределенности.*

**Ключевые слова:** жизнеспособность, толерантность к неопределенности, автономность, личностный потенциал, закон оптимума, саморегуляция, адаптация, осмысленность жизни, саморазвитие, самоопределение, предикция.

Профессиональное психологическое консультирование активно развивается в нашей стране. Внимание исследователей направлено, в основном, на изучение процесса консультативного взаимодействия и на выявление личностных особенностей клиента. Лишь в последние несколько лет появляются работы, в которых внимание исследователей сфокусировано на личности консультанта и том, что он привносит в процесс консультативного взаимодействия [3]. Актуальность изучения личностного потенциала обусловлена, прежде всего, тем обстоятельством, что именно личность является главным инструментом психолога в ситуациях психологического консультирования.

В процессе консультативного взаимодействия психолог неизбежно сталкивается с затруднениями. Эти затруднения увеличивают степень неопределенности ситуации, в которой проявляется личность консультанта. Необходимость продолжать взаимодействие в ситуации неопределенности приводит консультанта к необходимости развивать способность к управлению собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий, то есть жизнеспособность. Жизнеспособность обеспечивает возможность гибкого самоопределения – способности к осуществлению ответственного выбора консультантом при осознании собственных возможностей и ограничений. Самоопределение позволяет консультанту сохранить контакт с актуальной ситуацией взаимодействия с клиентом, снижает степень неопределенности ситуации. Предельное значение такого самоопределения заключается в осознании консультантом смысла конкретного контакта с клиентом.

В своем исследовании личностных ресурсов психолога-консультанта мы опираемся на концепцию личностного потенциала Д.А. Леонтьева. Личностный потенциал – «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [1, с. 2]. Особенность личностного потенциала как интегрального системного образования состоит в том, что все его составляющие являются компонентами системы и могут исследоваться как в совокупности, так и отдельно.

Психологи-консультанты единодушны в том, что собственно «терапевтичными» в процессе консультирования являются отношения между консультантом и клиентом (А. Айви, Г. Абрамова, С. Глэдинг, Л.Г. Жедунова, Р. Кочюнас, В.Ю. Меновщиков). На начальной стадии установления отношений ответственность за этот процесс атрибутируется консультанту. Одним из важнейших, является вопрос о средствах, которые позволяют консультанту разворачивать конструктивное взаимодействие.

Высокая практическая значимость понимания механизмов личностного воздействия психолога-консультанта и недостаточная научная разработанность этого вопроса обуславливают актуальность исследования взаимосвязи жизнеспособности с составляющими личностного потенциала консультирующих психологов.

Всего в исследовании приняли участие 90 испытуемых, которые были разделены на 2 группы. В первую группу вошли 45 психологов, работаю-

щих в области психологического консультирования, во вторую – 45 психологов, не занимающихся консультированием (педагоги, преподающие психологию, психологи в дошкольных учреждениях, в школах, психологи, занимающиеся академической психологией). Стаж профессиональной деятельности испытуемых варьирует от 5 до 35 лет. В исследовании применялись следующие **методы**:

С целью исследования толерантности к неопределенности – опросник MSTAT-II. С целью исследования автономности – опросник «Автономность-зависимость» Г.С. Прыгина. С целью исследования жизнеспособности – опросник «Жизнеспособность человека» Е.А. Рыльской. Для обработки и анализа результатов исследования использовались корреляционный анализ Ч. Спирмена, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

**Анализ и интерпретация результатов исследования.** Сравнение выборок по критерию Манна-Уитни не показало значимых различий между уровнем жизнеспособности, автономности и толерантности к неопределенности психологов-консультантов и неконсультирующих психологов. Это подтверждает предположение о том, что для людей, занимающихся психологией, (в том числе и для психологов-консультантов), высокая степень автономности, толерантности к неопределенности и жизнестойкости имеет существенное значение.

Отсутствие прямых корреляций толерантности

к неопределенности и автономности с жизнеспособностью свидетельствует об отсутствии линейных связей между переменными, это послужило основанием для исследования предикции. Выявление предикторов позволит обнаружить структурные различия в двух группах испытуемых.

С этой целью полученные нами результаты были обработаны с помощью корреляционного анализа Ч. Спирмена. Ранговый коэффициент корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками. Это было сделано с целью рассмотрения внутренней структуры взаимосвязи жизнеспособности психологов-консультантов и неконсультирующих психологов с их автономностью и толерантностью к неопределенности. Корреляционный анализ Спирмена позволил нам обнаружить силу взаимосвязи компонентов жизнеспособности, автономности и толерантности к неопределенности друг с другом.

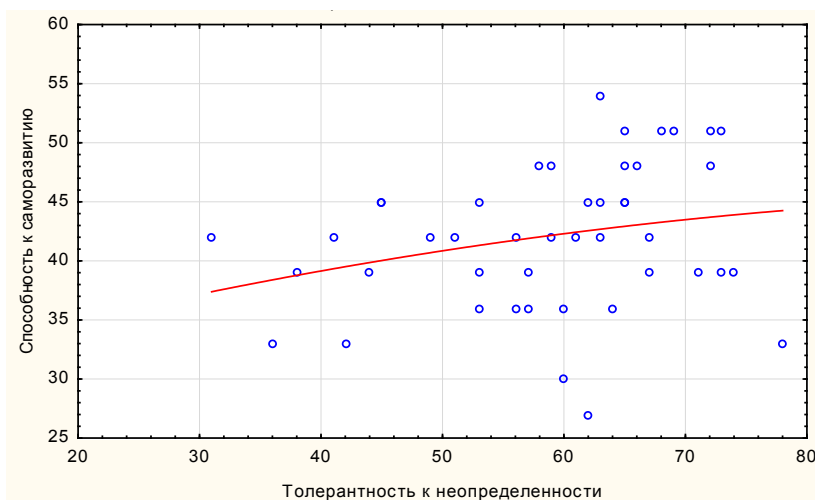
В таблице 1 приведены результаты проведения однофакторного дисперсионного анализа толерантности к неопределенности, автономности и компонентами жизнеспособности психологов-консультантов.

Из приведенных результатов следует, что у психологов-консультантов на уровне значимости  $p < 0,05$  толерантность к неопределенности влияет на жизнеспособность в целом, а также на осмыс-

Таблица 1

**Результаты проведения однофакторного дисперсионного анализа толерантности к неопределенности, автономности и компонентами жизнеспособности психологов-консультантов**

	Толерантность к неопределенности		Автономность	
	F	p	F	p
Жизнеспособность	1,69	0,14*	0,79	0,61
Осмысленность жизни	1,66	0,15*	0,43	0,9
Способность к саморазвитию	1,54	0,18*	1,66	0,14*
Способность к саморегуляции	0,82	0,67	1,75	0,11*
Способность к адаптации	0,47	0,95	0,64	0,73



**Рис. 1.** Взаимосвязь способности к саморазвитию как компонента жизнеспособности с толерантностью к неопределенностью у психологов-консультантов



ленность жизни и способность к саморазвитию. Автономность является предиктором способности к саморазвитию и саморегуляции. Для психолога-консультанта саморазвитие в поле профессиональной деятельности напрямую зависит от того, насколько он толерантен к неопределенности (рис. 1).

Диаграмма рассеяния позволяет проследить зависимость способности к саморазвитию от толерантности к неопределенности у психологов-консультантов. Таким образом, при отсутствии прямой корреляции имеет место ранговая корреляция. На уровне значимости  $p < 0,05$  обнаруживается отрицательная связь способности к адаптации и способности к саморегуляции. Это интересный факт, так как он свидетельствует об обратной зависимости между способностью к адаптации у психолога-консультанта, и способностью к саморегуляции. Иными словами, чем выше способность к адаптации, тем ниже выраженность саморегуляции. Адаптация – это умение приспосабливаться к изменяющимся условиям среды, подстраиваться под меняющиеся обстоятельства. Саморегуляция – умение управлять своим состоянием с учетом требований актуальной ситуации. Высокий уровень саморегуляции свидетельствует об определенной зрелости личности, способности принимать решения и нести за них ответственность.

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что усложнение форм регуляции в саморегуляцию представляет собой универсальный принцип развития форм активности человека. Именно со становлением и развитием саморегуляции представляется наиболее целесообразным связывать развитие личностного потенциала, интегральной системной характеристики, лежащей в основе способности личности сохранять стабильные смысловые ориентации и эффективность деятельности на фоне изменяющихся условий среды. В ситуации психологического консультирования способность к саморегуляции

является основополагающей и в определенном смысле может выступать в качестве критерия профессионализма. На рисунке 2 представлена взаимосвязь толерантности к неопределенности и осмысленности жизни – компоненту жизнеспособности у психологов – консультантов.

На рисунке 2 видно, как при изменении толерантности к неопределенности изменяется осмысленность жизни. Эта взаимосвязь подчиняется закону оптимума: при крайних низких и высоких значениях толерантности к неопределенности уровень осмысленности жизни значительно ниже, чем при средних значениях толерантности к неопределенности. Из этого можно сделать вывод, что в основе оптимального уровня осмысленности жизни лежит средний уровень выраженности толерантности к неопределенности.

Осмысленность жизни, как важный компонент жизнеспособности, имеет большое значение для профессиональной деятельности психолога-консультанта. Низкий уровень осмысленности жизни может свидетельствовать о недостаточной развитости механизмов внутриличностного отслеживания (рефлексии), что в свою очередь препятствует развитию тонкой дифференцировки своих чувств, версий, интервенций, а также ассимиляции и расширению профессионального опыта. Слишком высокий уровень осмысленности жизни провоцирует угрозу «зацикливания» психолога-консультанта на своей личности, возникновению невротических симптомов. В таблице 2 представлены результаты исследования группы неконсультирующих психологов.

У неконсультирующих психологов корреляции на уровне значимости ( $p < 0,05$ ) наблюдается между способностью к саморазвитию и автономностью. Интересно, что у консультирующих психологов автономность не влияет на жизнеспособность вообще. Этот результат нуждается в дополнительном осмыслении. Есть основания полагать, что эти два

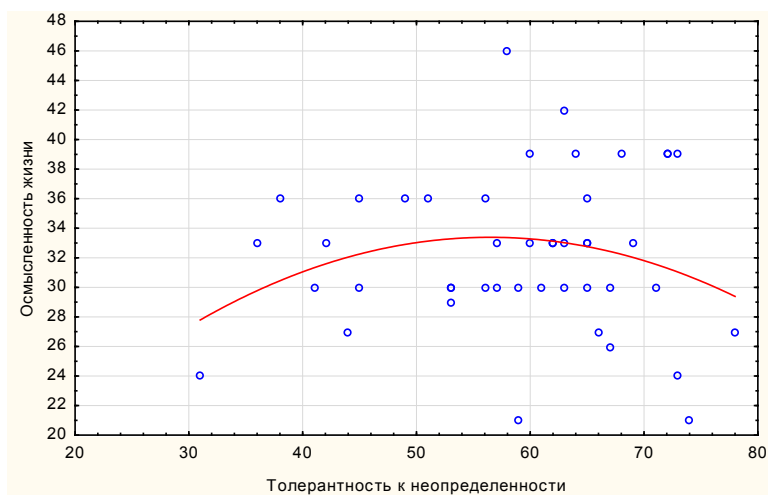


Рис. 2. Взаимосвязь осмысленности жизни как компонента жизнеспособности с толерантностью к неопределенности у психологов-консультантов

Результаты проведения однофакторного дисперсионного анализа толерантности к неопределенности, автономности и компонентами жизнеспособности неконсультирующих психологов

	Толерантность к неопределенности		Автономность	
	F	p	F	p
Жизнеспособность	0,74	0,75	1,67	0,13
Осмысленность жизни	0,35	0,99	0,46	0,89
Способность к саморазвитию	4,89	0,001*	1,5	0,18*
Способность к саморегуляции	0,73	0,74	0,55	0,82
Способность к адаптации	1,00	0,5	1,22	0,31

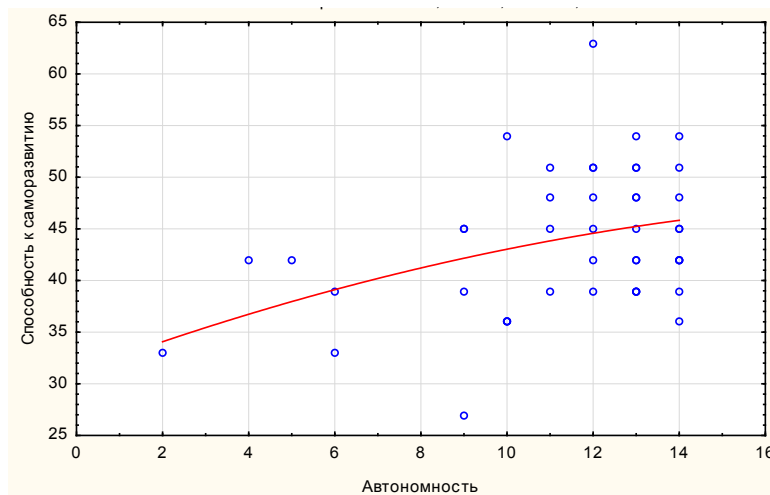


Рис. 3. Взаимосвязь способности к саморазвитию как компонента жизнеспособности с автономностью у неконсультирующих психологов

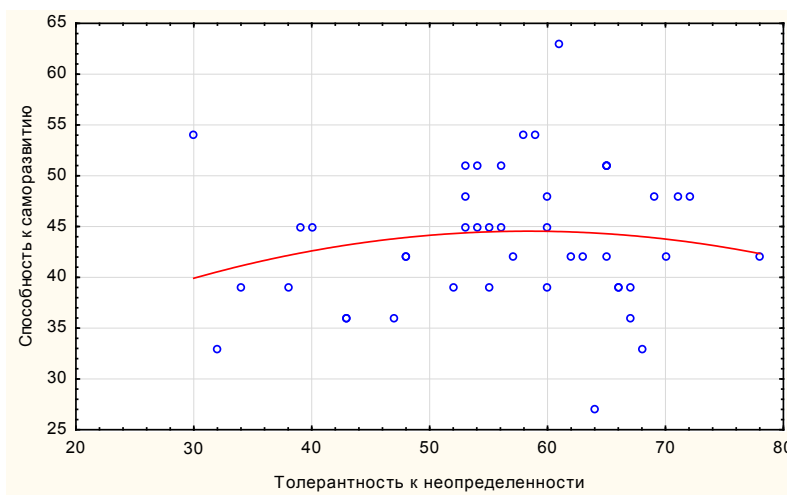


Рис. 4. Взаимосвязь способности к саморазвитию как компонента жизнеспособности с толерантностью к неопределенности у неконсультирующих психологов

фактора в основе своей имеют третий фактор, который может оказывать влияние на жизнеспособность при определенном уровне выраженности автономности и саморазвития.

На рисунке 3 видна тенденцию линейного возрастания способности к саморазвитию с ростом автономности, что, на наш взгляд, является вполне закономерным: подлинное саморазвитие – процесс личного выбора, во многом приватный. Более того,

согласно К. Роджерсу – основателю гуманистического подхода в психотерапии, саморазвитие, личностный рост, самоактуализация проходят подчас при сопротивлении социального окружения и требует от личности достаточной автономности.

Что касается взаимосвязи толерантности к неопределенности и жизнеспособности у неконсультирующих психологов, то здесь она тоже может быть определена через закон оптимума. Только

у психологов неконсультирующих она носит менее выраженный характер. Это видно на диаграмме расщепления (рис. 4).

В ходе исследования мы увидели, что поле профессиональной психологической деятельности формирует у психологов-консультантов и неконсультирующих психологов определенные типы взаимосвязей компонентов. Мы наблюдаем, что, несмотря на отсутствие количественных различий между двумя группами испытуемых, существуют различия структурные. У психологов-консультантов предиктором жизнеспособности в целом и отдельных ее компонентов выступает толерантность к неопределенности, в то время как у неконсультирующих психологов – автономность.

Полученные результаты позволяют совершенствовать процесс профессиональной подготовки психологов-консультантов в ВУЗе. Вопрос о том,

что должно быть тем инвариантным содержанием образования, которое необходимо для подготовки психологов-консультантов активно обсуждается в настоящее время. Результаты проведенного исследования обосновывают целесообразность формирования толерантности к неопределенности, как профессионально важного качества.

#### Библиографический список

1. *Леонтьев Д.А.* Диагностика толерантности к неопределенности: Шкалы Д. Маклейна. – М.: Смысл, 2016. – 60 с.
2. *Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева.* – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
3. *Райгородский Д.Я.* Психологическое консультирование. Практическое руководство. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2016. – 824 с.

## ПРОБЛЕМЫ АДАПТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ СЛУЖБЫ

*В статье представлены результаты изучения мотивации достижения и адаптивности военнослужащих по контракту. Проверка основной гипотезы проводится на выборке военнослужащих по контракту на первоначальном этапе службы 20–35 летнего возраста (n=158). Наличие корреляции между мотивацией достижения и адаптивностью выявлена со статистической значимостью на 1% уровне (вероятность ошибки 0,01). Исследование данных вопросов позволяет решать целый ряд практических задач в области профессионального отбора и подготовки в данной области.*

**Ключевые слова:** военнослужащие по контракту, профессиональная адаптация, мотивация достижения успеха, удовлетворенность трудом.

**П**роблемы профессиональной деятельности военных весьма разнообразны и сложны, т.к. военнослужащие в процессе своей служебной деятельности осуществляют социально-ответственные функции, которые возложены на них государством и обществом.

К основным социально-психологическим проблемам, являющимся значимыми для военных психологов и командиров, можно отнести формирование быстрой и адекватной адаптации военнослужащих по контракту к специфике военной жизни и деятельности на ранних этапах службы. Эффективность служебной активности военнослужащих, их устойчивость к стрессам и психологическому воздействию, предотвращение отрицательных психологических состояний существенно зависит от их способности к адаптации (адаптированности) и внутриличностной направленности на осуществление службы. Эти практические вопросы нуждаются в глубоком психологическом анализе и изучении. К сожалению, в литературе на данный момент очень мало сведений по психологической адаптации специалистов подобного рода.

Проблемы психологической адаптации и связанные с этим вопросы, интересуют исследователей на протяжении долгого времени. Однако многие стороны этой проблемы и сейчас остаются открытыми. Сложность и многозначность трактовки феномена адаптации, неясность ее категориальной принадлежности (процесс, состояние, свойство), субъектность и социальность сущностных механизмов, все это имеет важнейшее теоретическое и практическое значение и, вместе с тем, еще слабо представлены в современных научных исследованиях. Кроме этого следует уточнить вопрос о понятиях.

Адаптация это процесс, который стимулируется не только особенностями личности, но и спецификой внешней среды, к которой приходится адаптироваться. Адаптированность выступает как личностное состояние и его механизмы зависят от структуры личности. При этом состояние адаптированности наступает как результат адаптации. Именно так характеризуется данный феномен в психоанализе (Г. Гартманн, А. Фрейд, А. Адлер) [7].

Другие научные направления объясняют факторы и механизмы адаптации. Психологическая адаптация это процесс гармонизации человека с внешней социальной средой, интеграции субъекта в социум. Нарушение этого состояния комфортности и дестабилизация личности приводят к актуализации потребностей, побуждающих личность к активному взаимодействию со средой и с целью восстановления утерянной гармонии. Адаптация часто представляет собой процессы, связанные с конфликтными ситуациями. В гештальтпсихологии адаптация выступала как функция психологической защиты, как ответная реакция на возникающие трудности и изменение ситуации. Бихевиористы видели сущность адаптации в двух категориях: состояние и процесс. В рамках интеракционистского подхода адаптация сводится к хорошо организованным приемам или способам жизнедеятельности. Например, в концепции Джемса процесс адаптации связан с идентичностью, которая является одним из личностных оснований, помогающих человеку сохранить самоуважение и целостность его Я.

Особое значение эти вопросы приобретают в военной деятельности, т.к. помимо сложности самой деятельности военнослужащие оказываются и в специфических жизненных условиях, требующих адаптации к новому регламентированному стилю жизни, унифицированным бытовым условиям, тесному внутригрупповому взаимодействию [4]. Воину следует приучать себя к походно-полевому быту, максимально полному самообслуживанию (начиная от самостоятельного устройства жилья, приготовления пищи и кончая отдельными занятиями по выживанию), к напряженному режиму жизнедеятельности (подъем по тревоге, чередование активных фаз деятельности в разные периоды суток, сокращение времени на сон и отдых, создание дополнительных сложностей и препятствий и др.).

Некоторые исследователи указывают на связь адаптации и мотивации [5; 6; 7], но широкие исследования этой взаимосвязи отсутствуют. В современной психологии личности мотивация зани-

мает центральное место. Мотивы являются ядром структуры личности, оказывая существенное влияние на поведение и поступки человека. Логично предположить, что процесс адаптации личности не может быть независим от ее мотивации. Особенно это проявляется в условиях нестабильности и энтропии общества, характерной для нового времени [9].

Ф.Б. Березин ставит во главу угла мотивацию достижения успеха, которая обладает наибольшей энергетической силой в активности личности. По его мнению, высокий энергетический потенциал оказывается наиболее важным в деятельности, требующей мобильности, быстрого вхождения в новые ситуации, освоения новых навыков, действий в условиях, где конечные успех или неудача еще не определились и тесно связаны с индивидуальной активностью. Энергетический потенциал в значительной степени обеспечивается выраженностью и структурой мотивации достижения. [1; 2; 3].

Выраженная мотивация достижений стимулирует уверенность в себе. У военнослужащего уверенность в себе, своем оружии, командирах и товарищах помогает точнее оценивать боевую ситуацию, эффективнее использовать на практике свои знания, навыки и умения. Это свидетельствует о психологической подготовленности к выполнению боевой задачи. Следовательно, мотивация достижений через уверенность в себе обеспечивает более успешный процесс адаптации к военной службе.

Наиболее продуктивным для решения вопроса о взаимосвязи мотивации достижений и адаптации к условиям военной службы выступает системный подход. Наши исследования подтверждают формирование устойчивой подсистемы мотивации, основной функцией которой является оптимизация адаптационного процесса военнослужащего. При этом такая подсистема выглядит достаточно стабильной, но вместе с тем чувствительной к уровню непредсказуемости социальной среды. В частности, специфика военного взаимодействия представляет двухполюсную конструкцию «приказ – степень свободы». С одной стороны, жесткая регламентация, с другой необходимость оперативной самостоятельности в экстремальных условиях боя. Трудность самореализации в подобных условиях существенно затрудняет процесс адаптации и стремление к успеху в этих условиях (мотивация достижений) будет значимым фактором преодоления данной трудности.

Мы предполагаем, что формирование адаптации военнослужащих к службе подчиняется основным закономерностям системогенеза психологической системы деятельности: неравномерности, нелинейности комплексности. Это связано с тем, что адаптивность выступает характеристикой психологической системы деятельности в целом, функционирует как регулятивное изменение

состояния ПСД под воздействием внешних стимулов – измененного стиля жизни, и внутренних – мотивации на принятие новаций поведения и жизни в целом.

Наши исследования подтвердили факт наличия взаимосвязи процесса адаптации и мотивации достижений. Для этого использовался опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) и методика «Уровень мотивации достижения успеха» А. Мехрабиана ( $n=158$ ). На уровне  $p \geq 0,01$  (критерий Пирсона) доказано, что между мотивацией достижения успеха и адаптивными способностями существует значимая корреляционная взаимосвязь. Мы доказали, что военнослужащие, мотивированные на успех, обладают более высокими адаптационными способностями, чем военнослужащие не имеющие данной мотивации достижения.

Контрактник, выбирая службу как профессиональную деятельность, руководствуется самыми разными мотивами. Но когда деятельность принята, мотивационная структура меняется и в немалой степени на это влияет процесс адаптации к новым условиям. Мы установили, что военнослужащие, у которых преобладает мотивация достижений, адаптированы к новой деятельности лучше и осуществляют ее более успешно. Однако здесь встает вопрос о приоритетности процессов адаптации и формирования мотивации достижений. Высокий уровень мотивации достижений приводит к повышению адаптированности или высокая степень адаптированности стимулирует мотивацию достижений?

По нашему мнению, следует говорить о формировании самоподдерживающейся функциональной системы с двусторонней направленностью внутренних связей. В рамках нашего исследования выявлено, что военнослужащие, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой некоторую положительную цель, достижение которой, может быть расценено как успех. Получая желаемый результат, оцененный как успех, они формируют более эффективную модель поведения (повышают уровень адаптированности), которая, в свою очередь стимулирует стремление к большему успеху.

Таким образом, профессиональная поведенческая модель совмещает приспособительную социальную эффективность (адаптацию) и стремление к успеху (мотивацию достижений). Конструкт адаптированности включает в себя большое количество компонентов. Их необходимо тщательно исследовать. Пилотажные исследования, проведенные нами, позволяют сделать предположение, что в структуре адаптированности контрактников доминируют мотивационные и энергетические компоненты. Это согласуется с моделью социально-психологической адаптации, предложенной А.А. Реаном. Последний считает, что внутриличностным ядром адаптации является стремление

к самоактуализации [8]. При этом процесс формирования такой системы встроен в ПСД на уровне формирования профессионально-важных качеств. Мы предполагаем, что уровень развития ПВК и их структуры связан с уровнем развития адаптации контрактника. Энергетизирующим фактором этого процесса как раз и выступает мотивация достижений. Динамика ПВК при высокой адаптированности характеризуется переходом с низкоструктурированного на надструктурный уровень, определяющий весь процесс адаптации.

Представленная выше объяснительная модель требует дальнейшей эмпирической проверки, что является целью наших будущих исследований.

#### Библиографический список

1. *Березин Ф.Б.* Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 289 с.
2. *Дмитриева М.А.* Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – С. 43–61.
3. *Карпов А.В.* Психология профессиональной адаптации / А.В. Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. – Ярославль, 2003. – 160 с.
4. *Миковорова Е.И.* Проблема социально-психологической адаптации военнослужащих срочной службы. // Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с использованием интернет-форума «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика». 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/problema-socialno-psihologicheskoy-adaptacii-voennosluzhashchih-srochnoy-sluzhby> (дата обращения: 15.10.2017).
5. *Мнацаканян И.А.* Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 191 с.
6. Психология и педагогика: курс лекций / К.А. Абульханова, Н.В. Васина, Л.Г. Лаптев, В.А. Слостенин. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
7. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
8. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
9. *Фетискин Н.П., Мануйлов Г.М., Миронова Т.И.* Психологическая стабилизация ментальности как фактор развития общества в условиях социальной энтропии. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 177 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*В статье представлены результаты исследования взаимосвязи критериев адаптированности и временной перспективы студентов колледжа. Проанализированы критерии адаптированности и причины трудностей адаптации студентов, получающих среднее профессиональное образование. Впервые временная перспектива представлена как одно из важнейших условий успешной адаптации к обучению в колледже. Установлены взаимосвязи между критериями адаптированности и временной перспективой.*

**Ключевые слова:** адаптация, адаптированность, критерии адаптированности, трудности адаптации, временная перспектива.

**П**роблема изучения социально-психологической адаптации является актуальной для психологических исследований. Регулярно перед человеком возникают новые ситуации, меняются условия, появляется необходимость приспосабливаться, искать варианты преодоления трудностей, эффективные способы адаптации.

В многочисленных психологических исследованиях рассмотрены: понятия, виды, формы, механизмы, функции, структура и факторы адаптации [8]. Одним из направлений в изучении социально-психологической адаптации является поиск факторов и определение условий, при которых возможна успешная адаптация.

Очевидно, что одним из важнейших факторов, оказывающим влияние и участвующим в регуляции поведения является построение временной перспективы. Проблема временной перспективы широко изучается в зарубежных и отечественных исследованиях, обозначается разными категориями: временная перспектива (К. Левин, Ф. Зимбардо, Н.Н. Толстых, О.Г. Квасова, А. Сырцова), жизненный путь личности (К.А. Абульханова-Славская), психологическое время личности (Е.И. Головаха и А.А. Кроник), субъективная картина жизненного пути личности (Б.Г. Ананьев), жизненные программы (Р. Ахмеров), образ времени (Г.М. Андреева), перспектива будущего (Ж. Нюттен) и др. [1; 3; 6; 7; 10; 11].

Однако в проведенных научных исследованиях не рассматривался вопрос временной перспективы как фактора, участвующего в адаптации. Временная перспектива имеет большую значимость в периоды жизненных выборов, кризисов, где происходят изменения в жизненной ситуации человека.

Одним из таких периодов является этап профессионального выбора, поступления по окончании школы в образовательные учреждения. На этапе поступления и начале обучения студенты испытывают значительные трудности: изменяются условия обучения, социальное окружение, для иногородних студентов меняется социальная среда, привычный образ жизни. В этот период происходят изменения в формировании временной перспективы. Чаще всего, причинами трудностей

адаптации выступают как объективные факторы (социальные условия, материальное положение, уровень готовности к обучению), так и субъективные (личностные особенности, коммуникативные навыки, социальный статус) [9].

Теоретический анализ исследований показал, что категория адаптация наиболее подробно рассмотрена по отношению к вузовскому обучению. Вузовская адаптация подробно рассмотрена в исследованиях отечественных и зарубежных психологов (А.В. Карпов, В.Н. Дружинин, А.А. Смирнов, В.И. Ковалев, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, Н.П. Фетискин, Н.Г. Живаев, J.W. Brehm, S.I. Dolland) [8].

Однако вопрос адаптации к обучению в среднем образовательном учреждении остается малоизученным. Между тем, социально-психологическая адаптация к обучению в среднем профессиональном учреждении имеет свою специфику, связанную с возрастными особенностями, программой профессионального образования, ранней сепарацией с родителями и другими условиями.

Исходя из этого, возникает необходимость изучения факторов, условий успешной адаптации студентов, получающих среднее профессиональное образование. В нашем исследовании мы предположили, что одним из важнейших факторов, способствующих успешной адаптации студентов к обучению является построение временной перспективы. Процесс адаптации успешнее у тех студентов, у которых обучение в колледже и получение будущей профессии являются содержанием временной перспективы в настоящем, то есть они соотносят цель обучения в настоящем и его результаты, значение в будущем [5].

В связи с этим, одной из задач **исследования** стала изучение временной перспективы как одного из важнейших факторов успешной адаптации студентов колледжа.

Мы предположили наличие взаимосвязи между временной перспективой и адаптированностью студентов колледжа, наличие различий в показателях временной перспективы у студентов, успешно адаптирующихся и испытывающих трудности адаптации.

**Организация и методы исследования.** При выборе методик для оценки уровня адаптированности студентов мы опирались на теоретический анализ научных исследований, который показал, что выделяют две группы критериев адаптированности: объективные и субъективные [8].

К объективным критериям относятся нормативные характеристики успешности деятельности студентов: академическая успеваемость, степень участия в различных формах общественной жизни, степень здоровья.

К субъективным критериям относят удовлетворенность (деятельностью, ситуацией, окружением, коллективом), стремление к совершенствованию, желание самореализации, ведущие ценностные ориентации и их организация, отношение к риску, оценка своих возможностей, эмоциональная стабильность личности.

На основании этого, в нашем исследовании для оценки субъективных критериев адаптированности студентов 1 курса колледжа были использованы методики, позволяющие определить: общий уровень адаптации к обучению (методика «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой, адаптирована для студентов колледжа), удовлетворенность самореализацией (шкала опросника «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева), уровень субъективного контроля над ситуацией, активность жизненной позиции (шкалы «Опросника жизненных ориентаций» (Е.Ю. Коржовой), психологическое благополучие, позитивное отношение, автономия, управление окружением, осмысленность жизни, самопринятие («Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации и модификации Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко), тревожность, психическое напряжение (шкалы личностного опросника Р. Кеттела в адаптации Л.А. Ясюковой).

Для изучения показателей временной перспективы был использован «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» в адаптации А. Сырцовой.

Для сбора, систематизации, обработки, статистического анализа исследуемых показателей использовались табличный редактор Excel, статистический пакет Statistica 7.0, SPSS 17.0.

**Исследовательской базой** стало образовательное учреждение среднего профессионального образования БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж». Выборку составили студенты колледжа с разным уровнем адаптированности в количестве 86 человек, в возрасте 14–15 лет.

**Результаты и их обсуждение.** Для выявления различий по критериям адаптированности между группами студентов, успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации, использовался непараметрический критерий различий U-Манна-Уитни.

Как показали результаты (табл. 1), в двух группах студентов имеются значимые различия в таких параметрах, как: позитивные отношения ( $U=427$ ;  $p>0,01$ ), автономия ( $U=648,5$ ;  $p>0,01$ ), управление окружением ( $U=476$ ;  $p>0,01$ ), осмысленность жизни ( $U=603,5$ ;  $p>0,01$ ), самопринятие ( $U=420,5$ ;  $p>0,01$ ), психологическое благополучие ( $U=492$ ;  $p>0,01$ ).

Уровень значимости различий по данным критериям позволяет считать, что данные категории тесно связаны с уровнем адаптации и являются одними из показателей адаптированности к обучению студентов.

Различия между студентами двух групп по шкале позитивное отношение указывает на то, что студенты, которые успешно адаптируются к обучению, удовлетворительны отношениями с окружающими, имеют доверительные отношения с окружающими, положительный опыт взаимодействия. Этот показа-

Таблица 1

**Значимые различия по критериям адаптированности студентов колледжа с разной уровнем адаптации: «успешно адаптирующиеся», «трудно адаптирующиеся» (n=86)**

№	Название шкалы	Студенты, успешно адаптирующиеся n=53	Студенты, трудно адаптирующиеся n=33	Значение критерия U-Манна-Уитни	Уровень значимости
1	Тревожность	3	5	743	0,244
2	Психическое напряжение	5	6	748	0,261
3	Удовлетворенность самореализацией	25	25	828	0,679
4	Уровень субъективного контроля над ситуацией	6	5	705	0,132
5	Активность жизненной позиции	6	5	770	0,353
6	Позитивные отношения	61	52	427	<b>0,000071</b>
7	Автономия	55	49	648,5	<b>0,444</b>
8	Управление окружением	55	49	476	<b>0,000402</b>
9	Осмысленность жизни	61	55	603,5	<b>0,161</b>
10	Самопринятие	58	49	420,5	<b>0,000055</b>
11	Психологическое благополучие	170	140	492	<b>0,000682</b>



тель у студентов с хорошей адаптацией значительно превышает показатель в другой группе.

Положительное влияние на адаптацию к обучению оказывают такие критерии, как: «автономия», умение самостоятельно принимать решение, регулировать свое поведение.

Имеются различия по критерию «управление окружением» у испытуемых, успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации. Лучше адаптируются те, кто способен устанавливать и использовать отношения с социальным окружением как условия для удовлетворения личных потребностей и достижения целей.

По критерию «осмысленность жизни» отмечаются значимые различия между группами. Выше адаптация у тех студентов, кто осознает цели жизни, удовлетворен своей жизнью в настоящем, воспринимает жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс.

Важным показателем успешной адаптации является «самопринятие». Положительное самоотношение, принятие себя и ситуации такой, какая она есть, позволяет адекватно воспринимать и преодолевать трудности, связанные с адаптацией к обучению.

Итоговый показатель психологического благополучия также различен у двух групп студентов. Причем, у студентов, успешно адаптирующихся к обучению, среднее значение по данному показателю значительно выше, чем у студентов другой группы. Внутренне состояние комфорта и удовлетворенности позволяет студентам оценивать свою адаптацию положительно. Наоборот, те, кто не удовлетворен своим психологическим благополучием, больше обращает внимание на трудности, фиксирован на неприятностях, сложностях, связанных с адаптацией.

По шкалам «тревожность», «психическое напряжение» значимость различий в двух группах не подтвердилась, однако на графиках средних значений видно, что данные показатели выше в группе студентов, испытывающих трудности адаптации.

Для доказательства взаимосвязи между критериями адаптированности и общим уровнем адаптации был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена.

Полученные результаты (табл. 2) подтверждают наличие устойчивой положительной взаимосвязи между рассмотренными выше шкалами.

Таким образом, мы подтвердили предположение о том, что позитивные отношения, автономия, управление окружением, осмысленность жизни, самопринятие, психологическое благополучие оказывают влияние на адаптацию и отражают уровень адаптированности студентов к обучению. Данные показатели можно использовать для сравнения различий временной перспективы у групп студентов, успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации.

Для выявления различий в показателях временной перспективы в группах с высоким и низким уровнем адаптированности использовался непараметрический критерий различий U-Манна-Уитни.

Были получены результаты (табл. 3), указывающие на существование значимых различий в значениях некоторых временных ориентаций (шкала восприятия негативного прошлого, шкала восприятия будущего) у студентов, успешно адаптирующиеся и испытывающие трудности адаптации.

Применение критерия U-Манна-Уитни выявило значимые различия в значениях показателя ориентации на негативное прошлое двумя группами испытуемых ( $U=638$ ;  $p>0,01$ ). Кроме этого, показатель ориентации на негативное прошлое выше у студентов, имеющих трудности адаптации. Можно предположить, что негативный опыт прошлого создает трудности для адаптации в настоящем.

По графику средних значений можно наблюдать повышение ориентации на гедонистическое настоящее и будущее в двух группах испытуемых. Применение критерия Манна-Уитни выявило значимые различия в значениях ориентации на будущее в этих группах ( $U=560$ ;  $p>0,01$ ). Так, у студентов, испытывающих трудности в адаптации, данный показатель выше, чем у студентов, успешно адаптирующихся. Возможно, это связано с тем, что в будущем они ждут положительных изменений в актуальной ситуации.

Применение критерия U-Манна-Уитни не выявило значимых различий в значениях ориентации на гедонистическое настоящее между двумя

**Таблица 2**  
**Связь критериев адаптированности и общего уровня адаптации у студентов двух групп (n=86)**

№ п/п	Критерии адаптированности	Общий уровень адаптированности студентов
1	Позитивные отношения	0,434**
2	Автономия	0,219*
3	Управление средой	0,387**
4	Цели в жизни	0,263*
5	Самопринятие	0,439**
6	Психологическое благополучие	0,369**

Примечание: \* –  $p<0,05$ ; \*\* –  $p<0,01$ .

Таблица 3

**Параметры временной перспективы студентов с разной уровнем адаптации:  
«успешно адаптирующиеся», «трудно адаптирующиеся» (n=86)**

№ п/п	Название шкалы	Студенты, успешно адаптирующиеся n=53	Студенты, трудно адаптирующиеся n=33	Значение критерия U-Манна-Уитни	Уровень значимости
1	Негативное Прошлое	31	35	638	<b>0,035</b>
2	Гедонистическое Настоящее	55	56	829	0,686
3	Будущее	42	44	560	<b>0,005</b>
4	Позитивное Прошлое	33	33	831	0,702
5	Фаталистическое Настоящее	29	31	698	0,118

Таблица 4

**Связь между общим уровнем адаптации и параметрами временной перспективы  
студентов колледжа (n=86)**

№ п/п	Критерии	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
1	Адаптация к учебной деятельности – негативное прошлое	- 0,222	0,040*
2	Общая адаптация - негативное прошлое	-0,228	0,35*
3	Общая адаптация - будущее	-0,304	0,04**

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

группами ( $U=829$ ;  $p < 0,05$ ). Студенты обеих групп в актуальном настоящем стремятся к получению сиюминутного удовольствия, без ориентации на будущие последствия.

Между группами студентов не было установлено различий в значениях ориентации на позитивное прошлое ( $U=831$ ;  $p < 0,05$ ). График средних значений демонстрирует что студенты обеих групп, не испытывают тревоги за настоящее, склонны позитивно оценивать свое прошлое.

Не было выявлено значимых различий в значениях фаталистическое настоящее между группами уверенных студентов ( $U=698$ ;  $p < 0,05$ ). Однако на графике средних значений данный показатель выше у студентов, испытывающих трудности адаптации, что может указывать на пассивную позицию данной группы студентов, их стремлении объяснять причины своих трудностей внешними обстоятельствами.

Для того, чтобы установить наличие взаимосвязи между показателями временной перспективы и адаптированности, мы проанализировали данные, с использование коэффициента корреляции  $r_s$  Спирмена. Результаты показывают (табл. 4), что обнаружены значимые взаимосвязи между шкалами: уровень адаптации к учебной деятельности и ориентацией на «негативное прошлое», общим уровнем адаптации и ориентацией на «негативное прошлое», общим уровнем адаптации и ориентацией на будущее.

Отрицательная зависимость установлена между общим уровнем адаптированности и ориентацией на «негативное прошлое» ( $r = - 0, 222$ , при  $p < 0,05$ ). То есть чем выше уровень адаптации к учебной деятельности, тем меньше студенты ориентированы на образы прошлого и зависимы от представлений о прошлом.

Отрицательная взаимосвязь установлена между общим показателем уровня адаптации и ориентацией на «негативное прошлое». Трудности адаптации проявляются больше у тех студентов, кто имеет негативный опыт в прошлом, эти образы присутствуют в настоящем и препятствуют успешной адаптации.

**Выводы:**

1. У студентов колледжа, успешно адаптирующихся к обучению и имеющих трудности адаптации, отмечаются различия в критериях адаптированности, таких, как: позитивные отношения, автономия, управление окружением, осмысленность жизни, самопринятие, психологическое благополучие. Эти параметры выше у студентов, которые успешно адаптируются к обучению в колледже.

2. По результатам исследования были обнаружены различия в показателях временной перспективы между группами студентов, успешно адаптирующихся и имеющих трудности адаптации. Значимые различия между группами установлены по показателям временной перспективы «ориентация на негативное прошлое» и «будущее». Так, у студентов, успешно адаптирующихся к обучению, слабее выражена ориентация на негативное прошлое, гедонистическое настоящее и будущее. Ориентация на будущее у студентов, имеющих трудности адаптации выше, чем у студентов, успешно адаптирующихся к обучению. Иными словами, негативная ориентация на прошлое может оказывать влияние на проявление трудностей в адаптации к обучению в настоящем. Кроме этого, трудности адаптации вызывают повышенный интерес и беспокойство относительно своего будущего. Студенты, трудно адаптирующиеся к обучению

нию, ориентированы на положительные изменения в будущем, живут ожиданиями от будущего.

3. Анализ результатов показал наличие отрицательной взаимосвязи между уровнем адаптации и параметрами временной перспективы «негативное прошлое», «будущее». Чем выше уровень адаптации, тем студенты менее ориентированы на «негативное прошлое» и «будущее».

Таким образом, полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу о взаимосвязи временной перспективы и адаптации студентов колледжа. Временная перспектива является тем фактором, который позволит успешнее адаптироваться в настоящем и эффективно преодолевать трудности адаптации. Для эффективной адаптации к обучению необходимо, чтобы знание о возможных трудностях, путях их преодоления в настоящем и будущем, перспективах профессионального становления, понимание значимости обучения составляло содержательную характеристику временной перспективы. Наличие связи между временной перспективой и показателями адаптированности показывает, что временная перспектива является одним из важнейших факторов, который участвует и определяет успешность процесса адаптации студентов к обучению.

#### Библиографический список

1. *Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.

2. *Безолева Г.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.

3. *Зимбардо Ф., Сворд Р., Сворд Р.* Время как лекарство. – СПб.: Питер, 2014. – 352 с.

4. *Карпова Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль, 2007. – 570 с.

5. *Карпова Е.В., Свешиникова С.Л.* Временная перспектива как базовый конструкт проблемы социально-психологической адаптации личности // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 195–201.

6. *Квасова О.Г.* Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 214 с.

7. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

8. *Рван А.А.* Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.

9. *Смирнов А.А., Живаев Н.Г.* Психология вузовской адаптации. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 115 с.

10. *Zimbardo P.G., Sword R.* Overcome PTSD with new psychology of time perspective therapy. – N.Y.: Willey, 2012. – 310 p.

11. *Nuttin, J., & Lens, W.* Future time perspective and motivation: Theory and research method. – Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum, 1985.

## ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ ОВЛАДЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В современных психологических и педагогических исследованиях одной из актуальных проблем остается изучение феномена детской одаренности. В практике работы образовательных организаций выявлен ряд причин, которые связаны с неподготовленностью педагога к работе с одаренными детьми, незнанием их возрастных и индивидуальных особенностей. Поэтому в данной статье представлены теоретико-эмпирические результаты исследования уровней овладения одаренными детьми старшего дошкольного возраста общественно-политической лексикой. Вторая часть статьи посвящена анализу: во-первых, диагностических заданий, направленных на определение уровня овладения одаренными детьми старшего дошкольного возраста общественно-политической лексикой: 35 заданий блока А и 40 заданий блока Б на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 41 г. Ельца» Липецкой области и во-вторых, количественной и качественной характеристике полученных эмпирических данных.*

**Ключевые слова:** детская одаренность, одаренные дети, дети старшего дошкольного возраста, речевое развитие, развитие словаря, уровни овладения общественно-политической лексикой.

В современной России складываются такие экономические и социальные условия, которые требуют возрождения и развития национальной культуры, вызывают к жизни потребность решения целого ряда проблем, связанных с воспитанием творческой личности, являющейся субъектом саморазвития и самореализации. Тенденции общественного развития, совершенствование системы непрерывного образования вызывают к жизни новые ориентации в обучении и воспитании одаренных детей дошкольного возраста, продуктивность которых связана с осознанием работниками образовательных организаций необходимости создания таких педагогических условий, при которых этот процесс будет более эффективным.

Статистические данные свидетельствуют о том, что из числа новорожденных детей 98% имеют способности к различным видам деятельности, но уже к шестому году жизни способности теряются и проявляются лишь у 37%, а к семилетнему возрасту их остается только 17%. Среди взрослого населения одаренность проявляется примерно у 2% [5, с. 15].

К настоящему времени в теории и практике накоплен значительный материал, который используется при построении научных основ развития детской одаренности. Среди них выделяются отечественные (Д.Б. Богоявленская, И.А. Бурлакова, Э.А. Голубева, А.И. Доровской, О.М. Дьяченко, В.Н. Иванов, И.П. Ищенко Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Мерлин, И.В. Равич-Щербо, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, М.А. Холодная и др.) и зарубежные (Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, Л. Термен, Е. Торренс и др.) исследования, рассматривающие общие и частные проблемы одаренности: диагностика детской одаренности, формирование интеллектуальных и творческих способностей у одаренных детей, технологии их обучения и воспитания в образовательных организациях и семье и др. [1; 3].

Однако работ, посвященных изучению общественно-политической лексики одаренных детей 5–7 лет, практически нет, хотя проблема речевого развития детей старшего дошкольного возраста не является новой в педагогической науке.

Экспериментальной базой исследования являлось МБДОУ «Детский сад № 41 г. Ельца» Липецкой обл. К разработке проблемы речевого развития одаренных детей пяти-семи лет привлекались педагоги и родители (законные представители). В опытно-экспериментальной работе на разных ее этапах принимали участие 102 ребенка старшего дошкольного возраста, посещающие старшие и подготовительные к школе группы, члены их семей, 9 дошкольных работников, педагог-психолог. Первым этапом опытно-экспериментальной работы явился констатирующий эксперимент, основной целью которого было изучение уровней овладения одаренными детьми старшего дошкольного возраста общественно-политической лексикой. В процессе исследовательской деятельности решались и частные цели – изучение представлений у детей о своей стране и родном крае, а также диагностика патриотических качеств.

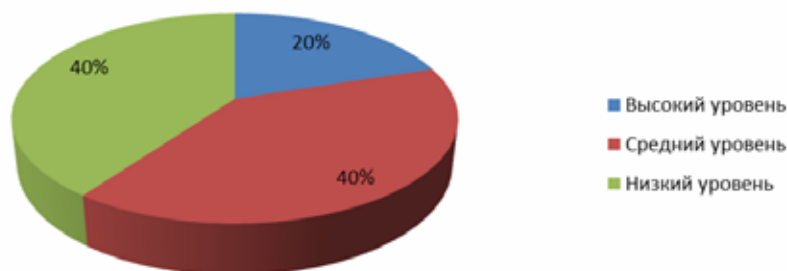
В результате анализа комплексных («От рождения до школы», «Успех») [2; 4] и парциальных программ патриотического воспитания дошкольников («Растим патриотов России», «Мы живем в России», «Дошкольникам о защитниках Отечества» и др.) были разработаны критерии и показатели уровня развития словаря у одаренных детей старшего дошкольного возраста, связанного со знанием общественно-политических явлений. К каждому критерию были отобраны характерные слова и выражения, которые доступны пониманию детьми старшего дошкольного возраста. Представим их в таблице 1.

Для одаренных детей старшего дошкольного возраста были разработаны диагностические зада-

Таблица 1

**Критерии и показатели уровня развития словаря одаренных детей старшего дошкольного возраста, связанного со знанием общественно-политических явлений**

Критерии развития словаря	Показатели	Словарь
Ребенок имеет представления о России и ее символике	Имеет: - географические сведения о территории России, своего родного края; - знания о Москве - столице нашей Родины; - представления о президенте страны, государственной символике (герб, флаг, гимн).	страна Россия, столица (г. Москва), Родина, президент, В.В. Путин, герб России, флаг России (триколор), Георгиевская ленточка, гимн Красная площадь и др.
Ребенок имеет представление о родном крае и его достопримечательностях	Имеет: - представления о названии города, области, символике родного края (герб); - знания о ближайших улицах; - представления об истории города, о традициях, фольклоре.	родной край, Липецкая область, город Елец, Вознесенский собор, Знаменский женский монастырь, икона Елецкой божьей матери, Тамерлан, татаро-монгольское иго, куранты, Каракумовский мост, купец, писатель И.А. Бунин, писатель М.М. Пришвин, композитор Т.Н. Хренников, Елецкие кружева, улица Торговая, улица Коммунаров, городской парк, детский парк, сквер Пушкина, колесо обозрения, пожарная башня (пожарная каланча), краеведческий музей, Ледовый дворец, река Быстрая Сосна и др.
Ребенок имеет представление о Войне, о защитниках Отечества	Имеет: - представление о том, кто защищает нашу Родину; - представления о родах войск; - представления о Великой Отечественной войне, о войне в Сирии, на Украине; - представления о празднике Победы, 23 февраля; - представления о том, что Елец – город воинской славы.	Великая Отечественная война, война в Сирии война на Украине, армия, солдат, моряки, танкисты, пограничники, летчики, 9 Мая – День Победы, ветеран войны, стелла-Город воинской славы, 23 февраля – день Защитника Отечества, Бессмертный полк, салют, парад, Вечный огонь Город воинской славы и др.



**Рис. 1.** Уровни овладения одаренными детьми старшего дошкольного возраста общественно-политической лексикой (по материалам констатирующего эксперимента)

ния, направленные на определение уровня овладения общественно-политической лексикой: задания блока А и Б.

При выполнении 35 заданий блока А детям предстояло назвать и объяснить то, что они видят на предложенным им видеороликах, видеофрагментах, фотографиях, открытках, географических картах, карточках и т.д. Например, карта России и Липецкой области; фотография президента России – В.В. Путина; изображение герба и флага России; изображение герба г. Москвы и г. Ельца; открытки достопримечательностей г. Москвы и г. Ельца; фотографии знаменитых людей, проживавших в г. Ельце (И.А. Бунин, М.М. Пришвин и Т.Н. Хренников и др.); поздравительная открытка с 9 Мая – Днем Победы; фотографии ветеранов войны; видеоролики боевых действий в Сирии, Украине и т.д.; видеоролик шествия Бессмертно-

го полка по разным городам России, в том числе в г. Москве и г. Ельце и пр. Каждый правильный ответ ребенка оценивался в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Максимальное количество баллов, которые должны были набрать одаренные дети старшего дошкольного возраста – 35.

В заданиях блока Б детям предлагалось ответить на 40 вопросов. Они были объединены в четыре группы, включающей в себя информацию:

- 1) о себе и своей семье: назвать имя и фамилию, имя и отчество родителей и прародителей, адрес и телефон т.д.;
- 2) о стране и ее символике: назвать страну, в которой живет, столицу и президента России, объяснить, что изображено на гербе, что обозначают цвета флага страны и т.д.;
- 3) о родном городе, его достопримечательностях: рассказать об истории г. Ельца, объяснить,

что изображено на его гербе, назвать улицы и достопримечательности родного города и т.д.;

4) о защитниках Отечества: рассказать о Великой Отечественной войне, о ветеранах войны, о родственниках участвующих или погибших на войне, и т.д. Как и в блоке А каждый правильный ответ ребенка оценивался в 1 балл, неправильный – в 0 баллов. Максимальное количество баллов, которые должны были набрать одаренные дети старшего дошкольного возраста – 40. Полученные количественные результаты представлены в диаграмме (рис. 1).

К высокому уровню развития словаря, связанного со знанием общественно-политических явлений были отнесены 20% одаренных детей. Они успешно справились с предложенными заданиями и набрали 30–35 баллов (Блок А) и 30–40 баллов (Блок Б). Однако в активном и пассивном словаре детей отсутствуют слова (И.А. Бунин, М.М. Пришвин, Т.Н. Хренников, музей народных промыслов и ремесел, сквер Пушкина). У них достаточный словарный запас, связанный со знанием общественно-политических явлений; они умеют грамотно строить предложения; речь эмоционально окрашена; много сложных предложений. Одаренные дети, отнесенные к высокому уровню, стилистически правильно излагают свои мысли, их рассказы хорошо структурированы, имеют логическую завершенность.

Средний уровень овладения общественно-политической лексикой был характерен для 40% одаренных дошкольников 5–7 лет. Они набрали 25–30 баллов (Блок А) и 20–30 баллов (Блок Б). В активном и пассивном словаре детей отсутствуют слова и выражения: Красная площадь, Кремль, герб России (страны), флаг России (триколор), Каракумовский мост, И.А. Бунин, М.М. Пришвин, Т.Н. Хренников, музей народных промыслов и ремесел, краеведческий музей, сквер Пушкина, Сирия, Украина и др.). У детей недостаточный словарный запас, связанный со знанием общественно-политических явлений, они испытывают некоторые трудности в умении грамотно строить предложения, речь не в полной мере эмоционально окрашена, недостаточно сложных предложений.

Низкий уровень развития словаря, связанного со знанием общественно-политических явлений показали 40% одаренных детей. Они набрали 15–25 баллов (Блок А) и 15–20 баллов (Блок Б). В активном и пассивном словаре одаренных детей отсутствуют слова и выражения: герб России, флаг России, Спасская башня, куранты, достопримечательности, Каракумовский мост, И.А. Бунин, М.М. Пришвин, Т.Н. Хренников, музей народных промыслов и ремесел, краеведческий музей, сквер Пушкина, Сирия, Украина, Елецкая божья мать, ветеран войны, Город воинской славы и др. У детей малочисленный словарный запас, они не умеют грамотно строить предложения, речь бессвязная, эмоционально бедная, мало сложных предложений.

Доминирование у одаренных детей старшего дошкольного возраста низкого и среднего уровней овладения общественно-политической лексикой требует проведения формирующего этапа исследования, в процессе которого необходимо создавать в семье и ДОО педагогические условия, способствующие активизации в их речи общественно-политической лексики; развитию у них интереса к общественно-политическим явлениям, происходящим, как в стране, так и за рубежом; формированию представлений о родном крае и малой Родине, формированию патриотических чувств и качеств.

#### Библиографический список

1. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
2. От рождения до школы: Примерная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 333 с.
3. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
4. Успех: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.О. Березина, И.А. Бурлакова, Е.Н. Герасимова и др.; науч. рук. А.Г. Асмолов; рук. авт. коллектива Н.В. Федина. – М.: Просвещение, 2015. – 303 с.
5. Чалидзе В. Иерархический человек. Социобиологические заметки. – М.: Терра, 1991. – 210 с.

## ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПО ПРОБЛЕМЕ УЛУЧШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*В статье представлены результаты изучения содержания психолого-педагогической работы в дошкольных учреждениях по проблеме улучшения эмоционального здоровья дошкольников; рассматривается понятие «эмоциональное здоровье ребенка», как показатель психологического здоровья, как обобщенное положительное, комфортное эмоциональное состояние детей, которое представляет собой стабильность эмоциональных реакций и отношений ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью. Представлены результаты диагностики, направленной на изучение осознания педагогами уровня эмоционального здоровья дошкольников и причин его понижения, выявление используемых воспитателями педагогических средств, направленных на укрепление эмоционального здоровья дошкольников, а также основных трудностей в достижении этой цели. Результаты исследования показывают необходимость повышения уровня и эффективности системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработку новой методики укрепления эмоционального здоровья детей старшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** дошкольники, дошкольная образовательная организация, эмоциональное здоровье, диагностика педагогов, анкетирование, беседа.

**В** настоящее время проблема эмоционального здоровья ребенка – одна из самых актуальных, т.к. положительное эмоциональное состояние является важным условием развития личности. Успешное развитие дошкольника невозможно, если у него не создано жизне-радостное настроение. Источниками, питающими детскую радость, являются внимание и ласка. Конечно, в жизни ребенка должны присутствовать и радость, и огорчение, но в целом он должен быть окружен атмосферой добра, заботы и тепла. Современные исследователи утверждают, что для психического здоровья ребенка необходима сбалансированность отрицательных и положительных эмоций, обеспечивающая поддержание жизнеутверждающего поведения и душевного равновесия.

Характер эмоций оказывает влияние на здоровье человека, определяет его жизненный тонус, отношение к окружающему миру. При определенных условиях негативные эмоции могут быть причиной возникновения отрицательных смысловых установок, перестройка которых возможна только при изменении места человека в системе общественной деятельности. Эти установки могут тормозить готовность личности активно действовать в нужном направлении и подавлять творческий потенциал.

Так, присущие детям положительные эмоциональные реакции (радость, восхищение, удовольствие, симпатия, сострадание) способствуют развитию доброжелательности, жизнерадостности, оптимизма и великодушия. При закреплении отрицательных переживаний (раздражение, недовольство, отчаяние, разочарование, страх), у ребенка могут появляться такие черты личности как агрессивность, малодушие, боязливость, пессимизм и т. д. Негативные состояния, закрепившись, регулируют психическую деятельность и поведение ребенка нежелательным образом, приводят

к упрямству, негативизму, заниженной самооценке. Преимущественно негативный эмоциональный опыт приводит также к развитию отчуждения, недоверия к миру, провоцирует агрессивные тенденции в социальном поведении.

Ребенок, переживая ситуацию эмоционального дискомфорта, неосознанно выбирает тот или иной способ психологической самозащиты. При совершении агрессивных действий или пребывая в депрессивном состоянии, ребенок пытается прожить конкретную ситуацию, противостоять эмоциональному негативизму, возникающему в ходе взаимодействия с окружающими людьми. Поэтому так важна работа по закреплению в эмоциональной сфере ребенка положительных эмоций и коррекция негативных эмоциональных состояний.

В своей статье А.Н. Гаврилова отмечает: «Термин «эмоциональное здоровье» был впервые применен Л.В. Тарабакиной и определяется ей как составная часть психологического здоровья человека, обеспечивающая «...единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания» [2].

Рассматривая понятие «эмоциональное здоровье» в данном контексте, необходимо отметить, что понятие «психологическое здоровье» было введено в научный оборот И.В. Дубровиной. Она полагает, что термин «психическое здоровье» относится, в первую очередь, к отдельным психическим процессам и механизмам, а термин «психологическое здоровье» относится в целом к личности и тесно связан с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно пси-

хологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, философского, социологического и других аспектов [3].

Это понятие говорит о неразделимости телесного и психического в человеке. Здоровый человек, с психологической точки зрения, – это открытая личность, которая познает себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, а также постоянно развивается. Ему свойственны гармония между эмоциональным и интеллектуальным, между телесным и психическим, между человеком и окружающими его людьми.

Эмоциональное здоровье ребенка-дошкольника характеризуется, по мнению исследователей (М.Ю. Стожарова, О.И. Бадулина и др.), преобладанием положительных эмоций над отрицательными и закреплением их в чертах характера и личности ребенка, но в старшем дошкольном возрасте не у всех детей эмоциональное развитие протекает благополучно, что проявляется во внутренних переживаниях и нарушениях в поведении.

Таким образом, эмоциональное здоровье ребенка-дошкольника может рассматриваться, по нашему мнению, «как показатель психологического здоровья, как обобщенное положительное, комфортное эмоциональное состояние детей, представляющее собой стабильность эмоциональных реакций и отношений ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, позволяет ему успешно адаптироваться в социуме, и находит выражение в адекватности эмоционального реагирования ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью» [1]. В другом случае могут проявляться признаки эмоционального неблагополучия, которые выражаются в тревожности, наличии страхов, в неадекватной или неустойчивой самооценке.

В нашем экспериментальном подходе укрепление эмоционального здоровья дошкольника рассматривается как комплексный целенаправленный процесс стабилизации эмоциональной сферы ребенка, укрепления его эмоциональной устойчивости, эмоционального благополучия и социальной адаптивности в контексте семейного и общественного воспитания ребенка.

Изучение содержания психолого-педагогической работы в ДООУ по проблеме улучшения эмоционального здоровья дошкольников проводилось на базе МДОУ г. Ельца и Елецкого района Липецкой области. С этой целью проводились беседы, анкетирование педагогов и психологов, анализировалась педагогическая документация.

Анкетирование было направлено на изучение осознания педагогами уровня эмоционального здоровья детей и причины его понижения. С помощью вопросов анкеты выявлялись используемые воспитателями педагогические средства, направленные на укрепление эмоционального здоровья детей,

и также трудностей в достижении цели. Некоторые вопросы были об использовании физической культуры в системе средств укрепления эмоционального здоровья детей.

В дополнение к анкете проводилась беседа с педагогами, в ходе которой были заданы вопросы с целью уточнения их позиции в исследуемой проблеме.

Результаты, полученные в ходе исследования, показали, что педагоги достаточно хорошо разбираются в проявлениях отклонений эмоционального здоровья детей и выделяют причины подобного состояния. Воспитатели считают, что наибольшую выраженность у дошкольников приобретают вспыльчивость, конфликтность, обидчивость, агрессивность.

По мнению респондентов основными факторами увеличения эмоциональной неустойчивости детей являются социально-экономическая ситуация в стране (56%) и эмоциональная незащищенность в семье (67%). Большую роль респонденты отводят телевидению (44%); 30% акцентируют внимание на неблагоприятной атмосфере в группах детского сада и относят ее к одной из важных причин увеличения уровня эмоциональной неустойчивости у дошкольников.

Особо значимым и информативным являлся вопрос о роли педагога в укреплении эмоционального здоровья ребенка-дошкольника. Все ответы были разделены по критерию повторяемости на семь основных групп. Наибольшее количество получили ответы, характеризующие личное отношение педагога как реальную возможность укрепления эмоционального здоровья. Значительной оказалась группа воспитателей, которые затруднились дать ответ на данный вопрос или не ответили совсем (21%). Проанализировав ответы всех респондентов, мы пришли к выводу о том, что большинство педагогов (79%) видит реальные пути укрепления эмоционального здоровья детей.

При ответе на вопрос о том, какие трудности испытывают респонденты в решении данной задачи, выяснилось, что у 42% нет времени, 6% полагают, что решение данной задачи не входит в их компетенцию, 25% затруднились ответить, 27% респондентов ответили, что не хватает специальной педагогической литературы.

Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью укрепления эмоционального здоровья дошкольников и отсутствием целенаправленной деятельности педагогов в этом направлении.

Анкетирование показало, что большинство специалистов (86%) считают, что средства физической культуры не используются целенаправленно для укрепления эмоционального здоровья детей, хотя, как указывают респонденты, они обладают развивающими, воспитательными и психотерапев-



тическими возможностями. На вопрос о том, как наилучшим образом они могут быть использованы в укреплении эмоционального здоровья дошкольников, 15% опрошенных считают целесообразной организацию индивидуальной работы с детьми, 32% выделяют коллективные виды деятельности, 35% педагогов видят благотворные возможности физической культуры в более частой организации игровых физкультурминуток, дыхательных упражнений, различных видов массажа, 55% опрошенных считают необходимым внедрение специально разработанной программы с использованием средств физической культуры для укрепления эмоционального здоровья детей.

Для выявления методов и приемов педагогического воздействия, используемых для укрепления у детей эмоционального здоровья, было организовано наблюдение за руководством основных форм физического воспитания и самостоятельной деятельности детей, а также осуществлен анализ педагогической документации.

Анкетирование показало, что основными формами физического воспитания в ДОУ являются: «физкультурные занятия обучающего типа (70%), тренирующего характера (20%), контрольно-учетные (5%), сюжетные (5%). Физкультурные занятия направлены в основном на освоение двигательных навыков и имеют достаточную моторную плотность (от 70% до 85%). Содержание занятий составляют преимущественно упражнения основной гимнастики, игры с ходьбой и бегом, подвижные игры с ходьбой и бегом, общеразвивающие упражнения. Недостаточно применяются музыкальное сопровождение, элементы ритмической гимнастики, дыхательной гимнастики, релаксационных упражнений, которые способствуют возникновению положительных эмоций, способных снять эмоциональное напряжение, волнение, ослабить проявление отрицательных эмоций, обрести спокойствие, уравновешенность, уверенность в себе» [1].

В режиме дня недостаточное количество времени отводится оздоровительной гимнастике перед и после дневного сна. В большинстве своем используются традиционные формы проведения утренней гимнастики, подвижных игр, физкультурминуток. Не применяются средства физической культуры, направленные на укрепление эмоционального здоровья дошкольников, позволяющие ребенку снять излишнюю двигательную активность, способствующие мускульному расслаблению, улучшающие самочувствие детей.

Педагоги ДОУ недостаточно используют психолого-педагогические формы и методы обеспечения эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста в ДОУ – элементы арттерапии, игротерапии, психогимнастические этюды, игры-драматизации, решение проблемно-практических ситуаций. Не в полной мере использует-

ся индивидуально-дифференцированный подход к детям с разным уровнем эмоционального здоровья. Особого внимания требуют эмоционально неблагополучные дошкольники, проблемы которых проявляются во внутренних переживаниях и нарушениях в поведении.

В связи с тем, что в изучаемых дошкольных учреждениях Липецкой области отсутствует психолог (такая тенденция наметилась во многих ДОУ), педагогический коллектив и дошкольники лишены специальной психологической помощи, отсутствует подготовительная работа с воспитателями и консультирование родителей, не осуществляется коррекционно-развивающая работа с детьми, направленная на укрепление их эмоционального здоровья, оптимизацию отношений внутри детского коллектива: формирование навыков сотрудничества, социально-уверенного поведения, создание эмоционально-комфортной атмосферы в группах.

Таким образом, результаты исследования содержания психолого-педагогической работы в ДОУ Липецкой области по проблеме улучшения эмоционального здоровья дошкольников показывают необходимость повышения уровня и эффективности системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработку новой методики укрепления эмоционального здоровья детей, включающей специально сконструированные, рационально подобранные средства физической культуры с обогащенным психологическим содержанием, индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия, тренинги, психогимнастику, элементы арттерапии, позволяющие снимать психоэмоциональное напряжение, выражать свои чувства, эмоции, отдыхать в эмоционально-комфортных условиях; использование различного стимульного, дидактического материала; элементы музыкотерапии; работу с родителями.

#### Библиографический список

1. *Гамова С.Н.* Возможности укрепления эмоционального здоровья детей дошкольного возраста средствами физической культуры // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 180–183.
2. *Гаврилова А.Н.* Эмоциональное здоровье младших школьников как основная цель воспитания в начальных классах. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/411834> (дата обращения: 22.09.2017).
3. *Дубровина И.В.* Практическая психология образования. – СПб: Питер, 2004. – 592 с.
4. *Тарабакина Л.В.* Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 396 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ МАТЕРИ И РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье представлены результаты изучения взаимосвязи качества привязанности матери и отношений привязанности ребенка к матери. В исследовании приняли участие 30 диад «ребенок – мама». Оценка привязанности ребенка к матери проводилась с использованием методики «Опросник оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева, Г.В. Бурменская, 2007). Использован проективный рисуночный метод «Я и моя мама», критерии оценки, которого самостоятельно выделены автором. Для оценки отношения матери к ребенку использован тест-опросник эмоциональной связи матери и ребенка (Н.В. Верещагина, Е.И. Николаева, 2009). В результатах исследования больше половины составили дошкольники с безопасной привязанностью к матери, треть детей имели небезопасный тип. Показано, что в установках матерей детей с безопасным типом привязанности в отношениях доминирует чувствительность к потребностям своего ребенка, желание сформировать социально-приемлемые формы поведения. Мать во взаимоотношениях выступает надежным источником помощи и поддержки для своего ребенка.*

**Ключевые слова:** привязанность, типология, трансляция в диаде «мать-ребенок», дошкольники, взаимодействие.

### Введение

В современном мире стремительно растет интерес к проблеме привязанности в целом, так и ее влиянию на развитие личности человека [1; 2; 4; 6; 8]. Теория привязанности имеет под собой глубоко разработанную основу анализа детско-материнских отношений (Дж. Боулби, М. Эйнсвор, 1991). В основе теории привязанности лежит понятие «объекта привязанности», это индивид, к которому возникает привязанность, таким человеком зачастую выступает мать [2]. Стоит отметить, что кровное родство не было так значимо: в отсутствии биологической матери её может заменить другой человек, который становится объектом привязанности для ребёнка. В связи с чем выделяются первичные и вторичные объекты привязанности. Первичная привязанность, возникающая в младенчестве, зачастую к матери (или заменяющему её лицу). В случае, когда первичный объект привязанности удовлетворяет потребности ребёнка в безопасности и защите, он без особых трудностей устанавливает вторичные привязанности с последующими в его жизни людьми (друзья, педагоги и т. д.). В обратном случае, когда мать не выступила объектом, удовлетворяющим выше перечисленные потребности ребенка, он попадает в ситуацию субъекта, который не может устанавливать отношения с вторичными объектами, до тех пор, пока эти базовые потребности не будут удовлетворены.

В исследованиях М. Эйнсворт, показано, что главным, а порой и единственным объектом привязанности выступает для ребенка мать, и впоследствии существует четко структурированный и определенным образом организованный ряд второстепенных объектов (отец, сиблинги и т. д.) [6; 12]. Эмоционально глубоко насыщенные отношения ребенка с близким взрослым позволяют говорить об определенных типах привязанности: надежная (безопасная), избегающая, тревожно-амбивалентная, дезорганизованная привязанность.

Исследователи рассматривают влияние привязанности ребенка к матери на эффективность социализации (М.А. Василенко, 2011), привязанность младенца к матери и образ себя (Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская, 2003) [1], изучается качество взаимоотношений матери и ребенка (С.Ю. Мещерякова, 1999), объекты привязанности у детей разных возрастных групп (Н.В. Сабельникова, 2006; Е.В. Пупырева, 2007) [11], влияние типа привязанности в диаде «мать-ребенок» на уровень психического развития детей младшего дошкольного возраста (М.А. Василенко, 2009). Также рассматривается взаимосвязь поведения матери и привязанности ребенка (А.Ф. Монтезирина, 2014) [10], влияние матери на адаптацию ребенка к дошкольному учреждению (Н.Н. Авдеева, 2013), привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых, а также трансляция привязанности в поколениях семьи (Е.В. Куфтяк, 2014, 2015) [7; 8; 9].

**Цель данного исследования:** изучение взаимосвязи привязанности матери с отношениями привязанности ребенка к матери.

### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 30 диад «ребенок – мама». Дети старшего дошкольного возраста (средний возраст 6,5 лет), посещающие дошкольные образовательные учреждения г. Костромы. Средний возраст матерей – 31,2 года, имеющие высшее и средне-специальное образование. Все семьи полные.

В исследовании были использованы следующие методики. Оценка привязанности ребенка к матери проводилась с использованием «Опросника оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева, Г.В. Бурменская, 2007). В данном случае определялся тип привязанности, а также оценивались 7 показателей, демонстрирующие значимые сферы проявления привязанности в старшем дошкольном

возрасте: эмоциональная близость с матерью; взаимодействие с матерью в социальном контексте; восприятие матери как источника помощи и поддержки; принятие матерью и т.д. [10].

Проективный метод исследования для детей, рисунок «Я и моя мама» [5]. Параметры, содержащие качественную оценку, обозначены и самостоятельно дополнены. Аспекты рисунка:

1. Формальный: (размер, расположение рисунка, наличие и интенсивность штриховки).

2. Структурный: (структурное изображение фигур, наличие дополнительных деталей).

*Симптоматика рисунка «Я и моя мама»*

1. Эмоционально благоприятный фон:

– с желанием включается в рисование на заданную тему – достаточно благополучный микроклимат во взаимоотношениях;

– эмоционально-позитивный фон настроения в общем рисунке (преобладание цветовой гаммы: выбор «теплых» и не «кричащих» тонов);

– наличие всех предполагаемых участников (самого автора и его мамы);

– взаимодействие и присутствие взаимо-объединяющих атрибутов диады «мать-ребенок»;

– исключение изолированности объектов относительно друг друга;

– незначительное наличие или отсутствие штриховки, как показатель принятия и исключение враждебности в отношениях;

– расположение «мать-ребенок» относительно друг друга (небольшое расстояние или рядом взявшись за руки);

2. Эмоциональный дискомфорт:

– нежелание приступать к рисованию в целом или отказ в изображении кого-то из предполагаемых лиц в рисунке (себя или маму). Неприятные ассоциации;

– доминирование мрачных и темных тонов;

– степень выраженности штриховки, сильный нажим, частота стирания, множественные линии;

– преобладание ненужных и не относящихся к теме рисунка вещей.

3. Конфликтность между ребенком и матерью:

– изолированность фигур друг от друга (предметы, линии, барьеры), ребенок и мама, стоящие спиной друг к другу;

– отсутствие отдельных частей тела у мамы или самого ребенка;

– неадекватная величина фигур «ребенок-мама»;

– несоответствие вербального описания и рисунка;

– отсутствие на рисунке кого-то из диады.

4. Чувство неполноценности ребенка во взаимоотношениях с матерью:

– непропорционально маленькая фигура автора рисунка или изображение его со спины;

– расположение фигур в нижней части листа;

– изоляция ребенка от матери или его отсутствие.

5. Враждебность в отношениях «мать-ребенок»:

– одна фигура на листе;

– ребенок и мать нарисованы на разных сторонах листа;

– агрессивная позиция фигуры: поднятые, раскинутые руки, кулаки, подчеркнутые длинные пальцы;

– деформированная или зачёркнутая фигура самого ребенка или матери.

Дополнительные вопросы по рисунку:

Кто нарисован здесь?

Какое настроение у тебя, а у мамы, чем вы заняты?

Ваше любимое занятие, когда вы вместе?

Ты любишь свою маму? А мама тебя?

Для оценки отношения матери к ребенку использовали тест-опросник, оценивающий особенности эмоциональной связи матери и ребенка (Н.В. Верещагина, Е.И. Николаева, 2009). Опросник включает четыре шкалы: чувствительность/нечувствительность к потребностям младенца (способность матери увидеть и прочувствовать ситуацию «глазами» ребенка); принятие/отвержение (показатель принятия ребенка родителем, совпадение ожиданий с реальным образом представлений о ребенке); неоперативность/вмешательство (мера предоставления ребенку самостоятельности и права выбора в самореализации желаний); поддержка/игнорирование (демонстрирует степень эмоциональной поддержки матери, в ситуациях, когда ребенок сталкивается с определенным рода трудностями) [3].

Для статистической обработки данных применялась программа Statistica 6.0.

### Результаты исследования и их обсуждение

Результаты, полученные нами в ходе исследования, говорят о том, что большая часть обследованных дошкольников – дети с безопасным типом привязанности (67%). Для данной категории детей свойственна эмоционально тесная связь с матерью, она выступает для них устойчивым источником помощи. Более трети детей (33%) с небезопасным типом привязанности: тревожно-амбивалентный или избегающий. Дошкольники с тревожно-амбивалентным типом в отношениях с матерью зачастую тревожны в собственном восприятии образа матери. В деятельности такие дети малоактивны и не проявляют инициативы, рассчитывая при этом на внешнюю помощь. Для детей с избегающим типом в отношении к матери доминирует эмоциональная холодность, выражающаяся в избегании установления тесного контакта с ней. Видимыми признаками выступает автономность и независимость в отношениях.

Далее нами установлены статистические различия в показателях привязанности ребенка к матери (табл. 1) указывающие на то, что в группе нена-

Таблица 1

## Различия в выраженности показателей детей с надежным и ненадежным типом привязанности

Показатели привязанности	Надежно-привязанные (n=20) M (SD)	Ненадежно-привязанные (n=10) M (SD)	p-уровень
Эмоциональная близость с матерью	12,2 (2,4)	9,3 (2,2)	p <0,000
Взаимодействие с матерью в социальном контексте	10,3 (1,9)	9,0 (1,0)	p <0,005
Восприятие матери, как источника помощи и поддержки	10,7 (1,8)	7,1 (2,3)	p <0,000
Принятие матери	6,7 (1,69)	5,0 (1,96)	p <0,005
Потребность в присутствии матери	3,75 (0,55)	2,67 (1,05)	p <0,001
Эмоциональная чуткость матери к ребенку	10,03 (1,83)	7,87 (1,96)	p <0,001

дежно привязанных детей эмоциональный контакт с матерью неустойчив и не имеет под собой близкой и доверительной основы ( $p < 0,000$ ).

Было установлено, что дети с ненадежным типом привязанности сталкиваются с трудностями в социальном контексте ( $p < 0,005$ ): у ребенка присутствует неуверенность в отношении собственной матери, зачастую не обращается с просьбой к ней, рассчитывая при этом на себя и свои силы. Для детей с надежным типом привязанности мать источник помощи и поддержки ( $p < 0,000$ ), в то время, как для детей с ненадежным типом привязанности мать не ассоциируется с надежным источником поддержки, они не испытывают потребности в присутствии матери рядом ( $p < 0,001$ ), в сравнении с детьми надежно привязанными, стремящимися к совместному и гармоничному союзу и время препровождению со своими матерями. Дети с надежным типом привязанности давали более высокую оценку эмоциональной чуткости их собственных матерей, чем ненадежно привязанные ( $p < 0,000$ ).

Далее произведен качественный анализ рисунков («Я и моя мама») детей, с учетом типа привязанности.

В рисунках всех детей независимо от типа привязанности имеют место быть обе фигуры – матери и самого автора (ребенка). Анализируя эмоциональный фон рисунков в целом отмечаем, что у детей с ненадежным типом привязанности они не имеют такой насыщенности, в большинстве своем использовано не более трех цветов. Дети надежно привязанные, выбирали широкую цветовую гамму ее оттенков. В рисунках тех и других наличие штриховки, однако разной интенсивности, что может указывать на неоднозначность эмоционального комфорта в отношениях мать-ребенок.

Следует отметить то условие, что дети у которых привязанность определена как ненадежная для раскрашивания в процессе проводимого исследования выражали просьбу дать им фломастеры, чтобы интенсивнее и ярче были штрихи при закрашивании, порой достаточно сильно выходя за пределы раскрашиваемых фигур людей. Предполагаемая нами вероятность: с целью снятия напряжения за счет более сильного нажима, который улавливается в нескольких рисунках. Комментарии детей

в данной ситуации: «Так быстрее закраси и все». В данных рисунках, мало уловима общность сюжета, чаще они стремились нарисовать и побыстрее закончить, возможно поэтому большая часть пространства в их рисунках осталась белым листом бумаги, не имеющим детального сюжета. Данный факт может указывать на некое отсутствие интереса к предлагаемой теме. У детей с надежным типом возникла необходимость в большем количестве времени для своего рисунка: они стремились выделить основной фон, украсить его, прорисовав при этом определенные детали общности сюжета: совместную деятельность с матерью, добавить цветы, общий дом, беседку, машину и т.д. В процессе рисования они поделились, чем они любят заниматься со своей мамой, («мы любим вместе ездить отдыхать», «любим заниматься йогой», «мы любим вместе украшать наш дом», «любим вместе гулять» и т.д.).

В большинстве рисунков детей независимо от типа привязанности не выявлено доминирующей фигуры матери или ребенка, все пропорции достаточно выдержаны, в характере каждого из рисунков. Отдельное внимание стоит уделить рисункам детей, с тревожным типом привязанности, где не нарисован у автора рот, но прорисованный при этом у мамы, что возможно указывает на ограничение в вербальном контакте. Так, мать чаще сама решает и говорит за ребенка.

Итогом всего выше сказанного является то, что рисунки детей послужили дополнением в описании особенностей привязанности между матерью и детьми с учетом типа привязанности последних.

Впоследствии были рассмотрены данные об особенностях привязанности матери к ребенку с учетом типа привязанности последних (табл. 2). В результате специального опросника мы получили оценку матерями особенностей привязанности к детям, степени эмоциональной близости и принятия, а также уровень участия в жизни своих детей. Было показано, что матери детей с надежной привязанностью проявляют чувствительность к потребностям своего ребенка ( $p < 0,004$ ), принимают его таким какой он есть ( $p < 0,003$ ), способны оперативно реагировать на возникающие трудности ( $p < 0,03$ ), выступают надежным источником

Таблица 2

Различия в выраженности показателей матерей с учетом типа привязанности детей

Показатели привязанности	Матери надежно привязанных детей (n=20) M(SD)	Матери ненадежно привязанных детей (n=10) M (SD)	p-уровень
Чувствительность-нечувствительность	25,8 (2,19)	22,2 (3,16)	p <0,004
Принятие-отвержение	23,25 (2,4)	20,2 (2,0)	p <0,003
Оперативность-вмешательство	25 (1,72)	23,5 (1,43)	p <0,03
Поддержка-игнорирование	27,7 (1,95)	24,7 (2,0)	p <0,002

Таблица 3

Корреляционные связи показателей привязанности детей с показателями привязанности матери к ребенку

Показатели привязанности матери к ребёнку	Дети с надежным типом привязанности			Дети с ненадежным типом привязанности
	Взаимодействие с матерью в соц. контексте	Эмоциональная близость с матерью	Восприятие матери, как источник поддержки	Совместная деятельность
Принятие-отвержение			R=0,31 при p<0,06	R=-0,68 при p<0,03
Оперативность-вмешательство	R=0,29 при p<0,07	R=-0,38 при p<0,01		
Поддержка-игнорирование	R=0,31 при p<0,05			

помощи и поддержки своего ребенка (p<0,002), в отличие от матерей детей с ненадежным типом, которым свойственно игнорирование потребностей ребенка, они чаще испытывают негативные эмоции в отношении собственных детей.

Таким образом, установки матерей детей с безопасным типом привязанности отличны от матерей детей с небезопасным типом.

Нами обнаружены корреляционные связи показателей сфер проявления привязанности ребенка с показателями привязанности матери. Полученные данные позволили установить, что в группе детей с надежной привязанностью: показатели поддержка-игнорирование и оперативность-вмешательство матери положительно коррелирует с взаимодействием ребенка с ней в социальном контексте (R=0,31 при p<0,05; R=0,29 при p<0,07), что указывает на то, что увереннее и самостоятельнее ребенок себя будет чувствовать в малознакомой для него обстановке, в случае надежной поддержки со стороны матери и тем самым быстрее освоится в ней (табл. 3).

Оперативность-вмешательство отрицательно коррелирует с эмоциональной близостью к матери (R=-0,38 при p<0,01). Обнаруженная связь указывает на то, что усиленный контроль в деятельности ребенка с позиции матери, влечет за собой ослабленное желание ребенка быть эмоционально ближе со своей матерью и выражается в отсутствии стремления поделиться с ней новыми впечатлениями. Принятие-отвержение матери собственного ребенка положительно коррелирует с восприятием матери как источника помощи и поддержки в глазах ребенка (R=0,31 при p<0,06). В данном случае факт того, что высокий уровень принятия и уверенности матери в собственном ребенке, вера в его успех в будущем, в свою очередь обеспечива-

ет больший процент доверительных отношений со стороны ребенка к матери

В группе детей с ненадежной привязанностью выявилась только одна связь: принятие-отвержение матери отрицательно коррелирует с совместной деятельностью ребенка (R=-0,68 при p<0,03). Преобладание отвергающего поведения матери в отношении своего ребенка, в определенных моментах проецируемая отрицательными эмоциями на ребенка, выражается в идентичной реакции и проблемах со стороны самого ребенка, в частности отсутствии получения им удовольствия при взаимодействии с собственной матерью.

**Выводы**

1. В выборке обследованных дошкольников большинство с безопасным типом привязанности к матери, более трети детей имели небезопасный. Безопасно привязанные дети эмоционально близки к матери и воспринимают мать как источник поддержки и помощи, мать эмоционально чутка к ребенку.

2. Тип привязанности матери к ребенку соотносится с типом привязанности ребенка. Матери детей с безопасным типом привязанности проявляют чувствительность к потребностям своего ребенка и стремятся сформировать социально желательные и приемлемые формы поведения. Выступают для своих детей надежным источником помощи и поддержки.

3. Личное принятие матерью собственного ребенка, четкость и последовательность в своих воспитательных взглядах; обеспечивает восприятие матери «в глазах» ребенка мощным источником помощи и поддержки. В группе детей с ненадежной привязанностью доминирование отвергающего поведения матери в отношении ребенка,

выражается в отрицательной реакции и проблемах во взаимодействии «мать-ребенок».

Из практических соображений, представленные результаты могут быть использованы в консультировании с семьей для решения межличностных проблем, позволяющих определенным образом скорректировать детско-родительские отношения.

#### Библиографический список

1. *Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и Доме ребенка. – М.: Смысл, 2003. – 152 с.
2. *Боулби Дж.* Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
3. *Верещагина Н.В., Николаева Е.И.* Тест-опросник, оценивающий отношение матери к ребенку первых двух лет жизни // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 151–159.
4. *Задорова Ю.А.* Влияние привязанности близких взрослых на привязанность ребенка // Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций / отв. ред. Н.П. Фетискин. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015. – С. 126–129.
5. *Задорова Ю.А.* Влияние привязанности близких взрослых на привязанность ребенка к матери // Актуальные вопросы медицинской науки: сборник тезисов научных трудов студентов и молодых ученых Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием – Ярославль: Издат. дом ЯГТУ, 2015. – С. 178–179.
6. *Куницына В.Н., Казанцева Т.В.* Воспроизведение типов привязанности в отношениях с близкими людьми // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 1–2. – С. 3–8.
7. *Куфтяк Е.В.* Семейно-поколенческое исследование: теория и практика // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 64–68.
8. *Куфтяк Е.В.* Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 1 (86). – С. 78–83.
9. *Куфтяк Е.В., Сизова М.А.* Развитие семейного совладания и функциональности семьи. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 120 с.
10. *Монтезериния А.Ф.* Влияние поведения матери на привязанность ребенка // Сборник конференций Ниц Социосфера. – 2014. – № 3. – С. 16–19.
11. *Пупырева Е.В.* Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
12. *Ainsworth M. D.* Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E., Wall S.; Hillsdale. – NJ.: Lawrence Erlbaum, 1978. – 391 p.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.922.1

**Крюкова Татьяна Леонидовна**  
доктор психологических наук, профессор  
Костромской государственной университет  
tat.krukova44@gmail.com

## СОВЛАДАНИЕ С ЖИЗНЕННЫМИ СТРЕССАМИ У ПАРТНЕРОВ БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ: ЧТО СПОСОБСТВУЕТ ПОЗИТИВНЫМ ПОСЛЕДСТВИЯМ?\*

*В статье рассматриваются некоторые основные результаты, полученные в исследовании стрессов в близких отношениях и совладания с ними. Рассматриваются разные виды совладания со стрессами разных типов у близких партнеров, в частности, ведущие к развитию и укреплению романтических, интимных отношений, либо к их завершению / разрыву. Качества близких отношений и выбор совладания со стрессами, возникающими в них, взаимозависимы и влияют друг на друга. Важными факторами совладания с жизненными стрессами у партнеров близких отношений оказываются типы привязанности у взрослых, субъективное одиночество, уровень доверия в диаде, разногласия в отношениях, коммуникативные трудности. Часть изученных нами пар имеют продуктивные навыки общения и совладания, способствующие развитию взаимоотношений.*

**Ключевые слова:** стрессы, копинг-стратегии, близкие отношения, тип привязанности, последствия совладания.

### Качества близких взаимоотношений

**Р**ассматривая связь между социальными отношениями и здоровьем, легче и приятнее думать о положительных эффектах, которые могут иметь тесные связи с другими людьми, о психологическом и физическом благополучии. Однако близкие отношения не всегда легко установить, между партнерами могут возникать конфликты, стрессы, трудности. Наконец, может произойти распад/разрыв отношений. Поэтому отношения всегда связаны с потенциальными затратами, даже угрозой; в контексте межличностных процессов практически постоянно возникают внешние – внутренние; большие-малые, острые-хронические стрессоры. Но и отсутствие близких личных отношений является значительным стрессом для многих людей, приводит к чувству одиночества и социальной изоляции. Не все близкие отношения гармоничны, а те, что связаны с конфликтами, критикой или негативными чувствами (обидой, ревностью, презрением), постоянно служат источником стресса. Исследования в области стресса и копинга, психологии здоровья продемонстрировали диапазон негативных эффектов, которые имеют стрессовые ситуации между партнерами близких отношений (супругами, любовниками, друзьями, родителями и детьми и т.д.), для психического и физического здоровья (Lam, Dickerson, 2009; Randall, Bodenmann, 2009). Поэтому, понимание роли стресса в отношениях внесет вклад в лучшее выяснение и понимание не только ситуаций, в которых социальные связи могут быть полезными, но и когда они имеют отрицательные последствия для личности, ее развития и здоровья.

Одной из причин неоднозначности и нестабильности социальной ситуации у субъектов взаимоотношений – пар или диад – является фундаменталь-

ная дилемма *приближения-избегания*. Практически на любом этапе взаимоотношений партнеры могут иметь мотивацию уменьшения – увеличения дистанции близости и интимности. Близость означает удовлетворение фундаментальной потребности в принадлежности, привязанности, но одновременно с этим несет ограничения свободы, больший контроль партнерами друг друга и себя самих (Cavallo, Murray, Holmes, ред. Mikulincer, Shaver, 2014, p. 237). Именно поэтому возможно прощение партнера за неправильное поведение, обиду [7; 14; 18; 20], поиск поддержки в стрессовых ситуациях, возможность пожертвовать своими целями ради партнера [4; 5; 7; 22] и т.д. Все эти явления в романтических отношениях могут, как усиливать любовь и заботу, так и повышать уязвимость субъекта к возможному отвержению. Таким образом, взаимозависимые отношения в паре сталкивают два важнейших вида мотивации ради эмоционального баланса: поиск интимности/близости с партнером и защита себя от боли потенциального отвержения, предательства.

### Близкие отношения, стресс и копинг

Под *близкими отношениями* мы понимаем диадические значимые отношения субъекта с его/ее партнером, предполагающие эмпатический отклик, привязанность, доверие и сексуальное влечение партнеров друг к другу, продолжающиеся длительное время и относительно устойчивые, отличающиеся амбивалентным влиянием на человека. Исследователями выделены основные *стрессоры* повседневной жизни: значительная их часть связана эмоционально-личностными отношениями и межличностным общением в близких отношениях (Головей, Стрижицкая, 2016; ред. Reis и Sprecher, 2009). Большой объем лабораторных

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 15-06-10671.

исследований показал, что негативные или несовместимые взаимодействия со знакомыми людьми, такие как критика или бесполезные попытки поддержки, могут привести к устойчивому увеличению гормонов стресса (например, кортизола) и ухудшают сердечно-сосудистые показатели (артериальное давление, частота сердечных сокращений). Хронический опыт конфликта и постоянное воздействие неприемлемых других людей в близких отношениях может приводить к повторной активации этих физиологических систем и отрицательным последствиям для здоровья. Интересно, что во многих исследованиях продемонстрированы последовательные половые различия: женщины более чувствительно и сильно биологически реагируют на отрицательное взаимодействие с близким партнером, чем мужчины [3; 11; 14; 16; 19; 21]. Исследователи почти три десятилетия пытаются установить особые черты совладания со стрессами ежедневной жизни (*daily hassles*), в т.ч., критическими, связанными с отношениями, на американских и европейских выборах (O'Brien, DeLongis; Bodenmann, Randell и др., российские исследователи также имеют опыт и результаты подобных исследований [1; 2; 5; 7; 9; 11; 22]).

Мы получили развернутые результаты о переживаемых в близких отношениях стрессах и возможности совладать с ними индивидуально и/или совместно, диадически (Крюкова, Бычкова, 2017; Григорова, 2017; Крюкова, Шипова, 2016; Королева, Крюкова, Екимчик, 2016 и др.). Так установлено, что сильные стрессоры близких отношений порождаются самими интимно-личностными отношениями в совместной жизни пары, семьи. Среди них стрессы, связанные со здоровьем (трудности принятия болезни и ухода за членом семьи); родительство; ситуация неверности в отношениях (измены) как системного кризиса близких отношений; одиночество человека без романтических отношений и одиночество в семье, утрата доверия в диаде, проблемная привязанность к партнеру, профессиональный стресс (совмещение проблем семьи и работы: перемена или потеря работы, двойная карьера, когда оба партнера много работают) (Крюкова, Сапоровская, 2015; 2016). Опора на теоретическую модель Г. Боденманна (Bodenmann и др., 2006–2012) позволила нам изучать стресс и копинг в контексте близких отношений как совместный процесс. *Диадический стресс* в паре как стрессогенное событие всегда касается обоих партнеров либо напрямую, если они оба сталкиваются с ситуацией стресса, или стресс возникает внутри диадических отношений; либо косвенно, если стресс, переживаемый одним из партнеров, проникает в отношения и затрагивает другого партнера [16]. *Диадическое совладающее поведение* означает, что оба партнера переживают стресс, собирают о нем информацию, совместными усилиями вырабатывают оценку сло-

жившихся условий, оба активно участвуют в решении трудностей, эмоционально поддерживая друг друга, и фокусируются на разрешении проблемы совместно, в диаде.

Предыдущие исследования показали, что стресс чаще связан с неудовлетворяющими партнеров отношениями, он «запускает» супружеские конфликты в близких отношениях; уменьшает адекватные навыки общения, ведет к отчуждению партнеров, повышая риск разрыва отношений / развода [3; 5; 6; 7; 14; 15; 17; 18; 22].

Наши данные говорят о том, что при таком большом количестве разнообразных стрессоров в близких отношениях; имеющейся фундаментальной мотивации, возникающей из взаимосвязанности и взаимозависимости партнеров (увеличение/уменьшение дистанции близости), сама связь стресса-совладания с качеством отношений сложна, многофункциональна и неразрывна. Одной из важнейших функций совладания как адаптивного поведения субъекта выступает функция межличностной регуляции, а точнее, когнитивно-поведенческие усилия для поддержания социальных связей, отношений с другими (партнером) во время стрессовых ситуаций [11, с. 28–29]. Таким образом, совладание с межличностными стрессами у партнеров не может не быть сложным, гибким и гетерохронным, если партнеры стремятся к позитивным последствиям копинга – восстановлению баланса и гармонизации собственного психоэмоционального состояния; либо хотят предвидеть негативные последствия стресса и несовладание [8; 9; 11; 14; 15; 16; 19; 21].

Мы эмпирически исследовали способы совладания со стрессами в близких гетеросексуальных отношениях – в диадах партнеров – на двух стадиях развития отношений: первый год жизни [1; 2; 7; 9] и финальная стадия – завершение отношений/разрыв [6; 7; 14]. Эти периоды особо сензитивны к воздействию факторов близости и интимности либо избегания/дистанцирования [11]. В фокусе внимания также были супруги (родители и прародители) в замещающих семьях 2-х типов – с неродными приемными детьми и с принятыми родными внуками (родители которых лишены родительских прав [10, 13]), находящиеся в особой кризисной ситуации.

### Метод

Русскоязычная *выборка* составила около 1000 человек (в последние полтора года выполнения проекта РФФИ): из них 403 – партнерские диады – романтические партнеры или супруги из разных типов брака (официальный или гражданский) в возрасте 18–67 лет, состоящие в близких отношениях. Исследовательская стратегия была направлена на соотнесение взаимодействия между качеством близких отношений, специфическими



стрессорами и выбираемыми индивидуальными и диадическими копинг-стратегиями, выявление их сопряженности друг с другом. Для *психодиагностики* использовались: 1. Опросник способов совладания – ОСС (*WSCQ*, 1988 Лазаруса и Фолкман), адаптирован Т.Л. Крюковой и др., 2004 [11; 12]; 2. Опросник диадического копинга (*DCI, Dyadic Coping Inventory*, 2008) Г. Боденманна (адаптирован Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2017) [8]. 3. Методика Шкалы отношений Д. Гриффина и К. Бартоломью (*Relationship Scales Questionnaire – RSQ*; Griffin и Bartholomew, 1994) для изучения типов привязанности друг к другу как показателя уровня интимности в отношениях [10; 13]. 4. Рисуночная методика «Включенность Другого в шкалу собственной Я-концепции» (*IOS, Inclusion of Other in the Self scale*, 1992) А. Арон, Э. Арон, и Д. Смоллан для выявления чувства близости и взаимосвязанности в паре. Предлагает 7 вариантов расположения пар колец: необходимо выбрать картинку, наиболее полно отражающую актуальные отношения партнеров (физическую дистанцию между ними, символизирующую психологическую близость) [7]. 5. Полуструктурированное интервью и др.

### Результаты

Получены разнообразные результаты, большинство из них опубликованы по следам мини и средних по объему исследований (см. Список). Остановимся на ряде новых результатов.

Проведенная психометрическая адаптация Опросника диадического совладания Г. Боденманна *DCI*, 2008 [8] позволила зафиксировать те диадические способы совладания, которые взаимодействуют (иногда конкурируют) с индивидуальными копинг-стратегиями партнеров в близких отношениях. С помощью опросника *DCI* изучались психологические механизмы, под действием которых происходит / не происходит актуализация данного совместного копинга у пары.

В первый совместный год жизни партнеры сталкиваются с проблемой борьбы за власть, и каждый реализует себя в этом динамическом диадическом процессе – может сопротивляться тому, что партнер стремится принять на себя ответственность и / или слишком напористо, активно и авторитарно берет на себя некоторые обязательства (Бибнева, Крюкова, 2016; Бычкова, 2017). Именно эти групповые динамические процессы в диаде оказались важными факторами сопряженности индивидуального и диадического видов копинга. Оказалось, что диадические копинг-стратегии партнеров начинают выступать как положительными, так и отрицательными предикторами выбора ими индивидуальных стратегий совладания. Совместные виды копинг-усилий – «отрицательный диадический копинг, применяемый партнером», «делегированный диадический копинг, применяемый партнером»

и общий диадический копинг предсказывают «запуск» только индивидуального *конфронтативного* копинга. Получается, что человек прилагает агрессивные усилия по изменению ситуации, когда партнер стремится принять на себя ответственность и взять на себя обязательства. При этом совместные усилия для решения проблемы чаще выступают стабилизатором близких отношений для женщин; для мужчины стабилизатором является поведение женщины, если она избегает индивидуального решения проблемы, контролирует свои эмоции и действия (на наш взгляд, это подтверждает последствия дискриминации женской роли в социуме, практикуемое веками). Вывод: в начале совместного проживания партнеры подавляют свои индивидуальные, индивидуалистические наклонности, в том числе, реже применяют развитые индивидуальные копинг-навыки, чтобы приспособиться решать проблемы / трудности вместе с партнером, используя диадические стратегии. Но так как опыта совместных копинг-усилий не хватает, диадический копинг не всегда работает. Вот тогда зарождается его трансформация в копинг, ориентированный на отношения: условием выступает осознание и желание партнеров сохранять и развивать сами отношения – оставаться вместе.

Копинг, ориентированный на близкие отношения, становится существенным вкладом в удовлетворенность и стабильность отношений партнеров, он лежит в основе устойчивости отношений партнеров. По сути, он является социально-психологическим механизмом совместной адаптации в близких отношениях. Когда же диадических стратегий становится недостаточно или их невозможно применять, а копинг-стратегии, ориентированные на близкие отношения, еще не выработаны, то у молодых партнеров часто «запускается» конфронтация и агрессивность как копинги, связанные со стрессом установления своей власти и борьбы за лидерство в паре. Однако если мужчина и женщина симметрично работают над разрешением стрессовой ситуации, мужчина принимает свою ответственность / вину и прилагает усилия для разрешения ситуации, то у женщины нет необходимости прилагать агрессивные усилия для разрешения ситуации, она чувствует себя более защищенной, и вместе они справляются с трудностью.

Итак, существуют половые различия в выбираемых партнерами взаимосвязанных стратегиях диадического копинга. Так в исследовании О.А. Бычковой оказалось, что мужчины отмечают, что их партнерши чаще сообщают им о своих переживаниях ( $p < 0,002$ ), и женщины подтверждают это (говорят, что не скрывают своих эмоций, стремятся обсудить проблему с партнером, поделиться с ним). Именно поэтому информирование партнера о личном стрессе в паре больше выражено у женщин ( $p < 0,000$ ). Именно это не всегда устраивает

мужчин: *негативный личный диадический* копинг в паре проявляется больше у мужчин ( $p < 0,019$ ); довольно часто мужчины не воспринимают всерьез стресс партнерши, избегают оказывать помощь или считают, что партнерша должна справляться со своим стрессом самостоятельно. *Поддерживающий личный диадический* копинг в паре чаще применяют женщины ( $p < 0,019$ ): они ориентированы на поддержку партнера, стараются дать ему почувствовать, что понимают проблему, подбадривают его. Напрашивается вывод о том, что женщины более заботливы, чувствуя ответственность за состояние партнера, однако данные нуждаются в проверке.

Оказалось, что *уровень диадического копинга* сопряжен у партнеров с проявлением определенных коммуникативных трудностей (данные множественного регрессионного анализа). Установлена значимая предикция уровня *общего диадического копинга* личными коммуникативными трудностями ( $R=0,909$ ,  $R^2=0,826$ ,  $p < 0,041$ ). Чем больше выражено несоответствие настроений и взглядов, недостаточная искренность, болтливость, и чем меньше проявляется доминирование, страх сказать что-то не так и не то, обидеть и разный склад ума, тем ниже выражен общий уровень диадического копинга, партнеры хуже справляются с трудностями совместно. Установлено: чем меньше имеется общих тем для общения, чаще не совпадает настроение и реже отмечается разный склад ума, тем ниже общий балл *диадического копинга* ( $R=0,683$ ,  $R^2=0,467$ ,  $p < 0,015$ ). Это значит, что при проявлении таких коммуникативных трудностей, как отсутствие общих тем и несоответствие настроений, партнеры реже применяют диадический копинг в близких отношениях. В таком случае они, скорее всего, справляются со стрессом индивидуально или же накапливают его. Данные результаты частично подтверждают полученные ранее данные Е.А. Бебневой на другой выборке [1].

Женщины отмечают информирование партнера о личном стрессе, поддерживающий личный диадический копинг. Мужчины чаще применяют негативный личный диадический копинг, отмечают общение партнера во время стресса. Стратегии диадического копинга работают взаимосвязано, тем самым создавая особый вид парного совладания. Чем выше уровень диадического копинга, тем больше партнеры удовлетворены отношениями и счастливы в них (данные незавершенного исследования О.А. Бычковой [2]).

В связи с тем, что субъективно близкие отношения имеют специфический высокий уровень интимности, *близость* выделена нами как важный референт и критерий успешности копинга, ориентированного на отношения, особенно в начале становления отношений. Она понимается как эмоциональная и интимная, сексуальная дистанция

в отношениях, включенность партнера в структуру Я-концепции, а также в родительскую семью, говорит о наличии / отсутствии доверия, совместных планов на будущее. Установлено, что степень интимности и совместности в отношениях связана как с диадическими, так и с индивидуальными копинг-стратегиями. Отсутствие выраженного / развитого диадического копинга свидетельствует о недостаточной интимной близости партнеров и может быть прогностическим критерием состояния их отношений. Большая или меньшая включенность Другого в свое Я, по методике IOS, связана с уровнем диадического копинга: чем выше уровень диадического совладания, тем выше степень включенности Другого в собственную Я-концепцию, исключая крайние выборы (симбиоз и автономия) [7].

В двух эмпирических исследованиях копинга супругов – замещающих родителей и прародителей как фактора стабильности отношений в семье показано, насколько выбор замещающими родителями / прародителями продуктивных копинг-стратегий способствует преодолению семейного кризиса (изучался копинг, ориентированный на детско-родительские отношения). Достоверно установлена роль типа привязанности в общем процессе адаптивного совладания: замещающие родители с надежной привязанностью менее подвержены стрессам в межличностных отношениях и чаще выбирают продуктивные копинг-стратегии [10; 13]. В данном исследовании прошел успешную апробацию опросник К. Бартоломью Д. Гриффина Шкалы отношений – *RSQ (Relationship Scales Questionnaire)*, 1994. Избегающий и тревожно-амбивалентный типы привязанности взрослых оказались дестабилизаторами семейных отношений и запускали непродуктивные способы совладания и у них и у детей.

Не так определена роль типа привязанности в близких отношениях взрослых, в их совладании с ежедневными стрессами и конфликтами в паре [1], что требует дальнейшей разработки.

Среди «триггеров» совместного позитивного диадического копинга партнеров – способность обсуждать проблемы / стрессы / трудности, зародившиеся вне отношений партнеров (учеба, работа) и внутри них (что дается сложнее). Позитивно-направленный копинг партнеров положительно и взаимно сопряжен с удовлетворенностью браком. Совместное использование конфликтного копинга отрицательно связано с эмоциональным притяжением супругов, которое, в свою очередь, влияет на удовлетворенность браком. Оказалось, что диадический, но конфликтный стиль совладания быстро ведет к эмоциональному дистанцированию партнеров, дестабилизирует супружеские отношения как в официальном, так и гражданском браке [9; 17].

Безусловно, высоко стрессогенным является этап завершения / разрыва отношений. Женщины

чаще, чем мужчины, сообщают о переживании негативных чувств – грусти, смятения, страха. Независимо от возраста респондентов, они выбирают в этой ситуации копинг-стратегии *бегства-избегания*, прежде всего. Избегание является амбивалентной, хотя и временно допустимой стратегией, не достигающей до полной отчужденности. Установлено, что уязвимость человека к дистрессу повышается в деструктивных высоко взаимозависимых близких отношениях (ситуации измены, деструктивной привязанности к партнеру, болезни). Интимность неизбежно превращается в отчужденность, происходит исключение партнера из собственной Я-концепции и желание восстановить собственные границы [7; 14; 22]. В данном случае *дистанцирование, избегание* партнера в ситуации после разрыва, стремление исключить его из круга значимых людей ( $t=10,37$   $p=0,000$ ), указывающие на стремление восстановить границы собственной личности, выступает продуктивной копинг-стратегией.

Процесс разъединения становится необратимым для взаимоотношений с течением времени, если пара не имеет продуктивных диадических копинг-навыков. У партнеров, чьи отношения близятся к завершению, имеются стойкие тенденции к несовладанию и непродуктивному совладанию со стрессом в контексте ситуаций перемен, кризисов в отношениях (измены, деструктивности отношений, неустойчивой привязанности, одиночества в отношениях, межпоколенной конфронтации и т.д.) [6]. Специфика совладания партнеров в таких отношениях заключается в том, что как индивидуальный, так и диадический копинг партнеров характеризуется малой продуктивностью. Совладание динамично, представляет собой циклическую смену фаз его напряженности и ослабления: с увеличением продолжительности неудовлетворяющих партнеров отношений усиливается стрессогенность от привязанности к партнеру; периоды эмоционального благополучия партнеров сокращаются за счет непродуктивности копинга. Длительное нахождение в таких отношениях приводит к несовладанию и дезадаптации [7; 14; 22]. Ключевую роль в принятии решения о разрыве отношений играют не столько объективные характеристики самих отношений (в т.ч. их дисфункциональность), сколько переживания партнера относительно них. Согласно нашим исследованиям, негативные переживания (одиночество, отчуждение, апатия, равнодушие, отсутствие доверия, заботы) как признаки утраты эмоциональной привязанности между партнерами тесно связаны с возрастанием нестабильности отношений (Kaysner, 1996; Gottman, Levenson, 2002). Первоначальными последовательными стадиями, ведущими к актуальному разрыву, являются негативные переживания и отчуждение партнеров, выражающиеся в переполненности негативными эмоциями,

восприятием проблем как непомерно тяжелых, желанием разрешать проблемы в одиночку, созданием «параллельной жизни», чувством одиночества, эмоциональным разводом (разрывом) (см. обзор [5]). Исходя из этого, близкие отношения, любовь в эпоху пост-модернизма, оцениваются, как необходимые только пока они воспринимаются как эмоционально удовлетворяющий, люди в большей мере настроены менять партнеров, как только отношения с ними перестают их устраивать, согласно Энтони Гидденсу [4].

### Выводы

Данное исследование выполнено в рамках современного когнитивного социально-психологического подхода, изучая совладающее поведение с повседневными и критическими жизненными трудностями субъекта. В центре внимания оказался тип совладания, ориентированного на взаимоотношения, для разработки которого исследовались индивидуальный и диадический копинг в контексте трудных ситуаций, возникающих в близких отношениях партнеров (романтических, супружеских). Копинг, ориентированный на межличностные отношения, лежит в основе устойчивости/неустойчивости отношений партнеров. Совладание в близких отношениях имеет специфику (непохожесть только на один вид совладания – индивидуальный, диадический или групповой копинг); собственные категориальные признаки и функции. Среди них:

- обусловленность или связь со специфическими стрессорами, возникающими внутри и вне близких отношений, но оказывающими особое влияние на их качество;
- сопряженность индивидуальных и диадических копинг-усилий;
- динамичность и гибкость, связанные с погруженностью в противоречивый контекст близких отношений;
- способность улучшать (фасилитировать) или ухудшать изменения самих отношений партнеров;
- прогностичность исхода развития отношений партнеров к лучшему (развитию) или к худшему (разрыву).

На качества копинга этого типа влияет совместность переживания стресса, мотивация партнеров справляться с трудностями, он имеет преимущества и свою «цену» или затраты.

Важными факторами и предикторами совладания с жизненными стрессами у партнеров близких отношений оказываются типы привязанности у взрослых, субъективное одиночество, уровень доверия в диаде, разногласия в отношениях, уровень заботы друг о друге, коммуникативные трудности или продуктивные навыки общения, обсуждения проблем. Несмотря на негативные последствия, которые могут иметь стрессогенные отношения для здоровья, люди, в целом, устойчивы к стрессам.

Так многие умело используют или вырабатывают сообщая разнообразные навыки преодоления трудностей и стрессоров в близких отношениях.

### Библиографический список

1. Бебнева Е.А., Крюкова Т.Л. О механизмах совладания: как происходит выбор индивидуальных и диадических стратегий в начале совместной жизни партнеров // Материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 300-летию г. Омска (Омск, 6-7 октября 2016 г.). – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2016. – С. 125–128. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/84146/Activity\\_and\\_responsibility\\_2016.pdf](http://psyjournals.ru/files/84146/Activity_and_responsibility_2016.pdf) (Дата обращения: 25.11.2017).

2. Бычкова О.А., Крюкова Т.Л. Коммуникативные трудности партнеров как стрессоры в близких отношениях: возможности диадического копинга // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Омск, 5–6 октября 2017 г.). – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017. – С. 135–139.

3. Головей Л.А., Стрижицкая О.Ю. Особенности структуры повседневных стрессоров и ресурсов личности в разные периоды взрослости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 27–49.

4. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.

5. Григорова Т.П. Продуктивность и субъективная оценка совладания со стрессом разрыва близких отношений у девушек // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. – 2017. – № 3. – С. 115–121.

6. Дорьева Е.А., Королева Е.М. Факторы сохранения и завершения (распада) близких отношений: обзор современных психологических исследований // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETИКА. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 112–116.

7. Захарченко Д.Н., Крюкова Т.Л. Совладание с трудностями завершения романтических отношений у подростков: применение методики IOS «Включенность Другого в шкалу Я-концепции» // Психологические проблемы современной семьи: сб. тезисов / под ред. О.А. Карабановой и др. – М.: Звенигород, 2015. – С. 775–787.

8. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического

совладания Г. Боденманна // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1475-ekimchik55.html> (дата обращения: 11.10.2017).

9. Королева Е.М., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Диадический копинг и положительная динамика партнерских отношений на их начальном этапе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETИКА. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 116–120.

10. Крюкова Т.Л., Григорова Т.П. Особенности отношений привязанности между детьми и родителями в замещающих семьях и их совладающее поведение // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. СоциокINETИКА. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 121–128.

11. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.

12. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантигул, 2010. – 64 с.

13. Крюкова Т.Л. Совладание замещающих родителей (прародителей) с ситуацией ненормативного кризиса в семье // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (12–14 апреля, Санкт-Петербург) / под ред. Е.Ю. Коржовой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Ч. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 248–254.

14. Шипова Н.С., Крюкова Т.Л. Измена в близких отношениях: стресс, совладание, последствия // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 329–349.

15. Харламенкова Н.Е. Эмоциональное оскорбление и пренебрежение и его психологические последствия для личности в разные периоды взрослости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 193–214.

16. Bodenmann G., Randall A.K. Common Factors in the Enhancement of Dyadic Coping // Behavior Therapy. – 2012. – Vol. 43. – P. 88–98.

17. Bodenmann G., Meuwly N., Bradbury T.N., Gmelch S., Ledermann T. Stress, anger, and verbal aggression in intimate relationships: Moderating effects of individual and dyadic coping // Journal of

Social and Personal Relationships. – 2010. – Vol. 27. – P. 408–424.

18. *Cavallo J.V., Murray S.L., and Holmes J.G.* Risk Regulation in Close Relationships // Mechanisms of Social Connection. Ch. 13. Adult Close Relationships / Ed. by M. Mikulincer and Ph. Shaver. – APA, Washington: DC, 2014.

19. *O'Brien T.B.* Correlates and Consequences of relationship-focused coping: A Within-Couples Examination. – Thesis (PhD). University of British Columbia, 2000. – 150 p.

20. *Lam S., Dickerson S.S.* Stress and Relationships // Encyclopedia of Human Relationships. / Eds. H.T. Reis

& S. Sprecher. – SAGE Publications, Thousand Oaks, 2009. – P. 1603–1605.

21. *Rook K., Sorkin D., Zettel L.* Stress in social relationships: Coping and adaptation across the life span // In F.R. Lang, K.L. Fingerman (Eds.), Growing together: Personal relationships across the lifespan. Advances in personal relationships. – NY: Cambridge University Press, 2004. – P. 210–239.

22. *Grigorova T., Kryukova T.* Romantic Attachment Addiction in Adults' Relationships // Journal of Behavioral Addictions. – 2015. – Vol. 4. – Iss. 3, September 2015 (Suppl. 1). – P. 25.

**Екимчик Ольга Александровна**  
 кандидат психологических наук  
 Костромской государственной университет  
 olga-ekimchik@rambler.ru

## БЛИЗКИЕ ОТНОШЕНИЯ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ КАК КОНТЕКСТ ДИАДИЧЕСКОГО СТРЕССА И КОПИНГА\*

*В данной статье анализируется актуальная проблема стресса и копинга в диадических отношениях мужчины и женщины. Дается определение близких отношений, анализируются их параметры. В рамках теоретического анализа обоснована контекстуализация диадического стресса и копинга близкими гетеросексуальными отношениями. В статье приводятся результаты качественно-количественного исследования стрессогенности значимых событий в близких отношениях у 34 пар. Выявлено, что с течением времени значимые события в жизни пары чаще оцениваются как стрессогенные. Выраженность таких характеристик отношений у партнеров как близость, интимность, страсть и обязательства связаны с положительной оценкой значимых событий в диаде.*

**Ключевые слова:** близкие гетеросексуальные отношения, диадический стресс, диадический копинг, отношения как контекст.

### Стресс и копинг в партнерской диаде

В последние 25 лет в зарубежной психологии интенсивно разрабатывается роль стресса в близких отношениях и удовлетворенности браком: подробно около сотни исследований отражены в работе Randall A.K., Bodenmann G., 2009 [14]. Они дифференцируют типы стрессоров для партнеров по отношениям, в том числе, супружеским, как внешние – внутренние; большие – малые, острые-хронические [14, с. 107].

В связи с недостаточно однородными данными, полученными авторами исследований и острой потребностью в оказании квалифицированной психологической помощи и поддержке, профилактическом предбрачном консультировании диады мы исследуем проблему диадического стресса и совладания с ним в близких гетеросексуальных отношениях. Под диадическим стрессом мы понимаем стрессовое событие или встречу, относящуюся к обоим партнерам; либо когда оба партнера непосредственно сталкиваются с одним и тем же стрессовым событием. Диадический стресс характеризуется напряжением внутри пары, причем не является принципиально важным: исходило это напряжение от одного партнера к другому, повлияв на него, или возникло непосредственно между партнерами [12; 14]. Копинг в диаде рассматривается как совместные усилия, действия пар, или совместное использование общих ресурсов для преодоления стресса. В ряде работ мы рассматривали диадический стресс и копинг, ориентированный на отношения, как характеристики качества этих отношений, а также как факторы развития и стабильности / нестабильности диады (Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Григорова, Н.С. Шипова, Д.Н. Захарченко, А.М. Ронч, Е.А. Бебнева, Е.М. Шутова). Анализировались разного рода стрессоры (измена, ревность, деструктивная привязанность, чувство субъективного одиночества, повседневные труд-

ности) и то, как совладание / несовладание с ними трансформирует отношения.

Наши исследования были подкреплены теоретическими посылами и результатами и зарубежных коллег Д. Майерс, Г. Боденманн, К.К. Fuenfhausen и С.С. Cashwell, J.T. Ptacek, I. Lussier, A.L. Alexander, исследующих стресс и совладание с ним как побочный продукт развития близких отношений [5].

Но в какой-то момент возникла идея: сместить фокус исследования с диады на сами феномены диадического стресса и копинга, как центральные события, тогда близкие отношения партнеров будут выступать для них контекстом, определяющим содержание, динамику и совладание. Вслед за Т.Л. Крюковой и Т.В. Гущиной (2015) мы определяем контекст «как окружающую среду; систему факторов – время (прошлое, настоящее, будущее), место, реальные события, происходящие в жизни человека и окружающих – все, что помогает понимать и интерпретировать смысл происходящего» [4, с. 12].

Восприятие и понимание стрессовых событий в диаде, использование стратегий совладания в таком случае будет определяться исходя из качества отношений партнеров до стресса, контекстуализацией ими. Так С. Sedikides и др. (1994) отмечает: романтические (близкие) отношения дают не только ощущение счастья, интимности, положительно влияют на самооценку, но и вызывают стресс, тревогу об отношениях, насилие и конфликты, зависимость от партнера, ухудшают самовосприятие. Он выделяет практически неизбежные негативные стороны: нарушение личностных границ, критику, страх быть оставленным, приступы гнева партнеров и потерю индивидуальности. Автор акцентирует, что романтические отношения помогают справляться со стрессом, в то же время могут стать источником стресса для человека [15].

В более современных исследованиях (McCormick, 2017): семьи с низким доходом, уча-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 15-06-10671.

ствовавшие в программе, направленной на укрепление близких отношений, спустя 2,5 года отмечают меньше негативных эмоций и стрессоров, конфликтов, чем контрольная группа (финансовая ситуация не улучшилась ни в одной из групп). Следовательно, укрепление близких отношений, само качество этих отношений является контекстом восприятия внешних диадических стрессоров, а также совладание с ними в паре [13].

Г. Боденман (2017), отмечает роль мотивации в отношениях на близость / избегание как фактор качества отношений, поведения в стрессовой ситуации и диадического копинга.

Для нас актуальным и открытым является вопрос о содержании и динамике близких гетеросексуальных отношений как контекста диадического стресса и совладания. Близкие отношения мужчины и женщины мы определяем как диадические значимые отношения субъекта с партнером, предполагающие эмпатический отклик, аффективные переживания, привязанность, сексуальное влечение партнеров друг к другу, продолжающиеся длительное время и относительно устойчивые [5].

В структуре близких отношений можно выделить три компонента: когнитивный (знания о себе и своем партнере, установки на отношения и модели сценариев отношений), эмоциональный (чувства и эмоции к партнеру и в отношениях, близость как психологическая дистанция), поведенческий (взаимодействие партнеров друг с другом). Кроме того, содержательным аспектом близких отношений является мотивация партнеров к этим отношениям, сексуальное влечение, сексуальная привлекательность. Последние две характеристики практически не анализировались в рамках отечественной психологии до настоящего момента. В работах отечественных и зарубежных коллег мы встречаемся с исследованием одной или нескольких характеристик, сочетающих в себе разные компоненты близких отношений.

В работах Ф. Шейвера, С. Хейзен, К. Бреннан и др. мы встречаемся с изучением типов привязанности к партнеру либо отдельных ее характеристик, которые отражают эмоционально-поведенческий аспект отношений, в то же время и фактор развития отношений. В отечественных исследованиях проблема привязанности к партнеру раскрывается в работах О.А. Екимчик. Деструктивная привязанность как особый вид изучается Т.П. Григоровой. Т.В. Казанцева акцентирует внимание на типах привязанности как опыте близких отношений. При этом Т.П. Григорова отмечает, что деструктивная привязанность в отношениях является стрессором, который требует совладания от партнеров, особенно от самого носителя такой привязанности.

Доверие – поведенческий компонент близких отношений, способность наделять явления и других людей, их возможные будущие действия и соб-

ственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной значимости [9]. А.Б. Купрейченко определяет доверие как психологическое отношение, включающее интерес и уважение к партнеру; представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним; эмоции от предвкушения их удовлетворения, совершать определенные действия, способствующие успешному взаимодействию [6]. Доверие или недоверие к различным явлениям, объектам или людям может выражать направленность человека на интенсификацию, углубление отношений, сближение с ними или, напротив, на дистанцирование, избегание, уничтожение, то есть на сохранение или изменение отношений или структуры социально-психологического пространства. Доверие и интимность близких отношений способствуют эмоциональному самораскрытию партнеров. При этом отмечают, что мужчинам сложнее выражать и описывать свои чувства [10].

Т.В. Егорова и Л.М. Дубовый (2013) отмечают, что ложь может сопровождать интимно-личностные отношения. Причем лгут, как мужчины, так и женщины. Причины лжи разные: женщины лгут, чтобы сохранить отношения и предотвратить измену партнера, а мужчины лгут из страха потерпеть неудачу и сохранить уверенность в себе [1].

Р. Стернберг (1986, 1997) в рамках факторной теории, выделяет три характеристики любви: интимность (близость, эмоциональные переживания), страсть (сексуальная привлекательность партнера, влечение к нему – мотивационная характеристика) и обязательства (поведенческий аспект, отражающий в конкретном случае заботу о благополучии партнера и развитии отношений) [2]. На наш взгляд, данные характеристики любви отражают качественные аспекты близких отношений мужчины и женщины, когда мы анализируем их выраженность у партнеров диады. Интересный поворот в концепции любви и отношений мы встречаем в работах Р. Стернберга и его учеников (1996), рассматривающих любовь как историю. В рамках указанной концепции уделяется внимание не только когнитивно-поведенческому компоненту любви, но и динамике развития отношений, их предполагаемому результату. При этом Р. Стернберг указывает на важность социокультурного контекста, в котором создается история, и жизненного опыта ее носителя. Наше исследование (О.А. Екимчик, 2015), установило, что истории любви подразделяются на три класса: позитивные, негативные и противоречивые с искаженным эмоциональным компонентом. Негативные истории любви («история жертвы», «история полиции», «порнографическая история») изначально предполагают напряженные и негатив в отношениях, отсутствие доверия, принятия и самораскрытия. Развертывание таких

историй в близких отношениях может само по себе стать диадическим и/или индивидуальным стрессом требующим совладания. Также нами были установлены связи между надежным типом привязанности и позитивными историями любви, тревожным типом привязанности и противоречивыми историями любви с искаженным эмоциональным компонентом. Следовательно, сочетание типа привязанности и «истории любви» может стать источником дополнительного напряжения в отношениях во время диадического стресса [2].

В работах Г. Боденманна и Н. Миули (2012) мы также находим подтверждение того, что привязанность влияет на переживание диадического стресса и восприятие поддержки партнера в отношениях у женщин. Причем эта детерминация разнонаправленная: надежная привязанность влияет положительно, а тревожная сводит все усилия партнера к нулю. Для мужчин поддержка партнерши важна и значима независимо от типа привязанности [7].

М.С. Семченко, указывает, что поведение мужчин и женщин специфично в гетеросексуальном конфликте и нуждается в исследовании. Конфликтность близких диадических отношений является одним из факторов стресса [8].

В одном из наших предыдущих исследований показано, что пары, указывающие на наличие повседневных трудностей в диадических отношениях, отличаются по ряду параметров от тех, кто их не указывает (Екимчик, Сапыуз, 2015). Эти отличия зафиксированы по таким параметрам: более низкие по выраженности показатели факторов любви по Р. Стернбергу (страсть, интимность, обязательства), близость с партнером (психологическая дистанция), удовлетворенность отношениями в целом и оценка диадического копинга у них значительно ниже.

Таким образом, мы видим, что существуют подходы к изучению близких отношений как контексту диадического стресса и совладания в зарубежной психологии. В отечественной науке до настоящего момента не проводился анализ близких гетеросексуальных отношений как контекста диадического стресса и копинга, первые шаги сделаны в рамках данного научного проекта.

Цель исследования: охарактеризовать близкие гетеросексуальные отношения как контекст диадического стресса и копинга.

Гипотеза: качество и содержание близких отношений определяет их стрессогенность для диады.

Для достижения заявленной цели и проверки гипотезы мы организовали и провели эмпирическое исследование, в рамках которого изучили качественные и содержательные характеристики близких отношений партнеров, уровень субъективного благополучия партнеров в отношениях как косвенный показатель переживаемого стресса. Кроме того, в интервью мы просили респондентов

назвать три наиболее значимых события в их отношениях, повлиявших на развитие диады, и описать свои переживания этих событий.

### Метод

*Выборка:* 34 пар состоящих в близких гетеросексуальных отношениях (N=68 человек: 34 мужчин и 34 женщин) в возрасте от 20 до 43 лет (средний возраст – 30 лет), стаж отношений от 1 года до 23 лет (средний стаж отношений 8,3 года). По брачному статусу – 9 пар состоят в незарегистрированных отношениях, 26 в официально зарегистрированных отношениях. В 14 диадах дети отсутствуют, в 21 диаде есть ребенок. Все принимали добровольное участие в исследовании. Психодиагностика и интервьюирование проводились с каждым партнером по отдельности.

*Методики:* Мульти-опросник измерения привязанности у взрослых (Ф. Шейвер, К. Бреннан, 1995, адаптирована Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2009), Треугольная шкала любви (Р. Стренберг, 1997, адаптирована О.А. Екимчик, 2011) [2]; Шкала субъективного благополучия (Perrudent-Badox, Mendelsohn и Chiche, 1988 в адаптации М.В. Соколовой, 1996), методика IOS – *the Inclusion of Other in the Self Scale* – Включенность Другого в шкалу собственной Я-концепции (А. Aron, Е. Aron, D. Smollen, 1992 [11], апробированная Т.Л. Крюковой, Д.Н. Захарченко, О.А. Екимчик), интервью. Для обработки данных интервью использовался контент-анализ и качественный анализ. Для количественной обработки были применены непараметрические методы статистического сравнения и корреляционный анализ.

### Результаты и дискуссия

В ходе анализа результатов интервью установлено, что мужчины и женщины в близких отношениях отмечают не только положительные характеристики партнера, но и отрицательные, однако стараются не акцентировать на них внимание. На наш взгляд, это говорит о следующем: у респондентов уже нет идеализации партнеров по отношению, свойственной для периода влюбленности, и они принимают Другого более целостно, адекватно, что характерно для чувства любви.

Большая часть наших респондентов, рассказывая о близких отношениях, отмечали, что в них есть и стрессы, но они с ними справляются. В качестве стресса, назывались: ссоры, бытовые проблемы («бытовуха»), «отсутствие общих интересов, целей», «отсутствие страсти, чувств», «встречи с друзьями», «финансовые трудности», «любовница», «общение в соцсетях», «отчуждение партнера», «тупость», ревность, недопонимание, вмешательство родственников. Спектр поведения в стрессовых ситуациях, способы совладания тоже разнятся: в случае конфликтов чаще отмечают, что



стремятся уйти, дистанцироваться от партнера физически и разобраться в ситуации и чувствах самому, открытую конфронтацию, но завершением обязательно является примирение. В случае вынужденных разлук – это стремление проводить больше совместно времени, когда есть возможность. Характеризуя свои отношения, и мужчины и женщины больше внимания уделяют позитивным переживаниям, событиям и ценности отношений для них. Отмечают наличие совместных планов на будущее, независимо от того, сколько эти отношения уже длятся. На наш взгляд, это также свидетельствует о функциональности близких отношений и их жизнеспособности.

Анализ интервью не показал никаких особенностей в характеристике близких отношений, диадических стрессов и копинга в данном случае по сравнению с нашим предыдущим исследованием (О.А. Екимчик, А.А. Сапыуз, 2015). Поэтому далее мы стали анализировать значимые события, и их оценку партнерами. Значимые события – это те события, которые, по мнению респондентов, качественно меняли их близкие взаимоотношения с партнером. При качественно-количественной обработке результатов с помощью контент-анализа мы ввели три категории оценок: 1) «положительные», когда событие оказало позитивное влияние на отношения, вызвало положительные эмоции, чувства; 2) «нейтральные» – событие оказало преимущественно положительное влияние на отношения, но не было сопряжено с сильными эмоциональными переживаниями; 3) «отрицательные», событие оказало влияние на отношения, вызвало отрицательные эмоции, переживания, стало причиной стресса и напряжения (таблица 1).

В качестве первого значимого события отмечали либо встречу, либо знакомство, либо свадьбу. Характеризовали его в большинстве случаев положительно или нейтрально. Указывая, что именно это событие обозначило начало близких отношений. Интересным является тот факт, что люди, состоящие в официальном браке более 5 лет, всегда в качестве значимого первого события указывали свадьбу. Это новый этап, иное качество отношений, и все, что было до свадьбы, не рассматривается ими как значимое. Это вероятно иллюстрация преобладания традиционных матримонимальных ценностей и стереотипов у жителей провинциальной России.

В качестве второго значимого события отмечали: знакомство с родственниками, начало совместной жизни, совместный отдых, первый секс,

временный разрыв, разлуку, измену, рождение ребенка, свадьбу. В данном случае были также преимущественно положительные, но встречались нейтральные и отрицательные оценки.

В качестве третьего события называли: рождение ребенка, свадьбу, совместный бизнес, собственную измену, сильный конфликт, отдых / путешествие. Оценки событий были от положительных до отрицательных. Причем рождение ребенка чаще оценивалось как стрессовое событие мужчинами. Других половых различий в оценке значимых событий не выявлено.

Кроме того, в отношениях, длящихся более трех лет, у партнеров увеличивается частота совпадений событий и оценок. Нельзя не отметить тот факт, что, называя события, все респонденты придерживались принципа хронологической последовательности. По мере развития близких отношений количество отрицательных оценок, указывающих на стрессогенность событий, увеличивается. Не было различий в оценке событий, сопряженных со стажем отношений или количеством детей.

У большей части наших респондентов уровень субъективного благополучия находится в пределах эмпирических норм ( $m=4,63$   $SD=1,86$ ), половых различий не выявлено. Из всей выборки только 9 человек имеют низкий уровень субъективного благополучия в отношениях. В ходе интервью данные респонденты отмечали, что отношения их не удовлетворяют, они напряженные, присутствует отчуждение, «напряжение вызывает любовница мужа», «он игнорирует семью», «она меня раздражает, влюбленная дура». Однако сопоставление уровня субъективного благополучия у респондентов, дающих вариативные оценки значимым событиям, позволило выявить следующие различия. Достоверно значимые различия в уровне субъективного благополучия получены при оценке второго значимого события ( $N=8,55$   $p=0,01$ ) и третьего события ( $N=9,43$   $p=0,01$ ). В обоих случаях мы получаем более высокий уровень субъективного благополучия у тех, кто дает нейтральные оценки, незначительно ниже у тех, кто дает положительные оценки, и низкий уровень субъективного благополучия зафиксирован у тех, кто дает отрицательные оценки событиям. На наш взгляд, это подтверждает стрессогенность как событий для респондентов, так и самих диадических отношений.

Далее, чтобы проверить свою гипотезу о том, что качество и содержание отношений определяют их стрессогенность, мы провели сравнение с по-

**Таблица 1**  
**Оценки событий, повлиявших на близкие отношения, по мнению самих респондентов (n=68)**

	Событие 1	Событие 2	Событие 3
Положительные	40	53	43
Нейтральные	22	5	5
Отрицательные	6	10	20

мощью статистических критериев. Группирующей переменной у нас выступает оценка события (положительная, отрицательная и нейтральная), а условно зависимыми переменными являются качественные характеристики отношений (привязанность, страсть, близость, обязательства, интимность). Отрицательная оценка события, отражала стрессогенность и напряженность его для субъекта.

Были получены новые результаты. Во-первых, достоверно значимых различий между респондентами, по-разному оценивающими значимые события в отношениях, в характеристиках привязанности не выявлено, кроме амбивалентности. По амбивалентности мы получаем достоверные различия в оценках второго ( $H=7,11$   $p=0,03$ ) и третьего события ( $H=9,18$   $p=0,01$ ). У респондентов, оценивающих второе и третье события как положительные амбивалентность ниже, чем, у тех, кто дает нейтральные и отрицательные оценки. Противоречивость эмоций и чувств является одной из характеристик тревожной привязанности: в данном случае мы подтверждаем результаты Г. Боденманна, Н. Миули и др. о влиянии тревожной привязанности к романтическому партнеру на переживание стресса. Привязанность контекстуализирует близкие отношения и сам диадический стресс, исходя из своей специфики. При сопоставлении параметров близких отношений (страсть, интимность и обязательства) и оценке значимых событий, также были получены достоверно значимые различия. Выявлено, что достоверно значимо различаются между собой по характеристикам *интимность* ( $H=10,39$   $p=0,01$ ) и *обязательства* ( $H=12,62$   $p=0,002$ ) у респондентов, вариативно переживающих второе событие. Респонденты, оценивающие второе событие отрицательно как стрессовое, напряженное отметили меньшую выраженность таких характеристик близких отношений, как интимность, эмоциональная близость и забота об отношениях, о благополучии партнера, выполнение обязательств. Аналогичные результаты мы получаем и в отношении оценок третьего события: добавляются еще достоверно значимые различия и по параметру *страсть* ( $H=6,47$   $p=0,04$ ). Таким образом, у респондентов с не выраженными интимностью, страстью и обязательствами в близких отношениях, второе и третье значимые события в отношениях оценивались отрицательно, как стрессовые и напряженные.

Такая характеристика близких отношений как психологическая дистанция с партнером или «Включенность Другого в собственную Я-концепцию» при сравнении по оценкам событий достоверно значимых различий не показала. Однако мы получили прямые корреляции между положительными оценками второго ( $r=0,44$   $p=0,01$ ) и третьего ( $r=0,29$   $p=0,05$ ) события и психологической дистанцией партнеров. Так партнеры,

имеющие большую близость в отношениях, чаще называли события с положительными переживаниями, чем те, в отношениях которых присутствовала существенная психологическая дистанция. Интересным является тот факт, что параметр – *включенность партнера в собственную Я-концепцию*, отражающий психологическую близость с ним, показал хорошую корреляцию с этим же показателем у другого партнера ( $r=0,38$   $p=0,03$ ). На наш взгляд, это связано с тем, что люди, находясь в близких отношениях, устанавливают оптимальную для себя и партнера психологическую дистанцию, которая позволяет им чувствовать себя комфортно, способствует сохранению этих отношений. Этот показатель не является динамичным для пары, он относительно постоянный и относится к качественным характеристикам отношений.

### Выводы

Бликие гетеросексуальные отношения насыщены значимыми жизненными событиями и служат содержательным контекстом совладания партнеров со стрессом. Бликие отношения мужчины и женщины имеют широкий диапазон качественных и содержательных характеристик: привязанность, доверие, интимность, страсть, обязательства, любовь, эмоциональное самораскрытие и близость, выраженность и сочетание которых определяет контекст диадического стресса и копинга. Важную роль играют имплицитные представления о близких отношениях у партнеров, структурированные в виде «историй любви». Полученные нами результаты, не противоречат данным мета-анализа Randall A.K., Bodenmann G. (2009). Выраженность качественных характеристик отношений (интимность, страсть, близость и обязательства) сопряжена с оценкой стрессогенности значимых событий отношений. Психологическая дистанция в близких отношениях относительно постоянная и устойчивая. По мере развития отношений у партнеров в диаде вырабатываются схожие оценки событий повлиявших на их партнерство. Анализ субъективно значимых событий, изменивших отношения, приводит нас к выводу, что при определенном качественном содержании близких отношений (недостаточная близость, страсть, невыполнение обязательств или один из партнеров носитель тревожной привязанности) функциональное закономерное развитие отношений провоцирует диадический стресс. Конфликты и стрессоры являются одной из частей этих отношений, а умение их преодолевать – условием сохранения и функциональности отношений.

### Библиографический список

1. Дубовый М.Л., Егорова Т.В. Различия в причинах использования лжи мужчинами и женщинами в интимно-личностных отношениях в совре-

менном обществе // Известия Самарского научного центра РАН. – 2013. – Т. 15. – № 2. – С. 113–115.

2. *Екимчик О.А.* Психология любви в отношениях мужчины и женщины: методы психологической диагностики. – Кострома, 2017. – 72 с.

3. *Екимчик О.А., Крюкова Т.Л.* Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2017).

4. *Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В.* Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома, 2015. – 236 с.

5. *Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.* Совладание со стрессом в контексте близких (партнерских) отношений // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157. – № 4. – С. 203–214.

6. *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 564 с.

7. *Миули Н.* Диадный копинг, небезопасная привязанность и восстановление уровня кортизола после специально спровоцированного в эксперименте стресса / Н. Миули, Г. Боденманн, Дж. Герман, Т.Н. Брандбури, Б. Дитзен и М. Хеинрих // Журнал семейной психологии. – 2012. – № 26.6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy-goal.ru/novosti-mirovoi-psihologii/novosti-psihologii/emocionalnaya-podderzhka-lyubimogo-pomogaet-sohranit-fizicheskoe-zdorove.html> (дата обращения 10.12.2017).

8. *Семченко М.С.* Психологические аспекты проблемы стратегии поведения в конфликте по отношению к представителю противоположного

пола // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 2. – С. 319–322.

9. *Скрипкина Т.П.* Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 21–30.

10. *Шкуратова И.П., Тепина М.Н.* Эмоциональное самораскрытие мужчин и женщин в общении с разными партнерами // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 1. – С. 8–16.

11. *Aron A., Aron E.N., Smollan D.* Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – Vol. 63(4). – P. 596–612.

12. *Bodenmann G.* Dyadisches Coping Inventar (DCI). Test manual (Dyadic Coping Inventory (DCI). Test manual). – Bern, Switzerland: Huber and Hogrefe. – 2008.

13. *McCormick M.P., Hsueh J.A., Merrilees C.* Marital Conflict: A Daily Diary Study of Low-Income Families: Intervention, Marital Conflict, Moods, Stressors. Family Relations. 10.1111/fare.12258. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/320385883\\_Moods\\_Stressors\\_and\\_Severity\\_of\\_Marital\\_Conflict\\_A\\_Daily\\_Diary\\_Study\\_of\\_Low-Income\\_Families\\_Intervention\\_Marital\\_Conflict\\_Moods\\_Stressors](https://www.researchgate.net/publication/320385883_Moods_Stressors_and_Severity_of_Marital_Conflict_A_Daily_Diary_Study_of_Low-Income_Families_Intervention_Marital_Conflict_Moods_Stressors) (дата обращения: 10.12.2017).

14. *Randall A.K., Bodenmann G.* The role of stress on close relationships and marital satisfaction // Clinical Psychology Review. – 2009. – Vol. 29(2). – P. 105–115.

15. *Sedikides C., Oliver M.B., Campbell K.W.* Perceived benefits and costs of romantic relationships for women and men: Implications for exchange theory // Personal Relationships. – 1994. – №1. – P. 5–21. (Printed in the USA).

## РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ И СОВЛАДАНИИ ВЗРОСЛЫХ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ГЕНЕТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ)

*В статье рассматриваются особенности ценностных ориентаций взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ, исследуется их связь с уровнем субъективного благополучия и стратегий совладания в ситуации воспитания детей с генетическими аномалиями. Выявлены особенности структуры ценностных ориентаций взрослых (воспитателей и добровольцев детского дома для детей с ОВЗ). Описана специфика копинг-стратегий в хронической стрессовой ситуации и связь выбора копинга и преобладающих ценностных ориентаций в выборке.*

**Ключевые слова:** стресс, ценности, ценностные ориентации, копинг-стратегии, благополучие, воспитание детей с ОВЗ (генетические заболевания), воспитатели, добровольцы.

Одно из современных перспективных направлений в развитии психологии – психология благополучия (*well-being*) субъекта. В фокусе нашего внимания находится психологическое благополучие взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ, конкретнее, с генетическими аномалиями – синдром Дауна, мукополисахаридоз и т.п.) и его факторы. В трудных жизненных ситуациях при высоком хроническом стрессе, которым подвергается взрослый, воспитывающий неизлечимо больного ребенка или вовлеченный в помогающую таким детям деятельность, важное значение имеет изучение адаптивных возможностей психики человека.

Многофакторной сложной осознаваемой стороной процесса адаптации субъекта к стрессу и трудностям является совладающее поведение. Совладание определяется как «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией, – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю)» [6, с. 3]. Вопросы психологии совладания с трудными жизненными ситуациями, копинг-стратегии, стили, ресурсы на протяжении нескольких десятилетий рассматриваются в работах Р. Лазаруса, С. Фолкман, К. Олдвин, Р. Мусса, С. Хобфолла, Э. Скиннер и М. Циммер-Гембек, Л.И. Анциферовой, В.А. Бодрова, Л.А. Головей, Т.Л. Крюковой, С.М. Олдвин, М.А. Сапоровской, Н.А. Сироты, С.А. Хазовой и др.

В последние два десятилетия в рамках нового направления фундаментальной и прикладной психологии – позитивной психологии (М. Чиксентмихайи, М. Селигман, Э. Динер, С. Любомирски, И. Бонивелл, Д.А. Леонтьев и др.) активно ведутся исследования источников и детерминант благо-

получия, таких как социальные отношения, генетическая предрасположенность, материальный достаток, удовлетворение потребностей, наличие целей и смысла жизни, физическая активность, личные особенности, принятие себя как личности и др. Как показывают результаты исследований, вклад внешних событий и объективных условий жизни в общее благополучие является сравнительно небольшим [11]. Гораздо более важным (и сопоставимым по выраженности с вкладом наследственности) выглядит вклад личностных ресурсов. В качестве личностных ресурсов в стрессовых ситуациях, наряду с установками, чертами, атрибутивными схемами, стратегиями поведения многие авторы включают ценностную сферу личности.

Идея регулирующей роли ценностных ориентаций в поведении и деятельности человека рассматривается в работах Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Д.А. Леонтьева, М.С. Яницкого, Ш. Шварца и др. В отношении семьи ребенка тяжелыми заболеваниями вопросы ценностей исследовали Е.И. Зритнева, В.В. Солодников. Также несколько работ посвящено исследованию ценностных ориентаций личности, включенной в волонтерскую деятельность. Разработкой данной темы занимались также отечественные и зарубежные психологи как В.Р. Кейсельман, М. Дарли, К.Д. Бэтсок, Е.А. Шекова, А.В. Суворов, Л.Е. Сикорская, М.С. Яницкий, Н.А. Потапова, Ю.В. Паршина, Л.А. Кудринская. Тем не менее, в освещении проблемы влияния ценностной сферы личности на реализацию сознательного адаптивного поведения человека в трудной жизненной ситуации наблюдается нехватка исследований и информации. Нами проведено пилотажное исследование, посвященное изучению роли ценностных ориентаций в субъективном благополучии и выборе копинг-стратегий в ситуации воспитания ребенка с неизлечимыми генетическими заболеваниями.

**Цель исследования:** определить место ценностных ориентаций личности в уровне субъективного психологического благополучия и спосо-

бы совладающего поведения людей, вовлеченных в воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (генетическими заболеваниями). Под вовлеченными в воспитание взрослыми мы подразумеваем родителей, воспитателей детских домов и волонтеров с длительным стажем добровольческой помощи детям с ОВЗ.

**Задачи** исследования: 1. Организовать и провести эмпирическое пилотажное исследование психологического благополучия и совладающего поведения взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в связи с их ценностными ориентациями. 2. Уточнить особенности структуры ценностных ориентаций людей, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ. 3. Выявить особенности совладающего поведения исследуемых взрослых. 3. Определить специфику связей между ценностными ориентациями и способами совладающего поведения взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ. 4. Определить уровень субъективного психологического благополучия у взрослых и выяснить наличие связи между уровнем благополучия и доминирующими ценностными ориентациями.

В качестве **гипотезы** исследования выдвигается предположение, что в психологическом благополучии взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ существенна роль ценностных ориентаций и способов совладания с хроническим стрессом.

В исследовании приняли добровольное участие 17 человек: 15 женщин, 2 мужчин, из них: родители (2), воспитатели и психологи (7), волонтеры (8). Возраст от 22 до 62 лет ( $M=35$ ,  $SD=5,4$ ). Этим людей объединяет глубокая вовлеченность в процесс воспитания детей с ОВЗ, заботы о их здоровье, развитии и качестве жизни. Каждый из взрослых сталкивается с проблемой совладания со стрессом и эмоционального выгорания в условиях необратимых генетических особенностей ребенка, которые сказываются на его физическом и ментальном здоровье (например, синдром Дауна, мукополисахаридоз и др.), что часто является препятствием для субъективного благополучия и взрослых, и детей. Используются психодиагностические **методы**, а также включенное наблюдение и феноменологическое интервью (исследователь была волонтером программы организации летнего отдыха на море для детей с генетическими заболеваниями под патронажем православного детского дома). В качестве психодиагностических инструментов использованы: 1. Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой и др., 2003; 2. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности в адаптации В.Н. Карандашева, 2004; 3. Шкала субъективного счастья С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева (ШСС), 2003. 4. Методы статистического анализа: описательная статистика, корреляционный анализ.

Получены некоторые **результаты** исследования. Преобладающими ценностями на уровне нормативов и идеалов в исследуемой группе являются «Универсализм» ( $M=50$ ,  $SD=8,6$ ), «Доброта» ( $M=39$ ,  $SD=4,7$ ) и «Самостоятельность» ( $M=36$ ,  $SD=5,4$ ). В основе этих типов ценностей, в интерпретации Ш. Шварца, лежат важность благополучия близких в повседневном общении людей, потребность в позитивном взаимодействии (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь), самостоятельность мышления и выбора способов действия, творчество и исследовательская активность. На уровне индивидуальных приоритетов лидирующие позиции занимают те же ценностные ориентации («Универсализм», «Доброта», «Самостоятельность»), а также «Безопасность». Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений, которая может включать понятия социальный порядок, безопасность семьи, взаимное расположение, взаимопомощь, чувство принадлежности, здоровье. Таким образом, структура идеалов респондентов согласуется с руководящими принципами их деятельности, индивидуального поведения и поступков. Возможно, такая однородность выбора обусловлена преобладанием в выборке профессионалов и волонтеров, для которых выбор работы с детьми с ОВЗ предположительно является осознанным и служит реализации их ценностей. На данном этапе мы можем подтвердить это выдержками из проведенных интервью:

Женщина, 31 год, воспитатель: *«Что еще привлекает? То, что это доброе дело. Дело милосердия. Благотворительность. Хотя мы получаем зарплату. Но... мы вкладываем себя в этих деточек».*

*«Невероятное желание помочь, вложиться в ребенка».*

*«Просто хотелось быть с ними. Я в школе узнала, что есть такие дети без мамы, и я решила, что когда вырасту, хочу облегчить их жизнь. И сейчас я просто живу рядом с ними».*

Женщина, 43 года, волонтер: *«Меня вдохновляют особые дети – вывести их на новый уровень развития, личностного развития».*

Женщина, 62 года, волонтер: *«Хочется успеть что-то доброе в жизни. Главное, важное. Хочется света. Идти на свет. У Вас {обращение к интервьюеру-волонтеру} больше времени. А мы, может, немножко тоже успеем еще».*

Среди основных трудностей взрослых, вовлеченных в воспитание детей с генетическими заболеваниями, отмечены (на основании интервью):

– трудность взаимодействия и коммуникации с детьми;

– не чувствуется отдача: продолжительное время может быть не заметен результат педагогиче-

ских усилий, наблюдается регресс в умственном развитии;

– тревожность относительно будущего детей, которые не смогут позаботиться о себе сами и социализироваться;

– эмоциональное выгорание, истощение сил у взрослых;

– бытовые сложности (дальняя дорога, невысокая зарплата);

– сложности развития и самореализации взрослых.

В среднем в группе преобладают следующие стратегии совладания (приводятся относительные показатели по шкале):

*Положительная переоценка* ( $M=74$ ,  $SD=14,6$ ), *Планирование* решения проблемы ( $M=73$ ,  $SD=10,9$ ) – это высокие показатели при сравнении с нормами [6]. Эти стратегии предполагают преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, а также преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием (описание стратегий приводится по опроснику ОСС).

Преобладание этих копинг-стратегий можно проиллюстрировать следующими высказываниями из интервью:

*«Положительная переоценка»: «Ну, самое очевидное открытие, что в таком ребенке есть душа. Она видна. Она необыкновенная. Где-то она страдает. Где-то она ... непонятно что там происходит. Совсем непонятно, что он чувствует. И в момент музицирования с такими детьми, жизнь, ценность жизни осознаются совсем по-другому. И в отношении своих детей, своей жизни... Т.е. мне кажется эти дети – это дорога к себе. Дорога к себе. Может более осознанная что ли... Настоящая»* (Женщина, 43 года, волонтер).

*«Планирование решения проблемы»:*

*«Но, тем не менее, находясь в такой атмосфере, где структурирован режим – это помогает, настраивает»* (Женщина, 43 года, волонтер).

*«Просто отдыхать нужно. Распределять время и силы. Быть наедине с собой»* (Женщина, 32 года, воспитатель).

*«Распорядок дня у детей насыщенный. С одной стороны необходимо дать им рамки режима, повторяющихся действий и ситуаций, с другой – наполнить разными интересными занятиями, встречами. У нас и дельфины, и лошади, и танцы,*

*и рукоделие... Логопед, психолог, педагоги по разным направлениям работают комплексно»* (Женщина, 31 год, воспитатель).

Предположительно большое влияние на преобладание выбора этих копинг-стратегий оказывает присутствие духовника, а также элементы уклада монастыря с твердым распорядком дня, молитвенного правила (детский дом существует при православной обители г. Москвы, духовно опекается и финансируется за счет пожертвований).

Стратегии *Поиск социальной поддержки* ( $M=67$ ,  $SD=19,5$ ), *Самоконтроль* ( $M=62$ ,  $SD=11,3$ ), *Принятие ответственности* ( $M=61$ ,  $SD=16,3$ ) имеют средние показатели по нормам для взрослых. *Поиск социальной поддержки* – разрешение проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи. Стратегия *Самоконтроля* связана с преодолением негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. *Принятие ответственности* предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. Выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой [6].

Анализируя интервью, можем увидеть некоторые вербальные проявления применения данных копинг-стратегий у респондентов:

Женщина, 31 год, воспитатель: *«Изначально я хотела взять ребенка в семью. В детском доме меня привлекло то, что я могла не брать на себя ответственность больше той, которую я могла понести за ребенка. Но быть рядом с детьми, которые нуждаются во мне».*

Женщина, 43 года, волонтер: *«Может быть я нерадивая, но я рада, что могу что-то отдать этим детям».*

Женщина, 32 года, воспитатель: *«У нас очень хорошая атмосфера в коллективе. Это то, что меня привлекает продолжать работать здесь».*

Женщина, 31 год, воспитатель: *«Отношения в коллективе душевные. Всегда есть с кем перекинуться словечком. С кем поделиться своими переживаниями, найти поддержку. Невероятный коллектив. Это частичка общины. Держит и направляет».*

Как видим, в целом, выбор делается в пользу продуктивных и социально-ориентированных

стратегий. Согласно имеющимся данным, стратегии, ориентированные на решение проблемы (принятие ответственности, планирование решения проблемы) оказались в большей мере связанными с психологическим здоровьем и успешной адаптацией к стрессору, чем стратегии избегания.

Установлено, что в исследуемой группе значимая связь между ценностными ориентациями и выбранными стратегиями совладания существует по отдельным показателям. Так стратегия *Самоконтроль* связана с ценностями группы «Традиции» ( $r=0,8$ ,  $p<0,01$ ), стратегия *Поиск социальной поддержки* связана с приоритетом ценностей группы «Безопасность» ( $r=0,75$ ,  $p<0,01$ ). Значимые корреляции также можно наблюдать в парах *Самоконтроль* – «Конформность» ( $r=0,65$ ,  $p<0,05$ ), *Поиск социальной поддержки* – «Конформность» ( $r=0,63$ ,  $p<0,01$ ), *Положительная переоценка* – «Доброта» ( $r=0,58$ ,  $p<0,05$ ). Схожие тенденции наблюдаются в парах указанных стратегий и ценностных ориентаций при анализе ценностей как индивидуальных приоритетов. Интересно, что названные выше преобладающие ценностные ориентации в выборке не имеют значимой связи со стратегиями совладания за исключением пары *Положительная переоценка* – «Доброта» ( $r=0,60$ ,  $p<0,05$ ).

Мотивационная цель ценностей группы «Традиции» – уважение, принятие и следование обычаям и идеям, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) [4]. Связь этой группы ценностей с копинг-стратегией *Самоконтроль* (высокий контроль поведения, стремление к самообладанию) определяется, с одной стороны, религиозной направленностью учреждения (т.е. важностью традиции, эталонов поведения), с другой стороны, особенностями детей, которые требуют от взрослого повышенного контроля, терпения, сдержанности, ответственности, работы с негативными эмоциями.

Связь между *Поиском социальной поддержки* и ценностью сферы безопасности обусловлена тем, что важность поддержки коллектива отмечалась как ресурс восстановления сил, вдохновения, получения помощи. Общий принятый порядок, организация процесса, режим общей работы, взаимной молитвы, теплота отношений отмечались как опора в трудных ситуациях. Безопасность, как мы видим, определяется социальным окружением и условиями совместной воспитательной деятельности.

Ограничение действий, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям, является мотивационной целью ценностей группы «Конформность». Это ограничение является производным от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия и придерживаться послушания, самодисциплины, вежливости и т.п. Полученные

результаты говорят о наличии связи между этим типом ценностей и стремлением к самообладанию, контролю поведения, эмоций и *Поиском социальной поддержки*. Мы наблюдаем ситуацию, когда запрашивается поддержка сообщества, которое имеет высокие нормы и требования поведения, является референтной группой и, по всей видимости, оказывает ценностное влияние на испытуемых.

Пара *Положительная переоценка* – «Доброта»: в данной паре кажется важным подчеркнуть, что переосмысление неизлечимой болезни ребенка происходит через осознание роли его особенностей для внутренней трансформации взрослых людей, которым довелось быть с ним в близких отношениях. Часто фигурирует понятие «любовь» как нечто, в чем особенно нуждается ребенок и что испытывает или чему учится взрослый в отношениях с этим ребенком. «Открытие сердца», «дорога к себе», «осознание ценности жизни по-другому», «общение с чистой душой», «таким детям особенно нужна любовь» и т.д. Именно любовь к ребенку, близкие отношения с ним и деятельное проявление заботы в результате является центральной ценностью в данной группе респондентов.

В опрос была включена также методика Шкала субъективного счастья С. Любомирски (ШСС). По данным Д.А. Леонтьева результаты этой методики коррелируют с двумя другими известными опросниками по теме субъективного благополучия – К. Рифф и Э. Динера. Поэтому мы остановились на этой методике как требующей меньше времени, чем методика К. Рифф и более поздней по сравнению с опросником Э. Динера. Шкала субъективного счастья С. Любомирски измеряет эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого, отражающее общий уровень психологического благополучия. Методика используется в массовых опросах, кросс-культурных и социологических исследованиях в качестве экспресс-метода оценки.

Показатель субъективного благополучия по выборке составил в относительном выражении к максимально возможному уровню 64%. Анализ данных показал наличие связи между уровнем субъективного благополучия и ценностными ориентациями. Наиболее высокий показатель корреляции выявлен между *Субъективным благополучием* и ценностями группы «Стимуляция» ( $r=0,70$ ,  $p<0,05$ ). Мотивационная цель этого типа ценностей заключается в стремлении к глубоким переживаниям. Данные показатели позволяют сделать вывод о том, что преобладание в группе взрослых профессионалов и волонтеров делает одну из их основных мотиваций – глубокие переживания общения с таким ребенком – важными в этой деятельности.

Женщина, 43 года, волонтер: «Самый важный момент связан с переживаниями, когда получается что-то маленькое. Это как озарение. Как

*тепло. Как благословение спускается. Когда занимаешься с тяжелыми детьми, малоподвижными... любой какой-то сдвиг воспринимается как благодать, как чудо. И ты этому рад, и ребенок рад. И любой контакт, когда ребенок отвечает, когда он тебя выделяет, когда он готов ответить на деятельность – это очень большая радость для меня. Такая разделенная радость».*

Женщина, 31 год, воспитатель: *«Черпаю ресурсы – ну, во-первых, это девочки, общение с ними. Ну, Ксюша, например. Черпаешь силы, черпаешь радость».*

*«... есть и другая грань. Это такое чувство наполненности. Чувства конкретные зависят от конкретных событий. Если ребенок в чем-то растет – это, конечно же, радуется, впечатляет, поднимает. Хочется еще и еще трудиться».*

Женщина, 43 года, волонтер: *«Но я не могу сюда не приходить. Это является... Я ощущаю это как часть моей семьи...»*

Женщина, 62 года, волонтер: *«Многое зависит от директора. Если есть любовь к детям как дар – будет свет. На свет собираются люди. Поэтому и мы здесь».*

Также значимые показатели имеет связь субъективного благополучия и ценностей группы «Гедонизм» ( $r=0,58$ ,  $p<0,01$ ), «Достижения» ( $r=0,58$ ,  $p<0,01$ ), «Власть» ( $r=0,58$ ,  $p<0,01$ ). В данном случае важно отметить, что все три типа не фигурируют среди приоритетных ценностей исследуемой группы, но по результатам анализа связаны с субъективным благополучием. Ценности этих типов связаны с чувственным удовольствием, социальным статусом, социальным одобрением, авторитетом, признанием и в каком-то смысле вступают в противоречие с выбранными в приоритете идеалами и руководящими принципами. Можно сделать предположение о том, что игнорирование или неудовлетворенность телесных, эмоциональных потребностей, реализации в социуме приводит к снижению уровня субъективного благополучия.

Женщина, 31 год, воспитатель: *«Поскольку я кандидат наук... Мне хочется развивать еще какие-то другие стороны. Какие-то другие цели ... И уже конфликт внутри себя. Внутри моей личности. Совмещать работу в детском доме трудно с чем-то еще. Кто-то умудряется при нашем графике. Но я считаю, что это просто асс. У меня сил не остается».*

Женщина, 43 года, волонтер: *«Так как я музыкальный терапевт, мне приходится проводить много праздников в саду, и у меня есть некий дисбаланс... Осенью-зимой я много организую событий, придумываю что-то, вовлекаю много людей, а вот к весне – это моя личная проблема, случается такое выгорание... Все решаемы проблемы, кроме личностной, которую я пока никак не могу решить, что с этим делать... Как вовремя делать*

*остановку, насыщаться энергией... По-видимому, по-другому нужно распределять силы и вовремя делать остановку...»*

Рассмотрев отношения между ценностными ориентациями респондентов и субъективным благополучием, отметим, что значимых связей между уровнем благополучия и стратегиями копинг-поведения респондентов не выявлено. Однако качественный анализ ответов на вопросы интервью говорит о косвенной связи между этими понятиями, а именно: социальная поддержка, отношения, включенность в жизнь сообщества, эмпатия важны для респондентов при совладании со стрессом и также являются детерминантами субъективного благополучия.

### Выводы

В ходе исследования удалось подтвердить наличие связи между некоторыми типами ценностных ориентаций взрослых, вовлеченных в воспитание детей с неизлечимыми заболеваниями и их стратегиями совладания с трудными жизненными ситуациями, а также уровнем их субъективного благополучия. Т.о. личностные особенности в ценностно-смысловой сфере играют важную роль в психологической адаптации. Кроме этого, исследование показало важность внимания к эмоциональным, социальным и телесным потребностям в субъективном благополучии исследуемых взрослых. Для снижения последствий переживаний хронического стресса и повышения уровня субъективного благополучия взрослых, вовлеченных в воспитание детей с ОВЗ, важно прилагать усилия как для расширения знаний о способах и ресурсах совладания, так и о развитии ценностно-смысловой сферы личности. Считаем необходимым расширить выборку и проанализировать сходства и различия в структуре ценностей, а также их роли в благополучии и адаптации между тремя группами взрослых (родители, воспитатели детского дома, добровольцы).

### Библиографический список

1. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / под ред. Л.В. Куликова. – СПб., 2000. – 464 с.
2. Винникотт Д. Маленькие дети и их матери. – М.: НФ «Класс», 1998. – 80 с.
3. Вроно Е.М. Несчастливые дети – трудные родители: наблюдения детского психиатра. – М., 1997. – 126 с.
4. Карандышев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 72 с.
5. Киртоки А.Е., Ростова Н.В. Ребенок родился с синдромом Дауна: беседы психолога. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2013. – 58 с.



6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 60 с.
7. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 380 с.
9. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
10. Lucas R.E. Long-term disability is associated with lasting changes in subjective well-being: Evidence from two nationally representative longitudinal studies. // J. of Personality and Social Psychology. – 2007. – № 92. – P. 717–730.
11. Lyubomirsky S. The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want. – New York: Penguin Press, 2008. – 384 p.
12. Rasmussen H.N., Scheier M.F. & Greenhouse J.B. Optimism and physical health: A meta-analytic review // Annals Behavioral Medicine. – 2009. – № 37. – P. 239–256.
13. Skinner E.A., Zimmer M.J. The Development of Coping Stress, Neuropsychology, Social Relationships, and Resilience during Childhood and Adolescence. – Springer, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.springer.com/978-3-319-41738-7> (дата обращения: 10.11.2017).

**Ермолин Алексей Викторович**  
кандидат психологических наук, доцент

**Чапайкина Ирина Геннадьевна**

Кировский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы

при Президенте Российской Федерации

*alexermolin2012@yandex.ru, irisha-pravo@yandex.ru*

## ЮРИДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЁЖИ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВА

*Развитие российского общества и государства в настоящее время сталкивается с серьёзными проблемами, существенное место среди которых занимает проблема вовлечённости молодёжи в террористическую и экстремистскую деятельность. Существующая нормативная база позволяет государству эффективно противодействовать данной угрозе. Однако, существующие психотехнологии вовлечения лиц подросткового и юношеского возраста в деструктивные интернет-сообщества требуют применения комплексного, юридико-психологического подхода к решению данной проблемы. В ходе предложенного исследования были проанализированы статистические данные по презентации материалов экстремистского содержания, а также направленных на формирование суицидально-намерения в Интернет. Авторы на основе конкретного случая из практики проведения судебно-психологической экспертизы сконструировали гипотетическую мотивационную модель вовлечения интернет-аудитории в экстремистское сообщество. Также, был определён основной канал передачи социально-опасного контента в сознание/подсознание интернет-аудитории – вербальный канал. Сформулированы выводы о индивидуально-психологических особенностях цифровой и реальной личности, способствующих группированию молодёжи с экстремистскими группами в Сети и в реальности.*

**Ключевые слова:** терроризм, экстремизм, суицид, противодействие, право, личность, вовлечение, угроза, Интернет.

Развитие российского общества и государства в настоящее время сталкивается с серьёзными проблемами, существенное место среди которых занимает проблема вовлечённости молодёжи в террористическую и экстремистскую деятельность. В главе 24 Уголовного Кодекса Российской Федерации выделены ст. 205.1 Содействие террористической деятельности, ст. 205.2 Публичные призывы к осуществлению террористической деятельности или публичное оправдание терроризма, ст. 205.3 Прохождение обучения в целях осуществления террористической деятельности, ст. 205.4 Организация террористического сообщества и участие в нем, ст. 205.5 Организация деятельности террористической организации и участие в деятельности такой организации, относящиеся к преступлениям против общественной безопасности [6, глава 24]. Глава 29 УК РФ предусматривает ст. 280 Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности, ст. 282.1 Организация экстремистского сообщества, ст. 282.2 Организация деятельности экстремистской организации, относя их к преступлениям против основ конституционного строя и безопасности государства, что подтверждает высокую степень общественной опасности рассматриваемых преступлений [6, глава 29].

В соответствии с Федеральным законом от 12.08.1995 №144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности» оперативно-розыскная деятельность осуществляется в целях защиты жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина, собственности, обеспечения безопасности обще-

ства и государства от преступных посягательств. Статья 6 указанного закона предусматривает закрытый перечень оперативно-розыскных мероприятий, направленных на получение достоверных сведений и информации, относящихся к преступной деятельности граждан [4, ст. 6].

Актуальным в настоящее время является вопрос причинности успеха технологий дистанционной работы с сознанием, направленной на вербовку молодежи для участия в террористических и экстремистских организациях. Развитие информационных технологий увеличивает скорость и интенсивность передачи данных. Технический регресс и лимитирование законного использования гражданами интернет технологий связи недопустимы. В последнее время образовательные учреждения как среднего так и высшего профессионального образования практикуют новые образовательные технологии, связанные с отделением получаемой информации от личности преподавателя, разработкой алгоритмов дистанционного обучения. В отдельных отраслях научных знаний данные технологии весьма успешно используются. К сожалению, созданные образовательной системой алгоритмы дистанционного конструктивного обучения используются деструктивно для обучения изготовлению оружия и боеприпасов и их последующему использованию. Для террористических и экстремистских организаций это представляет новую ступень развития, так как позволяет избегать личного контакта с объектом вербовки, представляет возможность руководить объектом с территории другого государства и даже

иметь механизмы контроля за достижением преступного умысла.

Основным психологическим механизмом постановки пользователя Интернет в зависимость выступает фишинг – процесс поиска в генеральной совокупности пользователей лиц (цифровых личностей) с набором свойств и качеств, предполагающих быстроту и лёгкость их вовлечения в деструктивную группу. Под цифровой личностью мы понимаем совокупность персональных данных человека, отражающих его индивидуально-своеобразные свойства (направленность, эмоционально-волевые, интеллектуальные особенности, биография, антропометрические признаки и др.) и добровольно представленные им в глобальной сети. Так как реальная и цифровая личности имеют центростремительную тенденцию (сближения), можно предположить, что программы постановки в зависимость цифровой личности неизбежно повлекут за собой контроль над поведением реальной личности.

Гиперсуггестивность реальной личности находит своё отражение в цифровой, отслеживается модераторами деструктивных сайтов и становится фактором выбора данной конкретной личности для вредоносных контент-атак (передачу материалов экстремистского, суицидального, порнографического и другого субъективно вредоносного содержания).

Главным аспектом, который требует рассмотрения, является использование преступными организациями (как вербовщиками, так и организаторами так называемых «групп смерти» в социальных сетях) игровых методов обучения и прохождения определенных квестов, успешно применяющиеся для взаимодействия с рассматриваемой возрастной категорией. Игровые технологии, по сравнению с традиционными методами обучения более затрагивают эмоционально-чувственную сферу обучающихся, сочетая все происходящее с упомянутым механизмом занижения ответственности вовлеченных лиц. Понятия «работа» и «игра» антагонисты, ответственность за выполнение неких поручений, работы может отпугнуть вовлекаемое лицо, а при вовлечении в игру вся ответственность сводится к возможному проигрышу. Общественная опасность в том, что таким последствием может быть лишение жизни как самого вовлекаемого лица так и других лиц. То есть при использовании таких игровых технологий происходит последовательное обесценивание человеческой жизни в сознании вовлекаемого, жизни как своей собственной, так и других людей, в полную противоположность, нормы статьи 2 Конституции Российской Федерации, указывающей, что человеческая жизнь является высшей ценностью в нашем государстве [2, ст. 2]. Для увеличения эффективности работы с вовлекаемыми лицами к игровым технологиям добавляются методы смешивания и/или отождест-

вления виртуальной и нормальной реальности. Например, для упомянутого нами обесценивания человеческой жизни используются видеоролики с убийствами людей, а для выхода алгоритма в нормальную реальность из виртуальной предлагается лишить жизни животное, по принципу от малого к большому, от хомяка до kota или собаки. После выхода действия за пределы виртуальной реальности, оно корректируется модератором и объект разрушения подменяется с животного либо на самого вовлекаемого, либо на других людей. Фактическая результативность дистанционной игровой методики, особенно при сочетании её с нарушениями логических законов достаточного основания и закона тождества, при которых посылка не соответствует следствию, происходит подмена понятий, используются пробелы в рассуждениях, подмены логических оснований психологическими или любыми другими нерелевантными рассуждениями, в том числе иллюстрациями и видеоматериалами порождает массовую вовлеченность молодежи в террористические и экстремистские организации. В результате анализа методик вербовки выяснено, что преступные организации не изобретают новые алгоритмы работы с сознанием, они пользуются проверенными алгоритмами которые до них использовались в различных государственных общественных институтах, преимущественно в системе образования. Для достижения преступного умысла меняется информационный контент поступающий по отработанному ранее алгоритму, занижается степень ответственности для вовлекаемого в случае его неудачи, создается иллюзия приобщения к кругу избранных, отделение от общества в процессе преступной деятельности.

В качестве примера можно привести аудиозапись, размещённую в сети Интернет. Проведённый нами в ходе судебно-психологической экспертизы контент анализ высказываний текста аудиозаписи (n~38) свидетельствует о массивном психологическом воздействии на сознание и подсознание слушателя с целью склонения его к участию в активной террористической деятельности в рядах незаконных бандформирований Исламского государства – ИГ (запрещённого в Российской Федерации). Об этом свидетельствуют высказывания психосемантически относящиеся ко всем основным мотиваторам целостной структуры мотива принятия идеологии радикального Ислама как основного условия участия в ИГ (запрещено в РФ) [1, с. 117].

С целью формирования в сознании (подсознании) потенциального слушателя твёрдого намерения вступить в ряды бандформирований ИГ (запрещено в РФ)/продолжения преступной деятельности в рядах ИГ (запрещено в РФ) был применён комплекс психологических методов воздействия, а именно:

Таблица 1

## Гипотетическая структура мотива возможного участия потенциального слушателя в террористической деятельности

Мотиваторы, обеспечивающие побудительную функцию	Мотиваторы, обеспечивающие селективную функцию	Мотиваторы, обеспечивающие направляющую функцию
<p><b>1. Потребности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– в безопасности;</li> <li>– в сильных эмоциях;</li> <li>– коммуникативные;</li> <li>– аффилиативные;</li> <li>– познавательные;</li> <li>– в высоком статусе;</li> <li>– экзистенциальные.</li> </ul> <p><b>2. Установки:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– на непобедимость ИГ (запрещено в РФ);</li> <li>– на лёгкость принятия смерти во имя Аллаха;</li> <li>– на исключительное положение Ислама в мире;</li> <li>– на причинение смерти врагам ИГ (запрещено в РФ) и шариата;</li> <li>– на элитарность моджахедов;</li> <li>– на восприятие русских и их церкви как врагов мусульман.</li> </ul>	<p><b>1. Условия вступления в ряды боевиков ИГ (запрещённого в РФ):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– принятие политики ИГ (запрещено в РФ) как исторически и методологически верной;</li> <li>– обязательность принятия методологии ИГ (запрещено в РФ) его лидерами;</li> <li>– неизбежность установления шариата ИГ (запрещено в РФ) через жертвы со стороны моджахидов;</li> <li>– незамедлительность вступления в вооружённую борьбу;</li> <li>– осознание покровительства Аллаха.</li> </ul> <p><b>2. Прогноз последствий вступления в ряды боевиков ИГ (запрещённого в РФ):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– успешность будущих территориальных захватов, боевых действий, участие в них;</li> <li>– поражение врагов ИГ (запрещено в РФ);</li> <li>– причинение смерти врагам ИГ (запрещено в РФ) в случае пленения.</li> </ul>	<p><b>1. Цели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– содействие установлению власти ИГ (запрещено в РФ) в мировом масштабе;</li> <li>– победа над врагами ИГ (запрещено в РФ).</li> </ul>

а) неимперативные прямые формы воздействия – 1) убеждение, как метод воздействия на сознание слушателя через обращение его к критическому осмыслению причинно-следственных связей и отношений по поводу негативного настоящего мусульман и позитивного будущего (в Исламском Государстве – запрещено в РФ); 2) просьба, как метод внешней инициации мотивационного процесса в сознании слушателя через понимание им своей значимости в жизни ИГ (запрещено в РФ); 3) предложение (совет) слушателю выстраивать жизненную стратегию по образцу моджахеда как способ удовлетворения актуальных потребностей в группировании с сильным сообществом, получении статуса; 4) поддержка, как метод воодушевления, приободрения, успокоения слушателя в случае принятия окончательного решения в пользу вступления в ряды бандформирований ИГ (запрещено в РФ);

б) внешнее внушение – как психологическое воздействие одного человека (суггестора – автор текста) на другого человека (суггерента – слушатель), осуществляемое с помощью речевых средств и отличающееся сниженной аргументацией со стороны суггестора и низкой критичностью при восприятии внушаемого содержания со стороны суггерента.

По способам психического воздействия в процессе аудиального воздействия на аудиторию были использованы прямое (открытое) и косвенное (закрытое) внушение. При прямом внушении фразы, произносимые автором отличаются однозначностью, твёрдостью, произносятся, настойчивым, не допускающим сомнений тоном. Условия успешности прямого внушения:

а) эмпатическое сопереживание, отношения доверия, основанные на общей религиозной при-

надлежности («О, мусульмане!..»), общем принятом социальном статусе («Клянусь Аллахом, мусульманин не живет на землях кафиров, кроме как униженным, жалким и слабым...»);

б) содержание внушаемого текста, способ его конструирования (от принятия идеологии и методологии радикального Ислама к принятию решения об участии в преступной деятельности бандформирований ИГ (запрещено в РФ)). Усиливают эффект внушения синтез логических и эмоциональных компонентов передаваемой информации, подтверждающей взгляды, к которым склонен, с которыми согласен суггерент;

в) обстоятельства, повышающие эффект внушения: авторитетность суггестора (его социальный статус, наличие прежних заслуг, опыта, ореол известности, принадлежность к референтной для суггерента группе, обладание властью знатока канонов Ислама, некоторая таинственность его образа, приписывание ему особых способностей, возможностей).

Приёмы косвенного внушения, применённые автором текста в адрес аудитории: повествование о других лицах или событиях, при этом ключевая фраза или поворот сюжета акцентируются (интонационно выделяются) с различной интенсивностью; высказывания в условной форме («если... (совершить какие-то действия), то... (результат будет таким-то)»), например: «Если же тебя обманули фетвы ослов знаний, я укажу тебе на одну вещь. Если ты обдумашь ее беспристрастно, то найдешь истину»; «Бросьте различные группировки, джамааты и организации! Если вы поступите так, то в этом ваше исцеление! А если откажетесь, то в этом ваш недуг»; «О мусульмане! Если вы желаете безопасности, то нет для вас безопас-

ности, кроме как в тени Исламского государства»; «О молодежь ислама! Присоединяйся к каравану муджахидов! Если вы сделаете это, то станете могущественными, уважаемыми правителями земель и господами этого мира. А если откажетесь, то будете униженными, несчастными, жалкими и потерпите убыток»; «О те, которые уверовали!.. Если вы не выступите в поход, то он подвергнет вас мучительным страданиям и заменит вас другим народом!»; множественное использование автором неоконченных фраз, когда окончание додумывает суггерент либо по аналогии, либо при интонационной остановке, исходя из фонетической мелодики фразы; произнесение ключевой фразы и сразу за ней отвлекающего текста, не дающего возможности суггеренту осмыслить первую фразу и сделать логический вывод, что обеспечивает закрепление ключевой фразы на подсознательном уровне (перегрузка сознания информацией); иллюзия выбора слушателем участия/не участия в преступной деятельности бандформирований ИГ (запрещено в РФ).

Направленность умысла автора в процессе вербального взаимодействия с аудиторией может быть выявлена только косвенными методами, а именно психосемантическим анализом его высказываний, зафиксированных на аудиозаписи. Прямые эмпирические методы анализа мотивационной стратегии автора в данной экспертизе не использовались по причине невозможности психологического исследования личности автора.

Гипотетическая структура агитационно-пропагандистского умысла автора в отношении вербального взаимодействия с аудиторией:

– основные смысловые конструкты: а) сформировать в направленности личности гипотетического слушателя религиозные знания экстремистского содержания; б) внушить установку на необходимость и желательность вооружённой борьбы против врагов ИГ (запрещено в РФ); в) сформировать

у слушателя стабильно-позитивное намерение переехать на территорию ИГ (запрещено в РФ) и участвовать в активной вооружённой борьбе за его интересы там, либо на территории других стран; г) побудить мусульман, противодействующих ИГ (запрещено в РФ) прекратить сопротивление, присоединиться к ИГ (запрещено в РФ) («Я обращаюсь к лидерам различных группировок и джамаата, партий, сект и организаций, воюющих с халифатом, заявляя, что они работают для возвращения халифата. Я говорю им и тем, кто с ними согласен: мы с дозволения Аллаха продолжим наш путь – ведь это халифат. И если вам это нравится, то покайтесь, образумьтесь и присоединитесь к его каравану и помогайте ему, ведь поистине – это халифат»);

– второстепенные смысловые конструкты: а) побудить слушателя в оказании разнообразной помощи ИГ (запрещено в РФ); б) сформировать в сознании слушателя миф об ИГ (запрещено в РФ) как единственно правильном, справедливом сообществе, непобедимом ни в прошлом, ни в настоящем, ни в будущем.

Таким образом, автор экстремистского текста использовал информационную триаду высказываний констатирующего, убеждающего и директивного характера [3, с. 110–111].

Нами был проведён сравнительный анализ представленности в сети Интернет материалов экстремистского содержания и материалов, мотивирующего к формированию суицидального намерения за период сентябрь 2016 – июнь 2017 гг. (табл. 2).

Количество просмотренных материалов по преступлениям террористической и экстремисткой направленности, на основании которых составлена таблица около 850, материалов, связанных с деятельностью «групп смерти» с социальных сетях около 615. Из них текстовый материал 71%, визуальный (фото, видео) 14%, креолизованный текст 12%, аудиозаписи 3%. Из обработанных матери-

Таблица 2

**Количество материалов террористической и экстремистской направленности, «групп смерти» в социальных сетях (абс., %).**

	Всего		Преступления террористической и экстремистской направленности			«Группы смерти» в социальных сетях		
	В процентах	В количестве-ном выражении	В процентах от всех просмотренных	В процентах от данной категории	В количестве-ном выражении	В процентах от всех просмотренных	В процентах от данной категории	В количестве-ном выражении
	100%	850	72,3%	100%	615	27,7%	100%	235
Текстовый материал	71%	603	58,4%	80%	496	12,6%	45,6%	107
Визуальный (фото, видео) материал	14%	119	10%	14%	85	4%	14,4%	34
Креолизованный текст	12%	102	2%	3%	17	10%	36,2%	85
Аудиозаписи	3%	26	1,9%	3%	17	1,1%	3,8%	9

алов по преступлениям террористической и экстремистской направленности: только текстовый материал 58,4%, только визуальный 10%, креолизованный текст 2%, аудиозаписи 1,9%; связанных с деятельностью «групп смерти» в соцсетях: только текстовый материал 12,6%, только визуальный 4%, креолизованный текст 10%, аудиозаписи 1,1%. Среди материалов, связанных с преступлениями террористической и экстремистской направленности около 80% составляет текстовый материал, 14% визуальный, 3% креолизованный текст, 3% аудиозаписи. Среди материалов, связанных с деятельностью «групп смерти» в социальных сетях 45,6% составляет текстовый материал, 14,4% визуальный, 36,2% креолизованный текст, аудиозаписи 3,8%.

Как показал предварительный статистический анализ имеющихся в сети Интернет материалов, более эффективное воздействие на сознание/подсознание молодёжи оказывают психолингвистические особенности сообщения, то есть грамотно составленный контент высказывания. Интенциональная направленность деструктивных текстов обеспечивается доверием информационного реципиента к авторской позиции, а также за счёт не критического многократного восприятия пользователя Сети предлагаемых текстов.

Преступления для совершения которых исполнители вербуются с помощью сети Интернет и иными дистанционными способами, являются сложными для выявления и пресечения преступного умысла, поскольку из внешних проявлений сложно сделать вывод о приготовлении лица к совершению преступления или покушению на него, такой вывод возможен из значительной совокупности внешних проявлений, но в случае формирования так называемых «спящих» экстремистских и террористических сообществ между контактом и каким бы то ни было внешним проявлением намерения может пройти длительный промежуток времени, что осложняет процесс выявления преступников. Особенностью указанных методов вербовки является еще и то, что необязательно создавать сообщество, лица могут вовлекаться в совершение преступления индивидуально, их внешние коммуникации могут ограничиваться, что так же осложняет профилактику и пресечение таких деяний, а в отношении «групп смерти» мы можем говорить о появлении адресного подхода к жертве преступления. Кроме указанных моментов важным является то, что при привлечении к ответственности вербовщика без выявления всех его контактов, в отношении лиц, находившихся в связи с ним может в будущем совершаться преступление, либо они могут быть вовлечены в его совершение, с помощью замены вербовщика, поскольку влияние на сознание и ценностные установки вовлекаемого лица при использовании рассматриваемых методик значительно.

Объектами вербовки в антисоциальные, в частности экстремистские группировки интернет-аудитории выступают лица подросткового и юношеского возраста, у которых в цифровом профиле личности наблюдаются такие выраженные свойства, как доверчивость, внушаемость, некритичность при восприятии информации.

Авторы общественно опасного интернет-контента используют разнообразные психотехнологии суггестивного воздействия на аудиторию, концентрируют внимание и усилия на тех пользователей, которые в силу социальной незрелости реализуют исключительно внешне детерминированную активность в ущерб личным и социальным интересам.

С целью психопрофилактики вовлечения молодёжи в деструктивные (экстремистские) группы необходимо и достаточно формировать у них навыки мотивационной рефлексии по отношению к предлагаемым модераторами действий и поступков, тем самым самостоятельно обеспечивая личностную (как цифровую, так и реальную) безопасность, психологический иммунитет на суггестивное воздействие злоумышленников.

#### Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Конституция Российской Федерации: официальный текст. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 64 с.
3. Кузнецов С.А., Оленников С.М. Экспертные исследования по делам о признании информационных материалов экстремистскими: теоретические основания и методическое руководство. – М.: Издательский дом В. Ема, 2014. – 312 с.
4. Российская Федерация. Законы. Об оперативно-розыскной деятельности: фед. закон от 12.08.1995 № 144-ФЗ (ред. от 06.07.2016) [принят Государственной Думой 5 июля 1995 года]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7519/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7519/) (дата обращения: 28.10.2017).
5. Российская Федерация. Законы. Уголовный кодекс Российской Федерации: фед. закон: [принят Государственной Думой 24 мая 1996 года; Одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 года (в ред. от от 16.07.2015 № 22-П)]. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/). (дата обращения: 28.10.2017).
6. Российская Федерация. Уголовный кодекс Российской Федерации: фед. закон от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 26.08.2017) [принят Государственной Думой 24 мая 1996 года]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/). (дата обращения 28.10.2017).

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371-057.4

**Иохвидов Владимир Вячеславович**

кандидат педагогических наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки

**Юнгман Ирина Вячеславовна**

Ставропольский государственный педагогический институт

vovaio@mail.ru, yungmann.iris@list.ru

## КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

*В статье изучается феномен конкурентоспособности применительно к профессиональной педагогической деятельности. В условиях динамичного усложнения условий профессиональной деятельности и повседневной жизнедеятельности сохраняет свою актуальность личностно-профессиональный рост педагога. Конкурентоспособность рассматривается как субъектная характеристика, отражающая качество личностно-профессионального роста педагога. На основе теоретического анализа проблемы было построено и реализовано эмпирическое исследование. Проявившиеся смысловые различия в понимании категории имеют динамическую природу: конкурентоспособность у педагогов больше увязана с достижением больших успехов уже на занятом рабочем месте, а у студентов – с поиском наиболее привлекательного рабочего места. Оно позволило подтвердить предположение, согласно которому конкурентоспособность выступает субъективно оправданным в педагогическом сообществе параметром оценки личностно-профессионального роста педагога. Установлено, что данное понятие обладает смысловым «ядром» и вариативными элементами, определяемыми субъектной принадлежностью поколениям педагогических кадров.*

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, личностный рост, профессиональный рост, профессиональная деятельность, педагог, студент, вуз, субъект, развитие.

**В** условиях динамичного усложнения условий профессиональной деятельности и повседневной жизнедеятельности сохраняет свою актуальность личностно-профессиональный рост педагога. От педагога требуется всё большая предметная и методическая компетентность, всё большая восприимчивость к инновациям в учебно-воспитательной сфере, всё большая открытость образовательным и развивающим потребностям детей, их родителей, запросам руководителей учебных заведений. Наряду с профессиональными предпосылками, успешность педагога определяется значительным массивом напрямую не связанных с ними объективных и субъективных факторов. К ним относится способность тонко чувствовать экономическую и социальную ситуацию, оперативно воспринимать общественные настроения в стране и регионе, мобильно реагировать на различные запросы изменчивой практики, выстраивать адекватные прогнозы по целому ряду аспектов действительности. Подобного рода способности обеспечивают востребованность педагога на рынке труда, в целом, и в профессиональном сообществе, в частности, а, следовательно, его психическое и материальное благополучие. Таким образом, при всём своеобразии педагогической сферы деятельности её специалисты в современных условиях должны обладать характеристикой, сближающей их с лучшими представителями других профессий, – конкурентоспособностью. Именно конкурентоспособность, соответственно, может рассматриваться в качестве ведущего показателя личностно-профессионального роста педагога.

Проблемы профессионального и личностного роста педагога устойчиво остаются в поле научных

изысканий психологической науки уже на протяжении значительного периода времени. В разные годы к её рассмотрению обращались многие отечественные и зарубежные психологи (М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.А. Панько, D. Super, J. Holland). Внимание исследователей сосредотачивалось на поиске объективных и субъективных факторов развития педагога (Г.А. Берулава, С.А. Домрачева, Л.В. Лидак, А.С. Чепайкина), условий и подходов к организации его процесса в различных профессиональных контекстах (Г.А. Берулава, И.Б. Котова, С.В. Недбаева, Е.Н. Шиянов). Профессиональный и личностный рост педагога увязывался с развитием достаточно обширного перечня субъективных характеристик: креативности, эмоциональной устойчивости, рефлексивных, организационных, коммуникативных и прочих способностей, различных форм компетентности и интеллекта. Результативность процесса его профессионального и личностного развития оценивалась с учётом различных внешних (признание коллег, показатели успеваемости учащихся, их успехи в конкурсах, соревнованиях) и внутренних (удовлетворённость от получаемых результатов, низкие показатели эмоционального выгорания) параметров. Несмотря на то, что конкурентоспособность активно привлекается для оценки уровня подготовки будущих специалистов и эффективности субъектов профессиональной сферы в целом, до сих пор она лишь в единичных случаях увязывается с характеристикой педагогических кадров [1]. Мы полагаем, что данное субъективное свойство обладает значительным потенциалом использования при изучении особенностей личностного и профессионального роста учителей школ и профессорско-преподавательского состава вузов.

При всей множественности предлагаемых на сегодняшний день трактовок конкурентоспособности [2], их объединяет её понимание в качестве одного из интегральных параметров субъекта, обозначающих возможность для него быть «на равных» или в чём-то превосходить представитель своей сферы профессиональной деятельности и обеспечивать тем самым собственную высокую личностную и профессиональную востребованность. На сегодняшний день конкурентоспособность рассматривают в качестве важнейшего показателя способности личности к самореализации в инновационном обществе [4], готовности выпускников вузов к включению в профессию [5], личностной и профессиональной зрелости специалистов различных областей деятельности [6], обязательной составляющей психолого-педагогического мониторинга личностно-профессионального развития [7]. Однако полноценное использование соответствующей характеристики в анализе его личностного и профессионального развития затрудняет отсутствие должной детальности понимания психологического наполнения конкурентоспособности. В зависимости от исследовательского контекста в качестве её составляющих рассматриваются: креативность [3], аутопсихологическая компетентность [9], эмоциональный интеллект, профессиональная идентичность [1], активность и мотивация к успеху, способность к максимальному расширению своих возможностей. При этом состав конкурентоспособности несколько варьирует применительно к разным сферам деятельности профессионала. Очевидно, понятие конкурентоспособности требует определённого уточнения применительно к деятельности педагога. На это была направлена эмпирическая часть нашего исследования. Его целью явилось установление приемлемости и содержательного своеобразия рассмотрения конкурентоспособности в качестве показателя личностно-профессионального роста современного педагога. Предполагалось, что данная субъектная характеристика входит в состав наиболее признаваемых в педагогическом сообществе показателей личностно-профессионального роста учителей и профессорско-преподавательского состава, однако не обладает содержательной устойчивостью.

Исследование проводилось на двух выборках: профессорско-преподавательском составе и студентах выпускных групп филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. Участие в исследовании носило добровольный характер. В каждую из выборок вошло по 50 человек испытуемых. Выбор испытуемых обусловлен тем, что все они обладают соответствующей профильной подготовкой, а также, хотя и различным по объёму, но опытом педагогической деятельности. Характеризуя выборку, отметим, что

среди испытуемых преобладали лица женского пола, что, в целом, отражает половой состав педагогических кадров и студентов педагогического вуза (педагогов-женщин – 38 человек, т.е. 76,0% выборки, студентов-девушек – 35 человек, т.е. 70,0% от всего состава соответствующей выборки). Из педагогов в состав выборки были включены лица с педагогическим стажем от 10 до 20 лет, как обладающие достаточным опытом оценки личностного и профессионального роста своих коллег и самих себя. В состав испытуемых студентов в состав выборки включались только те студенты выпускных групп, которые, наряду с педагогическим опытом, полученным в ходе различных практик, уже имеют опыт реальной педагогической деятельности, накопленный в рамках совмещения обучения в вузе и трудовой активности. Сбор эмпирических данных предполагал использование методов опроса и свободных ассоциаций. Обработка цифрового материала проводилась с привлечением математико-статистических возможностей непараметрического критерия Фишера  $\phi^*$ , а также метода ранжирования по убыванию частотности.

Сбор эмпирического материала проходил в два этапа.

На первом этапе эмпирического исследования испытуемым был предъявлен перечень характеристик личности, из которого предложено выбрать «тройку» тех, которые, по их мнению, в настоящее время наиболее информативны с точки зрения оценки эффективности профессионального и личностного роста педагога. Список качеств составлен на основе источников, содержащих результаты научной рефлексии личности педагога. Он включал в себя 20 наименований: адаптивность, жизнестойкость, инновационная открытость, интеллектуальность, коммуникативность, компетентность, конкурентоспособность, креативность, лидерские способности, мобильность, нацеленность на самоактуализацию, нравственность, организаторские способности, психическая устойчивость, референтность, тактичность, профессиональная идентичность, рефлексивность, толерантность, эрудированность. В случае неудовлетворённости испытуемых предложенным перечнем, разрешалось дополнить его качествами, значимыми с собственной точки зрения для оценки успехов личностного и профессионального роста педагога. Однако, отметим, что добавление такого рода не носило массовый характер (2 случая из 100, т.е. 2,0% всех испытуемых) и не оказало значительно влияния на собранный массив данных.

Анализ полученных результатов подтвердил, что на текущий момент конкурентоспособность рассматривается в качестве значимого параметра оценки личностно-профессионального роста педагога. Согласно данным опроса, 29 преподавателей (58,0% выборки) и 41 студент (82,0% выборки)



ки) определили конкурентоспособность в качестве характеристики, отражающей успехи личностного и профессионального роста педагога. В обоих случаях частота названия конкурентоспособности в таком качестве оказалась выше, чем 50,0%, что с учётом объёма предлагаемого выбора свидетельствует о попадании рассматриваемой характеристики в состав субъектных приоритетов. При этом сравнение полученных процентов с использованием критерия Фишера  $F^*$  показало статистическую значимость ( $p \leq 0,05$ ) различий в частоте названия качества выборками педагогов и студентов. Очевидно, что студенты выпускных групп педагогического вуза рассматривают конкурентоспособность более информативной характеристикой личностно-профессионального роста педагога, чем преподаватели вуза. Оказалось, что у студентов данная характеристика наиболее часто сочетается с жизнестойкостью и инновационной открытостью, а у педагогов – с креативностью и профессиональной идентичностью. Выявленные данные, наряду с подтверждением значимости восприятия конкурентоспособности как показателя личностно-профессионального роста педагога, позволили предположить расхождение смысловых оттенков его понимания разными поколениями педагогических кадров. Установлению его особенностей был посвящён следующий шаг нашего эмпирического поиска.

На втором этапе исследования нами была предпринята попытка установления смыслового поля категории «конкурентоспособность педагога», сложившегося у преподавательского и студенческого состава сформированных выборок. Для этого был использован метод свободных ассоциаций из арсенала идеографической психологии, как позволяющий собрать наиболее адекватный материал субъективного характера. В качестве стимула, устно предъявляемого испытуемым, выступило словосочетание «конкурентоспособность педагога». Задание состояло в письменной фиксации испытуемыми всех ассоциаций, возникающих в ответ на стимул в течение 10 минут. Содержательный анализ полученного эмпирического материала позволил сформировать два массива, раскрывающих понимание испытуемыми рассматриваемых выборок наполнения категории «конкурентоспособность педагога». В выборке профессорско-преподавательского состава вуза она характеризуется как включающая: компетентность, креативность, эрудированность, организаторские способности, референтность, инновационную открытость, тактичность, эмоционально-волевою (психическую) устойчивость (перечислено по убыванию частоты названия). В выборке студентов выпускных групп педагогического вуза конкурентоспособность педагога была раскрыта через обозначение следующих характеристик: компетентности, инно-

вационной открытости, мобильности, референтности, жизнестойкости, лидерских способностей, креативности, эрудированности (перечислено по убыванию частоты названия).

Сопоставление полученных списков с ранее представленными данными показало, что в состав рассматриваемой категории испытуемыми обеих выборок были включены качества, которые ранее обозначались как рядоположенные с конкурентоспособностью при оценке личностно-профессионального роста педагога. Это может рассматриваться как констатация интегральной природы данной категории, объединяющей собой целый ряд оценочных позиций личностно-профессионального роста педагога.

Сопоставление между собой списков, полученных на двух выборках, показало, что они содержат как совпадающие, так и отличные элементы. И педагогами, и студентами в состав категории «конкурентоспособность педагога» были помещены компетентность, креативность, эрудированность, референтность и инновационная открытость. Можно предполагать, что данные качества составляют смысловое «ядро» рассматриваемой категории. Кроме того, в её состав педагоги включили также организаторские способности, как тактичность и эмоционально-волевою устойчивость; студенты – мобильность, жизнестойкость и лидерские способности. С нашей точки зрения, проявившиеся смысловые различия в понимании категории имеют динамическую природу: конкурентоспособность у педагогов больше увязана с достижением больших успехов уже на занятом рабочем месте, а у студентов – с поиском наиболее привлекательного рабочего места. Признаем, что наши предположения в большей степени связаны с выявлением наиболее общих тенденций по заявленной проблематике и требуют более углублённого исследовательского рассмотрения.

Вместе с тем, уже полученные результаты позволяют подтвердить целесообразность привлечения категории конкурентоспособности при оценке успешности личностно-профессионального роста педагога. Его конкурентоспособность может рассматриваться в качестве интегральной характеристики, комплекс субъектных свойств которой обеспечивает достижение педагогом высоких результатов на личностном и профессиональном уровне. Влияя на его востребованность в повседневной и трудовой сфере жизнедеятельности, данная характеристика заслуживает пристального изучения и заинтересованной разработки подходов к её формированию у студентов вуза и у опытных педагогических кадров.

#### Библиографический список

1. Андреева Ю.В. Личностные характеристики и ценностные ориентации как основа

«Я-концепции» конкурентоспособного специалиста // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2. – С. 3–11.

2. Володарская Е.А., Кондратова Л.В. Мотивация достижения конкурентоспособности личности в профессиональной среде // Вопросы философии и психологии. – 2015. – № 4. – С. 301–312.

3. Еняшина Н.Г., Седова А.О. Креативность как важное преимущественное качество конкурентоспособного специалиста // Симбирский научный вестник. – 2016. – № 2. – С. 25–30.

4. Зайцева О.Ю., Тюпенькова Г.Е., Хамзина Л.Н., Романова М.Л. Современные модели конкурентоспособной личности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 10. – С. 68–76.

5. Кабанова В.С. Модель конкурентоспособного учителя в системе инновационного развития образования // Акмеология. – 2011. – № 4. – С. 134–141.

6. Терелянская И.В., Курьшова И.В. Психологические подходы к понятию конкурентоспособ-

ности личности // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 236–238.

7. Фоминых Е.К. Аутопсихологическая компетентность как условие обеспечения конкурентоспособности специалиста в ситуации социально-экономической неопределенности // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 3. – С. 183–201.

8. Холодцева Е.Л., Портнова А.Г. Конкурентоспособность как показатель личностной и профессиональной зрелости // Акмеология. Спецвыпуск. – 2007. – № 3-4. – С. 102–105.

9. Чапайкина А.С., Домрачева С.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов как фактор повышения их конкурентоспособности // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7-2. – С. 159–162.

10. Ярошенко С.Н. Критерии и уровни сформированности конкурентоспособности у студентов вуза // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2012. – № 3. – С. 143–146.

## ДИНАМИКА ОБРАЗА КАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье представлен теоретический анализ проблемы образа карьеры в контексте профессионального становления, приведены результаты эмпирического изучения образа карьеры студентов педагогических специальностей и его изменения в процессе профессионального образования. Показано, что на каждом этапе профессионального образования имеются специфические особенности когнитивной, мотивационно-ценностной, эмоционально-оценочной и поведенческой составляющих образа будущей карьеры. Студентам, находящимся на этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, свойственна наибольшая определенность и осознанность карьерных представлений, однако в ряде случаев они теряют профессиональную направленность и не связывают свое будущее с выбранной профессией.*

**Ключевые слова:** карьера, образ карьеры, профессиональное будущее, профессиональное образование, студенты педагогических специальностей, динамика образа карьеры.

Модернизация высшего педагогического образования предполагает подготовку компетентного квалифицированного специалиста, конкурентноспособного на рынке труда и готового к постоянному профессиональному росту. Обучение в вузе в таком случае должно стать для будущего педагога тем этапом профессионального и личностного самоопределения, на котором он получает мощный импульс для самостоятельного и осознанного построения индивидуальной траектории профессионального развития. В качестве основной формы проектирования и регулирования профессионального будущего ученые выделяют образ карьеры, который, являясь результатом психического отражения профессиональной деятельности, представителей данной профессии и их образа жизни, кристаллизуется в эмоционально окрашенных представлениях личности о собственной карьерной цели, этапах, путях и способах ее достижения [1; 2; 5].

Карьерные представления, их характеристика, структура и функциональное значение активно изучаются в контексте психологии управленческой карьеры (И.П. Лотова, 2001; Е.Г. Молл, 1994, 2003; И.А. Панкратова, 2008), профессионального самоопределения (Е.А. Климов, 2004; Н.С. Пряжников, 2008) и становления (Э.Ф. Зеер, 2009), на примере представителей разных возрастных и профессиональных групп (А.Р. Килба, 2007; М.А. Плотников, 2010; С.Ю. Жданова, 2001; Н.Л. Кирт, 2000 и др.). В работах ученых постулируется, что карьерные представления являются динамическими образованиями, содержание которых меняется по мере приобретения человеком профессионального опыта. Кроме этого, по словам И.А. Панкратовой, образ карьеры выполняет функции эмоционального подкрепления и планирования карьерного развития посредством целеполагания, мотивообразования, смыслообразования, стимуляции и мобилизации [5, с. 22]. В связи с этим, можно полагать, что

образ профессиональной карьеры, формирующийся у студентов педагогических специальностей в процессе профессионального образования, определяет особенности движения будущего педагога в профессии и возможности его профессиональной самореализации.

Проблема изучения субъективных представлений студентов о профессиональной карьере является достаточно разработанной в современных исследованиях. Предметом анализа при этом являются психологические образования, регулирующие планирование профессионального будущего: когнитивные (представления о профессии) (Е.Ю. Елисеева, 2011; В.Н. Обносков, 1998; Г.С. Помаз, 2006); эмоциональные (отношение к получаемой профессии) (А.М. Акбаева, 2006; О.А. Воронина, 2008); ценностно-смысловые (Н.Ю. Чижо, 2011); интенциональные (построение будущих профессиональных планов) (В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, 2007).

В исследовании Н.Л. Кирт анализируется динамика представлений о карьере у психологов образования в процессе профессионального самоопределения. По утверждению автора, карьерные представления являются сложным интегральным образованием, структурными составляющими которого являются: профессиональные представления о профессии и личности профессионала; представления о себе как будущем профессионале, что находит психологическое выражение в профессиональных мотивах и особенностях самосознания (уровень притязаний, самооценка); представления о профессиональном будущем, раскрывающиеся в жизненных планах, временных перспективах и карьерных ориентациях [1, с. 20].

Следует отметить, что в большинстве работ рассматриваются, как правило, профессиональные представления современного студенчества безотносительно к избранному им направлению профессиональной подготовки. Вместе с тем, самостоятельный исследовательский интерес представляет

образ карьеры у будущих педагогов и его динамика в процессе профессионального образования. Этот аспект представлен в науке недостаточно.

*Целью* эмпирического исследования являлось изучение содержания образа карьеры и его динамики у студентов педагогических специальностей в процессе профессионального образования.

Выборку исследования составили студенты Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ), обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование». При формировании эмпирической выборки мы исходили из того, что период обучения в ВУЗе можно условно разделить на три этапа: этап адаптации к учебно-профессиональной деятельности (1 курс), этап активного освоения учебно-профессиональной деятельности (2–4 курс) и этап готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (5 курс). На каждом этапе отражаются определенные особенности видения себя в профессии и своей будущей карьеры. В связи с этим, исследование включало в себя три поперечных среза – на первом, третьем и пятом курсе. Общее количество испытуемых составило 52 человека, из них студентов 1-го курса – 18 чел., 3-го курса – 17 чел., 5-го курса – 17 человек.

*Методики исследования.* При выборе методик исследования мы исходили из того, что образ карьеры – это индивидуальный феномен, и его содержание определяется субъективными представлениями личности о своем профессиональном будущем, карьерных целях, себе как профес-

сионале, препятствиях, осложняющих процесс карьерного развития. Исследования такого рода феноменов предполагают использование методов, основанных на получении субъективных данных, самоотчетов. С учетом этого в настоящей работе был использован следующий диагностический комплекс: 1) методика мотивационной индукции Ж. Нюттена (вариант Д.А. Леонтьева) [4]; 2) авторская методика свободного описания «Как я вижу свою будущую карьеру»; 3) методика оценки карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер и В.Э. Винокуровой [6]. Выявление различий при сопоставлении эмпирических распределений производилось с использованием углового преобразования Фишера –  $\phi^*$  и непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Анализ подвергались различия, достигающие уровня статистической значимости  $p < 0,05$ .

### Результаты и их обсуждение

Анализ результатов исследования временной перспективы, полученных при помощи *методики мотивационной индукции Ж. Нюттена* (табл. 1), показал, что в содержании мотивационных объектов студентов педагогических специальностей отражается широкий возрастной аспект их развития, включающий стремление к познанию себя, смысла жизни и ее ценностей, формированию собственных убеждений. В то же время, планы и цели, связанные с будущей карьерой, занимают незначительное место и локализованы они, преимущественно, в ближайшей временной перспективе

Таблица 1

### Динамика временной перспективы студентов педагогических специальностей в процессе профессионального образования

Мотивационные объекты и их темпоральная локализация	Количество указаний (%)			
	в целом	1 курс	3 курс	5 курс
Мотивационные объекты				
Личность субъекта (S)	27,5	29,6	28,3	24,6
Самореализация (SR)	26,6	25,8*	27,1*	26,7
<i>в том числе самореализация в профессиональной деятельности (SR2)</i>	7,1	-	3,6	10,6**
Активность, работа (R)	6,9	3,4*	6,4*	10,8*
<i>в том числе профессиональная деятельность (R2)</i>	2,3	-	1,8*	4,9**
<i>в том числе подготовка к профессиональной деятельности (R3)</i>	4,7	3,4	4,6	5,9
Социальные Контакты (C)	22,2	29,2*	22,7*	14,6*
Познание, исследование (E)	6,1	4,2*	7,4*	6,9
Трансцендентные объекты (T)	1,9	1,8	1,9	2,2
Мотивация обладания объектами (P)	3,6	1,3	2,1**	7,3**
Отдых, досуг (L)	5,2	4,7	4,1*	6,9*
Темпоральная локализация мотивационных объектов				
Прошлое	1,2	1,1	1,4	1,1
Настоящее (ближайшее будущее)	35,8	23,5**	42,6**	41,2
Открытое настоящее	47,4	67,8*	38,5*	36,1**
Отдаленное будущее	15,6	7,6*	17,5*	21,6**

*Примечание:* \* – различия значимы при  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы при  $p < 0,01$ .

и открытом настоящем (успешная сдача экзаменов, окончание ВУЗа, получение диплома). Самореализация в профессиональной деятельности также не входит в число наиболее осознаваемых мотивационных объектов студентов.

При анализе динамики временной перспективы в процессе профессионального образования было установлено, что при переходе на этап активного овладения учебно-профессиональной деятельностью значимо увеличивается потребность студентов в самореализации, при этом будущие педагоги начинают выделять профессиональную деятельность как условие для полноценного развития личности. Данная тенденция не только сохраняется, но и значимо увеличивается к концу обучения в ВУЗе.

Существенные изменения в процессе профессионального образования претерпевает представленность мотивационных объектов, связанных с «Активностью, работой». Так, у первокурсников профессиональные планы связаны преимущественно с актуальной социальной ситуацией развития (успешная сдача экзаменов, окончание университета). Временная перспектива студентов, находящихся на этапе адаптации к учебно-профессиональной деятельности, связана с открытым настоящим, в котором локализованы мотивационные объекты самопознания, саморазвития и самореализации.

К третьему курсу будущие педагоги начинают в большей степени осознавать важность для своей будущей карьеры этапа профессионального образования. Ближайшая временная перспектива, являясь доминирующей у студентов этапа активного освоения учебно-профессиональной деятельности, характеризуется более осознанными профес-

сиональными планами: окончание университета, временное трудоустройство по специальности, получение дополнительного образования, наличие резервных вариантов профессиональной карьеры. Однако, в целом их представления о профессиональных перспективах достаточно диффузны и ограничены во времени.

При переходе на этап готовности к самостоятельной профессиональной деятельности студенты все чаще связывают свои цели с профессиональной компетентностью и трудоустройством. Профессиональные планы студентов старших курсов более определены и осознаны и связаны с дальнейшим профессиональным образованием, профессиональной компетентностью, семьей, трудоустройством. Временная перспектива их самореализации расширяется до 10 лет. При этом особое место среди мотивационных объектов студентов на этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности начинает занимать мотивация обладания различными материальными благами.

Содержательный анализ карьерных представлений студентов педагогических специальностей, выявленных при помощи методики свободного описания «Как я вижу свою будущую карьеру», показал, что карьера связывается студентами преимущественно с развитием личности, ее самореализацией, с успешной профессиональной деятельностью, приносящей моральное удовлетворение и пользу обществу. К концу профессионального образования в представлениях студентов о карьере на первый план выступает достигаемый личностью социальный статус, приносящий определенный материальный достаток.

Таблица 2

Представления студентов о будущей карьере

Компоненты образа карьеры	Количество высказываний (%)		
	1 курс	3 курс	5 курс
<b>когнитивный</b>	<b>54,8</b>	<b>65,3</b>	<b>74</b>
представления о профессиональной деятельности и карьере	18,7	14,5	15,8
представления о будущей профессии	2,6*	10,3*	10,3
представления о личности профессионала	2,6*	5,1*	7,2*
представления о себе как будущем профессионале	-	5,2	7,2*
карьерные цели	30,9	27,8*	33,5*
<b>мотивационно-ценностный</b>	<b>22,6**</b>	<b>10,2**</b>	<b>8,4</b>
профессиональная направленность	-	2,9	4,2
ценности самореализации в профессии	15,4**	4,7**	4,2
мотивация достижения успеха	7,2*	2,6**	-
<b>эмоционально-оценочный</b>	<b>22,6</b>	<b>7,2</b>	<b>0,3</b>
доминирующие настроения, связанные с профессиональной деятельностью	15,4**	4,5**	-
эмоциональная окрашенность образа будущей карьеры	7,2*	2,7*	0,3*
<b>поведенческий</b>	<b>-</b>	<b>17,3</b>	<b>17,3</b>
готовность к реальным действиям	-	8,9	7
реальные действия	-	8,4	10,3

Примечание: \* – различия значимы при  $p < 0,05$ ; \*\* – различия значимы при  $p < 0,01$ .

Представления студентов о своей будущей карьере мы классифицировали на категории по следующим основаниям: 1) отнесение высказывания к одному из составляющих образа карьеры (когнитивному, мотивационно-ценностному, эмоциональному или поведенческому); 2) разделение их по степени валентности. Результаты представлены в таблице 2.

На каждом этапе профессионального образования образ будущей карьеры имеет специфические особенности. Так, первокурсники в образ карьеры в значительно меньшей степени включают представления о профессиональной деятельности, ее функциональном назначении и результате по сравнению со студентами старших курсов. По мере овладения учебно-профессиональной деятельностью у студентов формируется более адекватное представление об объективной стороне выбранной профессии и личностных качествах профессионала. Рефлексивные же представления о себе как будущем профессионале не входят в актуальный слой сознания первокурсников, – указания на особенности профессионального Я, способствующие успешному построению карьеры, не встретились в самоотчетах студентов. Определенные особенности видения себя в профессии презентуются в сознании студентов, находящихся на этапе активного овладения учебно-профессиональной деятельностью, что значительно увеличивается к концу обучения в ВУЗе.

При анализе изменений представлений студентов об их профессиональных планах в процессе профессионального образования обнаружено, что у первокурсников доминирующими являются планы на ближайшую временную перспективу, связанные с актуальной социальной ситуацией развития. Образ более отдаленного будущего (от 5 до 10 лет) у первокурсников является нечетким, размытым, недостаточно осознанным: большинство респондентов затрудняются описать этапы своей будущей карьеры. Но даже тогда, когда они вполне оптимистично оценивают свои будущие профессиональные и жизненные достижения, связывая их с деятельностью, которая бы приносила моральное удовлетворение, студенты не указывают, в какой именно профессиональной сфере хотели бы работать. Именно этим, по нашему мнению, объясняется отсутствие в образе их карьеры представлений о реальных действиях, направленных на реализацию профессиональных планов, или готовности к реальным действиям (поведенческая составляющая образа карьеры).

При анализе профессиональных планов студентов средних курсов обнаруживается несколько иная картина. Несмотря на то, что у них также доминируют планы на ближайшую временную перспективу, третьекурсники связывают будущую карьеру на этом временном промежутке с трудо-

устройством по специальности «для получения опыта» и «стажа», возможно даже во время обучения в ВУЗе. Помимо этого, перспективы профессионального развития видятся ими в необходимости получения дополнительного образования, смежной специальности. Сохраняя профессиональную направленность на работу в сфере образования, у части студентов имеются резервные варианты построения профессиональной карьеры. Достаточно выражена поведенческая составляющая образа будущей карьеры третьекурсников. В своих описаниях они указывают на конкретные действия, которые уже предпринимаются ими для реализации профессиональных планов, либо на готовность к конкретным действиям.

Профессиональные планы студентов старших курсов отличаются большей определенностью и осознанностью. Так, значимо увеличивается осознание необходимости дальнейшего профессионального обучения, в планах на будущее отражается более широкий жизненный контекст («семья», «рождение ребенка»), наиболее насыщены планами временной промежуток ближайших 5–10 лет. В поведенческой составляющей образа будущей карьеры акцент смещается на описание реальных действий по реализации профессионального будущего. Многие студенты имеют реальные перспективы трудоустройства. В то же время, в образе будущей карьеры пятикурсников, в отличие от студентов младших курсов, отражаются профессиональные планы, не связанные с получаемой в ВУЗе специальностью. Это означает, что развитие профессионального самосознания в процессе профессионального образования приводит к тому, что значительное число студентов теряют профессиональную направленность и не связывают свое будущее с выбранной профессией.

При анализе результатов исследования ценностно-смысловой стороны образа карьеры, полученных методикой Э. Шейна «Якоря карьеры», значимые различия между группами студентов, находящихся на разных этапах профессионального образования, обнаружены не были. В силу этого мы приводим результаты по выборке в целом (табл. 3).

Как видно из таблицы 3, в мотивационно-ценностной составляющей образа будущей карьеры студентов доминирует карьерная ориентация на стабильность места работы. В представлениях респондентов отражаются такие стороны будущей работы, которые обеспечивали бы им надежность, социальную защищенность, гарантии трудового стажа. На втором месте по количеству выборов будущих педагогов находятся карьерные ориентации «служение» и «интеграция стилей жизни». Наиболее значимым при ориентации на «служение» является «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше», что соответствует ценностям профессио-

Выраженность карьерных ориентаций у студентов педагогических специальностей

Карьерные ориентации	Количество студентов	
	аб/ч	%
Профессиональная компетентность	5	9,6
Менеджмент	6	11,5
Автономия	6	11,5
Стабильность места работы	9	17,3
Стабильность местожительства	2	3,9
Служение	7	13,5
Вызов	5	9,6
Интеграция стилей	7	13,5
Предпринимательство	5	9,6

нального сообщества педагогов. При ориентации на интеграцию стилей жизни для студентов важна сбалансированность всех сторон жизнедеятельности – карьеры, семьи, досуга, саморазвития.

Карьерная ориентация «менеджмент» занимает третье место по количеству указаний испытуемых. Первостепенное значение здесь имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. Перечисленные профессиональные функции входят в профессиограмму труда педагога, поэтому выраженность ориентации такого типа согласуется с профессиональной направленностью студентов. «Автономия, независимость» также значима для респондентов. Известно, что ведущей потребностью личности с этой ориентацией является освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений, желание самому определять цели, способы и сроки выполнения профессиональных задач. Можно предположить, что выраженность этой карьерной ориентации связана с возрастными особенностями юности. Полученные результаты свидетельствуют, что содержание мотивационно-ценностной составляющей образа карьеры студентов согласуется с профессиограммой педагога и детерминировано возрастными особенностями личности испытуемых.

Таким образом, проведенное исследование показало, что динамика образа карьеры студентов педагогических специальностей на различных этапах профессионального образования проявляется в из-

менении когнитивной, мотивационно-ценностной, эмоционально-оценочной и поведенческой составляющих. Наибольшая определенность и осознанность профессиональных планов свойственна студентам, находящимся на этапе готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Тем не менее, развитие профессионального самосознания в процессе профессионального образования приводит к тому, что значительное число студентов теряют профессиональную направленность и не связывают свое будущее с выбранной профессией.

#### Библиографический список

1. *Курт Н.Л.* Динамика представления о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 21 с.
2. *Лотова И.П.* Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004. – 398 с.
3. *Молл Е.Г.* Управление карьерой менеджера. – СПб.: 2012. – 198 с.
4. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
5. *Панкратова И.А.* Особенности образа карьеры государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2008. – 25 с.
6. *Почебут Л.Г., Чикер В.А.* Организационная социальная психология. – СПб: Речь, 2002. – 298 с.

Васильев Вячеслав Вениаминович

кандидат юридических наук, доцент  
Нижегородская академия МВД России  
vasiljev.vyacheslav@yandex.ru

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИКО-ЮРИДИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

*В статье проводится педагогико-юридический анализ непрерывного образования, реализуемого в образовательных организациях системы МВД России. Рассматриваются отдельные элементы системы ведомственного правоохранительного образования и степень их вовлечения в непрерывный образовательный процесс сотрудников органов внутренних дел. Исследуется образовательная деятельность вузов МВД РФ.*

**Ключевые слова:** непрерывное образование, вузы МВД РФ, образовательный процесс, ведомственное правоохранительное образование, обучение, воспитание.

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своём ежегодном послании Федеральному Собранию на 2017 год, сославшись на творчество академика Д.С. Лихачёва отметил, что современное российское образование должно отвечать двум базовым задачам – обучению и воспитанию объектов образовательного воздействия. В своей книге для учителя «Школа на Васильевском», Дмитрий Сергеевич в качестве важнейшей цели образовательного процесса, видел, прежде всего, именно воспитание обучающегося. По его мнению, воспитательный процесс должен превалировать над обучающей деятельностью. Свое мнение он обосновывал тем, что именно через воспитание обучающиеся получают навыки «жизни в нравственной атмосфере» [1, с. 5], свойственной культурному человеку как части социума. Соглашаясь с мнением академика о необходимости акцента на воспитание, как ведущей составляющей образовательной деятельности, нельзя оставлять в стороне вторую составляющую образовательного процесса, имеющую в качестве своей основной цели развитие в процессе обучения всех способностей человека как части определенной социальной группы и индивида.

Система образовательных организаций высшего образования МВД России, реализующих концепцию непрерывности образования сотрудников органов внутренних дел, в полной мере соответствует данному целеполаганию, как с точки зрения образовательного, так и воспитательного воздействия на обучающихся.

Рассмотрение непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования системы МВД России в качестве объекта педагогико-юридического анализа предполагает решение следующих задач:

1. Анализ имеющихся научных взглядов на понятие и содержание непрерывного образования, включая ведомственное непрерывное образование;

2. Рассмотрение системы образовательных организаций МВД России как объекта педагогико-юридического анализа;

3. Педагогико-юридический анализ непрерывности образования в системе образовательных организаций высшего образования МВД России.

Вступление в действие в полном объеме, федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» обусловило переход всей национальной системы образования России к концептуальной модели непрерывности – «образование через всю жизнь». В связи с этим повышенный интерес исследователей вызывает деятельность ведомственных образовательных систем, которые в течение десятков лет успешно реализуют на практике концепцию непрерывного образования. К числу таких образовательных систем мы относим стройно организованную совокупность образовательных организаций МВД России, отсчитывающих свою историю от образовательных структур Отдельного корпуса жандармов Департамента полиции МВД Российской Империи.

Приступая к анализу имеющихся научных взглядов на понятие и содержание непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ, мы отмечаем, что концепции непрерывного образования получили свое раскрытие в материалах исследований И.Ш. Галеева, Н.Ф. Ильиной, Т.Ю. Цибизовой и других.

По мнению И.Е. Мягких современный подход к непрерывному образованию в России представляет в достаточной степени гармоничный процесс, допускающий прерывание процесса обучения по тому или иному профилю, переход в ту или иную методологическую область, вплоть до смены профориентации [2, с. 15].

Т.Г. Мухина в содержании понятия «непрерывное образование» усматривает перманентный процесс получения индивидом образования, а также его повышения и изменения в высших учебных заведениях или самостоятельно, в форме освоения базовых образовательных программ или посещения курсов повышения квалификации. В качестве цели непрерывного образования Т.Г. Мухиной понимается использование полученных в ходе образовательной деятельности знаний и умений в профессиональной деятельности или для проведения научных исследований [3, с. 181].



Разработав концепцию «пространства непрерывного образования», Н.Ф. Ильина полагает, что оно объединяет формальное, неформальное и информальное образование, связанные воедино звеньями, этапами, формами образовательного процесса и обеспечивает преемственность между ними [4, с. 113].

Т.Ю. Цибизова, рассматривая концептуальные основания исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования, на дает собственного видения понятия непрерывного образования. В рамках диссертационного исследования ею формулируются и обосновываются задачи системы непрерывного образования, первоочередной из которых провозглашается разработка совокупности условий для эффективного воспроизводства профессиональных, научных, научно-исследовательских и научно-педагогических кадров [5, с. 19].

Рассмотрению концептуальных оснований и технологий проектирования муниципальной системы непрерывного образования взрослых посвящена свое диссертационное исследование Л.В. Резинкина. По ее мнению система непрерывного образования взрослых на уровне муниципального образования представляет собой андрагогическую систему. К числу особенностей данной системы Л.В. Резинкина относит её целеполагание, важнейшие функции, направленность развития, характеристику содержания, определенные формы деятельности, инструментарий сопровождения личности обучающегося на разных этапах его жизненного и профессионального пути [6, с. 15].

При разработке организационно-педагогических условий реализации личностно ориентированного подхода в непрерывном профессиональном образовании сотрудников органов внутренних дел И.Ш. Галеев избрал данное непрерывное образование в качестве основного объекта своего исследования [7, с. 4]. Не ставя перед собой задачу формулирования авторской дефиниции непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел, И.Ш. Галеевым обосновывается смысл непрерывного ведомственного профессионального образования. Он должен состоять в том, что сотрудник правоохранительных органов в процессе непрерывного повышения своей квалификации не просто адаптируется в своей профессии или в быстро изменяющихся условиях социально-экономического, правового, научно-технического уровня развития общества, а непрерывно и целенаправленно повышает уровень своего профессионализма, совершенствуя свою личность [7, с. 8].

Чрезвычайно серьезно подошел к разработке концепции непрерывного ведомственного образования В.Г. Федоров. По его мнению, практическая реализация концепции непрерывного образования должна зависеть от конкретных педагогических факторов, к которым он относит:

– наличие соответствующей многоуровневой образовательной структуры, обуславливающей

иерархичность и соподчиненность различных форм подготовки обучающихся;

– преемственность содержания обучения в различных звеньях единой образовательной системы;

– единство технологии обучения на различных уровнях подготовки обучающихся;

– стимулирование познавательной активности обучающихся;

– дидактические механизмы реализации принципов непрерывного образования;

– углубление фундаментальной подготовки обучающихся;

– взаимосвязь академического обучения с различными формами дополнительного профессионального образования;

– ориентирование обучающихся на самообразование в процессе практической деятельности;

– совершенствование профессионально значимых знаний, умений, навыков, сформированности компетенций в соответствии с должностным предназначением выпускников различных звеньев образовательной системы;

– дифференциация содержания обучения в рамках общего и специального образования и его интеграция в однопрофильных базовых учебных заведениях [8, с. 14–15].

Не смотря на то, что концепция непрерывного ведомственного образования В.Г. Федоровым была выдвинута двадцать лет назад, она не потеряла своей актуальности. С учетом требований законодательных норм ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и особенностей ведомственного правоохранительного непрерывного образования изложенная концепция в значительной мере совпадает с нашими взглядами на реалии непрерывной образовательной деятельности в вузах системы МВД РФ.

Переходя к рассмотрению в качестве объекта педагогико-юридического анализа системы образовательных организаций МВД России, мы отмечаем ее значительную подвижность и вариативность отдельных ее элементов. Не проводя историко-ретроспективного анализа всех этапов становления отечественной системы образовательных организаций, осуществляющих непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел, остановимся на современном ее состоянии.

В настоящее время в систему образовательных организаций реализующих концепцию непрерывного правоохранительного образования сотрудников органов внутренних дел входят:

1) образовательные организации, реализующие среднее общее образование с правоохранительной направленностью;

2) образовательные организации, реализующие различные уровни высшего профессионального образования – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации;

3) образовательные организации, реализующие программы дополнительного профессионального

образования;

4) образовательные организации, реализующие программы профессионального обучения.

Проведем краткий педагогико-юридического анализ каждого из элементов данной системы, уделив более пристальное внимание образовательной деятельности вузов МВД РФ.

Образовательные организации, реализующие среднее общее образование с правоохранительной направленностью. Перечень организаций, правовое регулирование их деятельности, ведомственная принадлежность, индивидуальность правоохранительного воспитательно-образовательного воздействия на обучающихся в них чрезвычайно разнообразны. Это может быть кадетский класс в муниципальной образовательной организации среднего образования. Учредитель – муниципалитет, программа обучения в кадетском классе – стандартная для общеобразовательных школ с дополнительным преподаванием физической культуры, права, обществознания, гражданственно-патриотическим. Более структурированное и насыщенное воспитательно-образовательное правоохранительное воздействие на обучающихся реализуется в кадетских училищах. Учредителем является субъект РФ, базовая образовательная программа – среднее общее образование. В различных кадетских училищах возможно как нахождение обучающихся в училище только во время воспитательно-учебного процесса, так и организация образовательной организации интернатного типа с постоянным пребыванием кадетов. Максимальное воспитательно-образовательное правоохранительное воздействие на обучающихся в рамках реализации среднего общего образования осуществляется в суворовском военном училище МВД РФ. Решение о его создании принимается Правительством РФ, учредителем выступает Российская Федерация в лице МВД РФ. Лицензирование и государственную аккредитацию осуществляет министерство (департамент и пр.) образования государственной исполнительной власти субъекта РФ, в котором дислоцировано училище. Помимо реализации среднего общего образования предусматривается значительное по своему объему правоохранительное воспитательно-образовательное воздействие на обучающихся. По окончании обучения и успешного прохождения итоговой государственной аттестации кадетам, суворовцам выдается аттестат о среднем общем образовании общегосударственного образца. Прохождение правоохранительного обучения во всех видах общеобразовательных учреждений не порождает для выпускников юридической обязанности заключения контракта о службе в органах внутренних дел.

Вузы МВД РФ, реализующие различные уровни высшего профессионального образования – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации. Учредителем всех федеральных государственных казенных образова-

тельных учреждений высшего образования является Российская Федерация в лице МВД РФ. Вузы МВД РФ осуществляют правоохранительную воспитательно-образовательную деятельность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, основными профессиональными образовательными программами и планами (программами) воспитательной работы.

Образовательные организации, реализующие программы дополнительного профессионального образования. К их числу в системе МВД РФ мы относим образовательные организации высшего образования, институты повышения квалификации. Юридический статус – федеральное государственное казенное учреждение дополнительного профессионального образования Учредителем является Российская Федерация в лице МВД РФ. Дополнительное профессиональное образование осуществляется как в форме повышения квалификации, так и профессиональной переподготовки. В число обучающихся могут входить сотрудники органов внутренних дел, а на основе договоров о межведомственном сотрудничестве – сотрудники подразделений войск Росгвардии. Помимо вузов и институтов повышения квалификации дополнительное профессиональное образование в системе МВД РФ осуществляется центрами профессиональной подготовки в составе территориальных ОВД МВД РФ по субъектам РФ. Функции лицензирования образовательной деятельности данных центров возлагаются на органы образования соответствующего субъекта Российской Федерации.

Образовательные организации, реализующие программы профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел. К их числу относятся вузы системы МВД РФ, центры профессиональной подготовки в составе территориальных ОВД МВД РФ по субъектам РФ. Образовательная деятельность осуществляется в соответствии с основными программами профессионального обучения, согласованными с руководством территориального ОВД МВД РФ по субъекту РФ и планами (программами) воспитательной работы с обучающимися. Воспитательно-образовательное воздействие оказывается на сотрудников органов внутренних дел, на основе договоров о межведомственном сотрудничестве – сотрудников подразделений войск Росгвардии, прошедших испытательный срок и прибывших на обучение по профессии «полицейский».

В заключительной части нашей статьи проведем краткий педагогико-юридический анализ организации непрерывного образования в вузе МВД России.

Как уже отмечалось, вузы МВД РФ являются юридическими лицами, учредителем которых является Российское государство в лице Министерства внутренних дел. Вузы имеют статус федерального государственного казенного образовательного учреждения. Лицензирование и государственную

аккредитацию образовательной деятельности осуществляет Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Подзаконное нормативное правовое регулирование образовательной деятельности вуза МВД РФ осуществляет не только Минобрнауки РФ, но и, в силу ведомственной подчиненности, Министерство внутренних дел РФ. Учитывая ведомственную правоохранительную принадлежность вузов МВД РФ, руководитель образовательной организации не выбирается (как в гражданских вузах), а назначается либо указом Президента РФ (если должность начальника вуза относится к категории должностей высшего начальствующего состава МВД РФ), либо приказом Министра внутренних дел России.

Особенностью системы образовательных организаций высшего образования МВД РФ является нормативно закреплённая ведомственная профессиональная специализация вузов. Образовательная деятельность вуза МВД РФ строится в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами по различным уровням образования, основными профессиональными образовательными программами высшего образования, основными программами профессионального обучения, программами дополнительного профессионального обучения. Учитывая ведомственную правоохранительную принадлежность и стремление учредителя к единообразному пониманию вузами общих вопросов организации процесса образовательной деятельности, Департаментом государственной службы и кадров МВД РФ утверждаются и направляются в подведомственные образовательные организации высшего образования для использования примерные учебные планы, примерные программы дисциплин.

В настоящее время государство предъявляет особые требования к практической направленности правоохранительного образования. Для выполнения данных требований вузы МВД РФ активно привлекают к проведению различных видов аудиторных занятий с обучающимися, включая промежуточную и итоговую государственную аттестацию, практических сотрудников территориальных органов внутренних дел. Основные профессиональные образовательные программы высшего образования, основные программы профессионального обучения, программы дополнительного профессионального обучения проходят согласование у «заказчиков» – руководителей территориальных органов внутренних дел по соответствующему профилю подготовки обучающихся.

Подводя итоги педагогико-юридического анализа непрерывное образование в вузах системы МВД России, мы полагаем возможным сформулировать некоторые выводы.

В системе Министерства внутренних дел России создана и успешно функционирует система образовательных организаций высшего образования,

реализующих непрерывное образование сотрудников органов внутренних дел.

Особенностью системы образовательных организаций высшего образования МВД РФ является нормативно закреплённая приказом Министра ведомственная профилизация вузов.

Вузы системы МВД РФ помимо реализации всех уровней высшего профессионального образования, осуществляют дополнительное профессиональное образование и профессиональное обучение (профессиональную подготовку).

Современное состояние непрерывного образования в вузах МВД РФ остается не до конца изученным и требует дальнейшего научного исследования как с точки зрения базовых ценностных основ такого образования, так и с точки зрения программирования непрерывной образовательной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Лихачев Д.С.* Школа на Васильевском / Д.С. Лихачев, Н.В. Благово, Е.Б. Белодубровский. – М.: Просвещение, 1990. – 157 с.
2. *Мягих И.Е.* Управление взаимодействием субъектов системы непрерывного образования в Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 179 с.
3. *Мухина Т.Г., Щербакова М.В.* Непрерывное профессиональное многоуровневое образование как основа подготовки дизайнера к творческой деятельности // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: Сб. статей по материалам V Междунар. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей / под общ. ред. Э.Г. Скибицкого. – Новосибирск: САФБД, 2014. – 423 с.
4. *Ильина Н.Ф.* Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2014. – 358 с.
5. *Цибизова Т.Ю.* Концептуальные основания исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 42 с.
6. *Резинкина Л.В.* Концептуальные основания и технологии проектирования муниципальной системы непрерывного образования взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Великий Новгород, 2013. – 54 с.
7. *Галеев И.Ш.* Организационно-педагогические условия реализации личностно ориентированного подхода в непрерывном профессиональном образовании сотрудников органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 24 с.
8. *Федоров В.Г.* Теория и практика непрерывного военно-физкультурного образования в вооруженных силах Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – 42 с.

**Вахрушева Светлана Николаевна**

кандидат педагогических наук  
Волео-Вятский институт (филиал) Московского государственного  
юридического университета им. О.Е. Кутафина, г. Киров

**Машарова Татьяна Викторовна**

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

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТА

*Статья посвящена рассмотрению вопроса междисциплинарной интеграции образовательного процесса в подготовке юриста на примере изучения иностранного языка.*

*Авторы подчеркивают, что одним из важнейших методологических оснований современного образовательного процесса является междисциплинарная интеграция. Междисциплинарные связи пополняют содержание преподаваемой дисциплины, открывают дополнительные возможности повышения качества знаний. Использование междисциплинарных связей закладывает фундамент для комплексного подхода к решению сложных проблем реальной действительности.*

*В статье раскрываются основные особенности междисциплинарного взаимодействия в образовательном процессе, условия успешного осуществления данного направления в образовательной практике вузов.*

*Отмечается, что междисциплинарная интеграция способствует профессионально-ориентированному обучению иностранному языку на основе моделирования будущей профессиональной деятельности. Для развития мотивации достижения и общения студентов авторы используют различные интерактивные методы: деловые игры, дискуссии, инсценировки, проекты.*

***Ключевые слова:** междисциплинарная интеграция, образовательный процесс, компетенции, познавательная деятельность, иностранный язык, междисциплинарные связи, метод проектов.*

**В**опрос улучшения качества образования в нашей стране не теряет своей актуальности ввиду перехода от традиционной системы высшего профессионального образования к двухуровневой. Согласно «Концепции модернизации российского образования» важное место в решении этого вопроса занимает развитие междисциплинарной интеграции образовательного процесса, ориентированного на воспитание самостоятельности студента, без которой немислимы ни научно-исследовательская, ни дальнейшая практическая деятельность выпускника вуза. Подобная интеграция раскрывает содержание одной дисциплины знаниями из другой, объединяет их и обеспечивает деятельностьную подготовку, позволяющую формировать профессиональные умения и навыки.

Понятие «междисциплинарная интеграция» трактуется неоднозначно в научной литературе. Многие исследователи считают, что междисциплинарные связи значительно пополняют содержание преподаваемых курсов, позволяют более глубоко понимать последующие и параллельно изучаемые дисциплины и открывают дополнительные возможности повышения качества знаний. Е.Б. Шоштаева дает следующее определение понятию «междисциплинарная связь»: «Процесс содружества учебных предметов, отражающих единые, непрерывные и целостные явления профессиональной деятельности» [6]. Е.В. Перехожева полагает, что междисциплинарная интеграция это процесс объединения учебных дисциплин в свете познавательных и технологических проблем [5].

Авторы коллективной монографии «Метапредметность: возможности её реализации в образовательной деятельности» отмечают: чтобы жить в едином, органичном и целостном мире, «необходимо видеть взаимосвязи и области соприкосновения разнородных, на первый взгляд, явлений, владеть способами межпредметной интеграции». Интеграция предполагает дополнение одной наукой (учебного предмета) другой наукой (учебным предметом) [4, с. 36].

Нельзя не согласиться и с мнением Ю.В. Благого, который рассматривает междисциплинарную интеграцию как «наивысшую форму единства целей, принципов и смысла образования, создания масштабной взаимосвязи всех учебных дисциплин образовательной программы» [1, с. 57]. Этот процесс должен осуществляться уже на начальном этапе обучения студентов, чтобы у них постепенно формировалось умение самостоятельно выполнять определенные действия, направленные на нахождение рациональных решений в сложных профессиональных ситуациях. Тем самым студенты овладевают обобщенным характером познавательной деятельности. С помощью использования междисциплинарных связей закладывается фундамент для комплексного подхода к решению сложных проблем реальной действительности.

Качество подготовки обучающихся оценивается исходя из уровня освоения ими дисциплин и оценки их компетенций на основании требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО). Он ориентирует на

формирование компетентности, а это требует от преподавателя овладения современными педагогическими технологиями.

Для формирования личности специалиста необходима организация обучения, в котором приобретенные знания не остаются формальными, а познавательная деятельность переходит в профессиональную. Если образовательный процесс профессионально мотивирован, и обучающийся видит перспективы применения полученных знаний на практике, последующая адаптация выпускника в условиях профессиональной деятельности происходит легче.

Исследования ученых доказывают, что профессиональную мотивацию и профессиональную направленность невозможно сформировать, не используя в учебном процессе элементы будущей профессиональной деятельности [3]. Именно в процессе обучения закладывается фундамент будущего профессионализма, глубокое понимание мотивов выбора профессии и осознание своих профессиональных способностей и возможностей.

Практика показывает, что около 64% студентов имеют социальную ориентацию в выборе профессии и лишь около 36% – профессиональную. Под профессиональной направленностью студентов подразумевается представление о будущей профессии, оценка ее значимости, устойчивость в выборе профессии. Профессиональная направленность специалиста – это система устойчивых мотивационных образований, ориентирующих поведение и деятельность личности специалиста в русле норм, правил, требований, предъявляемых профессией к личности специалиста. Профессиональная направленность базируется на широком круге интересов, мотивов, потребностей, установок человека. Профессиональная направленность личности выступает одной из ведущих характеристик будущего специалиста, позволяющих проявить свои способности в творческом овладении профессией.

Рассмотрим, при каких условиях она формируется. При наличии материально-технических, методических возможностей, при разнообразии форм, методов и средств деятельности, при учете интересов и потребностей в самореализации, приобретении опыта. Наиболее актуальными в практическом решении задач являются разъяснение, создание проблемных ситуаций; анализ стилей поведения, принятия решений; дискуссии, использование СМИ.

В вузе происходит активное насыщение специальными познаниями. Как использовать их в реальной жизни? Студент испытывает затруднения. Поэтому все больше применяются интерактивные методики, которые раскрепощают мышление и помогают профессиональной адаптации студента. Разработка и проведение деловых игр вырабатывает у студента специальные навыки и умения. К их числу относится и профессиональное говорение.

Знания, получаемые в вузе, разнесены по разным учебным дисциплинам. Лишь в последующей самостоятельной работе молодой специалист получает возможность систематизировать их. Для поддержания интереса студентов к знаниям и будущей профессии в организации образовательного процесса целесообразно учитывать принцип межпредметной интеграции.

Особо следует отметить, что интегративные знания представляют собой систему знаний, синтезирующую научные знания из различных дисциплин и представляющую их применение в различных направлениях деятельности человека, стимулирующую познавательную самостоятельность и активность студентов. Данная система позволяет разносторонне оценивать результаты собственной деятельности и обеспечивает формирование общей компетентности будущих специалистов.

На протяжении всего периода обучения в институте у студентов формируются интегративные профессиональные знания путем их накопления из различных образовательных областей. Ведущее место в этом процессе должны занимать базовые знания общеобразовательных и специальных предметов. Профессионально значимые вопросы и темы изучаются с позиций интеграции различных предметных знаний, с применением активных методов приобретения новой информации.

В данной статье рассмотрим вопрос о роли междисциплинарной интеграции образовательного процесса в подготовке юриста на примере изучения иностранного языка. Отметим, что изучение иностранного языка должно вестись в непосредственной связи с той отраслью знаний, которая изучается в вузе. Наибольший интерес у студентов вызывают тексты, связанные с их специальностью. Исходя из этого, нужно отбирать текстовый материал с учетом профессиональной направленности студентов. Работа над текстами приобретает познавательную ценность, развивает разговорные навыки с ориентацией на определенную тематику. Студенты могут использовать материал при написании курсовых и дипломных работ, убеждаясь при этом в необходимости изучения иностранного языка. Связь обучения иностранному языку с изучением специальных дисциплин обеспечивает высокую информативность учебного материала, его актуальность. Работа с такой иноязычной информацией развивает профессиональные интересы студентов, активизирует их познавательную деятельность, готовность использовать языковые знания в сфере профессиональной деятельности, что является целью обучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Специально ориентированный отбор учебного материала делает процесс приобретения знаний по иностранному языку более интересным и одним из

средств изучения будущей специальности. Специфика профильно-ориентированного обучения иностранному языку позволяет реализовать, наряду с основными, воспитательные и развивающие цели обучения.

Процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе открывает широкие возможности применения принципа межпредметной интеграции. Многие специальные дисциплины, изучаемые студентами, имеют непосредственное отражение в текстах на иностранном языке. При работе над текстами можно опираться на имеющиеся уже знания по специальным предметам и, наоборот, при чтении текстов на иностранном языке можно получить новую информацию, касающуюся будущей профессии. Важно, чтобы изучаемый материал был актуальным, тогда интерес к языку как неспециальному предмету не будет снижаться. Иностраный язык в неязыковом вузе выступает средством расширения, уточнения понятий, средством развития познавательного интереса, решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач.

Межпредметная интеграция основывается на системном подходе к профессионально-ориентированному обучению, ситуативно-ролевой обусловленности учебной деятельности и речевого общения, на новейших достижениях методики преподавания иностранного языка. В юридическом вузе тематика курса «Иностраный язык в сфере юриспруденции» связана с содержанием целого ряда специальных дисциплин (История государства и права зарубежных стран, Конституционное право, Международное право и др.). Использование на уроках иностранного языка аутентичных материалов конкретной страны создает атмосферу лингвистической реальности и делает курс профессионально-ориентированным. Работа с видеоматериалами придает процессу овладения иностранным языком коммуникативно-когнитивный характер. Подбирая специальные тексты, мы уделяем большое внимание определенным функциональным стилям, характерным для коммуникации в сфере юридической деятельности.

Иностраный язык относится к предметам, с помощью которых происходит не только передача информации, но и он является также фундаментом для изучения других наук. Так, например, при работе над темой «Основной Закон ФРГ» мы анализируем права и обязанности немецких и российских граждан, опираясь на знания учебного курса по Конституционному праву РФ. В ходе учебного занятия-дискуссии студенты отмечают сходство и различие двух конституций, высказывают свои мнения, проявляют интерес и самостоятельность суждений по поводу нарушения основных прав граждан [2].

Межпредметные связи на занятиях немецкого языка реализуются с применением различных

методических приемов и средств: проведение проблемно-деловой игры, написание писем, реферирование журнальных статей, написание докладов, подготовка сообщений на иностранном языке и выступление перед студентами.

Реализации в образовательном процессе принципа межпредметных связей и развитию самостоятельности мышления способствует использование метода проектов. Применяя его, необходимо соблюдать требования, касающиеся практической и теоретической значимости поставленной задачи, самостоятельной деятельности студентов. Работа в группе по поиску решения поставленной проблемы позволяет студенту почувствовать, что его деятельность строится на личном опыте, его интересах. В работе над проектом в атмосфере сотрудничества каждый студент может реализовать свои знания и личные способности. Участники проекта в равной степени ответственны за решение задачи и представляют результаты своей работы.

Применение метода проектов относится к развивающим технологиям профессионального образования, которые способствуют формированию знаний, умений и навыков, творческой активности студентов, развитию интегративных компетенций, поднимают качество обучения на более высокий уровень.

Особую роль при формировании профессиональных компетенций играют межпредметные проекты, которые выступают как интегрирующий фактор в профессиональном образовании. В качестве примера из опыта работы можно представить фрагмент занятия, ориентированного на изучение уголовного процесса на немецком языке студентами очной формы обучения. Совместно с преподавателем дисциплины «Уголовный процесс» ими был подготовлен сценарий судебного заседания на русском языке с последующим переводом на немецкий язык, распределены роли. Игровой проект был показан студентам младших курсов. Данный вид работы, несомненно, способствовал не только углублению знаний в области иностранного языка, но и формированию профессиональной компетенции.

Профильная ориентация изучения иностранного языка может быть реализована в высшей школе при решении проблемы преемственности и при условии профилизации обучения иностранному языку. Планируемые результаты обучения иностранному языку описываются в терминах компетенций, знаний и умений (что обучающиеся должны уметь делать), которые затем конкретизируются по уровням владения языком в виде критериев (насколько хорошо они умеют это делать).

Согласно социальному заказу стране нужны специалисты с действительными знаниями иностранного языка. Многие студенты осознают необходимость его изучения как возможность своего профессионального роста. Поэтому материал, из-

учаемый на занятиях по иностранному языку, должен способствовать развитию личности студента, его профессиональному становлению.

**Библиографический список**

1. *Благов Ю.В.* Педагогические условия для формирования поликультурной компетенции студентов музыкального колледжа // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: Материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 5 т. Т. 5. Гуманитарные и социальные науки, образование. – Тольятти: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 2016. – 347 с.

2. *Вахрушева С.Н.* Активизация творческого мышления студентов через перевод // Актуальные проблемы изучения и преподавания немецкого языка в современном поликультурном мире: Мате-

риалы Междунар. науч.-практ. конф. – Ульяновск, 2009. – 240 с.

3. *Вербицкий А.А., Платонова Т.А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М.: НИИВШ, 1986. – 40 с.

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

5. *Перехожева, Е.В.* Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов на основе междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2012. – 23 с.

6. *Шоштаева Е.Б.* Интегральная технология обучения как основа повышения качества образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2003. – 23 с.

## РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В данной статье проводится анализ понятия «самостоятельная работа», определяющегося, как имеющая цель, самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, выполняемая без непосредственного участия преподавателя, но под его руководством. Представлены теоретико-эмпирические результаты исследования состояния самостоятельной подготовки курсантов в образовательных организациях высшего образования ФСИН России. Проведен анализ научной, психолого-педагогической, методической литературы по теме. Рассмотрено понятие самостоятельной подготовки курсантов в ведомственном вузе и выделены особенности организации данного процесса. Заострено внимание на видах работ, выполняемых во время самостоятельной подготовки. Разобраны компоненты процесса самостоятельной подготовки, отмечены проблемы, негативно сказывающиеся на эффективности данного процесса. Проанализированы результаты опроса среди курсантов, на предмет их готовности к активной работе во время самостоятельной подготовки, умения организовать данный процесс, и сделаны соответствующие выводы.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, самообразование, курсанты, учебный процесс, обучение, образование, распорядок дня.

Социально-экономическая модернизация, реформирование образовательной системы, осуществляющиеся в обществе сегодня, определили своей основной задачей, стоящей перед образовательными организациями ФСИН России, подготовку высококвалифицированных специалистов уголовно-исполнительной системы. Стремительные преобразования выдвигают требования к повышению профессиональной компетентности сотрудников. Специалисты должны не только в совершенстве овладеть знаниями и навыками, предусмотренными выбранной специальностью, но и самостоятельно совершенствовать прикладные знания, применяя их на практике, мобильно реагировать на меняющиеся жизненные обстоятельства, грамотно работать с информацией, уделять время самообразованию. Перед преподавателями стоит задача развить у курсантов ряд качеств, таких как: самоорганизация, самоконтроль, самостоятельность, инициативность, а также сформировать навыки планирования и осуществления научно-познавательной деятельности. Достижение поставленных целей невозможно без грамотно организованной самостоятельной работы курсантов, являющейся специфической формой учебной деятельности, регламентируемой уставом образовательных организаций ФСИН России.

Вопрос организации самостоятельной работы обучающихся нашел свое отражение в исследованиях многих ученых. Большое внимание проблеме организации самостоятельной работы уделил выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский. В своих трудах он неоднократно говорил о важности самостоятельной деятельности учащихся. Самостоятельность, по его мнению, выступает одним из важнейших критериев успешного обучения и воспитания. Константину Дмитриевичу принадлежит высказывание: «Не уметь хорошо выражать свои мысли – недостаток; но не иметь самостоя-

тельных мыслей – еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний». Основной задачей он ставил развитие у обучающегося навыка самостоятельного поиска и овладения новыми знаниями, что позволит человеку на протяжении всей жизни анализировать стремительно меняющуюся информацию и идти в ногу со временем.

Таковыми учеными, как Ю.К. Бабанский, В.А. Гусев, А.А. Темербекова, Р.М. Микельсон, Л.М. Пименов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, И.М. Платов, Я.И. Канаев, С.И. Архангельский, Л.В. Вяткин, Р.Б. Срода в разное время были выдвинуты основные психолого-педагогические и научно-методические проблемы процесса самостоятельной подготовки, выделены основы процесса планирования и организации самостоятельной работы: стремление к достижению результата, контроль со стороны преподавателя, применение полученных знаний в будущем.

В научной литературе присутствует большое количество точек зрения на значение понятия самостоятельной работы. На наш взгляд, наиболее полное определение самостоятельной работы обучающихся, в котором выделяется роль преподавателя, делается акцент на качество данного процесса и его результат, сформулировал Б.П. Есипов: «самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставляемое для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических (или тех и других вместе) действий» [1, с. 15].

Организация самостоятельной подготовки курсантов нашла свое отражение в исследовательских работах многих ученых, таких как: А.Н. Бочков,



А.П. Киселев, Ю.Г. Кирюшин, С.П. Свердлов, В.В. Шпичка, Ф.А. Ярмоленко, А.Г. Досычев, О.Б. Самойленко, Н.В. Пахомова, Л.А. Хамула, Т.С. Купавцев, М.Б. Притугина. Педагоги-исследователи этой области отмечают, что в структуре профессиональной подготовки курсантов и слушателей ведомственных вузов самостоятельная подготовка играет особую роль, способствуя повышению качества обучения. Именно она предусматривает формирование личности будущего офицера.

«Самостоятельная подготовка является составной частью образовательного процесса в академии, направленного на формирование квалифицированных специалистов для Федеральной службы исполнения наказаний» [3]. Согласно соответствующему положению, самоподготовка обучающихся образовательных организаций высшего образования ФСИН России проводится в часы, установленные расписанием дня и является одним из основных видов учебных занятий, целью которой выступает: развитие у курсантов и слушателей способности к самостоятельному закреплению знаний, полученных на лекциях и практических занятиях; выработка умений и навыков самостоятельного активного приобретения новых и дополнительных сведений, материалов в ходе подготовки к семинарским и практическим занятиям, зачетам и экзаменам; закрепление навыков самообразовательной работы; формирование у обучающихся профессионального мышления в процессе выполнения индивидуальных творческих заданий по учебным дисциплинам; развитие навыков организации собственной научно-познавательной деятельности. Другими словами, овладение умениями и навыками самостоятельной работы является необходимой предпосылкой для качественного усвоения учебной программы ведомственного вуза курсантами и дальнейшего успешного выполнения ими служебных обязанностей на местах службы [2].

Отличительной чертой обучения в ведомственных вузах является тот факт, что курсант занимается не только учебным процессом, но и выполняет ряд обязанностей, носящих служебный характер. При этом, самостоятельная работа в вузах ФСИН России является практически единственной формой учебной деятельности, которая позволяет подготовиться к занятиям, осуществить поиск недостающей информации, осознать интерес к научно-познавательной деятельности. Для реализации положения о проведении самостоятельной подготовки в расписании дня курсантов образовательных организаций высшего образования ФСИН России специально предусмотрено 2 часа. Самоподготовка курсантов организуется и проводится по учебным группам в специальных аудиториях. Все необходимое для самостоятельной работы (учебные пособия и учебники, разработки, принадлежности и т.д.)

получается курсантами до начала самоподготовки. Консультации, как правило, проводятся в этих же классах. При подготовке к лабораторным работам курсанты занимаются в соответствующих лабораториях и специализированных классах кафедр.

Изначально самостоятельная работа курсантов призвана служить важнейшим компонентом профессиональной подготовки в рамках изучаемых общеобразовательных и специальных дисциплин. При этом она должна состоять из активной и непрерывной работы курсантов по выполнению текущих заданий.

На занятиях по самоподготовке курсанты выполняют следующие виды работ:

- детальное изучение материала по конспектам лекций, учебным пособиям и иным источникам;
- самостоятельный анализ дополнительных источников учебной литературы по темам программы курса;
- решение контрольных работ;
- подготовка к предстоящим семинарским и лабораторным занятиям, контрольным работам, аттестациям, экзаменам;
- написание рефератов.

Качество самостоятельной работы оценивается при помощи системы контроля, включающей в себя опросы на семинарских занятиях, практические работы, зачеты и экзамены.

Однако существует ряд проблем, которые значительно снижают эффективность самостоятельных занятий курсантов ведомственных вузов. К ним относятся высокая загруженность служебно-боевой направленности, неспособность осуществлять познавательный процесс в условиях самостоятельной подготовки, отсутствие мотивации к самообразованию, нехватка навыков качественной организации самообразования, неумение самостоятельно работать с литературой и усваивать прочитанное, отсутствие готовности к совершению волевого усилия по преодолению затруднений, возникающих при усвоении материала. О них не раз говорилось в военно педагогической литературе, также нами было проведено анкетирование на анализ составляющих процесса самостоятельной подготовки, к которым относятся следующие компоненты [4, с. 34]:

- мотивационный;
- содержательно-операционный;
- волевой.

Опрос был проведен среди 200 курсантов Академии ФСИН России.

1. Мотивационный компонент, оценивался по трем типам:

- желание овладеть новыми знаниями для личного профессионального становления;
- интерес к получению новых знаний;
- желание «избежать неприятностей», не связанное с получением новых знаний.

Было установлено, что 33% курсантов занимаются во время самостоятельной подготовки, отталкиваясь от собственных побуждений, преследуя цель в будущем стать профессионалами своего дела, 32% учащихся стремятся к новым знаниям, и 35% курсантов стараются заниматься в часы самостоятельной подготовки, чтобы избежать негативных ситуаций со стороны руководства курса и академии (увеличение часов самостоятельной подготовки, отмена увольнительного в выходной день и т.п.). Проведенное анкетирование подтвердило наши наблюдения за ходом самостоятельной подготовки, выявив высокий процент внешней мотивационной составляющей над внутренними побуждениями во время изучения предметов в ходе самостоятельной подготовки. При этом стоит отметить, что у первокурсников внутренние мотивы преобладают над внешними, но с переходом на старшие курсы процент внешне замотивированных курсантов растет.

2. Содержательно-операционный компонент, выражающийся в навыке самостоятельно получать информацию, характеризуется следующими параметрами:

- самостоятельное вычленение главной информации;
- навык планирования своей работы;
- умение осуществлять самоконтроль.

Наблюдая за курсантами ведомственных вузов, нами было отмечено, что большинство не умеют вычленять главную информацию из курса лекций, предлагаемых им на занятиях, и конспектируют все дословно. Также этот момент подчеркивается педагогами-исследователями в многочисленных публикациях.

Планирование и контроль своей работы тяжело дается курсантам, так как занятий, направленных на становление данных навыков с ними не проводится. Напротив, планированием времени занимается вышестоящее руководство. Это связано с существованием распорядка дня, в котором определена очередность тех или иных задач на день и неделю. Это с одной стороны гарантирует выполнение задач в установленные сроки, однако лишает самостоятельности, и как результат приводит к снижению мотивации и качества выполнения работ. По результатам анкетирования 42% курсантов выделили как фактор, не позволяющий успешно работать во время самостоятельной подготовки – отсутствие навыков самостоятельного планирования процесса подготовки. 89% курсантов не знакомы с понятием тайм-менеджмента, либо слышали, но не применяют его в своей учебной деятельности. Но на вопрос: «Хотели бы они овладеть навыками организации личного времени?» – 91% опрошенных курсантов с уверенностью дали положительный ответ, считая, что это может пригодиться им не только для работы во время само-

стоятельной подготовки, но и в будущей профессиональной деятельности. Можно сделать вывод, что содержательно-операционный компонент также развит недостаточно.

3. Способность к совершению волевого усилия для преодоления познавательных вопросов выступает как следующий компонент – волевой. Г.И. Саранцев выделил три уровня развития волевых усилий у обучающихся:

- волевые усилия проявляются слабо, на занятиях обучающийся ведет себя расслаблено, нет стремления довести работу до конца;

- волевые усилия проявляются достаточно часто, обучающийся прилагает множество сил, чтобы довести работу до конца, но серьезные затруднения заставляют его отступить;

- волевые усилия сильно развиты, все задания обучающийся выполняет в срок, самостоятельно преодолевает все трудности.

В результате проведенного опроса было установлено, что сталкиваясь с трудностями при изучении того или иного предмета только 22% курсантов справятся с заданием при помощи учебника, 62% обратятся за помощью к преподавателю или товарищу, 16% откажутся от выполнения работ. Отталкиваясь от этих данных, можно сделать вывод, что 78% обучающихся не смогут приложить необходимые усилия и откажутся от работы, что говорит о низком уровне волевых качеств курсантов.

Анализ самостоятельной работы курсантов в Академии ФСИН России показал, что самостоятельная подготовка не в полной мере реализует функции возложенные на нее, так как у курсантов не развит навык самостоятельной работы, они неправильно замотивированы, а также при возникновении затруднений, бросают задание, не доводя его до конца. Как решение данных проблем, необходимо провести следующую работу:

- повысить внутреннюю мотивацию курсантов в освоении новых знаний;

- обучить курсантов планированию личного времени, а так же осуществлению самоконтроля;

- выработать готовность к аккумуляции волевых усилий для достижения учебных целей, которые ставят перед курсантами.

Подводя итог, отметим, что самостоятельная подготовка курсантов образовательных организаций высшего образования ФСИН России выступает как важнейшая составляющая образовательного процесса и определяет эффективность подготовки учащихся по всем изучаемым дисциплинам. Поэтому, повышение качества самостоятельной подготовки курсантов приобретает на сегодняшний день характер актуальной педагогической задачи, которую возможно решить при помощи развития навыков организации самостоятельной работы курсантов, к которым можно отнести: умение планировать собственную работу, контролировать ее,

способность самостоятельно работать с учебной литературой, выделяя главное в изученном материале.

**Библиографический список**

1. *Есипов Е.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

2. *Кориунова А.А.* О проблемах самостоятельной работы обучающихся в организациях высшего образования ФСИН России // NovaInfo.ru

(Электронный журнал.) – 2017. – № 58. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://novainfo.ru/article/10548> (дата обращения: 10.10.2017).

3. Положение о самостоятельной подготовке курсантов и слушателей Академии ФСИН России. Утвержден приказом Академии ФСИН России от 19.06.2012 г. № 327.

4. *Притугина М.Б.* Организация самостоятельной подготовки курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2007. – 165 с.

## БИБЛИОТЕЧНЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

*В статье подняты актуальные вопросы формирования коммуникативных компетенций библиотечных специалистов в свете содержания образовательных программ высшей школы и в системе повышения квалификации. Представлены результаты мониторинга коммуникативных компетенций библиотечных специалистов региона по четырем тематическим блокам: «Современная языковая норма», «Коммуникативные умения и навыки», «Ораторское искусство», «Культура деловых коммуникаций».*

*На основе результатов проведенного мониторинга разработана учебная программа речеведческого курса «Вербальные коммуникации специалиста библиотечно-информационной сферы», направленного на развитие базовых коммуникативных навыков, способных обеспечить эффективные вербальные коммуникации в профессиональной среде. Программа предназначена для реализации в системе непрерывного библиотечного образования специалистов библиотечно-информационной сферы.*

*Также статья содержит варианты заданий к одной из тем курса, направленные на повышение эффективности вербальных коммуникаций в библиотеке.*

**Ключевые слова:** специалист библиотечно-информационной сферы, библиотечные вербальные коммуникации, система повышения квалификации, непрерывное образование, мониторинг, учебная программа, речеведческий курс.

Современная библиотека представляет собой средоточие разнонаправленных, своеобразных по форме реализации и содержанию коммуникационных потоков, здесь сходятся все коммуникационные каналы. Вербальная коммуникация – коммуникация, осуществляющаяся посредством языка как универсальной знаковой системы и речи как его реализации в процессе общения. Вербальная коммуникация носит главенствующий характер в библиотечно-информационном обслуживании, с ее помощью осуществляется обмен смысловой и оценочной социально значимой информацией. В процессе вербальной коммуникации посредством речи оппоненты определенным образом воздействуют друг на друга, стремятся достичь поставленных целей. Профессиональное владение речью, высокий уровень культуры вербального взаимодействия является залогом успеха во множестве профессий, тем более относящихся к коммуникативному типу деятельности.

Профессиональная вербальная коммуникация в библиотеке – неотъемлемая составляющая библиотечно-информационной деятельности, без нее невозможно качественное обслуживание пользователей библиотеки, адекватное выполнение библиотекарем должностных и функциональных обязанностей. Эффективные вербальные коммуникации в библиотеке предполагают высокий уровень речевой и психоэмоциональной подготовки специалиста: элитарный тип культуры речи; следование современным языковым нормам; умение создавать тексты монологического характера, диалогические реплики; умение выступать публично; способность оценить собственное речевое творчество с точки зрения нормативности, этичности и соответствия основным коммуникативным критериям и т.д. Эффективные вербальные коммуникации способствуют динамичному развитию библиотеч-

ного дела, централизованных библиотек и отдельных библиотечных учреждений: благодаря высокому качеству библиотечно-информационных услуг обеспечивается выполнение социальной миссии и профессионального долга библиотечного работника. Вербальное сопровождение профессиональной деятельности основывается на коммуникативной компетентности специалиста, без которой немислим профессиональный успех.

С целью определения объективной картины текущей ситуации был проведен мониторинг «Выявление уровня знаний, умений и навыков в сфере библиотечных вербальных коммуникаций», в котором приняло участие 130 библиотечных специалистов Белгородской области. Репрезентативность исследования обеспечивается разнообразием состава респондентов: библиотекари, библиографы, методисты, программисты, зав. секторами/отделами, заведующие; из городской и сельской местности; работники центральных, модельных, детских, научно-технических библиотек, библиотек образовательных учреждений различного уровня; сотрудники библиотек, принадлежащие к различным возрастным категориям, имеющие различный стаж работы в библиотечной профессии; библиотекари, имеющие среднее и высшее как профильное, так и непрофильное образование.

Анализ результатов мониторинга (рис. 1) продемонстрировал достаточно низкий общий уровень культуры вербального взаимодействия среди респондентов. Так, качество знаний, умений и навыков опрошенных по тематическим блокам неодинаково. Если принять за допустимые высокий и средний уровни владения, то получим следующие результаты: владение современной языковой нормой – 46% (высокий 8% + средний 38%) респондентов; сформированность коммуникативных умений и навыков – 35% (высокий 2% + средний 33%)

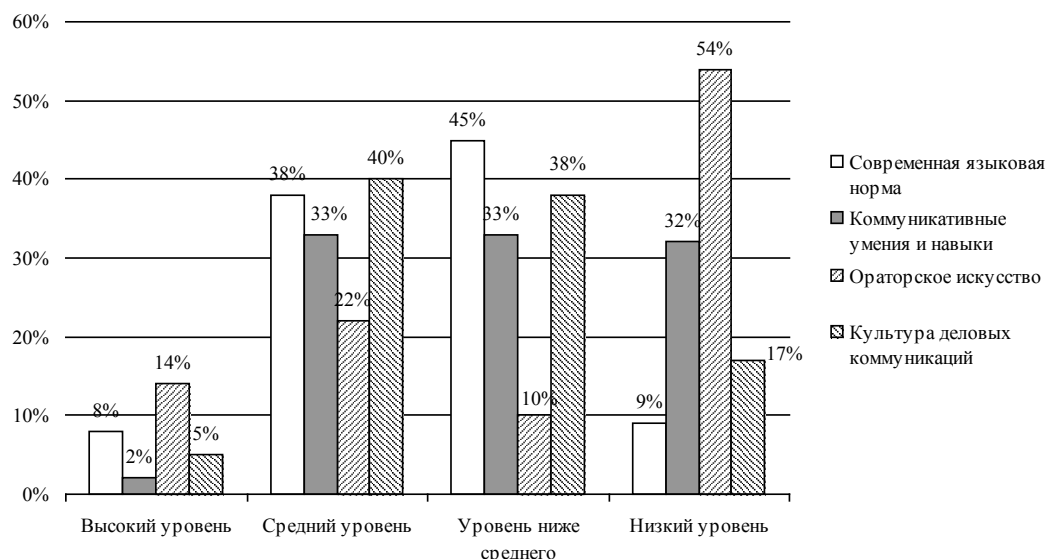


Рис. 1. Результаты мониторинга по тематическим блокам

респондентов; знания, умения и навыки в области ораторского искусства – 36% (высокий 14% + средний 22%) респондентов; готовность к опосредованным деловым коммуникациям – 45% (5% высокий + 40% средний) респондентов.

Кратко охарактеризуем наиболее проблемные вопросы мониторинга.

В блоке «Современная языковая норма» соответствие языковых норм и наиболее распространенных ошибок следующее: орфоэпические (постановка ударения, произношение отдельных звуков); лексические (неумение различать слова паронимы, ошибочное употребление в речи заимствованных слов, искажение грамматической формы фразеологизмов) нормы; нормы орфографии (написание -н/-нн- в суффиксах прилагательных и причастий, правописание приставок и удвоенных согласных); пунктуационные; грамматические (определение грамматической категории рода заимствованных слов, использование в речи несклоняемых существительных, склонение числительных); стилистические нормы (использование в речи диалектных, просторечных слов).

Блок «Коммуникативные умения и навыки», направленный на проверку речевых умений и навыков респондентов, определил слабые знания по следующим темам: использование в речи композиционных, методических и собственно речевых приемов, речевых сигналов; употребление этикетных формул в устной и письменной речи. Отмечены такие ошибки, как многословие (тавтология, плеоназм); трудности с нахождением речевых ошибок в предложенных высказываниях.

Блок «Ораторское искусство» определил круг тем, наименее освоенных респондентами, например, виды речи и их отличительные характеристики; этапы подготовки публичной речи; коммуникативные стратегии и тактики; особенности опосредованного устного и письменного общения, комму-

никативные барьеры и др. Требуют актуализации знания, умения и навыки библиотекарей из области теории и практики риторической аргументации.

Блок «Культура деловых коммуникаций» слабые места в области деловой переписки, особенностей документооборота в библиотечно-информационной сфере, а также осуществления интернет-коммуникаций.

Респонденты отмечают, что наибольшее влияние на эффективность вербальных коммуникаций оказывают такие факторы, как соблюдение языковых норм, коммуникативных требований, правил этикета, тем не менее признавая, что не все их индивидуальные речевые показатели находятся на должном уровне, что высоко характеризует степень осознания проблем культуры собственной речи.

Учитывая коммуникационную природу профессиональной деятельности библиотекаря, повсеместное внедрение инновационных технологических операций и коммуникационных каналов, а также недостаточный уровень коммуникативных компетенций, обнаруженный посредством мониторинга, в рамках системы повышения квалификации библиотекарей как составляющей непрерывного образования предлагается внедрить программу, разработанную с учетом выявленных в ходе исследования проблем.

Повышение квалификации как «процесс совершенствования теоретических знаний и практических навыков с целью повышения профессионального мастерства работников, освоения новой техники и технологии» [12, с. 5] – наиболее действенный способ качественного повышения уровня вербальных коммуникаций в составе профессиональной культуры специалистов библиотечно-информационной сферы. Указанное направление непрерывного библиотечного образования, на наш взгляд, наиболее эффективно может способствовать ликвидации объективного противоречия:

между необходимостью подготовки специалистов к вербальным коммуникациям (речевой, технической аспекты) и неразработанностью образовательных технологий, педагогических условий такой подготовки.

Следует отметить, что сводные данные об образовательных услугах в системе повышения квалификации специалистов библиотечно-информационной сферы России, представленные в учебно-методическом пособии Я.Л. Шрайберга, А.О. Адамьянца «Повышение квалификации библиотечно-информационных работников: современный подход» [12, с. 10–18], красноречиво свидетельствуют об отсутствии лицензированных дисциплин речеведческой направленности в системе дополнительного профессионального образования. Данное обстоятельство выделяется на фоне таких науковедческих фактов, как признание библиотеки коммуникативной системой [8], определение концепции «коммуникационной» («плюралистической») библиотеки и актуализация коммуникативной функции библиотек [3; 6], требование учета библиотечной практики при подготовке библиотекарей новой формации [9], трансформация основных функций современной библиотеки [1; 5; 10], признание уникальности библиотечного диалога как формы библиотечной коммуникации [2; 7; 11].

Вербальные коммуникации реализуются во всех видах библиотечно-информационной деятельности, эта часть профессиональной культуры специалиста обусловлена спецификой профессии. Включение речеведческого компонента в систему повышения квалификации библиотекарей на современном этапе более чем своевременно. Особенно, если учесть, что многие библиотекари получили образование в профильных учебных заведениях культуры и искусств, в учебных планах которых не были предусмотрены соответствующие курсы. Речевая подготовка библиотекарей приобретает всю большую значимость «в связи с расширением границ профессионального общения и участия библиотек в различных научных, социально-культурных и иных» [4, с. 30] формах коммуникационного взаимодействия.

Обращаясь к подготовке библиотекарей в высшей школе, отметим, что в действующем федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» (уровень бакалавриата) на федеральном уровне не предусмотрены речеведческие курсы за исключением дисциплины «Русский язык и культура речи», входящей в базовую (обязательную) часть учебной программы. Кроме того, понятие «вербальная коммуникация» более объемно, нежели «культура речи», и является междисциплинарным. Этот факт во многом объясняет

неудовлетворительные результаты мониторинга и свидетельствует о необходимости разработки дополнительных речеведческих учебных курсов, спецкурсов, курсов по выбору и введения их в реализуемые учебные программы бакалавриата и дополнительного профессионального образования специалистов библиотечно-информационной сферы.

Специфика информационно-библиотечной работы обязывает вести подготовку специалистов, концентрируя внимание не столько на соблюдении общих нормативных, коммуникативных и этических требований к речи, сколько на проявлении перечисленных аспектов через призму библиотечного общения, нацеленного на эффективность – удовлетворение информационных и коммуникативных потребностей пользователя. Именно при таком подходе происходит осознание социальной значимости своей профессии, формируется высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности. Разрабатывая условия профессионального роста библиотекарей в коммуникативном аспекте, необходимо учитывать, что «новые знания могут быть усвоены, а тем более применены на практике только при условии заинтересованности в этом процессе самого специалиста» [8, с. 35], и стимулировать мотивационную сферу личности библиотечного работника.

Принимая во внимание тот факт, что залог эффективной вербальной профессиональной коммуникации базируется на высоком уровне коммуникативной культуры, культуре речи, близкой по своим характеристикам к элитарному типу; автором была разработана учебная программа речеведческого курса «Вербальные коммуникации специалиста библиотечно-информационной сферы». Цель курса – развитие базовых речевых навыков, способных обеспечить эффективные вербальные коммуникации в профессиональной среде, для реализации в системе непрерывного библиотечного образования – через курсы повышения квалификации специалистов библиотечно-информационной сферы. Апробация экспериментального авторского курса «Вербальные коммуникации специалиста библиотечно-информационной сферы» осуществлена в системе повышения квалификации специалистов МКУК «Старооскольская ЦБС».

Цель курса – повышение уровня культуры речи, ораторских навыков, психолого-педагогической готовности сотрудников библиотечно-информационной сферы к профессиональным вербальным коммуникациям в качестве важнейшей составляющей профессиональной культуры библиотекаря. Внедрение данной программы преследует цель содействия повышению качества вербальных коммуникаций в современной библиотеке. Курс предполагает использование и адаптацию к его специфике эффективных форм обучения специа-

листов, в том числе с применением новых интерактивных и телекоммуникационных технологий. В отличие от стандартного вузовского модуля «Русский язык и культура речи», его содержание разработано с опорой на результаты мониторинга речевых компетенций специалистов библиотечно-информационной сферы.

Далее представлены варианты заданий по теме «Библиотечное общение как деловое коммуникационное взаимодействие. Психолингвистические особенности библиотечных вербальных коммуникаций».

#### **Задание 1.**

Составьте развернутый сценарный план следующих мероприятий, проводимых на базе и силами библиотеки:

- презентация детской книги местной поэтессы Тамары Дроновой «Солнышки-подсолнушки» с привлечением учащихся начальных классов;
- вечер памяти воинов локальных конфликтов в Афганистане и Чечне с привлечением учащихся старших классов;
- городская конференция библиотекарей по проблемам читательской активности и мониторингу спроса на книгу.

В процессе подготовки учитывайте необходимость использования наглядных средств, комплексных, печатных форм работы.

#### **Задание 2.**

Проведите рекомендательную беседу относительно следующих изданий: толковый словарь русского языка; «Война и мир» Льва Толстого; поэзия Сергея Есенина; учебник по культуре речи; энциклопедический справочник «Комнатные растения»; справочник теплофизика-металлурга.

Какие характеристики пользователя (...) необходимо учесть при рекомендации того или иного издания?

#### **Задание 3.**

Представьте школьной аудитории книжную выставку «Волшебный мир произведений Н.В. Гоголя». Оформите речь письменно. Используя прием опережающего обсуждения возражений, спрогнозируйте возможные вопросы. Произнесите речь перед аудиторией, используя приемы невербального взаимодействия.

#### **Задание 4.**

Подготовьте примеры монологических речей, нацеленных на формирование интереса к чтению следующих категорий читателей: ученик 1-го класса; ученицы 8-го класса (2 человека); студент-заочник; пенсионер, садовод-любитель; ученики 10-го класса в полном составе.

Как будет меняться ваша речь в зависимости от количества слушателей и индивидуальных особенностей пользователей? Произнесите составленную речь перед аудиторией, используя известные вам приемы риторической аргументации (эмоциональ-

ность, обращение к жизненно важным фактам, лаконичность, ссылка на авторитеты, использование наглядных примеров, цифр, юмора и т.п.).

Таким образом, выявленные посредством мониторинга лакуны позволили направить усилия на наиболее проблемные места в библиотечной вербальной коммуникации при создании профессиональной образовательной программы повышения квалификации библиотекарей. Экспериментальное внедрение курса «Вербальные коммуникации специалиста библиотечно-информационной сферы» дало следующие результаты:

1. Глубокое осознание слушателями решающей роли эффективных вербальных коммуникаций в профессиональной деятельности специалиста библиотечно-информационной сферы.
2. Знакомство слушателей курса с актуальной информацией и передовой профильной литературой по темам профессиональной культуры современного библиотекаря и вербальных коммуникаций.
3. Качественная актуализация речеведческих знаний, умений и навыков; совершенствование коммуникативных компетенций профессионала.
4. Совершенствование психо-эмоциональной готовности к различного вида библиотечным вербальным коммуникациям.
5. Совершенствование умений и навыков устных, письменных (печатных) и опосредованных вербальных коммуникаций.

Эффективность программы подтверждена количественными результатами внедрения курса: показатели экспериментальной группы на 24% превышают соответствующие показатели контрольной группы, не участвующей в педагогическом эксперименте.

Так, содержание учебной программы «Вербальные коммуникации специалиста библиотечно-информационной сферы» продемонстрировало целесообразность и актуальность в решении проблем вербального взаимодействия в современном библиотечно-коммуникативном пространстве. Предложенные меры позволили внести вклад в решение проблемы недостаточной подготовки библиотекарей к вербальным коммуникациям; при условии повсеместного внедрения программы в систему повышения квалификации всех специалистов библиотечно-информационной сферы, независимо от возраста, стажа, образования и занимаемой должности, способны ощутимо повысить качество профессиональных вербальных коммуникаций.

#### **Библиографический список**

1. Алтухова Г.А. Профессиональная идеология как целостный свод идей, ценностей и норм // Библиотечное дело. – 2010. – № 5. – С. 16–19.
2. Богданова И.А. Библиотечный диалог: аспекты речевого общения. – М.: ЛИБЕРИЯ-БИБИН-ФОРМ, 2006. – 120 с.

3. *Бородина С.Д., Кормишина Г.М.* Коммуникационная структура библиотек. – М.: Либерей-Библинформ, 2008. – 128 с.

4. *Буевич Г.А.* Система непрерывного образования в контексте подготовки специалистов библиотечно-информационной сферы // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2 (5). – С. 27–31.

5. *Ванеев А.Н.* Миссия библиотеки – социальная роль – социальные функции // Библиотечное дело. Теория. Методика. Практика. – СПб.: Профессия, 2004. – С. 122–126.

6. *Гениева Е.Ю.* Библиотека как центр межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 37 с.

7. *Езова С.А.* О качестве библиотечного общения // Библиотековедение. – 2009. – № 1. – С. 24–26.

8. *Рябов М.А.* Библиотека как коммуникативная система // Библиотековедение. – 2008. – № 2. – С. 28–31.

9. *Сукиасян Э.Р.* Кадровый кризис. Статья 3. Что должен знать библиотекарь – профессионал? // НТБ. – 2013. – № 2. – С. 128–133.

10. *Туева Л.М.* Библиотека в контексте социальных коммуникаций // Вестник КемГУКИ. – 2014. – № 27. – С. 211–216.

11. *Туракина Н.А., Куриленко Е.А.* Эффективные вербальные коммуникации в современном библиотечном пространстве и подготовка кадров // Вестник КемГУКИ. – 2015. – № 33/2. – С. 165–170.

12. *Шрайберг Я.Л., Адамьянц А.О.* Повышение квалификации библиотечно-информационных работников: современный подход. – М.: Литера, 2011. – 128 с.



## ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*В статье рассмотрен подход к формированию специалиста по техносферной безопасности. Проведен анализ сложившейся ситуации, определены основные проблемы качества подготовки и трудоустройства выпускников. Проанализированы требования к специалисту у работодателя с учетом особенностей рынка труда региона. Сформулирована основная задача – подготовка универсального специалиста. Предложены пути решения. Показано, что для реализации всех видов профессиональной деятельности и соответствующих им компетенций необходимо обеспечить обучение в тесном взаимодействии с предприятиями и организациями разной отраслевой направленности. Определен пул ключевых индустриальных партнеров, экстренных служб, надзорных органов, экспертных организаций и центров мониторинга. Определена целесообразность формирования отряда студентов-спасателей.*

**Ключевые слова:** техносферная безопасность, компетенция, профессиональное образование, активный метод обучения, интерактивный метод обучения, индустриальные партнеры, надзорные органы, экспертные организации, центры мониторинга, студент-спасатель.

Обеспечение безопасности – сложная комплексная проблема, интегрирующая большую совокупность знаний и практических методов решения. Вопросы обеспечения безопасности технологических процессов имеют приоритетное значение как на уже функционирующих предприятиях, так и при проектировании новых технологий и производств.

К специалисту в техносферной безопасности предъявляются высокие требования. Он должен знать и строго выполнять законодательные и нормативные документы в области безопасности и охраны окружающей среды, требования к безопасности технических регламентов, владеть методами обеспечения безопасности среды обитания, навыками измерения уровней опасностей на производстве и в окружающей среде, методами прогнозирования и моделирования последствий чрезвычайных ситуаций [5].

Задачами образовательной программы высшего образования бакалавриата по направлению подготовки «техносферная безопасность» является формирование профессиональных компетенций на основе гармоничного сочетания научной, фундаментальной и профессиональной подготовки кадров, с использованием лучшего отечественного и мирового опыта в образовании и инноваций во всех сферах деятельности, позволяющих на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность в области техносферной безопасности.

Современная модернизация производства требует модернизации образования и подготовки специалистов, обладающих определенными компетенциями. Большинство индустриальных партнеров констатируют высокий уровень теоретических знаний и слабую практическую подготовку выпускников. Одной из причин сложившейся ситуации является то, что существующие учебные планы являлись наследием подготовки по программам специалитета и характеризовались формированием профессиональных компетенций

на старших курсах. Второй причиной является переход на двухуровневую систему высшего образования, который создал проблему несоответствия профессиональной подготовки выпускников-бакалавров требованиям рынка труда. Третьей причиной является подготовка специалистов по двум узконаправленным профилям: «Безопасность технологических процессов и производств» и «Защита в чрезвычайных ситуациях», которая сузила возможность трудоустройства выпускников. Молодые специалисты не могли уверенно приступить к выполнению профессиональных обязанностей, поскольку им приходилось овладевать компетенциями другого профиля самостоятельно, а у работодателя создавалось впечатление о недостаточной подготовке специалиста и в течение полугода он вынужден его доучивать.

По данным Костромастат, Костромской регион характеризуется большим количеством малых предприятий – 6702 (до 100 чел.), в том числе микропредприятий – 5567 (до 15 чел.) [3]. Работодатели в силу экономических возможностей предпочитают иметь одного специалиста широкого профиля, который будет разбираться в вопросах охраны труда, пожарной безопасности, экологической безопасности, гражданской обороне одинаково хорошо.

С учетом особенностей рынка труда региона, отзывов работодателей и пожеланий выпускников назрела необходимость коренного пересмотра учебного плана и форм обучения. Для решения этой задачи целесообразно унифицировать два учебных плана по профилям подготовки в один, без профилизации. Унификация позволит выпускнику иметь широкий спектр компетенций, быть уверенными при трудоустройстве и приступить к выполнению должностных обязанностей без затраты времени на ликвидацию пробелов в профессиональных знаниях. Работодатель, при этом, получит высококвалифицированного специалиста.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации

на период до 2020 г., утвержденного Постановлением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р, одной из приоритетных задач образовательной политики является обеспечение компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений [7].

Профессиональную компетентность рассматривают как совокупность компетенций, позволяющих выпускникам успешно адаптироваться в профессиональной деятельности, т. е. компетентность – это комплексный личностный ресурс, и она включает в себя не только знания, умения, навыки профессиональной деятельности, но и мотивы деятельности, способность обучаться [6].

Особенностью подготовки специалистов в области техносферной безопасности является то, что специалист должен быть не только универсалом в области техносферной безопасности, но и разбираться в особенностях производственной и экологической безопасности различных отраслей промышленности. Опыт показывает, что процесс обучения по направлению подготовки «Техносферная безопасность» должен проходить в тесном взаимодействии с предприятиями и организациями. Важна оснащенность учебного процесса специализированными лабораториями, укомплектованными современными средствами измерения, внесенными в Государственный реестр средств измерений, компьютерным классом со специализированным программным обеспечением. В процессе обучения значимо использование активных и интерактивных методов обучения. Активные методы позволяют студенту вступать в диалог с преподавателем, активно участвовать в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые проблемные задания. Активные методы обучения способствуют формированию умения ясно и убедительно излагать свои мысли [2]. Использование интерактивных методов способствует быстрому построению взаимоотношений с учебным окружением, формирует умение работать в команде.

Обучение по направлению начинается с изучения общеобразовательных дисциплин, где формируются общекультурные компетенции обучаемого, риск-ориентированное мышление, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности. Студент уже на этих занятиях должен научиться понимать проблемные вопросы культуры безопасности.

Формирование компетенции ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры, науки, производства, рационального потребления) происходит во время учебной практики. В нашем опыте этот вид практики носит экскурсионно-ознакомительный характер и предполагает общее знакомство с историей университета, науки, производства. Экспериментальным этапом практики является

ознакомление с промышленными предприятиями, технологическими процессами, технологическим оборудованием, машинами и механизмами, составом перерабатываемого сырья и получаемых продуктов, с методами водоподготовки и очистки сточных вод в регионе. Для достижения целей практики используются возможности учреждений и организаций, обладающих соответствующей базой. В нашем опыте мы опирались на музей Костромского государственного университета, музей Большой Костромской льняной мануфактуры, Костромской судостроительно-судоремонтный завод, деревоперерабатывающее предприятие «СВЕЗА Кострома», Коркинские очистные сооружения. Главный желаемый результат практики – формирование представления о регионе, своей будущей профессии, понимания, где можно себя реализовать по окончании ВУЗа и мотивации на глубокое изучение дисциплин в последующих курсах.

В процессе изучения дисциплин физиология человека, медико-биологические особенности безопасности, медицина катастроф формируются компетенции культуры безопасности и риск-ориентированного мышления. Вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются на занятиях по этим дисциплинам в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности. Акцентируется внимание и на особенностях работы в экстремальных условиях; изучаются правила, методы, приемы оказания первой доврачебной помощи; симптомы нарушений жизненно-важных систем организма; способы транспортировки пострадавшего. Студент учится оценивать состояние пострадавшего, особенности травмы; правильно осуществлять весь комплекс экстренной реанимационной помощи; использовать подручные средства при оказании первой доврачебной помощи, транспортировке; останавливать кровотечение наложением жгута, давящих повязок. Овладевает методами анализа механизмов воздействия опасностей на человека, учится определять характер взаимодействия организма человека с опасностями среды обитания с учетом специфики механизма токсического действия вредных веществ, энергетического воздействия и комбинированного действия вредных факторов; обработкой ран, наложением бинтовых повязок; реанимацией (искусственная вентиляция легких, непрямой массаж сердца). Для закрепления теоретических знаний, в нашем опыте, традиционно проводится олимпиада «Я-спасатель». Из числа студентов формируются команды. Соревнования включают конкурсы: представление команды (название, девиз, эмблема), решение различных ситуационных задач, оказания первой помощи пострадавшим.

Формирование компетенции «способность выполнения работ по одной или нескольким профессиям рабочих» проходит в рамках второй учеб-

ной практики. Предварительно студенты проходят обучение в УМЦ ГО и ЧС Костромской области, где получают удостоверение матроса-спасателя. Практическая реализация полученной компетенции происходит в течение летних месяцев в качестве спасателя на объектах массового пребывания людей. Во время прохождения практики формируются компетенции «способность ориентироваться в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей».

Формирование и реализация данных компетенции продолжают в рядах спасательного отряда, в который входят студенты 1–3 курсов техносферной безопасности. Студенты-спасатели проходят обучение в УМЦ ГО ЧС и имеют возможность аттестоваться на профессионального спасателя.

Важным видом деятельности, усваиваемым студентами во время учебной практики является проведение оценки условий труда. Организация ее на предприятии (ООО «СКК») позволяет в реальных условиях изучить структуру и организационно-правовую деятельность, средства измерения в лаборатории по оценке условий труда. Во время практики студенты совместно с экспертами выезжают на разные предприятия, проводят хронометраж рабочего времени, инструментальные измерения уровней опасных и вредных производственных факторов, результаты заносят в базу лаборатории. В итоге практики студенты получают навыки работы эксперта по оценке условий труда. Во время практики начинают формироваться компетенции: способность определять нормативные уровни допустимых негативных воздействий на человека и окружающую среду; способность проводить измерения уровней опасностей в среде обитания, обрабатывать полученные результаты, составлять прогнозы возможного развития ситуации; способность анализировать механизмы воздействия опасностей на человека, определять характер взаимодействия организма человека с опасностями среды обитания с учетом специфики механизма токсического действия вредных веществ, энергетического воздействия и комбинированного действия вредных факторов; способность определять опасные, чрезвычайно опасные зоны, зоны приемлемого риска. Формирование компетенций продолжается в рамках изучения дисциплин производственная санитария и гигиена труда, специальная оценка условий труда с выполнением курсовой работы.

Содержательно значима учебная практика в Управлении федеральной службы по надзору в сфере природопользования (Росприроднадзор). В ходе практики студентов знакомят с функциями и основными задачами, нормативными актами, Положением об Управлении Росприроднадзора, с работой ФГБУ «Центр лабораторного анализа

и технических измерений» (ЦЛАТИ). Рассказывают о правоприменительной практике в сфере экологии с использованием слайдов и фильмов. Студенты выезжают с инспектором на рейдовое мероприятие, которое проводится совместно с государственной инспекцией по маломерным судам (ГИМС) и транспортной полицией. В ходе практики студенты получают навыки работы инспектора надзорных органов.

Таким образом, во время прохождения второй учебной практики формируются компетенции экспертной, надзорной, и инспекционно-аудиторской профессиональной деятельности.

Для улучшения качества образования при освоении модуля дисциплин организация и ведение аварийно-спасательных и других неотложных работ, безопасность спасательных машин с этого учебного года, в рамках подписанного соглашения между МКУ «Центр гражданской защиты города Костромы» и Костромским государственным университетом, практические занятия по дисциплине безопасность спасательных работ проходят в центре гражданской защиты. Учащиеся на практике закрепляют теоретические знания, полученные в стенах университета. Под руководством преподавателей курсов – опытных спасателей на практике узнают назначение и область применения комплекта гидравлического аварийно-спасательного инструмента (ГАСИ) «Спрут», приемы и способы работы с ГАСИ «Медведь» и пр. [8].

Для улучшения качества образования по дисциплинам теория горения и взрыва, пожарная безопасность, в рамках договора с ГУ МЧС, практические занятия проводятся на двух базовых кафедрах профессионалами пожарными и экспертами.

Неотъемлемой частью в формировании и реализации компетенций специалиста в техносферной безопасности является участие студентов в соревнованиях различного уровня. Ежегодно студенты участвуют в соревнованиях студентов-спасателей, где проверяются их уровень физической подготовки, подготовки по ведению аварийно-спасательных работ и отработки навыков по пожарно-прикладному спорту.

Специалисты техносферной безопасности сталкиваются с неблагоприятными факторами в профессиональной деятельности: расследованием несчастных случаев, ликвидацией последствий техногенных аварий и катастроф, взрывов и пожаров, проведением аварийно-спасательных работ. Современная профессиональная деятельность требует новых подходов к организации их обучения по дисциплине «Психологическая устойчивость», где формируются компетенции социального взаимодействия: «способность использования эмоциональных и волевых особенностей психологии личности, готовность к сотрудничеству, расовой, национальной, религиозной терпимости, умение

погашать конфликты, способность к социальной адаптации, коммуникативность, толерантность». К преподаванию данной дисциплины должен целесообразно привлекать практикующего психолога, имеющего опыт психологической помощи в чрезвычайной ситуации.

Для закрепления теоретических навыков и реализация полученных компетенций целесообразным является участие студентов в ежегодных Всероссийских соревнованиях «Человеческий фактор» по оказанию первой помощи и психологической поддержки пострадавшим, которое способствует быстрому построению взаимоотношений с социумом и формирует умение работать в команде.

В первом этапе (региональном) оцениваются теоретические знания по оказанию первой помощи и психологической поддержки пострадавшим в экстремальных ситуациях. Студенты в течение часа отвечают на 60 тестовых заданий. Второй этап (окружной) состоит из соревнований по демонстрации навыков оказания пострадавшим психологической поддержки и первой помощи, а также умения передавать эти знания другим людям. Организаторами соревнований выступают: МЧС России, Центр экстренной психологической помощи МЧС России при поддержке РОССОЮЗСПА-Са и его молодежного крыла [4].

В конце третьего курса студенты проходят производственную практику. Место практик – предприятия г. Костромы и Костромской области. Кафедра имеет 24 долгосрочных договора для гарантированного прохождения практики, выполнения научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ. В пул мест практики входят организации по надзорной деятельности, организации по экспертной деятельности, центры мониторинга, предприятия различных отраслей промышленности, органы исполнительной власти, экстренные службы.

В результате прохождения практик решается вопрос подбора материала для курсовых и выпускных квалификационных работ, в рамках которых исследуют и решают вопросы обеспечения производственной и экологической безопасности на конкретных предприятиях региона. В процессе выполнения курсовых работ и ВКР формируются компетенции научно-исследовательской профессиональной деятельности: способность ориентироваться в основных проблемах техносферной безопасности; способность принимать участие в научно-исследовательских разработках по профилю подготовки: систематизировать информацию по теме исследований, принимать участие в экспериментах, обрабатывать полученные данные; способность решать задачи профессиональной деятельности в составе научно-исследовательского коллектива; способность использовать законы и методы математики, естественных, гуманитар-

ных и экономических наук при решении профессиональных задач; способность применять на практике навыки проведения и описания исследований, в том числе экспериментальных.

Часть научных разработок внедряется на производстве, о чем свидетельствуют акты внедрения НИР. По результатам выполненных работ публикуются научные статьи студентов в различных сборниках и журналах. По научному направлению «Исследование негативных воздействий промышленного предприятия на окружающую среду» выполняются квалификационные работы, в которых исследуется влияние химического фактора (выбросы загрязняющих веществ в атмосферу) и физического фактора (шумовое воздействие предприятия) на территории, прилегающей к жилой застройке и другим объектам с повышенными требованиями к качеству атмосферного воздуха. Выполняются также студенческие работы по оценке деятельности предприятия по обращению с отходами производства и потребления и установлению ориентировочной (расчетной) санитарно-защитной зоны для промышленного предприятия. Экологическое направление научной работы позволяет будущим специалистам изучить основы разработки экологических нормативов предельно-допустимых выбросов (ПДВ), овладеть основами проектирования нормативов образования отходов и лимитов на их размещение (ПНООЛР), нормативов допустимых сбросов (НДС), оценить негативное влияние производственных процессов предприятия на окружающую среду. Полученные знания в дальнейшем реализуются в их будущей работе, в том числе и в должности инженера-эколога.

Таким образом, унификация учебного плана для подготовки специалистов в техносферной безопасности обеспечивает и формирует у обучаемых профессиональных компетенций в соответствии с требованиями рынка труда региона и позволит выпускнику приступить к решению профессиональных задач сразу после окончания вуза.

### Библиографический список

1. Главное управление МЧС России по Костромской области. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://44.mchs.gov.ru/> (дата обращения: 15.09.2017).
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–18.
3. Костромская область в цифрах / Кострома-стат. – Кострома, 2016. – 119 с.
4. МЧС МЕДИА. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mchsmedia.ru/> (дата обращения: 15.09.2017).
5. Приказ Минздравсоцразвития России от 17.05.2012 № 559н (ред. от 20.02.2014) «Об утверж-

дении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов, осуществляющих работы в области охраны труда» (Зарегистрировано в Минюсте России 13.06.2012 № 24548). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 15.09.2017).

6. 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)» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.04.2016 № 41872). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 15.09.2017).

7. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 15.09.2017).

8. Центр гражданской защиты. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spasateli44.ru/> (дата обращения: 15.09.2017).

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 372.8 ; 373.5.016:51

**Бабенко Алена Сергеевна**  
кандидат педагогических наук  
Костромской государственной университет  
alenbabenko@yandex.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КУРСА МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ КОМБИНАТОРИКИ В ШКОЛЕ

После введения вероятностно-статистического материала в школьный курс математики и обсуждений проблемы о способе его изложения в школьных учебниках, возникает вопрос о необходимости укрепления внутрипредметных связей между разделами школьной программы по математике для обеспечения целостности изучаемого предмета. В статье приведены примеры задач по комбинаторике, которые можно использовать при изучении темы «Факториал. Элементы комбинаторики» или при повторении различных тем основных линий школьного курса математики для реализации внутрипредметных связей.

**Ключевые слова:** внутрипредметные связи, изучение курса математики, элементы комбинаторики в школе.

На данном этапе развития образования перед учителями-предметниками стоит проблема решения одной из основных задач обучения – развитие способностей обучающихся и формирование их личностных качеств. Изучение вероятностно-статистической линии в школе позволяет решить поставленные задачи за счет того, что данный материал, как ни какой другой, приближен к повседневной жизни и применим в различных областях знаний.

В 2004 г. было принято решение о включении в государственный образовательный стандарт вероятностно-статистического материала, что достаточно серьезно обсуждалось в научных кругах, чему свидетельствует обширное количество статей по данному вопросу. Методика изучения вероятностно-статистического материала в школе была рассмотрена в различных научных исследованиях (Г.В. Дорофеева, А.Г. Мордковича, П.В. Семенова, Е.А. Бунимовича и др.).

Изучение материала вероятностно-статистической линии позволяет развивать умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях за счет преемственности в изучении школьного курса математики и установления связей между его различными темами, то есть в ходе реализации внутрипредметных связей курса математики.

Под внутрипредметными связями школьного курса математики будем понимать вслед за Л.А. Тереховой: «согласованность различных компонентов познавательной деятельности (знаний, умений, форм, методов и пр.), обеспечивающую целостность изучаемого предмета» [6]. В своем исследовании Л.А. Терехова отмечает, что усиление внутрипредметных связей курса математики при изучении вероятностно-статистического материала позволяет приблизить математику к жизни, открыть связь математики с окружающим миром [6].

П.А. Сторчилов на основе анализа научных исследований различных педагогов и психологов выделяет следующие внутрипредметные связи, которые можно реализовать в школьном учебном

курсе: понятийные связи, тематические связи, локальные и глобальные связи, связи-анalogии, прямые и опосредованные связи [4].

С точки зрения П.А. Сторчилова, «одним из самых эффективных методов реализации внутрипредметных связей является решение задач» [5].

Таким образом, учителю необходимо для реализации внутрипредметных связей правильно отобрать материал, который раскрывает эти связи, выбрать формы, методы и приемы обучения, направленные на эффективное усвоение вероятностно-статистического материала.

В данной статье обратимся к одному из фрагментов вероятностно-статистического материала в школе – элементы комбинаторики. Элементы комбинаторики плотно вошли в школьный курс математики и изучаются на протяжении практически всего обучения учащихся в школе (с 7 по 11 класс). Материал по данной теме изучается фрагментарно и находится обособленно от всех остальных тем школьного курса алгебры. Представим схему взаимосвязи элементов комбинаторики с другими темами курса алгебры (см. рис. 1).

Приведем примеры математических задач по теме «Элементы комбинаторики», которые позволяют реализовать внутрипредметные связи курса математики.

**Задание 1.** Вычислите:

$$\sqrt{\frac{P_2 \cdot C_4^2 + A_4^2}{\frac{1}{3!} + \frac{0!}{2!}}}$$

Решение.

$$\begin{aligned} \sqrt{\frac{P_2 \cdot C_4^2 + A_4^2}{\frac{1}{3!} + \frac{0!}{2!}}} &= \sqrt{\frac{2! \cdot \frac{4!}{2! \cdot (4-2)!} + \frac{4!}{(4-2)!}}{\frac{1}{6} + \frac{1}{2}}} = \\ &= \sqrt{\frac{3! \cdot \frac{4!}{2! \cdot 2!} + \frac{4!}{2!}}{\frac{1}{6} + \frac{3}{6}}} = \sqrt{\frac{2! \cdot \frac{2! \cdot 3 \cdot 4}{2! \cdot 2!} + \frac{2! \cdot 3 \cdot 4}{2!}}{\frac{4}{6}}} = \end{aligned}$$



Рис. 1. Схема взаимосвязи материала по теме «Элементы комбинаторики» и курса алгебры

$$= \sqrt{\frac{12+12}{\frac{2}{3}}} = \sqrt{\frac{24}{\frac{2}{3}}} = \sqrt{36} = 6.$$

Таким образом, во-первых, это задание можно дать при изучении темы «Элементы комбинаторики. Факториал» в 8–9 классах или при закреплении темы «Арифметический квадратный корень». Во-вторых, при решении данного задания раскрывается взаимосвязь между элементами комбинаторики. В-третьих, отрабатываются вычислительные навыки и умение вычислять факториал числа, сочетания, размещения и число перестановок. Кроме того, следует отметить, что можно также подобрать аналогичные задания при изучении показательной и логарифмической функций в 10–11 классах. В 10–11 классах можно предложить обучающимся многоэтапное математико-информационное задание для закрепления навыка нахождения значения рациональных, иррациональных и логарифмических выражений (см. примеры в работах [2; 3]).

Реализация внутрипредметных связей осуществляется за счет применения ранее пройденного материала по теме «Степень и корни» при решении заданий по теме «Факториал. Элементы комбинаторики».

**Задание 2.** Докажите, что для любого натурального  $n$  верно равенство:

$$\frac{(n^2 + 2)!}{(n^2)!} = n^4 + 3n^2 + 2.$$

Решение.

$$\frac{(n^2 + 2)!}{(n^2)!} = \frac{(n^2)! \cdot (n^2 + 1)(n^2 + 2)}{(n^2)!} =$$

$$= (n^2 + 1)(n^2 + 2) = n^4 + 3n^2 + 2.$$

Таким образом, равенство верно для любого натурального  $n$ .

Во-первых, это задание можно дать при изучении темы «Факториал» в 8–9 классах. Во-вторых, при решении данного задания учащиеся повторяют навыки тождественных преобразований, а именно сокращение выражений, раскрытие скобок.

Реализация внутрипредметных связей осуществляется за счет применения ранее пройденного материала по теме «Тождественные преобразования» при решении заданий по теме «Факториал».

**Задание 3.** При каких натуральных значениях  $n$  выполняется неравенство:

$$(n - 4)! \leq (n - 1)(n - 6)!$$

Решение.

Найдем сначала область допустимых значений (О.Д.З.):  $n - 4 \geq 0$  и  $n - 6 \geq 0$  на основании определения факториала, тогда  $n = 6, 7, 8, \dots$

Воспользуемся свойством факториала и получим

$$(n - 6)!(n - 5)(n - 4) \leq (n - 1)(n - 6)!$$

Очень важно отметить, что  $(n - 6)! > 0$ , в силу определения факториала и поэтому на него можно сократить, при этом знак неравенства не поменяется.

$$(n - 5)(n - 4) \leq n - 1, \\ n^2 - 10n + 21 \leq 0.$$

Решением данного неравенства является промежуток [3; 7]. В силу того, что это неравенство решается в натуральных числах, то получаем следующее множество значений  $n$ : {3; 4; 5; 6; 7}.

С учетом О.Д.З., получим ответ  $\{6; 7\}$ .

Таким образом, во-первых, это задание можно дать при изучении темы «Квадратные неравенства» в 9 классе. Во-вторых, при решении данного задания учащиеся повторяют навыки вынесения общего множителя за скобку, умение решать квадратные неравенства, метод интервалов. В-третьих, отрабатывается навык решения уравнений и неравенств в натуральных числах, что способствует формированию умения решать диофантовы уравнения и задачи олимпиадного уровня, столь необходимое для успешного выполнения задания 19 из единого государственного экзамена (см. подробнее [1]).

Реализация внутрипредметных связей осуществляется за счет применения ранее пройденного материала по теме «Факториал» при решении заданий по теме «Квадратные неравенства».

**Задание 4.** Решите систему уравнений:

$$\begin{cases} C_{4x-2y}^1 = P_3 - 2, \\ 2C_{x+1}^x + A_y^1 = 12 \cdot 0!. \end{cases}$$

Решение.

Найдем О.Д.З.: первое условие, вытекающее из первого равенства:  $4x - 2y \geq 1$ , второе и третье условия, вытекающие из второго равенства:  $x + 1 \geq x$  и  $y \geq 1$ .

Воспользовавшись формулами нахождения элементов комбинаторики, получим:

$$\begin{cases} \frac{(4x-2y)!}{1! \cdot (4x-2y-1)!} = 3! - 2, \\ 2 \frac{(x+1)!}{x! \cdot (x+1-x)!} + \frac{y!}{(y-1)!} = 12 \cdot 1. \end{cases}$$

На основании определения и свойства факториала преобразуем получившуюся систему в следующую:

$$\begin{cases} 4x - 2y = 4, \\ 2(x+1) + y = 12. \end{cases}$$

Получили систему двух линейных уравнений, решение которой точка с координатами (3; 4). Значения  $x$  и  $y$  являются натуральными числами и удовлетворяют О.Д.З.

Таким образом, во-первых, это задание можно дать при изучении темы «Элементы комбинаторики» в 7–9 классах. Во-вторых, при решении данного задания учащиеся отрабатывают навыки решения систем линейных уравнений, умение применять один из методов нахождения решения системы (графический метод, метод подстановки или метод алгебраического сложения). В-третьих, формируется понимание важности О.Д.З. На бытовом уровне можно объяснить обучающимся, зачем необходимо накладывать О.Д.З. Например, по условию  $y \geq 1$ , поэтому если взять значение  $y$  меньше 1, то получим  $A_0^1$  – это невозможно, так как не получится выбрать один объект из нуля элементов. В-четвертых, отрабатывается навык решения уравнений в натуральных числах.

Реализация внутрипредметных связей осуществляется за счет применения ранее пройденного материала по теме «Системы двух линейных уравнений с двумя неизвестными» при решении заданий по теме «Элементы комбинаторики».

**Задание 5.** Докажите, что последовательность  $\left\{ \frac{(n-3)! \cdot C_n^4}{P_{n+1}} \right\}$ ,  $n = 4, 5, 6, \dots$  монотонно возрастает, ограничена. Найдите предел этой последовательности при  $n \rightarrow \infty$ .

Решение.

Вначале следует преобразовать формулу общего члена последовательности на основе определения и свойства факториала, формул нахождения элементов комбинаторики:

$$\begin{aligned} \left\{ \frac{(n-3)! \cdot C_n^4}{P_{n+1}} \right\} &= \left\{ \frac{(n-3)! \cdot \frac{n!}{4! \cdot (n-4)!}}{(n+1)!} \right\} = \\ &= \left\{ \frac{n-3}{24(n+1)} \right\} = \left\{ \frac{1}{24} - \frac{1}{6(n+1)} \right\}. \end{aligned}$$

Докажем, монотонность данной последовательности. Пусть  $n \geq k$ ;  $n, k = 4, 5, 6, \dots$ , тогда найдем  $n$ -й и  $k$ -й члены последовательности:

$$a_n = \frac{1}{24} - \frac{1}{6(n+1)}, \quad a_k = \frac{1}{24} - \frac{1}{6(k+1)}.$$

Рассмотрим разность  $n$ -го и  $k$ -го членов последовательности

$$\begin{aligned} a_n - a_k &= \left( \frac{1}{24} - \frac{1}{6(n+1)} \right) - \\ &- \left( \frac{1}{24} - \frac{1}{6(k+1)} \right) = \frac{n-k}{6(n+1)(k+1)} \geq 0. \end{aligned}$$

Таким образом, получаем, что при  $n \geq k$ ;  $n, k = 4, 5, 6, \dots$   $a_n \geq a_k$ , то есть последовательность монотонно возрастает.

Теперь докажем ограниченность последовательности.

$$\frac{1}{6(n+1)} \geq 0, \text{ так как } n - \text{натуральное число;}$$

$$0 \leq \frac{1}{24} - \frac{1}{6(n+1)} \leq \frac{1}{24}.$$

Из выше сказанного следует, что существует предел данной последовательности:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{(n-3)! \cdot C_n^4}{P_{n+1}} = \lim_{n \rightarrow \infty} \left( \frac{1}{24} - \frac{1}{6(n+1)} \right) = \frac{1}{24}.$$

Таким образом, во-первых, это задание можно дать при изучении темы «Предел последовательности» в 10 или 11 классе. Во-вторых, при решении данного задания учащиеся отрабатывают навыки доказательства, что последовательность монотонно возрастает и ограничена, умение находить предел последовательности, применение необхо-



димого и достаточного условия сходимости числовой последовательности. В-третьих, повторяются основные формулы комбинаторики и умение преобразовывать выражения, содержащие факториал.

Реализация внутрипредметных связей осуществляется за счет применения ранее пройденного материала по теме «Элементы комбинаторики» при решении заданий по теме «Предел последовательности».

Таким образом, для реализации внутрипредметных связей курса математики при изучении элементов комбинаторики в школе необходимо подобрать задачи по соответствующей теме для повторения пройденного материала, такие задачи, в которых необходимо использование понятий, свойств и методов изученных в разделе «Элементы комбинаторики». При составлении заданий для реализации внутрипредметных связей требуется внимательно продумать решение задачи, чтобы в ходе ее решения необходимо было повторить ранее пройденный материал по теме «Элементы комбинаторики» и требовалось бы закрепить умения и навыки изучаемой темы (отработать определения, свойства или методы).

#### Библиографический список

1. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 34–37.
2. *Бабенко А.С.* Формирование креативных качеств студентов с помощью многоэтапного математико-информационного задания «Системы трех дифференциальных уравнений» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 2. – С. 130–133.
3. *Бабенко А.С., Кабанова А.Н., Мотылёва К.А.* Использование многоэтапных математико-информационных заданий в школьном курсе математики // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы междунар. науч.-метод. конф. (26–27 мая 2016 г.). – Караваево: Костромская ГСХА, 2016. – С. 16–19.
4. *Сторчилов П.А.* Реализация внутрипредметных связей при обучении физике в школе на основе циклической модели построения содержания учебного курса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2015. – 28 с.
5. *Сторчилов П.А.* О проблеме реализации внутрипредметных связей при решении задач по физике // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/122-17865> (дата обращения: 15.08.2017).
6. *Терехова Л.А.* Элементы стохастичности как средство укрепления внутрипредметных связей школьного курса математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2008. – 19 с.

## ПОЭТАПНАЯ РАЗРАБОТКА ТЕМАТИКИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРИЕВ

*В статье предлагается способ разработки тематики учебных проектов в дисциплине «Основы математической обработки информации», преподаваемой студентам гуманитарных профилей подготовки. При организации проектной деятельности студентов особое внимание уделяется первым этапам работы, связанным с выбором или формулировкой темы. Разработку тематики проектов рекомендуется начинать с этапа ориентировки, на котором выделяются направления содержания проектной деятельности студентов, для достижения личностной значимости их работы. Организацию поэтапной разработки тематики проектных работ предлагается проводить на основе взаимного сотрудничества обучаемого и обучающего, получающих самостоятельно все больше знаний и мыслящих междисциплинарно. Тем самым обеспечивается учет индивидуальных особенностей студентов, возможность для студентов перенимать опыт преподавателей в работе над проектами и использовать его в своей деятельности, построение индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.*

**Ключевые слова:** профессионально-направленное обучение математике, гуманитарные профили, метод проектов, тематика проектов.

Использование метода проектов при обучении математике на гуманитарных профилях подготовки обусловлено, с одной стороны, необходимостью эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в связи с тенденцией увеличения ее трудоемкости в соответствии ФГОС нового поколения [10]. Другая причина – возможности метода проектов в достижении личностной значимости обучения, которые описаны Д. Дьюи, Д. Снеджен, Е. Паркхерст и другими основоположниками метода, в том числе отечественными педагогами С.Т. Шацким, Е.Г. Кагаровым, Г. Меандровым в начале XX века, а в дальнейшем Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, И.П. Шамовой и др. [5].

При организации проектной деятельности студентов гуманитарных профилей в процессе обучения математике в вузе большое внимание уделяется достижению самостоятельности учащихся на этапах планирования, реализации, оценки, презентации результатов работ и разрешению трудностей, связанных с реализацией цели и задач проекта [2; 3].

Однако не уделяется должного внимания первым этапам работы, связанным с выбором или формулировкой темы. Выделим некоторые сложности, которые возникают при этом в процессе организации проектной деятельности студентов:

- в списке тем, присутствуют такие, для разработки которых студент не обладает достаточными знаниями и умениями;
- в списке тем, присутствуют такие, разработка которых многократно проводилась ранее, и по которой существуют готовые продукты в сети Internet;
- на этапе проблематизации возникает сложность осмысления студентом изучаемой проблемы, и в дальнейшем сложность в формулировке гипотезы и цели исследования;

– недостаточное личностное осмысление проблемы исследования на этапе проблематизации.

Кроме того, следует обратить внимание, что тематика учебных проектов чаще разрабатывается преподавателем без участия студента, что зачастую и является причиной возникновения указанных сложностей.

В качестве решения обозначенных сложностей предлагается такая организация первых ее этапов работы, при которой осуществляется совместная деятельность преподавателя и студента с целью опоры на личный интерес студента. Опыт многолетней работы автора со студенческой аудиторией гуманитарной направленности показал, что во всех случаях поэтапной разработки тематики учебных проектов предложенным ниже способом обеспечивается ориентация обучения математике на профиль подготовки. В работе [8] автором подтверждено, что профессиональный мотив является доминирующим мотивом обучения математике у студентов гуманитарных специальностей.

Работу над проектом предлагаем начинать с необходимого на наш взгляд этапа ориентировки, на котором происходит выделение направлений содержания проектной деятельности студентов. Включение этапа ориентировки видится необходимым для появления личного замысла будущей студенческой работы, который воплощается в последующее ее выполнение. Следует обратить внимание, что благодаря введению этапа ориентировки, начиная уже со второго этапа (проблематизация) организация процесса выполнения учебного проекта характеризуется смещением акцента с деятельности преподавателя на деятельность студента.

В целом в процессуальном аспекте при разработке тематики проектных работ предлагаем выделять следующие этапы: *ориентировка, проблематизация, формулировка темы, текущая рефлексия*. Рассмотрим каждый из них.

Действия преподавателя и студента на этапе ориентировки

Действия преподавателя	Действия студента
1) осуществляет поиск источников, освещающих результаты взаимодействия гуманитарных областей научного знания и математики; 2) выявляет приложения математических понятий учебного курса математики в гуманитарных исследованиях; 3) знакомит учащихся с результатами взаимодействия гуманитарных областей научного знания и математики на занятиях дисциплины «Основы математической обработки информации» и заседаниях научного кружка (например, «Математические методы в изучении языков и текстов»); 4) предлагает дополнительную научную, научно-популярную, справочную литературу, содержащую сведения о результатах применения математики в гуманитарных исследованиях.	1) знакомится с результатами взаимодействия гуманитарных областей научного знания и математики в учебное (математическая дисциплина) и во внеучебное (самостоятельная работа и заседание научного кружка) время; 2) изучает основные источники литературы из списков по интересующим разделам тематики проектных и исследовательских работ; 3) осуществляет поиск источников, освещающих результаты взаимодействия гуманитарных областей научного знания и математики; 4) изучает дополнительную научную, научно-популярную, справочную литературу, содержащую сведения о результатах применения математики в гуманитарных исследованиях.

**1 этап. Ориентировка.**

На этом этапе проводится выделение направлений содержания проектной деятельности студентов.

На вводной лекции курса «Основы математической обработки информации» преподаватель сообщает в обзорном виде некоторые сведения о результатах взаимодействия математики и изучаемой студентами области гуманитарного научного знания. При этом у студентов вызывает удивление и, как следствие, значительно повышает интерес к изучению математике тот факт, что результаты исследований, проводившихся на стыке естественнонаучной и гуманитарной областей знаний, в последние сто лет способствовали их взаимообогащению, формировали взгляд на науку как на единое целое, способствовали появлению новых научных направлений.

Далее совместными усилиями преподавателя математики и студентов осуществляется поиск и изучение научной, научно-популярной, справочной литературы, содержащей сведения о применении математики в гуманитарных исследованиях. В итоге на этапе ориентировки собираются ценные сведения о представителях и результатах исследований новых научных направлений, появившихся от взаимодействия математики и изучаемой области гуманитарного знания. Отдельные составляющие этих сведений находят свое отражение в личном интересе студента и становятся основой для выделения направленности проектной деятельности студента.

**Пример 1.** Результат совместной деятельности преподавателя математики и студентов факультета русской филологии и культуры ЯГПУ им. К.Д. Ушинского представлен ниже (табл. 2).

**2 этап. Проблематизация.**

Выявление и осознание некоторой проблемы в филологии, для изучения которой существует практика применения математических методов. На этом этапе студент консультируется с преподавателем, как математической дисциплины, так и преподавателем профильных гуманитарных дисциплин.

Результатом этапа является предварительный список общих тем, каждая из которых является описанием выявленной проблематики.

**Пример 2.** Примеры формулировки общих тем:

1. Исследование произведений двух авторов по некоторому признаку, который является авторской особенностью, методами математической статистики.

2. Исследование текстов разных национальных языков по некоторому признаку.

3. Фракталы и литературные произведения.

4. Классификации в лингвистике и теория множеств.

5. Моделирование лингвистических явлений и процессов с помощью функциональных зависимостей.

6. Исследование скорости изменения лингвистических процессов с помощью производной функции в точке.

7. Методы и результаты исследований глоттохронологии.

Другие примеры тем также предложены в статье [9]. Каждая из общих тем в потенциале представляет собой группу тем, в которой на следующем этапе могут быть выделены частные темы с конкретным содержанием.

**3 этап. Формулировка темы.**

На этом этапе происходит выделение в проблеме исследования узкого конкретного филологического вопроса, который решен гуманитарными средствами, либо вовсе не имеет на настоящий момент ответа, и для изучения которого возможно применение математических методов. При этом список общих тем уточняется, и в них формулируются частные темы работ, которые могут быть выполнены для решения обнаруженного студентом вопроса филологической области знания. Для реализации третьего этапа предлагаем исходить из следующих содержательных линий:

1) содержание результатов гуманитарных исследований, полученных с помощью математических методов или содержание основных научных направлений, появившихся на стыке взаимодействия математики с гуманитарными сферами научного знания;

2) содержание математических понятий учебного курса, которые проявляются в решении различных задач в гуманитарных исследованиях.

Результаты взаимодействия филологии и математики

Основные научные направления (представители)	Результаты исследований	Математический аппарат
<i>Языкознание</i>		
интерлингвистика (Р. Декарт, Г.В. Лейбниц, Ж. Мейсманс, О. Есперсен, И. Шлейер, Л. Заменгоф, Л. Кутюра, Л. де Бофрон, Дж. Пеано, Э. де Валь, Е.А. Бокарев, В.П. Григорьев, Э.К. Дрезен, В.Ф. Спиридович, Н.В. Юшманов и др.)	создание искусственных языков: волапюк (1879 г.), эсперанто (1887 г.), идо (1907 г.), латино-сине-флексионне (1903 г.), новиаль (1928 г.), окциденталь-интерлингва (1922 г.), интерлингва-ИАЛА (1951 г.) и др.	математическая логика, алгебра, математический анализ и др.
структурная лингвистика (основоположники: Ф. де Соссюр и И.А. Бодуэн де Куртенэ):		
- женева и французская школы (А. Мейе, Ш. Балли, А. Сеше, Р. Годель, Э. Бенвенист и др.)	исследование языка как знаковой системы	математическая логика, теория множеств, топология, теория алгоритмов, теория графов и др.
- Московский лингвистический кружок (Р.О. Якобсон, А.А. Буслаев, Г.О. Винокур, С.И. Бернштейн, С.М. Бонди, О.М. Брик, Б.В. Томашевский, Б.И. Ярхо)	формальный анализ художественных произведений, исследования поэтики, новые методологические подходы к изучению фольклора, в частности к типологической классификации и реконструкции фольклорных текстов и др.	математическая логика, теория множеств, математическая статистика, теория вероятностей, комбинаторика и др.
- дескриптивная лингвистика (Л. Блумфилд, Дж. Трейгер, З. Харрис, Э. Сепир, К.Л. Пайк, Ю. Найд и др.)	формализацией аналитических процедур в области фонологии и морфологии, установление глубинных закономерностей семантики и синтаксиса	математическая логика, теория множеств, топологии, теория алгоритмов, теория графов и др.
- пражская лингвистическая школа (Н.С. Трубецкой, В. Матезиус, Б. Трика, Б. Гавранек, Я. Мукаржовский, И. Вахек, В. Скаличка, П.В. Богатырев, Е.Д. Поливанов, Ю.Н. Тынянов и др.)	создание теоретической фонологии, исследования в области грамматики и др.	математическая логика, теория множеств, топологии, теория алгоритмов, теория графов, математическая статистика, теория вероятностей, комбинаторика и др.
- глоссемантика (Л. Ельмслев, В. Брендаль, Х. Ульдалль и др.)	дедуктивная теория языка	алгебра, математическая логика и др.
- лондонская школа (Дж.Р. Фёрс, вокруг которого объединились У. Аллен, Р.Х. Робинс, У. Хаас, Ф.Р. Палмер и др.)	методы структурно-функционального исследования языков	математическая логика, теория множеств, математический анализ и др.
глоттохронология (М. Сводеш, В.А. Звегинцев, С.А. Старостин, В.Э. Орел, С. Хилл и др.)	выявление скорости языковых изменений, времени разделения родственных языков и степени близости между ними и др.	теория вероятностей, теория информации, математическая статистика, математический анализ и др.
конструктивная лингвистика (Н. Хомский, А. Ахо, Дж. Хопкрофт и др.)	изучение универсальных свойств языка и порождения речи и др.	математическая логика, алгебра и др.
математическая лингвистика (А.В. Гладкий, С. Маркус, И.А. Мельчук и др.)	формальный аппарат для описания строения естественных и искусственных языков	алгебра, теория алгоритмов, теория автоматов и др.
<i>Литературоведение</i>		
стилистические исследования (А.А. Марков, Н.А. Морозов, М.М. Бахтин и др.)	выявления авторства текстов, алгоритмы выявления плагиата, сравнения стилей текстов, авторских стилей и др.	теория вероятностей, математическая статистика, теория информации и др.
исследования структуры текстов (В.Я. Пропп)	моделирование схем развития сюжетов и др.	математическая логика, геометрия, фрактальная геометрия, др.
исследование стихосложения (А. Белый, Б. Томашевский, Г. Шенгели, К. Тарановский, Р. Якобсон, А.Н. Колмогоров, А.Н. Ширяев, А.В. Прохоров, Н.Г. Рычкова-Химченко, А.П. Савчук, В.А. Успенский и др.)	анализ метра, ритма, синтез в стихосложении	математическая статистика, комбинаторика, математический анализ, теория вероятностей и др.

Действия преподавателя и студента на этапе проблематизации

Действия преподавателя	Действия студента
1) сотрудничает с преподавателями профильных предметов с целью выявления проблемных вопросов в учебном материале в профильной гуманитарной дисциплине; 2) формулирует проблему исследования в сотрудничестве со студентом; 3) акцентирует внимание студентов на актуальности проблем исследования; 4) дает студенту рекомендации по изучению источников научной литературы.	1) осознает рассматриваемую проблематику исследования в сотрудничестве с преподавателем математики; 2) сотрудничает с преподавателем профильного предмета с целью выявления и осмысления проблемных вопросов в учебном материале профильной гуманитарной дисциплины; 3) предлагает идеи для формулировки новых проблем исследования; 4) формулирует проблему исследования в сотрудничестве с преподавателем математики и преподавателем профильного предмета; 5) изучает рекомендованную литературу.

Рассмотрим примеры тем учебных проектов, разработка которых опирается на компонент первой содержательной линии: содержание результатов гуманитарных исследований, полученных с помощью математических методов. Пример предлагается из опыта работы со студентами филологического профиля.

**Пример 3.** Общая тема: *«Исследование произведений двух авторов по некоторому признаку, который является авторской особенностью, методами математической статистики».*

Примеры частных тем:

Тема 1. Исследование творчества А.С. Пушкина и В.В. Маяковского по употребительности средств художественной выразительности (эпитеты, метафоры, риторические конструкции).

Тема 2. Исследование произведений Владимира Маяковского и Велимира Хлебникова по употребительности неологизмов.

Тема 3. Сравнение распределений частот количества трагически окрашенных слов в произведениях А.А. Ахматовой и Н.С. Гумилева.

Тема 4. Сравнение распределений употребительности парафраз в поэзии И.А. Бродского и В.В. Хлебникова.

Тема 5. Сравнение распределений употребительности лексико-семантической группы слов, природной тематики в творчестве Ф. Тютчева и А. Фета.

В программе математической дисциплины выделен раздел, посвященный изучению основных понятий математического анализа. Поэтому пример списка тем, разработка которых опирается на вторую содержательную линию: содержание математи-

ческих понятий учебного курса, которые проявляются в решении различных задач в гуманитарных исследованиях, приведем для понятия функции.

**Пример 4.** Общая тема: *«Моделирование лингвистических явлений и процессов с помощью функциональных зависимостей».*

Примеры частных тем:

Тема 1. Моделирование зависимости номера словоформы частотного списка и его вероятности на основе степенной функции.

Тема 2. Моделирование побуквенного распределения синтаксической информации с помощью показательной функции.

Тема 3. Логарифмическая функция при построении математического описания количества информации словаря.

Тема 4. Тригонометрические функции синуса и косинуса при описании структуры гласных звуков.

Тема 5. Моделирование диахронического скачка в лингвистике с помощью функции арктангенса.

Следует отметить, что выполнение проектов нередко носит интегративный характер с точки зрения изучения математического содержания. Так, например, работа над темой 2 из примера 3 предполагает сочетание применения методов математической статистики: метода описательной статистики и U критерия Манна-Уитни, работа над темой 5 из примера 4 кроме знаний понятий математического анализа требует привлечение знаний понятий математической статистики (относительная частота, распределение признака), а над темой 2 из примера 4 – понятий теории вероятностей (количество информации).

Таблица 4

Действия преподавателя и студента на этапе формулировки темы

Действия преподавателя	Действия студента
1) уточняет список общих тем проектных работ в сотрудничестве со студентами; 2) составляет списки основных источников литературы к разделам тематики и к темам проектных работ; 3) помощь студенту в выделении объекта и предмета исследования; 4) помощь студенту в формулировке гипотезы исследования.	1) формулирует частную тему проектной работы в сотрудничестве с преподавателем математики; 2) знакомится со списком основных источников литературы по теме проектной или исследовательской работы; 3) подбирает дополнительную литературу по выбранной теме проектной работы; 4) выделяет объект и предмет исследования в сотрудничестве с преподавателем математики; 5) формулирует гипотезу исследования в сотрудничестве с преподавателем математики.

Таблица 5

Действия преподавателя и студента на этапе текущей рефлексии

Действия преподавателя	Действия студента
1) анализирует актуальность выявленных проблем и доступность материала исследования с точки зрения адекватности возрастным особенностям студентов и возможностей конкретного студента в частности; 2) находит в личном интересе студента «отправную точку» математического и гуманитарного содержания; 3) помогает подобрать методы и методики осуществления работы.	1) поиск способов деятельности в изучении проблемы исследования в сотрудничестве с преподавателем математики; 2) принимает решение о выборе вида деятельности проектной или исследовательской; 3) анализирует поступающую информацию; 4) оценивает промежуточные результаты поиска и принимает решение об подтверждении или смене темы проектной или исследовательской работы.

На этом этапе происходит выделение объекта, предмета исследования. формулируется гипотеза исследования и цель работы.

**4 этап. Текущая рефлексия.**

Этап текущей рефлексии является одновременно заключительным и сквозным, проходящим через предыдущие три этапа. При этом происходит соотнесение собственных интересов и возможностей студента с решением выбора направления содержания деятельности. В результате поиска (в сотрудничестве с преподавателем математики) способов деятельности в изучении проблемы исследования студент оценивает промежуточные результаты поиска и принимает решение об утверждении или смене темы проектной или исследовательской работы.

Рассмотрим пример поэтапной разработки одной из частных тем, входящей в список общей темы «Исследование текстов разных национальных языков по некоторому признаку», выделив основные составляющие сформулированного выше процесса.

**Пример 5.** Тема учебного проекта: «Исследование распределений букв, передающих гласные, в итальянских, русских, немецких и французских песенных текстах методами математической статистики» (автор: студент А.Л. Петрова, профиль обучения «филологическое образование»).

Вид проекта: исследовательский, индивидуальный, среднесрочный, междисциплинарный.

*1 этап (ориентировка).* На практическом занятии темы «Метод описательной статистики» дисциплины «Основы математической обработки информации» студенты познакомились с примером применения математического метода в филологических исследованиях [7, с. 234]. Один из студентов после занятия обратился с вопросом, который появился в результате наблюдений из собственного опыта (овладение вокальным искусством, подготовка и участие в музыкальных конкурсах). Вопрос был следующим: «Представители вокального искусства обращают внимание на то, что итальянские песни легче петь, и именно в Италии зародилось оперное искусство *Bel canto* (прекрасный голос), на которое опираются все вокалисты мира. Можно ли выяснить, почему на других языках петь сложнее?». Так, была обнаружена «отправная точка» гуманитарного содержания в личном интересе сту-

дента. Учитывая, что вопрос возник при решении профессионально-ориентированных задач методами математической статистики, личный интерес математического содержания тоже был выявлен.

*2 этап (проблематизация).* Была проведена консультация с преподавателем лингвистических дисциплин (кандидатом филологических наук). В результате сформулирована общая тема «Исследование текстов разных национальных языков по некоторому признаку» и выделена проблема исследования: выявление различий песенных текстов разных национальных языков по некоторому признаку. Студентом была проанализирована рекомендованная литература: [4; 7].

*3 этап (формулировка темы).* В связи с наблюдением из личного опыта студента, в качестве объекта исследования студентом были выбраны песенные тексты итальянских, русских, французских и немецких вокальных музыкальных произведений. Студентом также осуществлен поиск дополнительной литературы и обнаружен источник, в котором освещены некоторые результаты исследования песенных текстов: [1]. В результате *предметом исследования* особенностей выделенных групп песенных текстов студентом были взяты буквы, передающие гласные, как слогаобразующие составляющие текста, на которых тянется голос.

Выделив предмет исследования, была *сформулирована частная тема* проекта «Исследование распределений букв, передающих гласные, в итальянских, русских, немецких и французских песенных текстах методами математической статистики».

Обозначена *цель работы*: сравнить свойства распределений употребительности букв, передающих гласные, в итальянских, русских, немецких и французских песенных текстах в выборках порций текста. Выделены *задачи работы*: - выбрать порцию текста; - провести сбор данных по количеству букв в порциях песенного итальянского, русского, немецкого и французского текста; составить 4 вариационных ряда по признаку {количество гласных букв в песенных итальянских текстах}, {количество гласных букв в песенных русских текстах}, {количество гласных букв в песенных немецких текстах}, {количество гласных букв в песенных французских текстах}; - найти числовые характеристики положения и рассеивания полученных вариационных рядов; - интерпретировать найденные

числовые характеристики и провести сравнительный анализ полученных числовых характеристик; - по данным, полученным в результате применения метода описательной статистики, сформулировать статистические гипотезы и проверить их с помощью статистического критерия *t* Стьюдента.

4 этап (текущая рефлексия). На первом этапе была обнаружена «отправная точка» гуманитарного содержания в личном интересе студента в результате заданного им вопроса. Учитывая, что вопрос возник при изучении темы «Вариационный ряд и его числовые характеристики», личный интерес математического содержания тоже был выявлен.

Учитывая факт обучения студента на первом курсе, была в сотрудничестве с преподавателем профильных предметов проанализирована доступность материала с точки зрения проведения его лингвистического анализа. По результатам выполнения оценочных заданий (решение практических задач, домашней контрольной работы) на практических занятиях в рамках текущей аттестации были проанализированы возможности студента выполнить работу с помощью методов математической статистики. В качестве методов исследования совместно были выбраны метод описательной статистики, который заключается в составлении вариационного ряда, вычислении его характеристик и их интерпретации, и метод проверки статистических гипотез.

Таким образом, было принято совместное со студентом решение об утверждении темы исследования.

Кроме того, результатом этапа текущей рефлексии было выделение нескольких направлений для дальнейшего исследования (при желании студента в будущем и при условии овладения необходимыми профессиональными компетенциями на старших курсах обучения): 1) учитывая правила произношения букв, передающих гласные, и их со-

четаний в слове в рассматриваемых языках; 2) другим признаком для анализа распределений его значений может быть количество звучащих несловесных и квазисловесных образований в порциях песенных текстов.

В ходе выполнения работы студент исследовала тексты музыкальных произведений итальянских композиторов (Дж. Кариссими, А. Вивальди, А. Скарлатти, Д. Джордани, М. Руччоне, Ф. Белласио, Б. Феррари, О. Лассо, В. Беллини) русских композиторов (Н.А. Римский-Корсаков, П.И. Чайковский, О. Даргомыжский, М. Глинка, С. Танеев, А. Кастальский), немецких композиторов (И. Брамс, М. Рeger, Г. Пфитцнер, Р. Франц, Я. Сибелиус, К. Цельтер, Ф. Мендельсон, Р. Шуман) и французских композиторов (Ж. Брассанс, Ж. Брель, Ш. Азнавур, М. Филипп-Жерар, К. Брюн, Г. Форе, А. Гретри, Э. Дуни, Ж. Оффенбах, Ж. Векерлен). Случайным образом выбраны 15 песенных текстов из каждой группы, и из каждой песни взято в начале 10 порций текста по 10 букв. Получены 4 выборки по 150 десятибуквенных порций текста (табл. 6), для которых составлены распределения по выделенному признаку.

Проведена обработка собранных данных 4 выборок объектов исследования методом описательной статистики [6]: составлены вариационные ряды, найдены числовые характеристики положения: выборочная средняя ( $x^*$ ), мода ( $M_o$ ), медиана ( $M_e$ ), и рассеивания: размах вариации ( $R$ ), среднее квадратическое отклонение ( $\sigma$ ), коэффициент вариации ( $V$ ), полученных вариационных рядов; интерпретированы числовые характеристики и проведен сравнительный анализ числовых характеристик (табл. 7).

В результате большие значения характеристик положения наблюдаются в итальянских песенных текстах. Выборочная средняя количества гласных букв в 10-тибуквенных порциях итальянских пе-

Таблица 6

Распределения букв, передающих гласные, в выборках 10-тибуквенных порций песенных текстов

Итальянские песенные тексты							Немецкие песенные тексты							
$x_i$	3	4	5	6	7	$\Sigma n_i = n$	$z_i$	2	3	4	5	6	7	$\Sigma n_i = n$
$n_i$	7	54	68	19	2	150	$n_i$	16	56	66	9	2	1	150
Русские песенные тексты							Французские песенные тексты							
$y_i$	2	3	4	5	6	7	$\Sigma n_i = n$	$w_i$	3	4	5	6	7	$\Sigma n_i = n$
$n_i$	1	21	85	39	3	1	150	$n_i$	30	51	51	17	1	150

Таблица 7

Сопоставление числовых характеристик употребительности количества гласных в итальянских, русских, немецких и французских песенных текстах

Числовые характеристики	$x^*$	$M_o$	$M_e$	$R$	$\sigma$	$V$
Итальянские песенные тексты	4,7	5	5	4	0,8	16,98%
Русские песенные тексты	4,17	4	4	5	0,73	17,6%
Немецкие песенные тексты	3,52	4	4	5	0,86	24,5%
Французские песенные тексты	4,39	4 и 5	4	4	0,95	21,67%

сенных текстов составляет 4,7 буквы, что является наибольшим результатом по сравнению с песенными текстами других языков (4,17 буквы для русских, 4,39 буквы для французских и 3,52 буквы для немецких). Мода и медиана в итальянских песенных текстах (5 букв) – наибольший показатель, во французских песенных текстах наблюдается 2 моды (4 буквы и 5 букв), остальные показатели моды и медианы равны 4 буквам.

В 10-тибуквенных порциях итальянских песенных текстов разброс значений гласных букв составляет 4 буквы (от 3 до 7 букв) так же, как и во французских песенных текстах, что меньше, чем в порциях русских и немецких песенных текстов – 5 букв (от 2 до 7 букв). Средний уровень рассеивания значений количества гласных относительно своих выборочных средних показывает большие результаты в немецких и французских песенных текстах и меньшие в итальянских и русских песенных текстах, что указывает на большую однородность последних по сравнению с первыми. Показатели коэффициента вариации по итальянским, русским, французским и немецким песенным текстам соответственно равны 16,98%; 17,6%; 24,5% и 21,67%, что является меньше 33%, значит все 4 выборки порций песенных текстов качественно однородны по признаку {количество гласных букв в порциях текста}. Это говорит о том, что показатели выборочной средней для каждой выборки песенных текстов можно рассматривать как характерные особенности для исследуемых групп песенных текстов.

Для подтверждения предварительного вывода о различии в уровне количества гласных в выборках для итальянских песенных текстов и групп песенных текстов других национальных языков, применялся t-критерий Стьюдента. Эмпирические значения критерия для выборок итальянских и русских песенных текстов равно  $t_{эмп} = 5,97 > 2,58 = t_{кр}$ , для итальянских и немецких песенных текстов  $t_{эмп} = 3,05 > 2,58 = t_{кр}$ , а для итальянских и французских песенных текстов  $t_{эмп} = 12,27 > 2,58 = t_{кр}$  при уровне значимости 0,01. Таким образом, подтверждено на высоком уровне значимости, что количество гласных букв в выборках итальянских песенных текстов значимо больше, чем в русских, немецких и французских.

Эффективность организации поэтапной разработки тематики проектных работ на основе сотрудничества преподавателя и студента обеспечивается учетом возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся; возможностью для студентов перенимать опыт преподавателей в работе над проектами и использовать его в своей деятельности; построением индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. При этом происходит

ориентация содержания деятельности студента на профиль обучения, а у преподавателя появляется возможность опираться на профессиональные устремления учащегося и «зону его ближайшего развития» в изучении как математических, так и профильных предметов.

### Библиографический список

1. Гавриков В.А. Феномен пения и песенная поэзия: функциональный аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 3. – С. 125–128.
2. Дмитриева М.Н. Методика обучения математике студентов гуманитарных специальностей вузов в контексте интенсификации обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 2011. – 20 с.
3. Змушко А.А. Методическая система обучения гуманитариев математике в малых группах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.
4. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л.: Просвещение, 1972. – 272 с.
5. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике: на основе сравнительного анализа: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 217 с.
6. Петрова А.Л., Соловьева А.А. Исследование распределений букв, передающих гласные, в итальянских, русских, французских и немецких песенных текстах методами математической статистики // Математика и междисциплинарные исследования – 2016. Сборник докладов всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. гл. ред. Ю.А. Шарпов. – Пермь: ПГНИУ, 2016. – С. 261–265.
7. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. – М.: Высшая школа, 1977. – 383 с.
8. Соловьева А.А. Психологические особенности студентов гуманитарных специальностей в контексте их обучения математике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 59. – С. 70–80.
9. Соловьева А.А. Разработка тематики профессионально-ориентированных учебных проектов при обучении математике студентов филологических профилей подготовки // Математика и информатика, астрономия и физика, экономика и технология и совершенствование их преподавания. Материалы международной конференции. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – С. 67–73.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (дата обращения: 22.09.2017).



**Болдакова Инна Вячеславовна**

кандидат технических наук, Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома

**Кузнецова Наталья Сергеевна**кандидат технических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
kasatik7919@mail.ru, leto044@yandex.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА»

*В статье рассматривается применение активных методик преподавания при изучении дисциплины «информатика», описывается проведение эксперимента и приводятся его результаты. При изучении нового материала были применены такие методики, как мозговая атака, кодирование и определение обучающимися новых терминов. Результаты эксперимента показали положительное влияние активных методов преподавания нового материала.*

**Ключевые слова:** обратная связь, опрос, активные методики преподавания, мозговая атака, кодирование.

В высшей школе традиционно принято новый материал преподносить в виде лекции. И очень часто такие виды занятий превращаются в монолог преподавателя. Классическая методика получения обратной связи заключается в раздаче заданий для самостоятельной работы обучающимся, а на следующем занятии – проведении фронтального опроса или пятиминутной письменной работы по основным вопросам пройденного на прошлой лекции материала. Но эффективность такой работы не велика. На наш взгляд лучший результат будет от применения активных методик преподавания, которые заключаются в том, что преподаватель выстраивает лекцию так, чтобы обучающийся в любой момент был готов ответить на вопрос, провести анализ материала, обсудить и сделать вывод.

Также одним из самых сложных моментов работы преподавателя высшей школы является организация обратной связи на всех видах занятий. Но в то же время – это мощное средство обучения и эффективно работающий мотивационный стимул. Во время подготовки к занятиям, на которых преподаватель планирует использовать этот элемент работы, необходимо помнить, что работу группы следует организовать так, чтобы работали все обучающиеся, а ответы на поставленные вопросы были максимально полными. Недостаточная продуктивность обратной связи, неудовлетворенность преподавателя и обучающегося часто приводят к снижению уровня усвоения знаний, отсутствию заинтересованности в самом процессе обучения.

Регулярное использование различных способов получения обратной связи обязательно приведет к максимальному эффекту для обеих сторон учебного процесса.

Традиционно в педагогике принято выделять три направления организации обратной связи:

- в ходе объяснения нового материала;
- после изучения темы (раздела);
- итоговая проверка.

Одним из самых часто используемых видов получения обратной связи в ходе объяснения нового материала является опрос. Задача преподавателя заключается в том, чтобы опрос был не отдельным этапом занятия, а частью одного целого – процессом получения знаний. Преподаватель должен уметь использовать опрос по ходу лекции, при организации самостоятельной работы обучающихся. Главное – опрос должен быть организован не только с целью контроля полученных ранее знаний, но и для закрепления умений и навыков, приобретения новых знаний, активизации мыслительных процессов.

Для выяснения эффективности применения активных методик преподавания был проведен эксперимент: проведены занятия в двенадцати группах студентов, количество человек в каждой группе 28–30. В половине групп применялась классическая методика проведения лекции, а в оставшихся шести группах – различные активные методики подачи нового материала. Тема лекции «Типы данных языка программирования». Обратной связью в ходе эксперимента выступила самостоятельная работа после изучения темы. На следующем занятии была организована работа по пройденному материалу, в теоретические вопросы были включены изучаемые понятия.

При использовании активных методик преподавания были опробованы «мозговая атака», «кодирование» и объяснение понятий самими студентами.

Методика «мозговая атака» проводится с целью получения от группы за краткий временной интервал большого количества вариантов. Это может показать, что знают студенты. В ходе ее возможно будут предложены идеи, направленные на облегчение решения проблемы, произойдет обмен взглядами на общий опыт и будут высказаны пожелания студентов [1; 2].

Суть процесса заключается в том, что группе дается тема, вопрос или незаконченное предложение. В течение нескольких минут члены группы говорят на эту тему всё, что приходит в голову, и всё это записывается на классной доске или на пере-

кидном блокноте фломастером. Записывается всё, каким бы неконкретным или спорным оно не было. Пока все только высказываются и обсуждения еще нет, так как цель состоит в получении большого количества разнообразных предложений. За первыми предложениями следуют другие идеи, так как воображение работает беспрепятственно. В это время не действуют запреты и не даются никакие оценки преподавателем; у участников есть возможность позже разобрать предложения, высказать несогласие и обсудить все предложенные идеи. Если активность слабая, то преподаватель-ведущий может предложить записать некоторые из своих идей. Но прежде чем делать это, он должен выдержать паузу [1; 2].

Методика «Мозговая атака» была использована для объяснения основных понятий темы: алгоритм и программа. Были даны следующие предложения:

- алгоритм – четкая последовательность действий, необходимая для ... (решения задачи);
- программа – алгоритм, записанный ... (на языке программирования);
- алфавит языка – набор ..., используемый для составления программ (элементарных символов) [3, с. 247].

Далее обучающиеся (О) практически сами определяют и описывают логический тип с помощью наводящих вопросов преподавателя (П).

П – Чтобы определить, как в Паскале называется логический тип вспомните, кто является основателем алгебры логики?

О – Джордж Буль.

П – В его честь логический тип назвали «Boolean». А что является основным понятием алгебры логики?

О – Основное понятие алгебры логики – высказывание.

П – Какие значения может принимать высказывание?

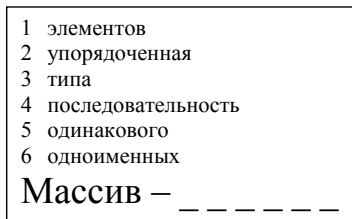


Рис. 1. Карточка понятия «массив»

О – Высказывание может принимать значение истины – True и лжи – False.

П – Чему они равны математически?

О – Они равны 1 и 0 соответственно.

П – вы выяснили, что логический тип данных в Паскале называется Boolean и в этом типе всего две константы True и False.

Так же на занятии применен метод «кодирование»: в карточке записаны слова из определения понятия, каждому слову присвоен номер (рис. 1). Необходимо составить правильно определение, записав последовательность цифр (номеров слов).

После изучения темы на следующем занятии была организована контрольная работа по усвоению пройденного материала. В теоретические вопросы были включены изучаемые понятия.

По окончании работы каждый студент был оценен преподавателем – ему выставлена оценка. Полученные результаты представлены в таблице и на рисунке 2.

Анализируя полученные результаты, представленные в таблице и на диаграмме можно сделать следующие выводы:

– усвоение нового материала при использовании новых методик преподавания и различных методик получения обратной связи выше в связи с уменьшением количества удовлетворительных оценок.

– результаты эксперимента говорят о положительном влиянии применения описанных методик преподавания на качество обучения.

Таблица 1

Распределение результатов контрольной работы

	Количество проверяемых	Оценка «отлично»	Оценка «хорошо»	Оценка «удовл.»	Оценка «неуд.»
Занятие проведено с использованием новых методик	29 (1 гр)	7	16	5	1
	30 (2 гр)	8	18	4	0
	32 (3 гр)	9	20	2	1
	28 (4 гр)	8	16	4	0
	31 (5 гр)	9	16	5	1
	31 (6 гр)	7	17	6	1
Занятие проведено с использованием классической методики	28 (7 гр)	5	12	10	1
	29 (8 гр)	6	13	10	2
	29 (9 гр)	5	14	11	1
	30 (10 гр)	7	12	9	2
	30 (11 гр)	4	16	10	0
	31 (12 гр)	5	13	13	0

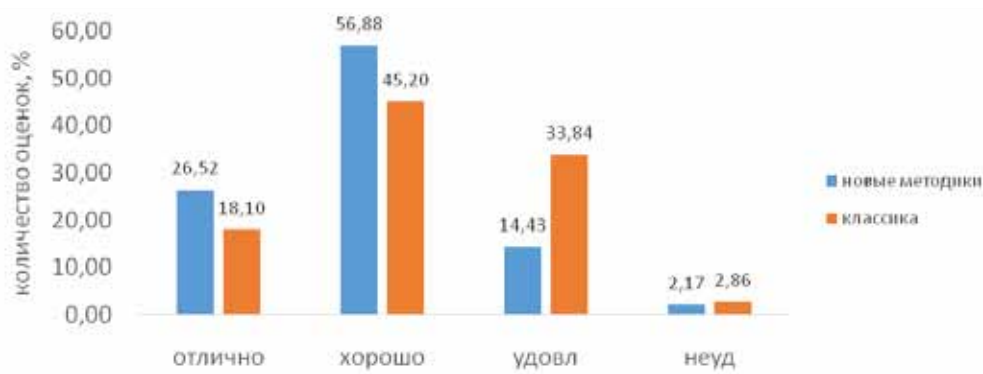


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов оценки знаний

Проведенный эксперимент подтвердил, что использование активных методов обучения и различных методик получения обратной связи в процессе обучения информатике позволяет получить следующие результаты:

- повысить качество знаний обучающихся;
- формировать у них логико-алгоритмическое мышление;
- повысить уровень познавательной активности;
- формировать умения и навыки в выполнении практических заданий с использованием компьютера;
- уменьшить время усвоения учебного материала;
- индивидуализировать обучение и самообразование.

Представленные материалы подтверждают, что поиск путей совершенствования качества ра-

боты приводит преподавателя к осознанному выбору и применению различных элементов, форм и методов, используемых на занятиях. Получение положительных результатов возможно только при систематическом планомерном использовании различных приемов обратной связи.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–18.
3. Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.

**Калачева Татьяна Николаевна**

кандидат педагогических наук Военная академия радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома

**Кузнецова Наталья Сергеевна**

кандидат технических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
varhbz@mil.ru, leto044@yandex.ru

## НЕСТАНДАРТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*В статье рассматривается применение квест-технологий для практических занятий при изучении дисциплины «информатика» в высшей школе, описывается методика проведения урока по приобретению навыков работы в программах-оболочках. Приводятся задания на квест-игру: в виде кроссвордов, ребусов, анаграмм, соответствие. Авторами отмечается положительное восприятие обучаемыми игровой формы урока, высокое усвоение пройденного материала, развитие коммуникативных способностей и обучение через общение.*

**Ключевые слова:** квест-технология, задания, игровая форма занятия, информатика, программа-оболочка.

Обучение информатике в военном вузе на начальном этапе предполагает усвоение большого объема теоретического материала, что обычно вызывает затруднение у обучающихся. Дисциплина изучается на первом курсе, когда обучаемые проходят адаптацию к новому жизненному этапу, что значительно усложняет задачу преподавателю. Применение игровых методик положительно воспринимается курсантами, активизирует и разнообразит деятельность во время занятий.

В настоящей статье рассматривается проведение практического занятия по дисциплине «информатика», задачей которого является закрепление навыков работы в программе-оболочке Total Commander, с использованием квест-технологий. Программы-оболочки предназначены для повышения удобства работы пользователя с файловой системой персональных компьютеров, поэтому уверенное пользование такой программой актуально в настоящее время.

С помощью разработанной методики предполагается решать следующие задачи:

- развитие интеллектуальной деятельности курсантов, через использование заданий занимательного характера.
- пополнение запаса знаний, углубляющих курс информатики, и умений применять их в нестандартной ситуации;
- воспитание коммуникативных навыков, ответственности за принимаемые решения.

Квест (Quest) в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр. Базовая модель квеста предполагает постановку задачи, прохождение маршрута и получение результата по итогам решения загадок по пути следования.

На сегодняшний день многие ученые рассматривают вопросы внедрения квест-технологий в образовательный процесс:

- как дидактическое средство [2];
- как интерактивную методику [1];

- в контексте ресурсно-ориентированного обучения [6];
- как средство реализации метода проектов [5];
- для подготовки учащихся [7];
- как средство развития медиакомпетентности учеников [3].

Во всех исследованиях отмечены дидактические возможности квестовых технологий [4]:

- тренировка и развитие навыков информационной деятельности;
- формирование информационной культуры;
- развитие творческого потенциала;
- развитие коммуникативных умений;
- развитие читательских компетенций;
- формирование учебной мотивации.

Проанализировав известные методики, был разработан квест «Экскурсия в страну «Информатика»» – это игра-путешествие по станциям, где командам предлагаются различные задания, которые позволяют взглянуть на информатику под другим – творческим углом. Разработанные задачи доступны учащимся с любым уровнем подготовки. Занятие посвящено изучению программ-оболочек, но часть заданий предполагает усвоение пройденного материала лекций в интерактивно-игровой форме и показывает связь информатики с окружающим миром.

Занятие проводится в компьютерном классе. Группа состоит из 25–30 обучаемых, для проведения квеста участников разбили на команды по три человека, которые работают вместе за одним персональным компьютером. На компьютеры заранее были скопированы необходимые каталоги и файлы. Квест-игра, организованная в ходе проводимого занятия, заключалась в выполнении следующих пунктов:

1. Запустите Total Commander и разверните окно на весь экран.
2. Перейдите на диск D:, затем в каталог Documents and settings, затем в каталог Квест (D:\Documents and settings\Квест).
3. Создайте в текущем каталоге 2 новых каталога Данные и Результаты.

4. Перейдите в каталог Данные, создайте в нем текстовый файл info.txt, в котором запишите название команды, ФИО участников команды.

5. Перейдите в каталог Задания. В нем находятся 3 каталога Тема 1, Тема 2, Тема 3 внутри которых Вы найдете конверты с заданиями. В любом порядке открывайте конверты и разгадывайте задания. Для записи ответов на каждое задание в текущей папке создайте текстовый файл Ответ\_x.txt, где x – номер соответствующего конверта.

6. Перейдите в каталог Данные и в файле info.txt допишите количество разгаданных заданий.

7. В каталог Результаты переместите все файлы, имя которых содержит слово Ответ.

8. В каталог Задания переместите все файлы, имя которых содержит слово Конверт.

9. Удалите каталоги Тема 1, Тема 2, Тема 3.

10. В каталоге Задания проведите сортировку файлов в порядке убывания их размера и определите файл с самым большим размером.

11. В файл info.txt допишите название файла из предыдущего пункта.

12. В каталоге Задания проведите сортировку файлов по имени в порядке возрастания.

13. В каталоге Задания с помощью операции Групповое переименование переименуйте все файлы по следующему шаблону (номер по порядку-Конверт-дата создания).

14. Создайте zip – архив каталога Задания в каталог Квест. Информацию в архив перемещайте.

15. Перейдите в каталог Результаты и проведите сортировку файлов по имени в порядке возрастания.

16. В каталоге Результаты с помощью операции Групповое переименование переименуйте все файлы по следующему шаблону (номер по порядку-Ответ-время создания).

17. Переименуйте каталог Квест в Квест-Номер компьютера и предоставьте работу преподавателю.

В каталогах «Тема 1–3» находятся задания по темам проведенных лекций в файлах с названиями «конверт».

Содержимое конвертов:  
Конверт 1. Шифрование.



Рис. 1. Часы для конверта 1



Рис. 2. Код для конверта 2

**Человек и информация.**

Чтобы открыть вопрос - наведите указатель мыши на клетку с красной меткой.

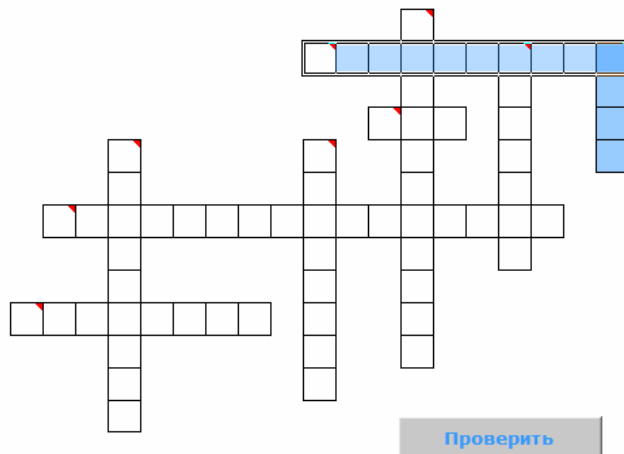


Рис. 3. Кроссворд для конверта 3

**Задание для конверта 4**

1. Г. Холлерит	a. Телеграфный код.
2. В. Шиккард	b. Счетные палочки.
3. Ж. Жаккард	c. Первый станок с программным управлением
4. Г. Лейбниц	d. Разностная машина
5. А. Лавлейс	e. Суммирующие часы
6. Дж. Непер	f. Табулятор
7. С. Морзе	g. Первая программа
8. Ч. Бэббидж	h. 12-разрядный арифмометр



**Рис. 4.** Пример ребусов для конверта 7

Расшифруйте автора современной теории информации и связи, используя рисунок 1.

6, 7, 3, 9    1, 7, 5, 12, 9    4, 2, 8, 8, 3, 8

Конверт 2. Кодирование.

В детективном романе Артура Конан Дойла сыщик Шерлок Холмс расшифровывает письмо, которое было написано с использованием кода «пляшущие человечки» (рис. 2).

Определите, какие слова зашифрованы с использованием этого кода. Были зашифрованы свойства информации: понятность, точность, адекватность, актуальность, достоверность, полнота.

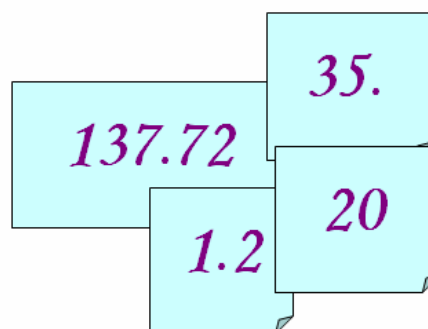
Конверт 3. Разгадайте кроссворд по понятиям пройденного материала (рис. 3).

Конверт 4. Задание на установление соответствия «Кто был папой?» (табл.).

Конверт 5. Разгадайте анаграммы (переставьте буквы местами чтобы получились знакомые Вам слова): иеинрвсая; яькнцнокюи; иьяицкднюз

Конверт 6. Определите, какие из указанных имен файлов удовлетворяют маске F??tb\*.d?\*

1. Fructb.d
2. Feetball.ddd



**Рис. 5.** Фрагменты листка с адресом для конверта 8

3. Football.mdb
4. Futbol.doc
5. Football.do

Конверт 7. Разгадайте инфо-ребусы (рис. 4).

Конверт 8. Штирлиц попал в XXI век. Ему для связи дали IP-адрес, по ошибке он порвал листок с адресом на 4 части (рис. 5).

Разведчик обратился к курсанту, изучающему информатику, и тот рассказал ему, что обычно

IP-адреса записываются в виде четырех неотрицательных целых чисел, меньших 256 и разделенных точками. После этого Штирлиц восстановил нужный адрес. А вы сможете это сделать?

В процессе прохождения квеста обучаемые решают задания в конвертах и каждый ответ записывают в предварительно созданный файл в текущем каталоге. После открытия всех конвертов курсанты должны выполнить ряд заданий на перемещение, переименование, сортировку и архивирование файлов и каталогов в программной оболочке Total Commander.

Таким образом, квест состоял из двух частей: разгадать задания в конвертах и правильно выполнить операции с файлами и каталогами в операционной оболочке.

Одним из преимуществ данного вида занятия-квеста можно отметить то, что в зависимости от уровня подготовленности группы и времени, отводимого на его прохождение, можно менять количество и содержимое конвертов.

В результате проведения занятия в виде квест-игры отмечено следующее:

- высокая активность работы курсантов на уроке;
- повышение качества выполнения заданий в связи с соревновательным моментом участников игры (поощрение в виде отличных оценок победителям);
- развитие коммуникативных способностей за счет коллегиального решения заданий, так как участники были разбиты на группы по три человека;
- отсутствие обучаемых, не вовлеченных в процесс решения задач.

Проверка итоговых результатов показала положительное влияние игровой формы проведения занятий, так как участники справились как минимум с 70% заданий, что свидетельствует об хорошем усвоении материала. Проверочные работы, проведенные на последующих уроках, были выполнены

на оценки хорошо и отлично, удовлетворительных и неудовлетворительных оценок не отмечено.

### Библиографический список

1. *Албегова И.Ф., Шаматовна Г.Л.* Веб-квест как инновационная информационно-коммуникационная технология в образовании: сущность и проблемы применения // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2009. – № 7. – С. 7–12.
2. *Багузина Е.И.* Разработка веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – № 1. – С. 9–13.
3. *Бадарацкий А.В., Григорьева И.В.* Web-квест на уроках иностранного языка с целью формирования медиакомпетентности старшеклассника // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований, 2013». – Одесса: КУПРИ-ЕНКО, 2013 – С. 62–64.
4. *Дмитриенко В.Н.* Дидактические возможности технологии веб-квеста // Научное сообщество студентов XXI столетия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/studconf/hum/lvii/82957> (дата обращения: 23.11.2017).
5. *Дубаков А.В.* Технология веб-квест в процессе практической языковой подготовки будущих переводчиков // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: сб. науч. ст. – Шадринск: ШГПИ, 2012. – С. 3–7.
6. *Кононец Н.В.* Педагогические инновации высшей школы: ресурсно-ориентированное обучение // Педагогические науки: сб. науч. трудов. – Полтава, 2012. – Вып. 54. – С. 76–80.
7. *Напалков С.В., Первушкина Е.А.* Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 8–2 (36). – С. 51–53.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*В статье представлены теоретико-эмпирические результаты исследования преимуществ электронного (смешанного) обучения. Производится обзор применения электронного (смешанного) обучения в зарубежных и российских ВУЗах. Рассматривается практика создания, организации электронного обучения студентов с использованием инструментария Информационной образовательной среды (ИОС) на основе СДО «Moodle», приводятся результаты применения модели электронного обучения в подготовке студентов очной формы обучения высшего образования. Проверка основных гипотез проводится на выборке студентов 1 и 2 курса, часть из которых обучалась по стандартной методике, а часть с использованием методики, предложенной автором. Предположение об отсутствии значимого различия уровня усвоения материала не подтвердилось, в том числе и по результатам независимого контроля. Полученные различия объясняются влиянием мотивации обучаемых к работе с дидактической информацией, интенсификацией процесса обучения по дисциплине.*

**Ключевые слова:** информационная образовательная среда, электронное обучение, информационные технологии, деятельностный образовательный контент.

Происходящие процессы в сфере образования в мире и в России на современном этапе предполагают востребованность подготовки высококвалифицированных специалистов различного профиля, которые должны не только получить сумму определенных знаний, но и уметь применять их в конкретной практической ситуации. Часть педагогов использует понятие «диалогического» проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателей и студентов, а также их взаимной активности в рамках «субъект-субъективных» отношений [4, с. 129]. Одной из разновидностей активного обучения является электронное обучение, которое относится к группе интерактивных (с обратной связью) [3].

Электронное обучение позволяет совмещать традиционные формы группового обучения с различными вариантами смешанного, основанного на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ). Смешанное обучение (blended learning) – сочетание сетевого обучения с очным, интеграция традиционных форм с электронными технологиями. В практике электронного обучения более распространено смешанное обучение. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

– полностью онлайн-обучение подходит для тех студентов, которые способны совместить занятость и учебу;

– в отечественном образовании существует регламентация минимального количества аудиторных, контактных часов занятий, порядка прохождения промежуточной и итоговой аттестации, что ограничивает возможности применения обучения, основанного только на онлайн модели.

По наблюдению К. Шеперда, смешанное обучение может быть гораздо эффективнее, чем просто сочетание классно-группового занятия и электронного обучения, помогая обучаемому на

каждом этапе учебной деятельности [15]. Например, в исследовании университета Британской Колумбии (Канада), опирающемся на опыт реализации электронного обучения в странах Европы, США, Канады, выделяются 6 моделей смешанного обучения. В основном эти модели описывают соотношение времени очных занятий с преподавателем и самостоятельных, обеспечивающих доступ к электронным материалам, а также способы аттестации студентов [13]. На практике авторы, например Г. Ричардс (университет Атабаска, Канада), указывают, что превалирует соотношение 50% онлайн-занятий и 50% – занятий в очной форме [12]. В качестве новой тенденции можно привести пример, когда в августе 2016 года все финские школы перешли к более интерактивным методам обучения: учащимся теперь разрешается самим выбирать интересные для них темы и формировать курс обучения на основе этого выбора [14].

Российские исследователи преимущественно рассматривают интерактивное обучение в рамках внедрения в учебный процесс вуза дистанционных образовательных технологий [10]. Часть из них указывают на особенности внедрения электронного обучения, выделяя смешанное обучение как тип организации учебного процесса в электронном распределенном университете, при этом, в большинстве региональных ВУЗов используется LMS Moodle различных релизов [9]. Использование этой платформы, да и ряда других СДО, в том числе платных, свидетельствует, что имеющийся подход не способствует активному привлечению студентов и преподавателей к электронной форме обучения [11]. Это происходит во многом благодаря тому, что учебные материалы значительно упрощены, отсутствует деятельностный компонент обучения, общение с преподавателем и сокурсниками и т.д. Кроме того, для разработки текстового варианта лекции особых компетенций



в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) не требуется, достаточно просто хорошо владеть предметом. В тоже время для организации интерактивных занятий, семинаров, практик с использованием ИКТ без этого трудно обойтись, либо надо привлекать достаточно высокооплачиваемого программиста, причем с опытом подготовки именно дидактических материалов.

Автором разработана и запущена в пробную эксплуатацию модель информационной образовательной среды (ИОС) ВУЗа, которая совмещает возможности СДО «Moodle» и авторского опыта разработки и применения интерактивных обучающих курсов по ряду дисциплин в сети Интернет [6, с. 193]. Сконфигурированная технологическая среда и образовательная модель ИОС позволяют использовать большинство методик, применяемых в традиционных формах обучения. К ним относятся различные варианты лекций с интерактивной обратной связью, практик, семинаров с эффектом «присутствия» [5]. Кроме того, в целях качественной подготовки, обновления и совершенствования дидактических материалов, установления необходимого объема индивидуальных консультаций и других форм учебной деятельности нормативно-распорядительными документами нами предложено учитывать дополнительную нагрузку ППС при работе в среде портала СДО [7]. Объем такой деятельности ВУЗ вправе определять самостоятельно, причем затраты предполагается компенсировать путем уменьшения себестоимости предоставления образовательных услуг за счет значительного увеличения числа студентов, выбравших в качестве основной смешанную форму обучения.

Платформа LMS «Moodle» сконфигурирована таким образом, чтобы упростить работу преподавателя по подготовке и представлению дидактических материалов в электронной форме, получить возможность автоматизировать рутинные образо-

вательные процессы. К сожалению, это упрощение в основном используется преподавателями для размещения «текстовых» версий лекций, практических заданий, тестов. Интерактивности в таких материалах явно недостаточно. Кроме того, любые текстовые, графические, видеоматериалы на этой платформе никак не защищены от копирования и распространения в студенческих социальных сообществах. Вследствие этого, уже после первого доступа студентов к дидактическим материалам, их копии становятся доступными всем желающим и перестают выполнять свою основную дидактическую, контролирующую функцию.

Для частичного устранения этих проблем была выбрана возможность размещения в LMS «Moodle» курсов в виде пакетов SCORM, которые могут иметь свои собственные интерактивные сценарии, а также алгоритмы защиты материалов. При этом появляется возможность тиражирования лучших курсов для практически любой платформы СДО.

В первом семестре 2016 года было проведено экспериментальное обучение студентов 1 и 2 курса Дзержинского филиала РАНХ и ГС различных специальностей с использованием описанной методики и без нее. В качестве дидактического инструментария эксперимента был создан авторский интерактивный курс «Безопасность жизнедеятельности» для бакалавриата, размещенный в виде курса в среде ИОС филиала (см. рис. 1).

В связи с тем, что пакет SCORM передает в Moodle информацию ограниченную спецификацией стандарта, для целей последующего детального анализа, верификации вопросов-ответов и т.д., результаты дополнительно передаются на почтовый адрес и могут быть удобно выгружены в виде html файла, отсортированы по фамилии, группе, дате, оценкам и другим параметрам, что удобно для последующей обработки (см. рис. 2).

### Интерактивный курс









-  Безопасность жизнедеятельности
-  Интерактивный семинар по текущей теме
-  Практика 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ШУМА
-  Практика 3. ОЦЕНКА ВИБРАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РАБОЧИЕ МЕСТА
-  Практика 4. ОЦЕНКА ОСВЕЩЕННОСТИ РАБОЧЕГО МЕСТА
-  Практика 5. ОЦЕНКА НАПРЯЖЕННОСТИ ЭЛ/МАГНИТНОГО ПОЛЯ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ
-  Входной контроль
-  Зачетное занятие

Рис. 1. Состав интерактивных элементов курса БЖ

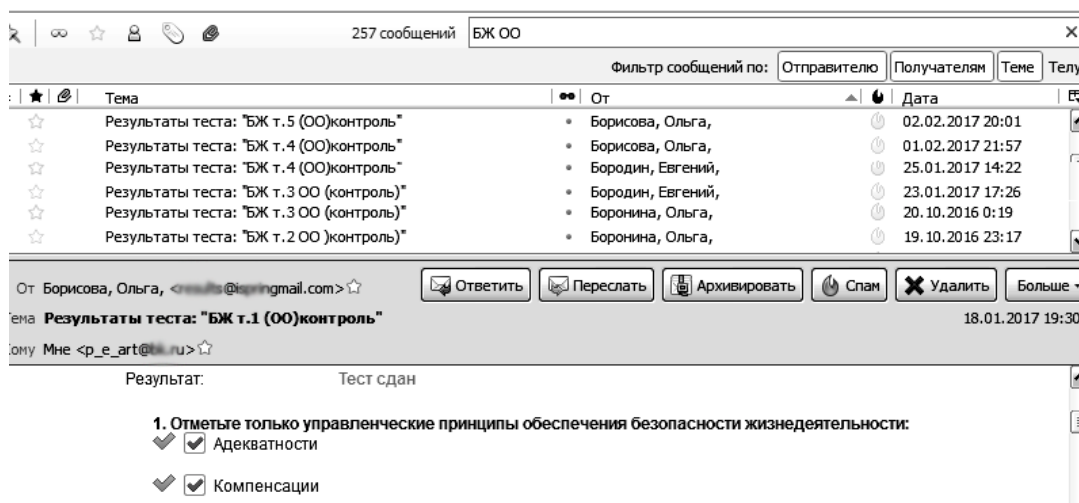


Рис. 2. Фрагмент результатов выборки с сортировкой по фильтру и дате

Видеофрагменты курса импортированы либо в виде встраиваемого кода YouTubePlayerAPI для публичных ресурсов, либо в виде такого же кода, но с возможностью контроля доступа, который обеспечивает GoogleDriveAPI [2]. В качестве интерактивных практических занятий были использованы элементы Moodle «Семинар» и «Задание» по разработанной автором методике [5].

Известно, что типовой задачей анализа данных в педагогических исследованиях является установление совпадений или различий характеристик экспериментальной и контрольной группы. В связи с этим сформулируем статистические гипотезы:

- гипотеза об отсутствии различий экспериментального обучения по указанной методике и традиционного обучения (так называемая нулевая гипотеза);
- гипотеза о значимости различий (так называемая альтернативная гипотеза).

Если полученное эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то принимается нулевая гипотеза – считается, что на заданном уровне значимости (то есть при том значении  $\alpha$ , для которого рассчитано критическое значение критерия) характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают. В противном случае, если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, то нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза – характеристики экспериментальной и контрольной группы считаются различными с достоверностью различий  $1 - \alpha$ . Таким образом, если  $\alpha = 0,05$  и принята альтернативная гипотеза, то достоверность различий равна  $0,95$  или  $95\%$ .

В эксперименте было задействовано  $N=83$  студента экспериментальной группы (2 курс) и  $M=28$  человек контрольной (1 курс). Контрольная группа изучала предмет по классической методике высшего образования, т.е. начитывался лекционный материал, после этого были проведены практиче-

ские и семинарские занятия, лабораторные работы. Студенты могли использовать учебные пособия по курсу, пользоваться библиотекой, дополнительными материалами. Экспериментальная группа студентов была зарегистрирована в системе СДО ИОС и с первой лекции получила возможность доступа ко всему дидактическому материалу курса – тестам, контрольным заданиям, интерактивным практикумам, видеофрагментам. Это позволяло им самостоятельно работать с дидактической информацией, при этом видеть свои достижения, контролировать уровень своей усвояемости по каждой теме, занятии.

Начальное состояние контрольной и экспериментальной группы измерялось тестированием в начале обучения. Для этого использовался курс «Основы безопасности жизнедеятельности» 10–11 класс, который обучающиеся проходили в школе. Различие в группах состояло в том, что контрольная группа студентов (1 курс) изучала этот предмет относительно недавно, а экспериментальная группа проходила его более года назад.

Общее число вопросов тестовых заданий составляло 128, а на контрольном тесте обучающимся предлагалось ответить на 10 случайно сгенерированных тестовых заданий. Те студенты, которые впервые пользовались интерфейсом тестирующего модуля, либо для которых русский язык не являлся родным, получали возможность дополнительной попытки.

Для оценки успешности прохождения теста использовалась дихотомическая шкала (сдал/не сдал), т.е. при результате  $75\%$  и более правильных ответов результат признавался успешным.

Результаты входного контроля (см. рис. 3):

1. Общее количество тестов (выборка) составило 286, из них 111 – результат успешный, остальные 175 – неуспешный.
2. Студенты экспериментальной группы успешно справились с тестом – 15 человек из 83 ( $18\%$ ), контрольной – 10 из 28 ( $36\%$ ).

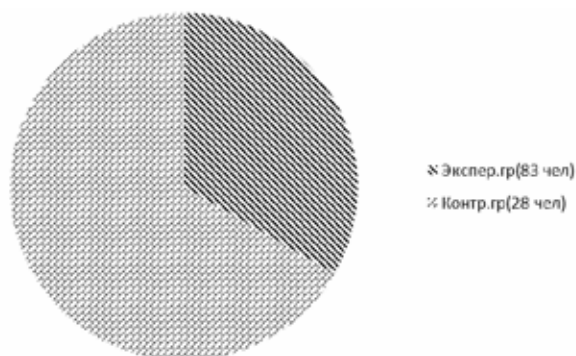


Рис. 3. Сравнение результатов входного контроля контрольной и экспериментальной группы

Соотношение в пользу контрольной группы показывает, что студенты 2 курса изучали этот предмет более года назад и учебный материал был основательно подзабыт.

Во время проведения экспериментального обучения группы студентов 2 курса выборка ответных контрольных тестов экспериментальной группы составила 1168, в среднем по 14 попыток прохождения контрольных тестов по темам лекций, т.е. около 2 попыток на одну тему. Результаты пробных тестов не фиксировались, но средствами СДО Moodle были собраны статистические данные о числе попыток, временных параметрах изучения отдельных тем и другой статистики.

Студенты контрольной группы сдавали зачет в том же порядке, что и студенты экспериментальной группы. По итогам испытаний 28 человек 7 студентов не смогли сдать зачетный тест даже во второй попытки.

В следующем семестре все студенты контрольной и экспериментальных групп прошли контроль по тестовым материалам ФЭПО [1]. Результаты контрольной и экспериментальных групп были сведены в таблицу, на рисунке 4 приведен графический анализ этих результатов.

Из диаграммы видно, что результаты экспериментальной группы явно выше (уровни 3 и 4); особенно это прослеживается при измерении спо-

собности студентов решать нестандартные практико-ориентированные задания (уровень 4), что, по методике ФЭПО, свидетельствует о высокой степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Для статистического анализа этих результатов использовался критерий Крамера-Уэлча, который рассчитывается на основании информации об объемах  $N$  и  $M$ , выборках  $x$  и  $y$ , выборочных средних  $X$  и  $Y$  и выборочных дисперсиях  $D_x$  и  $D_y$  сравниваемых выборок [8].

При  $N=83$  и  $M=31$ , значения  $x, y$  выбираются из таблицы, выборочные средние  $X$  и  $Y$  и выборочные дисперсии  $D_x$  и  $D_y$  рассчитываются (табл. 1).

Полученное значение  $T_{\text{эмп}}$  на каждом уровне обученности  $> 1,96$ . Следовательно, достоверность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп после окончания эксперимента составляет 95%.

По результатам исследования видно, что на третьем уровне студенты 1 курса лучше конструируют варианты решения, комбинируя известные им способы и привлекая знания из разных дисциплин. Но способность решать нестандартные практико-ориентированные задания (4 уровень) у студентов обеих групп практически одинакова.

В дополнение к эксперименту, среди студентов, которые обучаются по модели интерактивного (смешанного) обучения по ряду предметов, в апреле-мае 2017 был проведен анонимный опрос. В анкетировании принимал участие 371 респондент.

Опрос проводился по анкете, разработанной РАНХ и ГС, в основном среди студентов очной формы обучения. Результаты свидетельствуют о том, что использование интерактивных технологий, электронного (смешанного) образования востребовано, удобно для студентов, позволяет им лучше планировать свою учебную деятельность. Результаты опроса приведены в таблице 2.

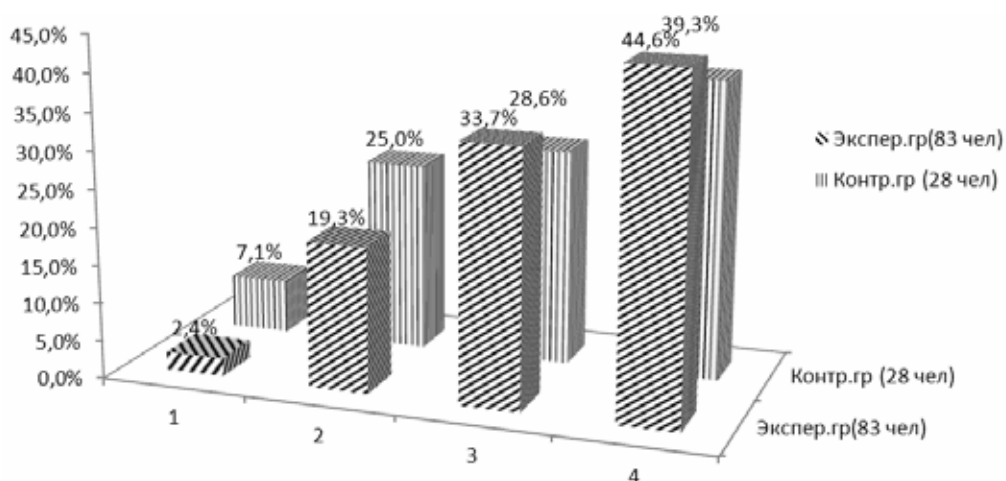


Рис. 4. Сравнение уровней обученности групп по методике ФЭПО, дисциплина «БЖ»

Таблица 1

Вычисленные значения  $T_{эмп}$  на уровне значимости 0,05 контрольной и экспериментальной выборок

Уровни обученности	N	M	$T_{эмп}$
первый	45	9	6,021759
второй	20	12	4,014506
третий	17	8	3,701191
четвертый	7	2	2,375014

Таблица 2

Результаты отношения студентов к электронной форме обучения

Тематика вопросов	Отношение респондентов (%)		
	Положительно	Нейтрально	Отрицательно
Отношение студентов к использованию ЭБС Академии	75,5	20,5	4
Отношение студентов к доступности дидактических материалов.	74,4	23,2	3,4
Отношение студентов к доступности электронного (дистанционного) обучения	72	22,6	5,4
Среднее значение:	73,2	22,1	4,3

По итогам педагогического эксперимента можно сделать выводы:

1. Методика преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на основе созданного интерактивного курса в среде СДО в принципе применима к преподаванию любых других дисциплин.

2. Результаты экспериментального обучения по указанной методике выявили статистически значимое различие характеристик контрольной и экспериментальной групп на каждом уровне обученности.

3. Проведенный опрос студентов очной формы обучения подтвердил положительное отношение учащихся к интерактивным (смешанным) формам обучения.

4. Анализ научной активности студентов подтвердил увеличение заинтересованности студентов экспериментальной группы в научной работе.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент по использованию методики преподавания интерактивного курса «Безопасность жизнедеятельности» показал, что смешанные формы обучения положительно сказываются на всех аспектах учебной деятельности, увеличивают мотивацию студентов, положительное отношение к овладению знаниями, интерес к научной деятельности. При этом, независимая методика по определению уровней обученности продемонстрировала статистически значимое увеличение этого показателя в экспериментальной группе.

**Библиографический список**

1. Модель ПИМ. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fepo.i-exam.ru/node/155> (дата обращения: 30.08.2017).

2. Молочков К. Особенности работы с API Google Drive. [Электронный ресурс]. – Режим до-

ступа: <https://habrahabr.ru/post/241209/> (дата обращения: 25.06.2017).

3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158523> (дата обращения: 05.09.2017).

4. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов // Образование XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

5. Поляков Е.А. Организация интерактивных семинаров в среде СДО «Moodle» при очной форме обучения студентов ВПО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-20150122-6273.pdf> (дата обращения: 07.06.2017).

6. Поляков Е.А., Сучков Е.А. Практические аспекты создания и применения дистанционных технологий при обучении госслужащих // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – № 4. – С. 193–197.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/536417/#review> (дата обращения: 09.09.2017).

8. Справочник – Алгоритмика, статистика и теория вероятностей. Критерий Крамера-Уэлча. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://matstats.ru/kramer.html> (дата обращения: 30.08.2017).

9. Фомина А.С. Организация учебного проектирования с применением ИКТ в высшем учебном заведении // Образовательные технологии и обще-

ство. – 2014. – № 3. – С. 402–419.

10. Шитова В.А. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 57–64.

11. eFront – свежие технологии обучения! – Томск: ООО АББРИС, 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abbris.ru/?p=efront> (дата обращения: 18.09.2017).

12. Griff, Richards 2012, Athabasca University. Learning Analytics: On the Way to Smart Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://distant.ioso.ru/seminar\\_2012/conf.htm](http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm) (дата обращения: 09.09.2017).

13. Mijares, Illiana 2014, Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1> (дата обращения: 09.09.2017).

14. Penny Spiller. Could subjects soon be a thing of the past in Finland? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbc.com/news/world-europe-39889523> BBC News, Finland (дата обращения: 09.09.2017).

15. Shepherd, Clive, More than blended learning, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://morethanblended.com/> (дата обращения: 09.09.2017).

## ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дан обзор подходов к внеурочной деятельности. Рассмотрена возможность повышения эффективности обучения с использованием внеурочной деятельности. Приведено краткое описание разработанной методики проектирования образовательного процесса внеурочной деятельности с использованием форм и средств дистанционного образования на основе технологий программируемого обучения. В качестве диагностического аппарата применена таксономия В.А. Беспалько. Кратко рассмотрены результаты эксперимента в условиях общеобразовательной школы в рамках предметной области «технология».

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, универсальные учебные действия, метапредметные результаты обучения, внеурочная деятельность, домашнее задание, учебная программа.

**П**роблема формирования образовательных компетенций в современной школе занимает доминирующие позиции [14]. Важным элементом современного образования становятся не только знания и умения, полученные в процессе обучения, но и способность их применить. Кроме того, одним из основных требований к результатам обучения выступают универсальные учебные действия (УУД) отражающие способность учеников к самообразованию.

Таким образом, появляется необходимость для расширения форматов педагогического взаимодействия «учитель-ученик», в том числе за рамками урочной работы внутрипредметной образовательной среды, с использованием дистанционных форм обучения.

В современной школе внеурочная деятельность (ВД) занимает одно из важных мест в системе обучения и воспитания. Условно можно разделить ее на две группы [12]:

- непосредственное продолжение учебного процесса в виде работы над домашним заданием (РДЗ) по предметным дисциплинам;

- развивающие, обучающие и воспитывающие направления деятельности (секции, кружки, факультативы и т.п.), в том числе дополнительного образования.

В данной работе мы не ставим себе целью решение противоречий связанных с обоснованием целесообразности применения дидактической пары «Урок-домашнее задание» [2] в основной школе. Мы приводим результаты экспериментальной работы по формированию образовательных компетенций отражающих метапредметные результаты обучения.

Как отмечает А.Н. Гачин [4], главными недостатками РДЗ являются:

- сложность контроля и корректировки РДЗ со стороны учителя;
- сложность хронометража РДЗ;
- сложность обеспечения групповой и командной работы учеников.

К достоинствам РДЗ он относит:

- комфортные условия с точки зрения времени и места РДЗ;

- самостоятельная работа ученика, отражающая его индивидуальные способности.

В качестве педагогической технологии способной нивелировать недостатки и максимально эффективно использовать достоинства РДЗ, мы предлагаем применение элементов программируемого обучения с использованием средств дистанционного формата педагогического взаимодействия.

Аспекты разработки и применения технологии программируемого обучения в отечественной педагогической науке достаточно раскрыты В.П. Беспалько [1]. Апеллируя к опыту ряда педагогов широко использующих данную технологию в своей педагогической практике [5; 9; 10; 11], мы разработали комплекс обучающих программ для РДЗ в структуре предметной области «технология», направленных на формирование учебных компетенций отражающих метапредметные результаты обучения. В данной работе термин обучающая программа мы понимаем как разветвленную последовательность порций материала, усваиваемых по некоторому алгоритму, зависящему в том числе, и от действий учащегося [5]. В качестве носителя обучающей программы выступали не только интерактивные информационно-коммуникативные средства дистанционного формата педагогического взаимодействия, (учебный сайт [17], социальные сети [16]), механические устройства (бинарный тестер, «механический компьютер» профессор Бинардик), но и методические разработки на бумажных носителях (рабочие тетради, комплект таблиц творческого проектирования) контролируемые посредством сотовой связи и социальных сетей.

Применение средств дистанционного обучения выполняло следующие функции [5]:

- предоставление обучаемым необходимого объема изучаемого материала с помощью средств информационных технологий;

- интерактивное взаимодействие между обучаемыми и обучающими в процессе обучения;
- предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению нового учебного материала;
- периодическая оценка получаемых знаний и навыков обучаемых в процессе обучения.

Анализ возможностей и специфических особенностей информационно-коммуникативных средств дистанционного образования на основании работ А.С. Гуртякова, А.Г. Кравца [7], Н.Ю. Марчук [8], В.А. Тищенко [3], В.С. Шарова [15], позволил разработать модель кейс-технологий [3] с программно-методическим комплексом, ориентированным на формирование образовательных компетенций отражающих метапредметные результаты обучения.

Экспериментальная работа проводилась на базе инновационной площадки Кузбасской государственной педагогической академии в МБОУ СОШ №24 г. Белово, и охватывала 6-7 классы, предметная область – «Технология» (технический труд). Общее количество учеников принявших участие в экспериментальной работе составило 32 чел., в том числе экспериментальная группа – 17 чел. (9 чел. 6 кл., 8 чел. 7 кл.), контрольная группа – 15 чел. (7 чел. 6 кл., 8 чел. 7 кл.).

В качестве диагностики результатов обучения нами был использован компетентностный подход, предлагаемый А.В. Хуторским [14]. В качестве индикатора уровня сформированности образовательных компетенций нами использовалась таксономия В.П. Беспалько, разделяющая уровень владения учебной информацией на ученический (узнавание), алгоритмический (решение типовых задач), эвристический (выбор действия), творческий (поиск действия). Результаты экспериментальной работы приведены в таблице 1.

Определение эффективности предлагаемой методики произведем с помощью математической статистики с использованием критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат). Критерий  $\chi^2$  (хи-квадрат) применяется для сравнения распределений объектов двух совокупностей по состоянию некоторого свойства на основе измерений по шкале наименований этого свойства в двух независимых выборках из рассматриваемых совокупностей.

Результаты экспериментальной работы, приведенные в таблице 1, запишем в форме таблицы 2x4 (табл. 2).

В качестве нулевой гипотезы  $H_0$  предположим, что результаты обучения в экспериментальной и контрольной группах не отличаются, то есть  $p_1 \leq p_2$ , при альтернативной гипотезе  $H_1$ :  $p_1 > p_2$ , результаты обучения в экспериментальных группах выше чем в контрольных. Подсчет статистики критерия  $\chi^2$  будем производить по формуле 1, учитывая, что число категорий будет  $C=4$ .

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{\bar{n}} \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_2 \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (1)$$

Решение формулы (1)  $T=10,58$ . Для уровня значимости  $\alpha=0,05$ , с числом степеней свободы  $\nu=C-1=4-1=3$ , критическое значение критерия  $T=7,815$ . Таким образом подтверждается значение гипотезы  $H_1$  ( $10,58 > 7,815$ ), то есть результаты экспериментальной работы свидетельствуют о повышении эффективности обучения в экспериментальных группах по сравнению с контрольными группами.

Выводы: По результатам экспериментальной работы с применением предлагаемой методики реализации образовательного процесса внеурочной деятельности, можно отметить повышение уровня формируемых образовательных компетенций

Таблица 1

Результаты реализации эксперимента РДЗ

Уровень по таксономии А.В. Беспалько	Группы					
	Экспериментальная группа бкл	Контрольная группа бкл	Экспериментальная группа 7кл	Контрольная группа 7кл	Экспериментальная группа всего	Контрольная группа всего
Ученический (узнавание)	-	1(14%)	-	2(25%)	-	3(20%)
Алгоритмический (решение типовых задач)	2(23%)	4(57%)	2(25%)	4(50%)	4(24%)	8(53%)
Эвристический (выбор действия)	4(44%)	2(29%)	4(50%)	2(25%)	8(47%)	4(27%)
Творческий (поиск действия)	3(33%)	-	2(25%)	-	5(29%)	-
Всего	9	7	8	8	17	15

Таблица 2

	Категория 1 Ученический (узнавание)	Категория 2 Алгоритмический (решение типовых задач)	Категория 3 Эвристический (выбор действия)	Категория 4 Творческий (поиск действия)
Экспериментальная группа, n=17	$O_{11}=0$	$O_{12}=4$	$O_{13}=8$	$O_{14}=5$
Контрольная группа, n=15	$O_{21}=3$	$O_{22}=8$	$O_{23}=4$	$O_{24}=0$

в части метапредметности. В значительной степени получили развитие информационно-коммуникативная компетенция, выраженная в повышении оперативности поиска и качестве обработки учениками информации из электронных информационных ресурсов.

#### Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Программированное обучение: дидактические основы. – М.: Высшая школа, 1970. – 299 с.
2. *Востокова Е.В.* Интеграция урочных и внеурочных форм обучения // Интеграция образования. – 2004. – № 2. – С. 77–86.
3. *Галяев В.С., Гасанова З.А.* О классификации моделей дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 103–108.
4. *Гачин А.Н.* Домашнее задание как важный компонент непрерывного образования // Концепт. – 2014. – № 12. – С. 51–55.
5. *Гэфан Г.Д.* Методика построения контрольно-обучающих программ и их использование в преподавании математических дисциплин // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 15. – С. 23–28.
6. *Гуртяков А.С., Кравец А.Г.* Организация дистанционного обучения // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. – Т. 4. – № 13. – С. 103–107.
7. *Ковярова И. Н.* Дистанционное обучение на основе Интернета // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 6. – С. 20–22.
8. *Марчук Н.Ю.* Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 78–85.
9. *Мухамедшина А.В.* Реализация технологии программированного обучения в информационно-образовательной среде вуза // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cdn.scipeople.com/materials/40647/1226> (дата обращения: 15.10.2017).
10. *Миронова Т.А.* Формирование знаний у школьников по физической культуре на основе применения программированного обучения // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 4. – С. 157–159.
11. *Рыжих Н.Е.* Программированное обучение по верным ответам // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета – 2004. – № 4. – С. 31–35.
12. *Салангина Н. Я.* Подготовка будущих учителей информатики к проведению внеурочной деятельности // Информатика и образование. – 2011. – № 5. – С. 53–58.
13. *Тищенко В.А.* Обратная связь в контексте информационно-коммуникационных технологий // Школьные технологии. – 2011. – № 4. – С. 56–64.
14. *Хуторской А.В., Хуторская Л.Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117–137.
15. *Самари Ш.М.* Пути применения дистанционного обучения в системе образования // Аспирант и соискатель. – 2009. – № 5. – С. 84–88.
16. *Технология (научная работа) Старобачатская СОШ.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/club129744566> (дата обращения: 15.10.2017).
17. *Учитель технологии МБОУ ССОШ Романчук Алексей.* [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://shkola24kuzgpa.ucoz.ru> (дата обращения: 15.10.2017).



**Жалсанова Жаргалма Баиновна***кандидат филологических наук, доцент***Успенская Евгения Анатольевна***кандидат педагогических наук, доцент**Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва  
komma2001@yandex.ru, euspenskaya@hse.ru*

## УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОТБОРЕ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*В статье рассматриваются возрастные и психологические особенности юношеского возраста. Представлены и проанализированы результаты опроса студентов относительно текстового материала на занятиях по немецкому языку. Авторы предлагают критерии отбора материала для чтения при обучении второму иностранному языку на начальном этапе овладения языком в неязыковом вузе.*

**Ключевые слова:** *юношеский возраст, студенчество, память, абстрактно-логическое мышление, психоэмоциональные особенности, критерии отбора текстов.*

Согласно требованиям рынка труда в программу обучения в вузе включен первый иностранный язык (английский), а также второй – немецкий или другой, который изучается в неязыковом вузе, как правило, в течение двух лет. Количество учебных часов, отведенных на второй язык, значительно меньше по сравнению с английским. Большинство студентов начинают изучать второй иностранный язык с «нуля». Сжатые сроки и высокая интенсивность обучения ставят преподавателей перед необходимостью оптимизации процесса овладения вторым иностранным языком. Одним из способов оптимизации может быть учет возрастных и психологических особенностей студентов.

Студенты вузов – люди в возрасте от 17 до 24 лет. Данный возраст классифицируется психологами по-разному. Так Д. Левинсон определяет возраст от 18 до 34 лет как ранний переходный возраст и называет людей в данный период жизни молодыми взрослыми [14, с. 397]. По классификации АПН СССР данный период определяется как юношеский. И.С. Кон выделяет в юности периоды: ранняя юность – 16–17 лет, собственно юность – 17–21 год и поздняя юность – 22–23 года [5, с. 58–60]. Каждый из них имеют свою специфику, но при этом обладают многими общими характеристиками. Все исследователи сходятся в одном: данный период жизни имеет большое значение для человека и является наиболее интересным в отношении формирования ценностных ориентаций личности. В этом возрасте происходит биологическая, психологическая и социальная перестройка молодых людей, ведущая к зрелости. К.Д. Ушинский называл этот период «самым решительным», т.к. именно он определяет будущее человека и характеризуется интенсивной работой над собой [9, с. 300]. В.Н. Шубкин считает, что «это судьбоносный период в жизни человека, ибо решается большое количество ответственных вопросов, которые определяют дальнейшую судьбу» [11, с. 239].

Студенты представляют собой особую социальную категорию, специфическую общность людей,

организационно объединенных институтом высшего образования [7, с. 647]. Для них характерно, по определению И.А. Зимней, целенаправленное, систематическое овладение знаниями и профессиональными умениями [3]. Они отличаются высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. По мнению Б.Г. Ананьева, у личности к 17 годам формируются оптимальные умения для самообразовательной деятельности [1, с. 3–15]. Известно, что личность характеризуется с трех позиций: во-первых, с психологической стороны, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности; во-вторых, с социальной точки зрения, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порожденные принадлежностью к определенной социальной группе; в-третьих, с биологической позиции, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, телосложение и другие индивидуальные особенности.

Рассмотрим более подробно данную возрастную группу. Юношеский возраст обладает целым рядом психологических особенностей. Это период кризиса в развитии и ухода в себя. Для молодых людей характерен повышенный интерес к чувствам и переживаниям других и к своим собственным внутренним состояниям. Психологи отмечают склонность к самоанализу, формированию самооценки. Данный возраст характеризуется ярко выраженным стремлением к самостоятельности и независимости, следствием чего являются выраженная непокорность и конфликтность.

Для процесса обучения в вузе и успешного овладения знаниями важно знать особенности познавательной деятельности молодых людей юношеского возраста, свойства памяти, склонности и интересы, предрасположения. Остановимся подробнее на характеристике интеллектуального развития, поскольку для студенческой аудитории, для которой основным видом деятельности явля-

ется учебная деятельность, они приобретают особое значение. Молодые люди характеризуется потребностью систематизировать свои знания о себе и мире. В учебной деятельности это проявляется в желании выстроить знания в стройную систему, сопоставить новые приобретенные знания с ранее усвоенными.

Мышление в этом возрасте имеет свои особенности, важно то, что оно приобретает личностный и эмоциональный характер. Это значит, что яркий отклик получают те знания, которые вызывают наибольший интерес с позиции будущей профессиональной деятельности, являются актуальными для данного момента жизни или вызывают эмоции. В юности возрастает концентрация внимания, происходит совершенствование памяти. Увеличивается не только ее объем, но и совершенствуются способы запоминания. Наряду с активизирующимся произвольным запоминанием наблюдается широкое применение приемов произвольного запоминания. Это дает возможность преподавателям увеличить объем и усложнить содержание предлагаемых учебных материалов.

Следующая особенность студенческого возраста – развитие абстрактно-логического мышления. Мышление становится более систематическим и критичным. При этом когнитивные процессы подвержены эмоциям и чувствам. Это ставит преподавателей перед необходимостью подбирать материалы, которые вызывают эмоциональный отклик у студентов. В связи с тем, что в данном периоде жизни студенты уже способны самостоятельно разбираться в сложных вопросах, в учебниках должно быть достаточное количество текстов с проблемными, многоуровневыми ситуациями. Важно учитывать то, что молодые люди ничего не принимают на веру, требуют подтверждения и доказательств. Многие любят поспорить, ищут новые способы выражения своих мыслей, увлекаются

оригинальными формами предъявляемого преподавателем материала. Эти особенности интеллектуального развития ставят преподавателей перед необходимостью подбора материалов, текстов, а также методов и приемов обучения, которые бы соответствовали психологическим и интеллектуальным особенностям студентов.

Учет эмоциональных свойств личности в юношеском возрасте также важен в процессе обучения. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью, сменой настроения. Внешний мир воспринимается через «себя», что приводит к стремлению самоутверждения.

Для выявления интересов и предпочтений обучаемых, а также с целью оптимизации процесса овладения иностранным языком нами было проведено в 2015–16 гг. анкетирование студентов (60 чел.) 2–3 курсов неязыковых вузов в г. Москва (НИУ ВШЭ, РАНХиГС). Были предложены вопросы с вариантами ответов (множественный выбор). Один блок касался предпочтений студентов относительно текстового материала. При ответе на вопрос: *Какие тексты Вы хотели бы читать на занятиях по немецкому языку?* предлагались варианты – *фабульные, описательные тексты, тексты страноведческого характера, профессиональной направленности, юмористические тексты и др.* Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о предпочтениях студентов. Фабульные тексты и тексты профессиональной направленности являются лидирующими (55%). Это объясняется характерным для студенческой аудитории большим интересом к будущей профессиональной деятельности. Однако в случае изучения второго иностранного языка с нуля на начальном этапе уровень владения языком не позволяет читать полноценные тексты по специальности. Приори-



Рис. 1.

тетный выбор фабульных текстов вполне логичен, они описывают жизненные ситуации, вызывают эмоциональное сопереживание, дают возможность перенести данную ситуацию на собственную жизнь. Определяющим фактором фабульных текстов является динамизм событий, возможность выделить в тексте главное и второстепенное, установить между отдельными фактами и эпизодами логико-смысловые связи. Понимание такого текста требует переосмысления всего материала. В сюжетных текстах часто излагаются сложные и подчас неоднозначные ситуации, решению которых и отдадут предпочтение молодые люди. Особый интерес вызывают тексты близкие к переживаниям и жизненным ситуациям, с которыми сталкиваются обучаемые. Следует подчеркнуть то, что на базе прочитанного фабульного текста у студентов появляется возможность обсудить содержание текста, высказать собственную, зачастую критическую позицию, поспорить и таким образом самоутвердиться. А это именно то, в чем нуждаются юноши и девушки.

По результатам опроса большее количество студентов (48%) предпочитает проблемные тексты. Данное обстоятельство объясняется также психологическими особенностями возраста. В этот период личность развивается, стремится к критичности и самостоятельности. При чтении и последующем обсуждении проблемных текстов появляется возможность проявить свое умение разбираться в сложных вопросах, предложить свое решение проблемы и доказать собственную позицию.

43% студентов выбрали юмористические тексты, шутки. Такие тексты небольшие, читаются достаточно легко, что немаловажно при изучении второго иностранного языка, т.к. большинство студентов не имеют начальных знаний. Объем текстов создает комфортную обстановку, поскольку большое количество информации и ограниченное время ее осмысления может привести к поверхностному пониманию и отбить интерес к чтению текстов и к изучению иностранного языка в целом. Юмор переключает внимание, дает возможность расслабиться. С другой стороны, юмористические тексты способствуют активизации, повышают концентрацию внимания. Такие тексты мотивируют, поскольку являются великолепным стимулом для обучения. Однако наибольшая значимость юмористических текстов заключается в том, что они эмоционально окрашены. Еще М.С. Скаткин указывал на недостаточную эмоционализацию учебного процесса [6, с. 48]. Наличие неожиданного эффекта, контраст между видимым и сутью, наличие актуальной тематики помогает создать доброжелательную атмосферу, избежать конфликтных ситуаций, что очень актуально для молодых людей [4, с. 75–78].

Далее следуют тексты страноведческого характера (42%). Хотелось бы обратить внимание на то,

что тексты по истории Германии не привлекают студентов (2%), однако среди опрошенных не было студентов-историков. Выбор страноведения связан с интересами молодых людей юношеского возраста. В первую очередь их интересуют актуальные проблемы, реалии сегодняшнего дня, обычаи, традиции, особенности менталитета. При этом новостные тексты, журнальные и газетные статьи выбрали только 2%. Вероятно, это связано с большим объемом текстов и их сложностью для студентов на начальном этапе изучения языка. Несоответствие между уровнем возможностей обучаемых в плане языка и необходимой подготовкой для чтения текстов подобного уровня создает дискомфорт, что приводит к потере интереса.

Выбор текстов описательного характера (22%), как нам кажется, можно объяснить привычкой студентов. Анализ учебников как зарубежных [12; 15; 16], так и российских показал, что большая часть имеющихся в них текстов, носит именно описательный характер. Особенно это относится к учебникам начального этапа обучения. Данное обстоятельство вполне понятно, поскольку уровень владения иностранным языком не высок, словарный запас и грамматика ограничены. В связи с этим достаточно сложно подобрать полноценные тексты с проблемными ситуациями. Однако следует констатировать, что описательные тексты не вызывают интерес у большинства студентов. Это неудивительно, поскольку тексты описательного характера в наименьшей степени соответствуют психологическим характеристикам и интересам юношеского возраста.

Учет психоэмоциональных особенностей развития молодых людей юношеского возраста, подтвержденные данными опроса, дают возможность правильного отбора учебного материала и, в первую очередь, текстов для чтения. Вопрос критериев отбора изучен достаточно хорошо [2], но мы хотели бы выделить те критерии, которые наиболее актуальны с позиции учета возрастных особенностей, которых следует придерживаться при отборе текстового материала.

*Первый критерий* – информационная ценность содержания текста для студента. Для юношей и девушек характерен осознанный подход к обучению. Они должны понимать, что в тексте есть информация, которая содержит новые знания, дает возможность расширить свои представления об окружающем мире.

*Второй критерий* – пригодность текста для анализа. Возможность анализировать, систематизировать является познавательной потребностью молодых людей студенческого возраста. Кроме того для людей данного возраста характерен переход от образа к логике. У них хорошо сформирована способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к част-

ным умозаключениям на базе общих посылок (индуктивный и дедуктивный тип мышления). Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов. Поэтому в тексте должны быть ситуации, решение которых требует логического подхода. Желательно, чтобы в тексте был представлен нестандартный взгляд, необычный подход.

*Третий критерий* – проблемность текста, поскольку обсуждение и решение сложных, многоуровневых проблем вызывает наибольший интерес у студентов и максимально активизирует их деятельность. *Следующий критерий* связан с особенностью эмоциональной сферы юношеского возраста, т.е. эмоциональная окрашенность текста. Тексты должны быть эмоционально окрашены, поскольку повышенный интерес к чувствам, переживаниям и эмоциям соответствует возрастным психоэмоциональным характеристикам молодых людей и стимулирует их интерес к обучению.

*Необходимым критерием*, которому должны отвечать тексты, это наличие возможности объединения нескольких учебных действий в целостный акт учебной деятельности [10, т. 2, с. 246]. Значение чтения не следует ограничивать одним пониманием читаемого. Полнота развития требует не только восприятия мысли, но и ее усвоения и передачи. Прочитанное необходимо подвергнуть многосторонней оценке, проверке, своей и чужой. В нашем случае рационально объединение как минимум двух видов речевой деятельности: чтения и устной речи. Это положение представляется принципиально важным для молодых людей юношеского возраста. Пересказ текста учит формулировать и передавать собеседнику свои мысли, чувства, т.е. свою «картину мира», что очень актуально для людей юношеского возраста. Но этого для молодых людей недостаточно.

Психологи выделяют несколько уровней усвоения материала: уровень понимания, узнавания, воспроизведения и творческого применения, причем последний уровень является самым глубоким. Анализ заданий к текстам учебников показывает, что проверка понимания в основном останавливается на первых трех уровнях. Для проверки используются обычно тесты, выделение главной информации, распределение положений текста в правильной последовательности, ответы на вопросы, пересказ текста. В каком-то смысле это объяснимо. На начальном уровне обучения незначителен набор языкового материала (лексика и грамматика), которым владеют студенты. Это создает большие трудности при подборе текстов, поскольку на ограниченном языковом материале достаточно сложно создать интересные, проблемные тексты, побуждающие к творчеству. Однако юноши и девушки в этом возрасте постепенно отходят от простого воспроизведения про-

читанного материала и тяготеют к его осмыслению и творческому преломлению. Это означает, что содержание текста или его форма должны давать возможность интерпретировать текст, высказать собственное мнение, проявив, таким образом индивидуальность. Известно, что максимальное усвоение материала возможно лишь при творческом применении информации. Молодые люди отдают предпочтение именно возможности обсуждения текста, проявлению творчества и необычной форме презентации.

*Следующий критерий* – объем текста, он должен соответствовать возможностям обучаемых. Хотя объем памяти, концентрация и работоспособность у молодых людей возрастает, сложность текстов и их длина не должны превышать возможности студентов. Важно помнить, что правильно подобранные тексты дают возможность создать комфортную обстановку на занятиях. Для студентов это представляется невероятно значимым, поскольку молодые люди эмоционально нестабильны, подвержены смене настроения, что приводит к конфликтам с самим собой, коллегами и учителями и, как следствие, потере интереса к обучению.

Приведем примеры текстов, которые, как нам представляется, наиболее соответствуют психологическим и возрастным особенностям юношеского возраста. Первый текст [13]:

*Ich bin bei Herrn Herz zum Abendessen eingeladen, um halb acht. Weil ich zweimal umsteigen muss, bin ich etwas früher von zu Hause aufgebrochen. Die Umstiege sind sehr glatt gegangen, so dass ich schon Viertel nach sieben vor der Tür von Herrn Herz stehe. Gott sei Dank! Die Deutschen legen sehr viel Wert auf Pünktlichkeit. Ich bin früh genug da! Ich zupfe meinen Anzug zu Recht und klinge. Niemand meldet sich. Wieso, denke ich, jemand muss doch zu Hause sein. Vielleicht hat es niemand gehört. Ich habe die Klingel nochmal gedrückt. Erst nach einer Weile kommt Frau Herz gestürzt und öffnet die Tür.*

На первый взгляд это обычный текст о посещении иностранным студентом немецкой семьи. В начале работы над текстом нужно обратить внимание на языковые ошибки иностранца. В тексте заложены повседневные темы: приветствие, приглашение, этикет, правила поведения за столом, которые являются частью культуры Германии. Однако особенность данного текста заключается в том, что молодой иностранец, посетивший немецкую семью, совершает ряд ошибок в поведении. Студентам предлагается проанализировать ситуацию, найти ошибки, объяснить причины их появления, предложить варианты решения.

Второй пример – юмористический текст [8, с. 75]:

#### **Muttis Geburtstag**

*Am Samstag hat unsere Mutter Geburtstag. Vater (41 Jahre alt, Bauingenieur), Pauli (4 Jahre alt, geht zum Kindergarten) und Gisela (6 Jahre alt, geht*

zur Schule) wollen der Mutter etwas schenken. Aber sie sagen ihr nichts und zeigen ihr nichts. Es soll eine Überraschung sein.

Endlich kommt der Samstag.

“Liebe Mutti,“ – sagt Pauli, “ich gratuliere dir zum Geburtstag und wünsche dir alles Gute! Ich schenke dir einen Ball. Du spielst doch immer gern Fußball mit mir! Gefällt dir dieser Ball?”

“Natürlich gefällt mir der Ball”, – sagt die Mutter. Sie dankt dem Sohn und küsst ihn.

Gisela lächelt. Sie weiß, dass die Mutter gar nicht so gern Fußball spielt.

Jetzt ist Gisela an der Reihe. “Liebe Mutti,“ – sagt sie. “Ich gratuliere dir zum Geburtstag und wünsche dir alles Gute! Du spielst doch immer gern Puppen mit mir; deshalb schenke ich dir eine Puppe. Ich habe sie selbst gemacht! Gefällt dir diese Puppe?” “Natürlich gefällt mir diese Puppe, sie ist so schön!” – sagt die Mutter. Sie dankt der Tochter und küsst sie.

Der Vater lächelt. Er weiß, mit den Puppen ist es längst vorbei.

Jetzt ist der Vater an der Reihe...

Данный обычный учебный текст построен, в основном, на одном грамматическом материале (глаголы, требующие дательного падежа). Его особенность заключается в том, что он несложен для восприятия, поскольку лексические и грамматические явления повторяются многократно. Но, с другой стороны, текст написан с юмором и отражает реальную повседневную ситуацию, которая наверняка имела место в жизни студентов. Чтение текста вызывает улыбку, создает атмосферу непринужденности. Но главная его заслуга заключается в том, что на его основе можно организовать множество упражнений в устной речи: от простого пересказа до творческой интерпретации и ролевой игры.

Итак, учет возрастных и психологических особенностей молодых людей юношеского возраста является необходимым условием для процесса обучения иностранному языку. Знание особенностей эмоциональной сферы студентов, их познавательной деятельности, свойств памяти, интересов и склонностей дает возможность оптимизировать процесс овладения иностранным языком. Одной из таких возможностей является отбор текстового материала, который должен соответствовать возрастным интересам и психологическим особенностям юношеского возраста.

### Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Вып. 2. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – С. 3–15.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения: 15.08.2017).
4. Козлова Т.Б. Использование юмористических текстов малых форм в преподавании иностранных языков // Ученые записки Рос. гос. социального ун-та. – М.: РГСУ, 2012. – С. 75–78.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Скоткин М.С. Проблемы современной дидактики. – М.: Просвещение, 1984. – 96 с.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 672 с.
8. Тумаркина Е.С. 24 Stunden Deutsch für Anfänger. Kleine Texte und Dialoge mit Übungen zum Lesen, Lernen und Spielen. – М.: Тезаурус, 2012. – 100 с.
9. Ушинский К.Д. Педагогические соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
10. Чернышев В.И. Живой язык в первоначальном преподавании // Избранные труды: в 2-х т. – М.: Просвещение, 1971. – Т. 2. – 718 с.
11. Шубкин В.Н. Социология и общество: Научное познание и этика науки. – М.: ЦСПиМ, 2010. – 424 с.
12. Buscha A., Szita S. Begegnungen A1+– B1+. – Leipzig: Schubert-Verlag, 2015.
13. Chen D. Nein, danke. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.upf.edu/materials/factii/alemany/nein\\_danke.html](http://www.upf.edu/materials/factii/alemany/nein_danke.html) (дата обращения: 15.08.2017).
14. Levinson D.J., with Levinson J.D. Seasons of a Woman's Life. – New York: Alfred A. Knopf, 1996. – 456 p.
15. Schritte international 1-6 // D.Niebisch, Penning-Hiemstra, F.Specht u.a. – München: Hueber Verlag, 2009.
16. Von Aufderstrasse H., Bock H. Themen aktuell 1–3. – München: Hueber Verlag, 2003.

**Азитова Гульсина Шариповна**кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
azitova@list.ru**Азитова Гульсум Шариповна**кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
azitova1960@mail.ru**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКОЙ  
В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Статья посвящена актуальному вопросу современной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), фокусирующей свое внимание на рассмотрении лингвокультурологических аспектов изучения русской лексики с национально-культурным компонентом иностранными учащимися. В ней исследуется такой важный метод семантизации языкового материала на уроке РКИ как комментирование.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, национально маркированная лексика, лакуна, безэквивалентная лексика, комментарий.

**А**кадемик Л.В. Щерба как-то замечательно сказал: «Как известно, мир, который дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается по-разному в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой известное единство с точки зрения культуры, слова разных языков разнятся по своим вторичным ассоциациям» [4, с. 69]. На наш взгляд, именно это в значительной степени затрудняет работу преподавателя РКИ, ставящего перед собой задачу обучить иностранных студентов русскому языку и, соответственно, использовать в речи лексические единицы с лингвокультурной семантикой.

Трудность восприятия иноязычными учащимися русской лексики, содержащей национальный компонент, прежде всего, объясняется тем, что каждая национально маркированная единица лексики представляет собой сложную систему как смыслов и ассоциаций, так и расхождений, относящихся к своеобразным национально специфическим реалиям. Такая лексика называет понятия, не существующие в других языках и культурах. Её понимание связано с пониманием той содержательной информации, которая стоит за национально маркированным словом и на уровне лексического понятия, и на уровне лексического фона.

На уроках РКИ, целью которых является освоение лингвокультурной семантики русского слова, «включению в языковой материал, безусловно, подлежат те национально-культурные лексические единицы, которые не только возникли в рамках национально-культурной общности людей, но и не вышли за пределы этой исторической общности» [1, с. 73].

Однако, на уроках РКИ не все приемы работы, принятые в традиционной методике, можно использовать в процессе изучения лексических единиц с национальной спецификой. Так, абсолютно неприемлемым является замена слова изучаемого языка соответствующим эквивалентом родного

языка учащихся, ведь большинство слов с национальной спецификой не имеют точного эквивалента в родном языке студентов. Поиски эквивалента на родном языке студентов зачастую не только не облегчают понимание, но и уводят их «в сторону» от истинного смысла, заложенного во внутренней форме слова.

Важным методом, используемым в процессе изучения безэквивалентных лексических единиц, является комментарий. В рамках интерпретации национально маркированной лексики могут использоваться следующие виды комментария: лингвистический, страноведческий, лингвострановедческий и кросскультурный.

*Лингвистический комментарий* содержит пояснение слов и выражений, основная часть которых в современном русском литературном языке имеет либо новое значение, либо уже не используется в современной речи. Сюда же входит пояснение слов и изречений, не входящих в рамку литературного языка. Например, *былина* – «русская народная эпическая песня о богатырях»; *лукошко* – «ручная корзина, сделанная из прутьев».

*Страноведческий комментарий* содержит информацию о национально-культурном компоненте лексики, являющейся для иностранных учащихся лакунарной. Необходимость страноведческого комментария возникает уже на первых же занятиях обучения иностранному языку, когда преподаватель преподносит учащимся первые сведения о географии, истории, культуре России. Например, *паломники* – это верующие люди, которые идут в святые для своей веры (в русской культуре это православие) места, чтобы поклониться Богу.

*Лингвострановедческий комментарий* – это информация о национально-культурном компоненте лакунарной лексики. В ходе лингвострановедческого комментария раскрывается не только историко-культурное прошлое изучаемого предмета или явления, но и семантика его названия [5]. Так, например, преподаватель, раскрыв вначале уча-

щимся значение слова *валенки*, в результате чего он использует лексикографический метод (валенки – «зимние сапоги, сделанные из плотно сбитой шерсти»), переходит к объяснению процесса изготовления этой национальной обуви.

Лингвострановедческий комментарий основан на соединении национально-культурного компонента изучаемого слова и его культурного фона. В таком аспекте национальные реалии изучаются как понятийные элементы культуры, существующие в рамках явлений и объектов данной народности, которые получили свое отражение в лексике языка. Например, «Андрей Рублев расписал много больших церквей, которые назывались *Соборами*. Название *собор* происходит от глагола *собирать*. Поскольку эти храмы были большими, то в них всегда собиралось всегда большое количество людей».

Как видим, в ходе лингвострановедческого комментария иностранные учащиеся не только получают важные сведения информационного характера, им также раскрывается семантика названий русских национальных реалий, которые неразрывно связаны с историей и культурой России

Практика показала, что методика преподавания РКИ эффективна, если на практических занятиях объединить лингвистические приемы различных видов комментирования. Этот комплексный прием объясняется тем, что в процессе освоения безэквивалентной лексической единицы (слов-лакун) эффективным оказывается не только его толкование (то, что присутствует в лингвистическом комментировании), но и объяснение значений, связанных с ним слов, которые трудно воспринимаются и непонятны иностранному учащемуся. Поэтому на уроках РКИ необходимо использовать такое объяснение, в котором совмещается лингвистическое и лингвострановедческое комментирование лексических единиц с национально-культурным компонентом.

В процессе объяснения слов, содержащих национальную специфику, на занятиях РКИ целесообразно приемлемым является способ применения

прямого сравнения тех или иных понятий из области родной культуры учащихся. Непосредственное включение в тексты лингвострановедческого содержания сведений о родной культуре иностранных студентов, помогает созданию материалов сопоставительного характера, который легче воспринимается и запоминается. Кроме того, как считает Т.Н. Чернявская, на уроках можно использовать информацию о политических, экономических и культурно-исторических связях России с родной страной учащихся, что также является методически оправданным [3].

Результаты описания национально маркированных лексических единиц русского языка методом культурного сопоставления позволяют в значительной степени повысить потенциальный уровень фоновых знаний студентов об изучаемой культуре.

Таким образом, целью лингвострановедческой работы на уроке РКИ является формирование фоновых знаний у иностранных учащихся посредством применения метода сравнительного комментария, который поможет преодолевать межкультурные барьеры в процессе обучения русскому языку.

#### Библиографический список

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Россия: Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 736 с.
3. *Чернявская Т.Н.* Дидактическая адаптация иностранных студентов к советскому вузу: дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 1991. – 153 с.
4. *Щерба Л.В.* Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград, 1974. – 428 с.
5. *Heringer H.J.* Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte. – Tübingen: Francke, 2014. – 255 s.

Барышева Ольга Александровна

кандидат филологических наук

Сергеева Надежда Михайловна

кандидат филологических наук

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны  
vetkasireni-let@mail.ru, nadezhda171@rambler.ru

## 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»)

*В статье рассмотрены актуальные вопросы, связанные с обучением чтению художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному. На примере работы с рассказом Ю.Я. Яковлева «Игра в красавицу» представлен вариант послетекстовой работы с произведением, задача которой – обратить внимание обучающегося на ключевые единицы текста и, таким образом, выйти к пониманию основной идеи произведения, его идейно-художественной проблематики. Важно показать, что каждое слово, каждая деталь играют важную роль в понимании основной мысли текста. В центре внимания авторов статьи – роль русской художественной литературы в актуализации чувств человеческого сопереживания, любви к ближнему, а также внимания к истинным ценностям человеческой жизни. В иностранной аудитории данная цель представляется авторам статьи наиболее важной, поскольку формирует чувство единения между людьми разных национальностей и конфессий. Творческая работа по прочитанному тексту позволяет обучающемуся самостоятельно поразмышлять над главной идеей произведения и выйти на свободное говорение по проблеме данного произведения, а также по проблемам, связанным с вечными вопросами человеческой жизни.*

**Ключевые слова:** обучение чтению, художественный текст, обучение и воспитание, русская литература, идейно-художественная проблематика, ключевые единицы текста.

Лев Николаевич Толстой в одном из своих писем замечал: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно» [5, с. 451]. И художественной литературе в этом процессе принадлежит важнейшая роль. Художественные тексты являются неотъемлемой частью образования, тем источником, в котором картина мира представлена на уровне художественного обобщения, то есть в наиболее концентрированном виде. Чтение художественной литературы – это способ понять самого себя и мир вокруг, это способ задать самому себе важнейшие нравственные вопросы и искать ответы на них. Это процесс нравственного воспитания человека, который начинается в самом детстве и продолжается всю жизнь. Русская литература всегда обращена к человеческой душе и её исканиям, а вопросы, которые писатели затрагивают в своих произведениях, волнуют каждого человека. Именно этим и привлекает русская литература иностранного читателя. Чтение произведений русских писателей позволяет лучше понять нравственные ценности русских людей, понять и полюбить Россию. В процессе обучения русскому языку как иностранному чтение произведений русских писателей в полной мере выполняет воспитательную функцию. При этом работа с художественным текстом решает и важнейшие образовательные задачи. Как указывает Н.В. Кулибина, данный вид работы «способствует расширению и обогащению словарного запаса читателя-инофона, развивает его грамматические и лексические навыки <...>. Параллельно с этим осуществляется практика в других видах речевой деятельности: говорении (так как учащиеся отвечают на вопросы

преподавателя, высказывают свои мысли, описывают свои представления и т. д.), аудировании (поскольку обучаемые слушают речь преподавателя, высказывания других членов группы и пр.), а также письме, если предусмотрены письменные творческие задания» [4, с. 209–210].

Именно поэтому такой вид занятий, как работа с художественным текстом, должен быть важной частью процесса обучения русскому языку.

В данной статье мы представим вариант работы с рассказом Ю.Я. Яковлева «Игра в красавицу». В этом небольшом по объёму рассказе затрагивается вечная тема истинной красоты – тема, которая звучит актуально для любого человека вне зависимости от его национальности. Это произведение написано для детей и юношества. И здесь мы не можем не вспомнить о том, что художественную литературу принято делить на детскую и взрослую. Но детскую литературу нельзя назвать художественно неполноценной. К.И. Чуковский даже настаивал на том, что детское произведение должно иметь высшую художественную «пробу» и восприниматься как эстетическая ценность и детьми, и взрослыми [1, с. 123]. Детская литература – это особый способ художественного отображения мира, но она, как и взрослая литература, также обращена к вечным нравственным вопросам жизни человека. Кроме того, важно отметить, что при работе с художественным текстом в иностранной аудитории произведения детской литературы, зачастую, более близки и понятны обучающимся благодаря достаточной простоте их языкового оформления.

В статье мы подробнее остановимся на этапе послетекстовой работы с художественным произведением и приведём некоторые примеры заданий,



предъявляемых на данном этапе. Послетекстовые задания призваны проверить то, насколько хорошо читатель понял прочитанный им текст. Л.С. Крюкова и Н.В. Мошинская выделяют четыре уровня понимания текста: «первый – общее, поверхностное восприятие – ответы на вопросы “да / нет”. Второй уровень – понимание смысловых связей текста. Здесь могут быть предложены вопросы, требующие развёрнутого ответа (согласитесь – опровергните мнение, составьте сами вопросы). Третий уровень – понимание того, как изложены в тексте основные мысли (найдите описание героя, обстановки, выпишите существительные, прилагательные и т. д.). Четвёртый уровень – понимание основного смысла текста, главной его мысли. Здесь необходимо определить количество смысловых связей, дать им название, в каждой из них выделить главную мысль, объяснить выбор автором названия, предложить свои варианты названия)» [3, с. 335].

Работа с рассказом начинается с задания, которое обращает внимание обучающихся на героя-рассказчика. Задавая вопросы: «Кто является рассказчиком? Как вы думаете, почему?», мы акцентируем внимание на том, что повествование в рассказе ведётся от первого лица. Это воспоминания автора о случае из его детства. Таким образом автор создаёт доверительное отношение читателя к описываемым в рассказе событиям.

Далее мы переходим к образу главной героини рассказа – Нинке и просим учащихся найти описание её внешности и сказать, можно ли назвать эту внешность красивой.

От обсуждения традиционного понимания внешней человеческой красоты и некрасивости взрослыми людьми мы обращаемся к строкам рассказа, в которых говорится о детском понимании красоты. Здесь внимание читающих привлекается к прилагательному *справедливый* в следующих строках рассказа: «*Мы были в том справедливом неведении, когда красивым считался хороший человек, а некрасивым – плохой*» [6, с. 25]. Перед обучающимися ставится вопрос о том, почему же дети не замечали недостатков главной героини рассказа, не замечали, что внешность её некрасива.

Далее мы просим учащихся-иностранцев охарактеризовать то зеркало, в котором Нинка видела себя красивой. Здесь особенно важно обратить внимание на то, что это зеркало – глаза её друзей. Именно в этих глазах весёлая и добрая Нинка при всей её внешней некрасивости была красивой. Она верила в то, что она красива, потому что в это искренне верили её друзья.

Следующее задание посвящено образу новенького – мальчика, что внезапно появился в компании детей. Внимание обращается на внешность этого героя, на его необычную холодную красоту. Мы просим обучающихся подумать, почему Нинка, после знакомства с новеньким, вдруг впервые отказалась играть в красивицу, чего боялась эта девочка.

Далее мы переходим к работе над ключевым эпизодом рассказа, в котором происходит разговор Нинки и новенького, и просим обучающихся проанализировать следующие строки рассказа: «*А Нинка подошла к новенькому и сказала:*

– *Когда играют в красавицу, всегда выбирают меня.*

– *Тебя? Почему тебя?* – удивился новенький. – *Разве ты красивая?*

*Мы не стали с ним спорить. Мы посмеялись над ним. А у Нинки вытянулось лицо, веснушки у рта и на лбу стали ещё заметнее»* [6, с. 27].

Важно, чтобы студенты сравнили реакцию ребят на слова новенького и реакцию Нинки. Ребята не спорили с новеньким потому, что его слова показались им шуткой, настолько твёрдой была их уверенность в красоте Нинки. У девочки же, как пишет автор, «*вытянулось лицо*», что говорит о том, как близко к сердцу приняла она эти слова, поверила им. Здесь важно попросить учащихся ответить на вопрос, как, с их точки зрения, новенький оценивал девочку и почему он не видел Нинку красивой.

После анализа данного эпизода мы переходим к строкам, которые описывают изменения, произошедшие в главной героине с появлением в её жизни новенького. Задавая обучающимся вопросы о том, что, на их взгляд, произошло с Нинкой и почему девочка стала так вести себя, мы приводим их к пониманию того, что она полюбила новенького. Обращая внимание на прилагательное *безмолвный*, говорим о том, что в постоянном хождении Нинки за новеньким было её безмолвное признание в любви к нему. Мы просим студентов задуматься о том, понял ли новенький то, в чём безмолвно признавалась ему девочка, а также подумать, поняли ли ребята истинную причину странного поведения их подруги.

Следующее задание посвящено сравнению двух зеркал, о которых говорится в тексте. Внимание обучающихся привлекается к тому, какие чувства испытала девочка, узнав злую правду «*безжалостного зеркала*», узнав, что она совсем некрасива, а главное, что её стыдит тот, кому она отдала своё сердце. Новое зеркало, отражённое в словах новенького, убило в ней красавицу. Важно здесь и то, что девочка, в этот тяжёлый для неё момент, отвергает помощь друзей и даже воспринимает её враждебно. Это связано с тем, что друзья не поняли того, что с ней происходит, но если бы даже они поняли, то не смогли бы ей помочь.

Далее мы переходим к важнейшему эпизоду рассказа – разговору Нинки с её матерью. Мы обращаем внимание на то, могла ли сама Нинка ответить на вопрос, красива ли её мать. Особого внимания здесь заслуживают следующие строки: «*Нинкина мать повернула лицо к свету, и мы услышали, как она сказала:*

– *Посмотри на меня. Я, по-твоему, красивая?*

*Нинка удивлённо посмотрела на мать и, конечно, ничего не увидела. Разве мать может быть красивой или некрасивой?»* [6, с. 30]. Они подчёр-

квивают: мы никогда не задумываемся над тем, красив ли внешне родной, близкий нам человек, человек, которого мы любим, потому что наши чувства к нему выше понятия внешней красоты, он красив для нас изначально. Мама же Нинки, признаваясь в своей внешней некрасивости, вдруг заставила девочку увидеть, и не просто увидеть, а именно осознать внешнее несовершенство родной матери. Девочка вдруг осознала то, что её отец никогда не любил её мать, не женился на ней и что, возможно, её тоже ждёт такая судьба – судьба одинокой, некрасивой и никем не любимой женщины. Здесь мы задаём учащимся вопрос о том, почему же девочка вдруг предлагает матери сыграть в красавицу. Дочь хочет подарить своей матери зеркало красоты, в котором та увидит себя самой красивой, тем самым она хочет уберечь свою мать от того злого зеркала, в котором она видит себя всю свою жизнь. Важными в этом эпизоде являются строки: *«И они зашагали дальше, прижавшись друг к другу»* [6, с. 33]. Важно спросить учащихся, почему именно так он заканчивает основное повествование рассказа. Две женщины – мать и дочь, некрасивые внешне, одинокие, у матери нет никого, кроме дочери, у дочери нет никого, кроме матери – идут посреди холодного дождливого осеннего вечера. Они идут, прижавшись друг к другу, ища и находя друг в друге бесценную поддержку и силу. Мать поняла, что она красива, потому что именно такой её видит главный для неё человек – её дочь. Но и Нинка поняла, что она тоже красива, ведь красота её – в глазах матери.

Особое внимание при работе с рассказом необходимо уделить его финальным строкам, в которых говорится о дальнейшей судьбе Нинки. Нинка погибла на фронте, работая санитаркой. Важно задать обучающимся вопрос о том, почему, с их точки зрения, автор заканчивает свой рассказ именно так, почему ему необходимо сообщить нам, как сложилась судьба этой девочки. Нужно подвести их к мысли о том, что, спасая других людей, Нина отдала свою жизнь за Родину. При анализе финальных строк рассказа важно задать учащимся вопрос о том, можно ли, на их взгляд, назвать Нинку красавицей, и в чём проявилась истинная красота Нинки. Далее мы просим их объяснить понятие *«духовная красота»*: в чём проявляется эта красота и какая красота, на их взгляд, внешняя или внутренняя, имеет первостепенное значение.

Таким образом, мы подходим к важнейшему этапу послетекстовой работы – определению основной идеи рассказа. Здесь очень важно ни в коем случае не навязывать обучающимся «верную», на наш взгляд, точку зрения, а дать им свободу в определении главной мысли данного текста, лишь направляя их размышления над ней. Важно подвести студентов к мысли о том, что истинная красота человека скрыта, но от этого она не становится меньше, просто рассмотреть её труднее. Но если рассмотреть её, то поймёшь, что она намного важнее

красоты видимой, потому что цель существования её обладателя заключена не в жизни для себя, но в жизни для других.

Далее обучающиеся знакомятся со строками стихотворения русского поэта Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка»:

*...А если это так, то что есть красота*

*И почему её обожествляют люди?*

*Сосуд она, в котором пустота,*

*Или огонь, мерцающий в сосуде?»*[2, с. 254]

Мы предлагаем поразмышлять над тем, что объединяет данные строки с рассказом Ю.Я. Яковлева «Игра в красавицу», и о какой проблеме оба эти произведения заставляют нас задуматься.

В заключение нашей работы над рассказом студентам даётся творческое задание. Им нужно сформулировать одним предложением определение понятия: «Красота есть ...».

В качестве творческого письменного задания учащимся-иностранцам предлагается написать эссе на тему «Зеркала красоты».

На протяжении всей истории русская литература сохраняет огромное воспитательное значение. Произведения русских писателей обращают человека к лучшему в нём – к добру, чести, совести. Задумываясь над важнейшими нравственными вопросами, которые ставит русская литература, читатель-иностранец тем самым обращается к самому себе, к своим чувствам и переживаниям, к своим нравственным ориентирам, ищет ответы на вечные вопросы человеческой жизни, вопросы, которые должны волновать каждого человека. Вместе с тем работа с художественным текстом даёт обучающемуся-иностранцу бесценную возможность услышать красоту русского слова и понять всю глубину скрытого в нём смысла. Идя от слова к пониманию целого текста, он учится видеть те смысловые связи, что рождают художественный текст, учится проникать в глубину его идейно-художественной проблематики.

#### Библиографический список

1. Арзамасцева И.Н. Николаева С.А. Детская литература. – М.: Академия, 2005 – 576 с.
2. Заболоцкий Н.А. Столбцы и поэмы. Стихотворения. – М.: Художественная литература, 1989. – 352 с.
3. Крючкова Л.С. Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 480 с.
4. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1 / сост. Н.В. Кулибина. – М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 206–231.
5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
6. Яковлев Ю.Я. Неприкосновенный запас: сборник повестей и рассказов. – М.: Детская литература, 1983. – 560 с.

Васильева Юлия Александровна

кандидат филологических наук

Золотых Лидия Глебовна

доктор филологических наук

Астраханский государственный университет

gis\_00@mail.ru, zolotyhlq@yandex.ru

## АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ С РЕГИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКОЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросу использования аутентичных текстов с региональной тематикой при изучении русского языка как иностранного. Приводится пример текста и образцы заданий, которые можно использовать на начальном этапе обучения. Рассматриваются вопросы возможной адаптации аутентичных текстов для уровней владения языком А2, В2. Работа с аутентичными текстами информационного и побудительного типов способствует семантизации активной лексики и лексического фона, обеспечивая переход к продуктивным видам речевой деятельности. Сделан вывод о целесообразности применения аутентичных текстов в рамках коммуникативного метода обучения иностранному языку. Региональный компонент аутентичных текстов помогает сформировать у инофонов лингвокультурологическую компетенцию через знакомство с историей и культурой города, в котором они проживают.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, иностранные студенты, аутентичные тексты, коммуникативный подход, Общевропейские компетенции владения иностранным языком, притекстовые, послетекстовые задания.

Ориентация учебного процесса на аутентичные речевые ситуации, закреплённая в Общевропейских компетенциях владения иностранным языком, актуализирует проблемы рационального отбора текстового материала.

Аутентичные тексты – это тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения для целей коммуникации. Главная цель обучения РКИ (обучение речевому общению, то есть порождению и пониманию текстов) определяет основные принципы отбора текстов для занятий.

Разнообразные мнения методистов и преподавателей РКИ сходятся в следующих принципиальных моментах:

1) преподаватель предлагает студентам описание значительного числа модельных аутентичных речевых ситуаций [1, с. 97];

2) тематика отбираемых текстов должна находить отклик у студентов; текст должен вызывать интерес, живое участие в обсуждении;

3) узнаваемая речевая ситуация и наличие сюжета (в аутентичных художественных текстах) значительно повышают шансы студентов на самостоятельное понимание текста.

Проиллюстрируем сказанное выше на примере работы с текстом «Треугольник Христа, Будды и Магомета». Использование на занятиях РКИ информации регионального характера повышает мотивацию к изучению языка, расширяет кругозор иностранных студентов. В учебниках даётся материал, направленный в основном на знакомство с Москвой и Санкт-Петербургом. Региональный компонент в обучении РКИ чрезвычайно важен для успешного овладения языком, так как формирует у студентов лингвокультурологическую компетенцию. Кроме того, тематика современных и традиционных праздников, проведения культурного досуга, затронутая в тексте, не только интересна,

но и практически значима для иностранных учащихся «в процессе адаптации к новой культурной среде» [5]. Выбранный нами текст можно успешно применять на занятиях РКИ по ряду причин:

1) являясь созданным носителями русского языка для его же носителей, этот текст демонстрирует функционирование языка в естественном социальном контексте;

2) текст содержит лексику с национальной и культурной спецификой, отражая жизненные реалии Астраханского региона. Большинство учебников РКИ ориентированы на тексты о Москве, в то время как у туркменских студентов большую заинтересованность вызывает культурная жизнь региона, в котором они на данный момент живут и учатся;

3) социокультурная и страноведческая информация текста развивает у студентов эстетические чувства;

4) работа с этим текстом (и подобными ему) способствует плавному переходу от опосредованного общения к непосредственному, без опоры на текст.

Созданные преподавателем учебные тексты не предназначены для развития коммуникативных навыков. Получая из аутентичного текста культуроведческую информацию и фоновые знания об истории города, студенты могут затем использовать их в реальном общении: рассказывать друг другу о том, как проходят астраханские праздники, куда они собираются поехать, что хотят посмотреть и т.д. Кроме того, информация о проведении досуга в новом городе неизменно вызывает у студентов интерес и побуждает включаться в обсуждение. Работа с аутентичными текстами региональной тематики на занятиях РКИ помогает студентам сформировать этнокультурный минимум [7]. Чем лучше инофоны владеют русским языком, тем более значимой становится для них информация о культурных реалиях страны изучаемого языка.

### **Треугольник Христа, Будды и Магомета**

Так называл Астрахань поэт Велимир Хлебников. Город всегда был и остаётся до сих пор центром слияния разных культур и религий. На его старинных улицах уже несколько столетий можно увидеть не только купола православных храмов, но и башни мусульманских мечетей, здания кирхи, костёла и синагоги. В самом сердце города – белокаменный кремль с величественным Успенским собором, о котором Пётр Великий отзывался так: «Во всей моей империи нет такого красивого собора».

Начавшись с кремля, город отстраивался улицами, площадями, скверами и базарами. Ведь Астрахань – крупный торговый центр. Здесь проходил Великий шёлковый путь. Сюда устремлялись купцы с Востока и Запада. Они не просто торговали, но жили здесь десятилетиями. Индийская купеческая колония просуществовала в городе более 200 лет, до начала XIX века. В городе сохранились персидское и армянское подворья. Это оригинальные архитектурные сооружения в центре города, замкнутые по периметру прямоугольные дома с открытыми галереями и внутренним двором, где шла бурная торговля. Теперь здесь не торгуют, но люди по-прежнему живут. Стоит зайти во двор, как вам предложат: «Хотите посмотреть? Заходите». Традиции гостеприимства и душевной простоты здесь передают из поколения в поколение.

Огромный интерес представляют сельские храмы в Енотаевском, Черноярском и Володарском районах. В столетнем храме села Ильинка Володарского района мироточит чудотворная икона, поклониться которой приезжают верующие из всех уголков России. В храме Александра Невского в селе Разино находится чудотворная икона «Успение Пресвятой Богородицы».

Весьма интересно познакомиться с историей мусульманских религий. Впечатляет архитектура татарских мечетей – Белой и Чёрной, построенных в XIX веке. Необычайно красива Персидская мечеть.

В 1721 году в Астрахани появился Римско-католический костёл. Хошеутовский хурул в селе Речном – это самый старый буддийский храм России! Впечатления о духовной жизни области дополнит посещение синагоги.

Важная особенность города – это расположение храмов разных религий в пределах одних и тех же городских кварталов. Это знак дружелюбия и взаимопонимания.

Астрахани более 450 лет. За века здесь сложились традиции, которые передаются из поколения в поколение. Они пронизаны национальным колоритом, ведь Астраханская область – многонациональный край.

Стоит побывать в Приволжском районе, в центре народной культуры «Добродея». Здесь вам покажут народные обряды, старинные ко-

стюмы, которые до сих пор хранятся в сундуках, споют астраханские песни, угостят чаем из трёхвёдерного самовара.

Незабываемым может оказаться путешествие в Красный Яр. Современное село расположено на месте золотоордынского города XII–XIII вв. На экскурсии можно посетить храм и соборную мечеть, осмотреть комплекс мусульманских святынь в селе Малый Арал с мавзолеем ногайского целителя Сейд-бабы. Вам расскажут об особенностях казахской культуры и быта, прокатят на верблюдах и лошадях, организуют отъёх на берегу ерика Кигач в настоящей казахской юрте.

Ежегодно тысячи туристов приезжают в село Алтынжар Володарского района. В 2005 г. там открылся международный культурный центр имени просветителя казахского народа Курмангазы. В день рождения этого композитора проходят конкурсы казахской музыки.

Чтобы лучше узнать Астрахань и астраханцев, стоит побывать на любом празднике, будь то казахский Наурыз, татарский Сабантуй или раздольная русская Масленица. Астраханцы никогда не замыкаются в «своих» традициях. Любой праздник отражает культуру города и его жителей разных национальностей. Именно эта особенность и превращает астраханские праздники в красочное неповторимое зрелище.

Один из самых любимых праздников – День рыбака. На набережной Волги проходят забавные конкурсы, состязания, заваривается огромный котёл традиционной ухи, попробовать которую может каждый.

В третье воскресенье сентября Астрахань отмечает день рождения. Какой бы ни была в этот день погода, горожане дружно приходят на праздник.

В апреле в Астрахани проходит рыбацкий фестиваль «Вобла». На Набережной Волги местные жители соревнуются за звание лучшего рыбака.

В мае широко отмечается татарский праздник Сабантуй с конными скачками.

В августе и сентябре здесь проходят фестивали исторической реконструкции «Половецкие степи» и «Итильский берег». Участники фестивалей проводят массовое постановочное сражение с костюмами и оружием X–XIV веков, воссоздают быт (костюмы, утварь, жилища) и культуру далёкого прошлого (обычаи, развлечения).

Популярны также соревнования по ралли-рейдам, проходящие на территории Астраханской области. На них съезжаются автомобилисты и любители острых ощущений со всей России и из других стран.

Традиционным местом сбора гостей на праздники в Астрахани становится набережная Волги, где разворачиваются основные гуляния. С наступлением темноты горожане любят празд-

ничным фейерверком. Смешение культур разных народов делает астраханские праздники неповторимыми и разнообразными.

Какие задания к этому тексту можно предъявить студентам со знанием русского языка на уровне А2? Согласно «Общеввропейским компетенциям...» чтение на уровне А2 предполагает понимание студентами коротких простых текстов. На предпороговом уровне учащиеся способны найти «конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях». Для этого уровня рекомендовано поисковое чтение, цель которого – найти в тексте конкретную информацию.

Каким образом можно использовать приведённый текст для поискового чтения? Прежде всего преподаватель обращает внимание студентов на заголовок текста, предлагая его проанализировать. Примеры заданий на этапе предтекстовой работы:

- Прочитайте заголовок текста. Попробуйте догадаться, о чём он.
- Что вы знаете о Будде, Христосе и Магомете?
- Как вы думаете, почему эти имена упоминаются в названии текста?

**Притекстовая работа** включает в себя чтение текста и анализ его элементов. Коммуникативная установка притекстовых заданий призвана сделать процесс чтения целенаправленным. Применительно к нашему тексту анализ может заключаться в поиске имён собственных (в тексте упоминается много топонимов и имён исторических деятелей) и числовых данных (даты наиболее значимых для Астраханского региона событий). У студентов с уровнем владения русским языком А2 подобная работа с текстом, как правило, не вызывает затруднений. Необходимо указать жанра текста и его источник, т. к. «в таком случае мы помещаем неопределённый, незнакомый текст в конкретный, понятный учащемуся и вполне аутентичный контекст» [1], например:

– Перед вами статья из официального каталога министерства спорта и туризма Астраханской области «Астрахань туристическая». Это статья о культурной жизни Астрахани и самых значимых местных праздниках.

– Просмотрите статью и найдите в ней ответы на вопросы:

А) В каком месяце отмечается татарский праздник *Сабантуй*?

Б) Чем знамениты фестивали «*Половецкие степи*» и «*Итильский берег*»?

В) Когда празднуется *День города в Астрахани*?

Г) Где находится культурный центр имени казахского просветителя *Курмангазы*?

Д) Что собой представляют *персидское и армянское подворья*?

– Просмотрите статью ещё раз. Обратите внимание на слова «храм», «хурул», «мечеть», «синагога», «костёл». Что они означают?

Выполнить **послетекстовые задания** невозможно без извлечения из текста значимой информации. На уровне А2 целью работы с текстом является понимание и извлечение запрошенной информации, поэтому послетекстовая работа может ограничиться проверкой понимания текста либо неречевыми заданиями (например, работа с картой Астраханской области: «Отметьте на карте области населённые пункты, которые упоминаются в тексте»; «Проложите по карте маршрут от дома, в котором вы сейчас живёте, до села Малый Арал с мавзолеем целителя Сейд-бабы» и т.п.).

На уровне В2 работа с текстом статьи меняется. Требования к этому уровню таковы: «Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу».

В качестве **предтекстовой работы** можно предложить учащимся записать ключевые слова заголовка (либо заголовок полностью) и составить ассоциогамму (схему), заполняя её ассоциациями, возникающими у них ещё до прочтения текста. Затем студенты в мини-группах обсуждают составленные ассоциации и предполагают, о чём пойдёт речь в статье. После этого преподаватель даёт задание прочитать текст, побуждая студентов проверить свои предположения и «провести» диалог с автором текста.

**Притекстовая работа** на уровне В2 тоже усложняется:

– Перед вами статья из официального каталога министерства спорта и туризма Астраханской области «Астрахань туристическая». Прочитайте статью и передайте главную мысль текста своими словами.

Можно предложить студентам прочитать текст несколько раз, меняя при этом установки:

– Прочитайте статью ещё раз и ответьте на вопрос: какие астраханские праздники, мероприятия будут интересны любителям экстремального спорта? А какие – любителям старины?

– Найдите в тексте описания астраханской архитектуры. Найдите в них подтверждение того, что Астрахань – крупный торговый центр.

**Послетекстовые задания** на уровне В2 направлены на обучение продуктивным видам деятельности на русском языке. Здесь важно, чтобы учащиеся попытались выразить свою точку зрения, иначе коммуникация не состоится.

Одним из коммуникативных заданий этого этапа работы с текстом может быть составление в мини-группах рекламного туристического проспекта о родном городе (или стране) студентов: «Возьмите за образец текст об Астрахани и попробуйте написать рекламный текст для туристов, которые собираются приехать в вашу страну, но пока ничего о ней не знают. Расскажите об особенностях национального характера, о кухне, об интересных

местах, о том, что можно привезти из вашей страны». Необходимо обратить внимание студентов на структуру рекламного текста (слоган (девиз), завязка (зачин), основной текст (информационный блок), заключительная часть, дополнительная информация (справочные данные) – адрес, контактный телефон и т.д.).

Перед написанием рекламного проспекта о своей стране студенты могут совместно с преподавателем составить опорный план, состоящий из следующих вопросов:

– Как можно охарактеризовать мой город (страну)?

– Каков национальный состав населения моего города (моей страны)?

– Какие известные места я посоветую посетить туристам?

– Где можно попробовать блюда национальной кухни в моём городе?

– Как работают магазины, рынки и т.д.?

– Что туристы могут привезти из моего города (моей страны)?

Вопросов может быть гораздо больше. Опорный план можно составить в рамках аудиторного занятия, а написание рекламного текста предложить учащимся в качестве домашнего задания. Важно помнить, что зачитывание или пересказ получившихся текстов не являются нашей целью на уроке РКИ. Коммуникативный метод обучения иностранному языку подразумевает осуществление общения, то есть говорящий должен идти к реализации главной цели коммуникации, задавая себе вопросы: *что, кому и зачем я говорю?* Преподаватель при этом оказывает студентам необходимую помощь, предлагая речевые образцы и ситуации общения. Например, работу с написанными учащимися рекламными текстами можно построить следующим образом:

– На улице вашего города вас останавливает турист и спрашивает, где можно вкусно и недорого пообедать. Куда вы посоветуете ему пойти?

– Ваши друзья из России приехали к вам на родину всего на три дня и просят показать местные достопримечательности, интересные места. Куда вы с ними пойдёте?

Подобным образом можно работать с другими рекламными текстами. На занятиях РКИ тексты рекламных проспектов, объявлений могут найти самое разное применение в зависимости от изучаемой темы. Если на уровне А2 студенты учатся воспринимать прежде всего информативную сторону рекламы (названия и характеристики товаров и услуг, название организации, каналы связи и др.), то на уровне В2 уже можно говорить о формировании лингвокультурологической компетенции, то есть работа с текстами рекламных объявлений помогает иностранным студентам адаптироваться в русской языковой среде. Преподаватель предла-

гает учащимся коммуникативные задания, ориентированные на построение речевых высказываний. Вызывают интерес задания, предоставляющие учащимся выбор решения вопроса:

– Прорекламируйте новый ресторан / салон красоты / магазин одежды и т.п. Ваша реклама может быть адресована студентам, туристам, преподавателям и пр. Используйте различные формы выражения значения побуждения к действию приглашения, привлечения внимания.

Текстовые задания должны побуждать учащихся сравнивать свою, родную и изучаемую, чужую культуры, выявляя в них сходства и различия.

Таким образом, на занятиях РКИ можно использовать аутентичные тексты информационного и побудительного типов. Предлагаемые преподавателем речевые ситуации помогают инофонам в восприятии аутентичных текстов. В процессе работы с подобными текстами семантизируется не только активная лексика, но и лексический фон (в виде лингвокультурологического комментария: топонимы, даты исторических событий, личные имена и т. д.). Включение в занятия текстов с региональной тематикой способствует формированию лингвокультурологической компетенции. Такие тексты воспринимаются студентами с повышенным интересом и большим энтузиазмом.

#### Библиографический список

1. Голубева А.В. Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ // Мир русского слова. – 2015. – № 4. – С. 94–100.

2. Захраи С.Х. О многоаспектности лингвокультурного компонента в преподавании РКИ // Мир русского слова. – 2008. – № 2. – С. 91–96.

3. Клеменцова Н.Н. Возможности текста в формировании культурной осведомлённости // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2016. – Т. 214: Культура и деловой иностранный язык : мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. (12–13 марта 2015 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2015. – С. 68–70.

4. Кокошкин К. Треугольник Христа, Магомета и Будды. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlasmap.ru/index.php/spr/151200> (дата обращения: 21.09.2017).

5. Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Роль культурологического аспекта обучения в процессе социокультурной адаптации иностранных учащихся // Мир русского слова. – 2006. – № 4. – С. 85–89.

6. Ларионова А.А. Текст как единица обучения иностранных студентов русскому языку // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 11. – С. 344–348.

7. Сепир Э. Труды по языкознанию и культурологии. Введение в изучение языков. – М., 1993. – 185 с.

**Смирнова Альбина Николаевна**Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны  
alja\_yar@mail.ru**Родонова Светлана Юрьевна**кандидат педагогических наук, доцент  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
srodonova@yandex.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

*В статье рассматриваются вопросы формирования готовности иностранных курсантов к обучению в иноязычной образовательной среде российского военного вуза. Разработка модели этой готовности включает систему специальных педагогических средств, направленных на создание благоприятных условий формирования готовности иностранных курсантов к образовательной деятельности в инокультурной среде, учитывающих особенности военно-профессиональной образовательной среды российского военного вуза. По мнению автора, использование в учебном процессе модели формирования готовности, учитывающей особенности социокультурной адаптации, будет способствовать успешному прохождению вызванных ею процессов, что, в конечном итоге, приведет к успешному межкультурному взаимодействию представителей разных культур в образовательной среде российского военного вуза. В статье описываются критерии, необходимые для определения уровня готовности иностранных военнослужащих к учебной деятельности, характеризующие ее особенности и обосновывающие педагогические условия, необходимые для успешного протекания процесса формирования рассматриваемой готовности.*

**Ключевые слова:** готовность, формирование готовности к обучению, модель формирования готовности к обучению, иностранные курсанты, иноязычная образовательная среда, образовательная среда военного вуза, адаптация, межкультурная коммуникация, педагогические условия.

**И**ностранные военнослужащие, приезжающие обучаться в вузы России, попадают в совершенно новые обстоятельства, требующие от них способности адекватно реагировать на изменившиеся социальные условия, связанные не только с проживанием, но и с обучением в другой стране. Эти обстоятельства влияют на возникновение адаптационных трудностей у иностранных обучающихся, следовательно, возникает противоречие между существующими требованиями, предъявляемыми инокультурной образовательной средой, и умением иностранца адекватно реагировать на эти требования. Оказание иностранным гражданам помощи в безболезненном вхождении в новое для них социокультурное образовательное пространство является важнейшим фактором формирования их готовности к обучению в иноязычной языковой среде и должно стать первостепенной задачей образовательного учреждения.

Использование в учебном процессе модели формирования готовности, учитывающей особенности социокультурной адаптации, должно способствовать успешному прохождению вызванных ею процессов, а это, в конечном итоге, приведет к успешному межкультурному взаимодействию представителей разных культур в образовательной среде российского военного вуза.

Для определения уровня готовности иностранных военнослужащих к учебной деятельности мы разработали критерии, которые помогут охарактеризовать ее особенности и обосновать педагогические условия, необходимые для успешного протекания процесса формирования рассматриваемой

готовности. Применяя традиционный подход, мы можем выделить три вида критериев, позволяющих определить уровень сформированности описываемой готовности: когнитивный, эмоционально-волевой и действенно-практический [1].

Когнитивный критерий предполагает осознание иностранными военнослужащими цели своего обучения в военном вузе России и понимание того, каким образом эта цель может быть достигнута.

В исследовании, посвященном адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе, С.Ю. Родонова справедливо полагает, что именно когнитивный критерий должен показать степень подготовленности иностранца к адаптации и может стать показателем высокой степени осознанности цели его обучения [3, с. 40]. Когнитивный критерий должен выявить высокую степень осознания цели обучения иностранных курсантов в военном вузе, что связано, в частности, с тем, что обучение в России является для них престижным.

Таким образом, имея перед собой осознанную цель, иностранные военнослужащие проявляют заинтересованность в изучении особенностей организации образовательного процесса в российском военном вузе, стремятся к успешной коммуникации с представителями разных культур, а это, в свою очередь, способствует успешной реализации поставленной цели.

В связи со спецификой отбора иностранных военнослужащих для учебы в российских военных вузах большинство курсантов характеризуется наличием высокой мотивационной готовности, а значит, хорошо представляет цели своего обучения в российском военном вузе и проявляет высокую

заинтересованность в изучении особенностей организации в нем образовательного процесса.

Эмоционально-волевой критерий предполагает положительный настрой к предстоящей учебной и социальной деятельности, а также наличие волевой регуляции поведенческих актов и направленность волевых усилий на решение поставленных задач. Эмоционально-волевая сфера данной категории обучающихся может быть представлена как двойственный процесс.

Общечеловеческий аспект эмоционально-волевой сферы предполагает личную заинтересованность в результатах обучения, способность к мобилизации сил и эмоциональный настрой на достижение целей.

Профессиональный аспект эмоционально-волевой сферы тесно связан с процессами социальной адаптации к специфической военной профессиональной среде, отношениями в воинском коллективе, предполагающими соблюдение строгого режима дня, субординации, уставных норм, повышенной физической нагрузки, обусловленной внутренним распорядком жизни в военном вузе [2].

Личностные взаимоотношения иностранца на начальном этапе обучения протекают в основном внутри национальной группы, так как внешняя коммуникация ограничена в связи с языковыми трудностями. Иностранцы курсанты, прибывающие на учебу в российский военный вуз, как правило, не имеют даже начальных навыков владения русским языком. Можно утверждать, что в данной ситуации наличие языка-посредника (возможно, английского, в силу его статуса как языка межнационального общения) могло бы на начальном этапе способствовать решению возникающих коммуникативных проблем. Но, к сожалению, следует констатировать, что и это средство коммуникации не может быть использовано эффективно в связи с тем, что в педагогической среде военного вуза число педагогов, владеющих английским языком, незначительно, вследствие этого на начальном этапе коммуникация протекает в основном на невербальном уровне.

Учитывая весь комплекс существующих в специфической среде военного вуза особенностей, мы полагаем, что эмоционально-волевой критерий готовности заключается в наличии у иностранных военнослужащих умения мобилизовать свои силы на подготовку к военной профессии, преодолеть трудности и сомнения; личностной заинтересованности в результатах обучения; способности оптимально выстраивать межличностные отношения, взаимодействуя с профессиональной средой образовательного учреждения в соответствии с принятыми нормами; положительных ценностных ориентаций и нравственных качеств. Наличие данного критерия характеризует уровень состояния внутренних, личностных установок индивида, попавшего в новую социальную среду, и позволяет оценить степень психологической подготовленности иностранного

курсанта к жизнедеятельности в образовательной среде российского военного вуза.

Эмоционально-волевой критерий представляется нам особенно важным для диагностирования состояния именно иностранного курсанта, так как иностранные военнослужащие, в отличие от российских курсантов, испытывают значительно большие коммуникативные трудности по причине того, что, во-первых, они не владеют навыками коммуникации на русском языке, во-вторых, потому что между иностранными и российскими курсантами существует значительная разница по многим нравственно-этическим позициям, обусловленная принадлежностью к различным национальным культурным этносам.

Характеризуя эмоционально-волевой критерий готовности, необходимо также учитывать особенности возрастной категории курсантов. Юношеский возраст, в котором находятся курсанты, предполагает в числе прочего осознание собственной индивидуальности, появление жизненного плана, активное включение в различные виды жизнедеятельности [4]. Таким образом, возрастная категория курсантов, обучающихся в военном вузе, рассматривается нами как позитивный фактор, играющий важную роль в достижении успешности процессов формирования готовности к обучению.

Учитывая все вышеназванные особенности, мы полагаем, что высокий уровень готовности к деятельности в образовательной среде российского военного вуза демонстрируют те иностранные военнослужащие, у которых развиты коммуникативные умения и навыки, основанные на знании русской национальной культуры; есть потребность строить межличностные отношения с представителями других национальных групп и с представителями русской национальной культуры; сформировано умение понимать причину учебных и личностных трудностей и преодолевать их.

Действенно-практический критерий предполагает определение степени интенсивности участия иностранного курсанта в самостоятельной деятельности в процессе формирования его готовности к образовательной деятельности. Действенно-практический критерий позволяет определить, насколько иностранный курсант способен самостоятельно преодолевать проблемы межличностного взаимодействия в процессе жизнедеятельности в военном вузе.

Можно предположить, что высокий уровень готовности к жизнедеятельности в образовательной среде российского военного вуза наблюдается у тех иностранных военнослужащих, которые активно участвуют в процессе социальной адаптации к обучению в образовательной среде военного вуза, тем самым способствуя формированию личностной готовности к этой деятельности, анализируют свое поведение и отношение к учебе, строят взаимоотношения с офицерами и другими курсантами, демонстрируя высокую степень коммуникативности; легко контактируют с педагогами во время



занятий и во время внеаудиторных мероприятий; активно обсуждают возникающие адаптационные проблемы с командиром своей группы, а также с педагогами, работающими с этим курсантом (преподавателями русского языка, офицерами).

Рассмотренные нами критерии (когнитивный, эмоционально-волевой, действенно-практический) дают возможность определить уровень готовности иностранных военнослужащих к адаптационным процессам, сопровождающим процесс формирования готовности к обучению в условиях иноязычной образовательной среды российского военного вуза. Используя распространенную трехэлементную модель уровневой классификации, мы включили в нее следующие уровни подготовленности: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень готовности к учебной деятельности в иноязычной социокультурной среде российского военного вуза обнаруживают иностранные военнослужащие, которые осознают цели обучения, но не имеют четкого плана их реализации (когнитивный критерий); испытывают трудности в выстраивании межличностных отношений в профессиональной среде военного вуза (эмоционально-волевой критерий); не проявляют интереса к индивидуально-психологическим методам и формам учебного процесса в целом и коммуникативного поведения в частности (действенно-практический критерий).

Средний уровень готовности к учебной деятельности в иноязычной социокультурной среде российского военного вуза обнаруживают иностранные военнослужащие, которые испытывают трудности в процессе коммуникативного поведения (когнитивный критерий); проявляют недостаточную активность в преодолении трудностей военной образовательной среды, проявляют неустойчивый интерес к результатам своего обучения (эмоционально-волевой критерий); проявляют недостаточную контактность при построении отношений с офицерами и другими курсантами (действенно-практический критерий).

Высокий уровень готовности к учебной деятельности в иноязычной социокультурной среде российского военного вуза обнаруживают иностранные военнослужащие, которые обладают высокой мотивационной готовностью и ориентированы на успешное обучение в российском военном вузе (когнитивный критерий); позитивно настроены на выполнение всех требований военных уставов, проявляют осознанный интерес к особенностям военной службы в российском военном вузе (эмоционально-волевой критерий); активно интересуются индивидуально-психологическими методами и формами учебного процесса в целом и коммуникативного поведения в частности, не боятся экспериментировать (действенно-практический критерий).

В силу специфики обучения в военном вузе курсанты должны обладать унифицированными навыками учебной и внеучебной деятельности,

а значит, унифицированной готовностью к восприятию нового материала. Поэтому мы считаем необходимым формирование единой модели готовности, учитывающей специфику условий обучения и военной образовательной среды.

*Модель формирования готовности иностранных курсантов в иноязычной образовательной среде военного вуза* (система «выпускник иностранного общеобразовательного учебного заведения – курсант российского военного вуза»).

Проанализировав составляющие этой системы, мы пришли к заключению, что иностранное общеобразовательное учебное заведение и российский военный вуз представляют в ней два самостоятельных элемента, не связанных между собой. В этом случае формирование готовности к обучению в инокультурной среде предполагает ряд трудностей, связанных с процессами социокультурной адаптации иностранца, попавшего в новую образовательную среду, с одной стороны, и адаптации иностранного курсанта к специфической профессиональной среде российского военного вуза, с другой. Мы полагаем, что обучение будет успешным в том случае, если готовность к нему будет сформирована с помощью педагогических мероприятий, рассматриваемых нами как систему специально созданных условий, предполагающих формирование комплекса специальных педагогических средств, обеспечивающих успешность формирования готовности иностранных курсантов к обучению в инокультурной среде российского военного вуза.

Нам представляется, что данная модель должна обеспечить успешность формирования этой готовности, поскольку включает систему специальных педагогических средств, направленных на создание благоприятных условий формирования готовности иностранных курсантов к образовательной деятельности в инокультурной среде, учитывающих особенности военно-профессиональной образовательной среды российского военного вуза.

#### Библиографический список

1. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 46–60.
2. *Межуев А.В.* Готовность к обучению в военном вузе как психолого-педагогическая проблема // Педагогика и жизнь: международный сборник научных трудов / под общ. ред. О.И. Кирикова. – Вып. 6. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 183–192.
3. *Родонova С.Ю.* Педагогические условия социальной адаптации иностранных студентов-стажеров к обучению на гуманитарных факультетах педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2002. – 156 с.
4. *Шпрангер Э.* Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 286–300.

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ

*В статье излагаются результаты исследования особенностей социализации современной молодежи. Приводится анализ нового для педагогической науки понятия «интернет-социализация», обсуждаются следствия переноса коммуникативной активности личности в виртуальном пространстве. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей и рисков социализации студенческой молодежи средствами интернет-коммуникации. Сформулирован ряд рекомендаций по профилактике деструктивных последствий интернет-социализации в ходе образовательного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** социализация, социальное обучение молодежи, профилактика девиантного поведения.

Сегодня, на наших с вами глазах, происходит рождение нового феномена – виртуализация межличностных коммуникаций. Современное информационное общество изменило сущность общения, а также соединило людей в единую глобальную систему. Технологический прорыв оказался настолько глобальным и значительным, что породил собой новую электронную форму культуры. Глобальная компьютерная сеть Интернет становится всё более важным фактором развития мирового сообщества, которое оказывает воздействие на все сферы жизни людей. Стремительное развитие компьютерных информационных технологий и телекоммуникаций привело к появлению нового феномена – интернет-социализация. Данный феномен предполагает вхождение человека в виртуальное пространство, по средствам компьютерных технологий, и усвоение различных правил и норм интернет-среды.

А.И. Лучинкина понимает под интернет-социализацией процесс расширения социального опыта личности в социально-культурном пространстве Интернета, благодаря поэтапному развертыванию инструментальной, мотивационной и мифологической составляющих данного процесса, ведущего к конструированию социального пространства субъектом, а в отдельных случаях к формированию виртуальной личности [3, с. 266]. Другими словами, при социализации молодежи средствами интернет-коммуникаций происходит расширение социального опыта и изменение различных структур личности во время того, как пользователи погружаются в социокультурную среду Интернета, который является неотъемлемым фактором социализации в целом. Важно отметить, что процесс социализации при этом представляет собой не только развитие навыков пользования современными информационными, компьютерными технологиями, но и формирование фундаментально новых коммуникативных пространств, мировоззрения, а также норм и правил общества.

В настоящее время активный коммуникант, который вступает в процесс виртуальной коммуни-

кации, виртуального общения, благодаря развитию интернет-технологий и интернет-пространства, преследует не только цель непосредственной передачи информации, а также развлечения и самоутверждения. Поэтому виртуальная коммуникация становится активной формой общения между людьми, осуществляемой посредством информационных технологий, без личного контакта, на удаленных расстояниях, служащей, как задачам традиционной формы общения, так и выполняющей новые функции [1].

Е.А. Северина в статье «Жанры коммуникаций в Интернет-среде» описывает следующие цели коммуниканта, вступающего в процесс виртуального общения:

1) обмен информацией (подразумевает не только вербальное предоставление определенных данных, но также и обмен аудио- и видеофайлами, графическими изображениями, вложенными файлами и т. д.);

2) создание и поддержание контактов (коммуникант в зависимости от интенции может искать контакты, связанные с его биографией, профессиональной деятельностью, сферой интересов и наклонностей, религиозными и нравственными ценностями);

3) повышение личного рейтинга (данная цель подразумевает самореализацию коммуниканта посредством повышения личного рейтинга благодаря своим знаниям или поступкам, а также как следствие степени пользы данного коммуниканта для сетевого сообщества);

4) развлечение («общение ради общения» является одной из доминирующих целей интернет-коммуникации) [4, с. 210].

Анализ работ в области изучения виртуальной коммуникации позволяет выделить базовые характеристики данной формы взаимодействия людей. Так Л.Ю. Щепицина описывает следующие: электронная форма существования текста, гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, синхронность/асинхронность, вариативность количества и эксплицированности коммуникантов [6].

Таким образом, виртуальная коммуникация – многоаспектный феномен XXI века, который отражает не только сущность данного понятия, но и цели характеристики, а также имеет свою структуру и выполняет определенные функции в жизни современного общества.

Интернет-пространство имеет привлекательные для молодых людей атрибуты свободных коммуникаций. Так, благодаря появлению и развитию виртуальной среды молодой человек может представить себя кем угодно, реализовать желания и потребности, может поступать, как ему хочется, общаться с теми, кто интересен и для этого необязательно открывать истинную, реальную информацию о своей личности, или наоборот скрыться за виртуальным образом. Свобода действий и почти безграничные возможности в виртуальном пространстве притягивают молодежь, затягивают личность в «воронку» событий, фактов из которой не выбраться без посторонней помощи, особенно несовершеннолетним пользователям, которые не всегда способны проанализировать среду и свое поведение, чтобы сделать правильные выводы и обезопасить себя. Желание быть всегда на связи становится навязчивой потребностью для человека, он предпочитает различные формы виртуальной коммуникации (чаты, форумы, социальные сети, электронные письма и так далее), стремится заводить новые знакомства, не пренебрегает виртуальным флиртом, все это реализуется с помощью компьютерных, сотовых и цифровых технологий.

Исходя из выделенных особенностей виртуальной коммуникации молодежи, можно говорить о возникновении определенных рисков данного вида общения. Важнейшим из таких рисков мы считаем риск возникновения девиантного поведения как в виртуальности так и вне нее. Как показывают проведенные нами ранее исследования, в этом случае возможны два варианта: во-первых, выход отрицательных эмоций и удовлетворение деструктивных потребностей в виртуальной коммуникации (оскорбление других, взлом сайтов) или реализация потребности в самореализации посредством выхода за рамки социальных норм [5].

Для выявления особенностей социализации молодежи средствами интернет коммуникаций нами были использованы следующие психодиагностические методики: Шкала Интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова, методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Адронниковой, методика «Личность в виртуальном пространстве» А.И. Лучинкиной. Исследование было проведено в 2017 году, участниками исследования стали 186 студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, возраст респондентов 17–20 лет.

В результате проведенного исследования обнаружена статистически значимая прямая связь

между показателями компульсивными симптомами ( $r=0,93$ ), уровня интернет-зависимого поведения и ключевыми симптомами ( $r=0,90$ ), симптомом отмены ( $r=0,86$ ), толерантностью ( $r=0,82$ ); проблемами интернет-зависимости ( $r=0,81$ ): внутриличностными и проблемами со здоровьем ( $r=0,80$ ), управлением временем ( $r=0,77$ ).

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что чем выше уровень интернет-зависимого поведения, тем выше, сильнее проявление компульсивных симптомов и проблем интернет-зависимости. Выявленная закономерность обусловлена тем, что данные симптомы являются отличительной характеристикой интернет-зависимого поведения, по которым можно выявить наличие интернет-аддикции. Поэтому у интернет-зависимых личностей наблюдаются сложности с преодолением желания войти в Интернет, появляется чувство дискомфорта, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный срок, возрастает количество времени, которое нужно провести в Интернете, чтобы достичь удовлетворения, а также появляются периодические или постоянные физические, социальные, профессиональные и другие проблемы. Появляется невозможность контролировать длительность пребывания в Интернете, что приводит к недосыпанию, нарушению питания, чувства усталости.

Также нами была обнаружена статистически прямая связь между показателями уровня интернет-зависимого поведения и склонностью к агрессивному виктимному поведению ( $r=0,64$ ). В связи с чем сделан вывод о том, что чем выше уровень интернет-зависимого поведения, тем выше склонность к проявлению агрессивного виктимного поведения. Выявленная закономерность обусловлена тем, что фактором риска формирования интернет-зависимости являются такие личностные особенностями как повышенная агрессивность, тревожность, склонность к поиску новых ощущений, эмоциональная отчужденность и другие

Интересным результатом представляется выявленная нами статистически прямая связь между показателями уровня интернет-зависимого поведения и шкалой виртуальности ( $r=0,54$ ), шкалой вовлеченности ( $r=0,58$ ). Также наблюдается статистически обратная связь между показателями уровня интернет-зависимого поведения и шкалой направленности ( $r=-0,60$ ).

Полученные данные позволяют говорить, что чем выше уровень интернет-зависимого поведения, тем выше виртуальность и вовлеченность, а также чем выше уровень интернет-зависимого поведения, тем ниже уровень направленности. По данным результатам можно сделать следующие выводы: юноши, проявляющие интернет-зависимое поведение, обладают более высоким уровнем виртуальности, которое характеризуется

принятием Интернета как жизненного пространства. Такие молодые люди стремятся к более длительному нахождению в интернет-среде, несмотря на другие дела. Интернет-среда для них является пространством самореализации. Молодежь считает Интернет более безопасным и интересным, чем реальную среду и стремится к распространению своих или вымышленных образов в виртуальном пространстве.

Полученные результаты позволили нам сформулировать ряд рекомендаций по сопровождению процессов социализации молодежи средствами интернет-коммуникаций.

1. В первую очередь для обеспечения безопасной интернет-социализации необходимо учить молодых людей правильно оценивать степень угрозы информации, а также учить правильно, реагировать на возникающие риски и угрозы в интернет-среде.

2. При организации учебного процесса необходимо учитывать информационный компонент деятельности. Педагогам необходимо информировать обучающихся о рисках интернет-социализации – контентных, электронных, коммуникационных, потребительских и психологических.

3. Важно обеспечивать мотивационный и деятельностный компонент в образовании молодежи. А для этого применять интересные интерактивные и игровые технологии и упражнения, направленные на развитие навыков безопасного поведения в сети Интернет. Ряд таких технологий был нами подробно проанализирован в пособии «Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза» [2].

4. Необходимо знакомить молодых людей с программным обеспечением, позволяющим осуществлять безопасную работу в Интернете, контентной фильтрацией, а также со способами преодоления интернет-зависимости.

Данные рекомендации являются первым шагом к разработке модели социально-педагогического сопровождения социализации молодых людей средствами интернет-коммуникаций, работа над которой является нашей ближайшей задачей.

#### Библиографический список

1. *Баева Л.В.* Виртуальная коммуникация: классификация и специфика // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – № 4-1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-kommunikatsiya-klassifikatsiya-i-spetsifika> (дата обращения: 12.06.2017).

2. *Коряковцева О.А.*, Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза: учебно-методическое пособие / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 48 с.

3. *Лучинкина А.И.* Исследование потребностно-мотивационной сферы личности в интернет-среде // Гуманитарный вестник ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды». Вып. 29. Т. 1: Тематический выпуск: «Международные Челпановские психолого-педагогические чтения». – Киев, 2013. – С. 262–270.

4. *Северина Е.А.* Жанры коммуникации в интернет-среде // Вестник МГЛУ. – 2013. – № 15 (675). – С. 206–215.

5. *Тарханова И.Ю.* Социально-педагогическая реабилитация современных подростков: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2005. – 200 с.

6. *Щепилина Е. А.* Эффект растормаживания в Сети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-cyberpsy.blogspot.ru/2012/08/blog-post.html> (дата обращения: 12.01.2017).

Кузьмина Ирина Евгеньевна

кандидат педагогических наук

Степихова Валентина Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

ksusha21052004@mail.ru, walest@rambler.ru

## ПРОБЛЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА: ПОИСК СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ И МОДЕЛЕЙ ПАРТНЕРСТВА

Статья посвящена анализу современных исследований многозначной категории «патриотизм» и использованию новых представлений и подходов в патриотическом воспитании школьников в образовательном учреждении. В ней рассмотрены отличительные особенности современного социума, затрудняющие успешное решение задачи патриотического воспитания, и определены проблемы в сфере воспитания патриотизма школьников. В статье представлены три основных научных подхода к интерпретации понятия «патриотизм»: средовой, социальный и духовный (идеальный), которые обуславливают необходимость объединения усилий (ресурсов) школы и общества в патриотическом воспитании школьников. Показано практическое решение поставленной задачи средствами социально-педагогического партнерства, раскрыты его ценностное содержание и воспитательное значение, описан алгоритм разработки. Обозначены критерии для измерения и оценки качества достигаемых результатов. Представлен успешный опыт патриотического воспитания в образовательных организациях Санкт-Петербурга средствами социально-педагогического партнерства.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, социально-педагогическое партнерство, воспитательный потенциал, образовательный опыт, Санкт-Петербург.

Патриотическое воспитание в современной российской школе является одним из самых востребованных и актуальных направлений социального воспитания [14]. Но осуществление этой задачи в реальной педагогической практике представляется наиболее сложным и противоречивым процессом, обусловленным тремя группами особенностей развития общества, влияющих на ее успешное решение:

- изменением общественно-исторических условий развития мировой цивилизации в XXI веке;
- особенностями развития общественного и группового сознания основных субъектов образовательного процесса: современных детей, современных родителей, современных педагогов;
- многообразием и противоречивостью трактовок самого понятия «патриотизм».

Во-первых, к **особенностям развития мировой цивилизации в XXI** веке, оказывающим непосредственное влияние на процесс формирования патриотического сознания детей и молодежи, относятся современные социокультурные, экономические, информационно-политические условия, которые порождают новые проблемы в жизни общества и требуют новых подходов к реализации патриотического воспитания. Назовем основные из них:

- процессы глобализации в сфере мировой экономики, связанные с возникновением огромных миграционных потоков во всех странах мира, в том числе и в России, с новым «великим переселением народов». Влияние этих процессов обусловлено как «нивелированием национальных и патриотических чувств, ограничением национальных суверенитетов и традиционных культурных укладов жизни народов» (А.К. Быков), так и проблемой «создания народа для государства» (И.Л. Набок) [2, с. 37–42; 9, с. 150–153];

– переход стран от индустриальной стадии развития мировой цивилизации к информационной эпохе и «цифровому» обществу: стремительное распространение в мире информационных технологий, содержание которых раскрывается в таких понятиях, как «информационно-культурная экспансия», «информационная колонизация», «информационно-психологическое воздействие», «информационные войны» (М.А. Вус) [4, с. 3–24]. Учеными исследуются также такие категории, как «психосоциальные техники», «программирование и духовное кодирование», «социотехнические манипуляции» (В.И. Слободчиков) [11, с. 33–39];

– возврат на новом витке истории к идее духовности и религиозности сознания современного человека (Патриарх Кирилл, М.В. Захарченко, И.А. Колесникова, В.И. Слободчиков) [3, с. 7–20; 5, с. 25–33; 11, с. 33–39; 12]; возникновение идей постгуманизма и трансгуманизма, оказывающих влияние на рост религиозного сознания населения и конфессиональный характер преобразований в духовной культуре разных стран в XXI веке, а также появление новой гендерной теории в культуре европейских стран;

– появление в современном мире новых идеологий, связанных с массовым распространением в общественном сознании идей насилия, экстремизма и терроризма, возникновение специфических религиозно-террористических организаций, несущих проблемы и угрозы всему миру и человечеству (М.А. Вус, В.И. Слободчиков) [4, с. 3–24; 11, с. 33–39];

– признание значимости культурно-исторического, социально-психологического, ментального контекстов в анализе общественно-исторических и социально-культурных процессов и явлений; поиск культурно-цивилизационного кода, по-

требность рассматривать проблематику развития страны с точки зрения ее специфических культурно-цивилизационных особенностей, которые существуют во времени и пространстве: 1000-летняя православно-христианская цивилизация России (Н.А. Бердяев, Л.Н. Гумилев, Н.Я. Данилевский, М.В. Захарченко, И.А. Ильин, Патриарх Кирилл, А.Дж. Тойнби).

Образуемый перечисленными особенностями новый контекст многообразия, изменчивости и сложности современных общественно-исторических условий развития России делают прошлый опыт патриотического воспитания детей малопригодным и требуют от педагогов поиска новых подходов.

Отсюда, как следствие, *вторая группа проблем*, обусловленная особенностями формирования общественного сознания основных субъектов образовательного процесса: детей, родителей и педагогов, испытывающих мощное влияние условий развития современной России. В чем смысл этих особенностей, требующих учета при организации патриотического воспитания обучающихся?

Во-первых, педагоги взаимодействуют с детьми нового поколения «цифровой эпохи», испытывающими влияние глобальной сети Интернет: информационных ресурсов, социальных сетей, других электронных источников и средств массовой коммуникации. Дети цифровой культуры, использующие электронные ресурсы для поиска и обмена информацией, общения и развлечения, не читающие книг на бумажных носителях, оказываются под воздействием электронных источников, где главенствуют скорость распространения информации, масштаб охвата аудитории и неконтролируемые последствия их влияния [4; 10].

Во-вторых, родители «детей цифровой эпохи» принадлежат к поколению «детей 90-х». Для периода их воспитания, на переломе развития общества и государства, характерным являлось снятие идеологических и мировоззренческих вопросов [6; 9], поэтому сегодня общество столкнулось с появлением целого поколения молодых родителей, не разделяющих существовавшее в предыдущий исторический период представление о понятии «патриотизм» [9]. Не менее существенное влияние на отказ от патриотического воспитания оказал кризис семьи и детства в современном российском обществе, выразившийся в снижении роли семьи, родителей, круга родственников, представителей старшего поколения в формировании ценностных ориентиров ребенка (О.А. Щекина).

В-третьих, для педагогов, работающих в современной школе, решение проблемы патриотического воспитания затруднено:

– обилием политических трактовок и разнообразных точек зрения на полную драматизма, трагедий и проблем, очень непростую историю страны в XX веке;

– попыткой пересмотра в мировом сообществе исторического значения, итогов и последствий II Мировой и Великой Отечественной войн;

– определенной потерей нравственных ориентиров в многообразии трактовок узловых моментов российской истории; отсутствием в научной литературе устоявшихся позиций по этим вопросам [4; 9].

Взаимодействие трех типов общественного сознания: «детей цифровой эпохи»; родителей, лишенных ценностно-патриотических ориентиров, педагогов с формирующейся мировоззренческой позицией в оценке общественно-политических событий – это реальные факторы, усложняющие решение задач, поставленных перед школой, нуждающейся в помощи и поддержке общества.

*Третья проблема*, влияющая на понимание роли и значения патриотического воспитания детей в современном обществе, связана с неоднозначностью и противоречивостью трактовок самого понятия «патриотизм» в современных научных исследованиях.

Теоретический анализ позволил выделить три аксиологические плоскости (ракурсы) рассмотрения или содержательной интерпретации категории «патриотизм» в научных источниках XX–XXI веков:

1. *Средовая плоскость* – ракурсом рассмотрения и анализа понятия патриотизм выступает среда обитания человека (среда жизни и пребывания), биологическая или социальная. Понятие «патриотизм» рассматривается:

– как *биологическое* понятие (Е.Н. Барышников): в качестве основных ценностей в его содержании выступают ценности биологической жизни человека как продолжения его рода (род, семья, природа) [15],

– как *социальное* понятие (В. Микрюков, И.Л. Набок): его основу составляют ценности социальной жизни человека как среды его обитания на определенной территории (этнос, общество, полиэтничное общество) [8; 9].

2. *Социальная плоскость* – в качестве ракурса для изучения и оценки категории патриотизм выступает общество, общественная жизнь человека и две ее ключевые сферы: политическая и сфера культуры. В качестве базовых ценностей понятия патриотизм здесь рассматриваются идеология (совокупность идей по отношению к политике и власти, к государству как части политической системы общества) и собственно аксиология как система ценностей человека – часть мира культуры, мира цивилизации, созданной самим человеком (цивилизация, культура, система ценностных ориентаций личности). В подобных научных исследованиях категория патриотизм рассматривается преимущественно как политическое понятие (А.К. Быков, В.М. Шемякинский) или культуроло-

гическое понятие (Н.А. Бердяев, М.В. Захарченко) [1; 2; 3; 17].

3. *Духовная или идеальная (нематериальная) плоскость* исследования категории «патриотизм» связана с понятиями «дух», сознание человека. В этом подходе трактовка патриотизма рассматривается с позиции взаимодействия патриотической идеи с сознанием человека. В качестве ценностных оснований для анализа влияния патриотической идеи на общественное сознание в научной литературе рассматриваются два фактора:

– религиозное вероучение как актуальная форма взаимодействия идеи с индивидуальным сознанием конкретного человека (Патриарх Кирилл, М.В. Захарченко, В.И. Слободчиков) [3; 11; 12],

– средства массовой информации (СМИ) как наиболее сильная форма влияния идей на массовое сознание населения в целом в XXI веке (В. Вус, В. Микрюков, Б.Д. Парыгин) [4; 8; 10].

Выявленные подходы к интерпретации понятия патриотизм свидетельствуют не только о разных и сходных ценностных установках авторов, но прежде всего они отражают существующее многообразие общественных представлений.

В заключение краткого теоретического анализа условий осуществления патриотического воспитания в современной школе можно сделать следующие выводы:

1) выявленное глубокое противоречие между высокой степенью актуальности и социальной востребованности патриотического воспитания и высокой степенью сложности, неоднозначности и противоречивости факторов, влияющих на решение этой задачи, выводит эту проблему за рамки школьного воспитания, делая ее государственно и общественно значимой;

2) отмеченные многоуровневость и многоаспектность рассмотрения проблемы патриотического воспитания в трудах ученых доказывают необходимость взаимодействия и систематизации усилий в этом направлении науки и практики;

3) особенности социально-культурных условий воспитания патриотизма у детей в XXI веке требуют новых педагогических подходов, организационных форм и моделей для решения этой сложной задачи.

В сложившейся ситуации важную роль сыграли нормативные правовые документы федерального и регионального уровней, определившие цели и задачи государственной политики в области патриотического воспитания [14]. Ответом на эту государственную поддержку решения проблемы явилось создание и развитие принципиально нового типа общественных отношений школы и социума – *социального партнерства*.

Как показывает лучший педагогический опыт образовательных организаций Санкт-Петербурга, социальное партнерство оказалось эффективным средством патриотического воспитания. Парт-

нерство как совместная деятельность субъектов образовательного процесса, построенная на доверии, общих ценностях-целях, добровольном творческом сотрудничестве, на признании взаимной выгоды и взаимной ответственности за достижение запланированного результата, совокупно и целостно влияет на формирование ценностного мира современного школьника. Партнерство, инициированное системой образования, создает особую среду яркой совместной социально значимой жизни в школе и местном сообществе, внося несомненный вклад в становление гражданского общества в России, способствуя развитию у детей патриотических чувств и ценностного отношения друг к другу, к школе, городу, своему Отечеству.

Педагогический смысл этой гуманистической модели социального партнерства как интегративной среды взаимодействия всех субъектов партнерских отношений – школы, бизнеса, власти, различных общественных институтов и местного сообщества, ориентированных на согласование интересов, ценностей и потребностей, заключается в создании условий для патриотического воспитания молодежи. Партнерство – это и *философия* сообщества, открытого как для всех участников образовательного процесса, так и для внешнего мира; и *средство* решения школьных, местных и общественных проблем; и *механизм* конструктивного общения, диалога, согласования интересов; и *принцип* государственно-общественного управления, и *технология* создания возможностей для гражданской, общественно-полезной деятельности обучающихся

Системность такой модели социального партнерства характеризуется соответствующими условиями взаимодействия сторон: ценностной ориентированностью и рациональностью, равноправием и договорными отношениями, добровольностью, взаимным контролем и взаимозависимостью [13, с. 37–44].

Социально-педагогическое партнерство генетически включает в себя идею внутренних и внешних изменений личности каждого участника и окружающей среды. Пошаговый анализ построения партнерских отношений обуславливает преобразовательную сущность партнерства как механизма обновления.

Прежде всего, это общие гуманистические ценности взаимодействующих сторон. Ценностный приоритет партнерства – в его ориентированности на удовлетворение потребностей и возможностей ребенка.

Следующий важнейший шаг для построения партнерских отношений – рациональный поиск общих целей, который осуществляется на основе изучения запросов детей, родителей, партнеров и направлен на обнаружение социальной проблемы; определение внутренних и внешних ресурсов ее решения.

Этап определения взаимной полезности участников партнерства строится на принципе равноправия, который понимается как самостоятельность и ответственность за достижение планируемого результата, внесение личного вклада каждого партнера.

Подлинное партнерство предполагает наличие договора–акта обоюдного согласия на взаимодействии сторон как ключевого в организации любого дела. Наличие договора – обязательное условие, в котором определены ответственности каждой из сторон. Отсутствие договора снижает или даже исключает качество взаимодействия.

Участие партнеров в разных формах взаимодействия предполагает наличие у них свободы и осознанности выбора. Свобода и ответственность – две стороны принятия решения и последствий взаимодействия. Когда ребенок становится свободнее? «Только относясь к другим, как к свободным и ответственным людям, вступая с ними во взаимно свободные/ответственные отношения... Главное в гражданском обществе – это свободные и ответственные граждане, которые его составляют» [16, с. 46–47]. Самостоятельность, свобода выбора форм участия в совместной творческой деятельности позволяет каждому участнику реализовать свой потенциал через создание индивидуальных проектов, которые становятся частью общего целого большого дела.

Так социальное партнерство интегрирует все рассмотренные выше группы условий, а именно: три сущностные «плоскости» патриотического воспитания – среду, социальность и духовность. Нравственные основы этих трех составляющих можно рассматривать как критерии для измерения и оценки качества достигаемых результатов: личного вклада в преобразование общества, самостоятельности и ответственности и гражданской позиции всех субъектов партнерских отношений.

Опыт социально-педагогического партнерства по патриотическому воспитанию в образовательных организациях Санкт-Петербурга, представленный в рамках городских семинаров и круглых столов в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в 2014–2017 годах, позволил обобщить и дифференцировать все разнообразие сложившихся моделей партнерства по двум критериям: содержательно-тематическому и деятельностному. Представим наиболее эффективные.

Модель социального партнерства на основе международных проектов и межрегионального сетевого взаимодействия школ Санкт-Петербурга с образовательными учреждениями городов-героев Великой Отечественной войны.

Примером этой модели может служить международный проект «Память объединяет нас!», реализованный в лицее № 373 Московского района

Санкт-Петербурга. Цель проекта – познакомить и подружить учащихся в городах-героях Великой Отечественной войны через проведение мероприятий и встреч, посвященных памяти защитников Родины. В качестве социальных партнеров лицея выступили учащиеся Минской школы № 136, гимназии № 2 г. Бреста, лицея № 5 г. Волгограда. Особенность проекта заключалась в том, что в рамках сетевого взаимодействия к нему подключились и другие организации Санкт-Петербурга: школа-интернат № 31 Невского района, Морской технический колледж, библиотеки Московского района, Дом детского творчества «Союз» Выборгского района.

Разновидностью модели межрегионального сетевого взаимодействия является проект «Их судьбы в единую слить». В рамках проекта школьники лицея № 373 Санкт-Петербурга совместно с учащимися школы № 31 г. Барнаула на примере Алтайского края изучали вклад всех регионов страны в оборону и снятие блокады Ленинграда, их помощь жителям блокадного города.

Модель социального партнерства образовательных организаций с поисковыми отрядами, действующими на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Таковы модели социального партнерства Дома детского творчества и школы № 496 Московского района с поисковым отрядом «Линия фронта», партнерство школ № 237 и № 276 Красносельского района с поисковым отрядом «Рубеж-2», партнерство школ Калининского района с поисковым отрядом «Патриот». Особенностью таких моделей партнерства является непосредственное участие школьников в поисковой деятельности на местах боев по линии обороны Ленинграда: на Синявинских высотах, на Невском пятачке, в районе г. Красное Село, в Полежаевском парке. Как результат партнерства – создание в школах экспозиций мемориальных Музеев славы из экспонатов, найденных ребятами на местах боев: музей в школе № 496 «Осталась в памяти война...»; разработка авторских экскурсий на основе исследований артефактов военного времени (экскурсии лицея № 369 в Полежаевском парке); захоронение найденных останков и установка памятника бойцам Красной Армии, оборонявшим город в годы войны (учащимися школы № 496 уроженцу Дагестана, гвардии-лейтенанту 131 гвардейского стрелкового полка Михрабу Ибрагимову); поиск родственников героев. Еще одно направление работы школьных поисковых отрядов – сотрудничество и обмен опытом с другими музеями (например, с музейным комплексом «Сестрорецкий рубеж»).

Модель социально-педагогического партнерства образовательных учреждений с религиозными общественными организациями.

Интересным примером является партнерство детских секций туризма в школе № 247, ДДЮТ



и Подростково-молодежном клубе «Буревестник» Красносельского района с православной общественной организацией «Клуб кавалеров ордена Александра Невского» и Александро-Невской лаврой. Цель этой модели партнерства – организация и проведение православных детских паломнических водных походов на байдарках по рекам России (Волхов, Нева, Монастырка, Волга), Сербии и Болгарии. Ключевая идея и отличительная особенность партнёрства – построение взаимодействия и воспитание гражданина и патриота России на фундаменте православных христианских ценностей.

Модель социально-педагогического партнерства школ с учреждениями науки и культуры Санкт-Петербурга – музеями, театрами, концертными залами, ВУЗами.

Это наиболее распространенная модель патриотического воспитания. Разновидностью ее, к примеру, является культурно творческая модель социального партнерства, сложившаяся в школе № 305 Фрунзенского района. Ключевая идея модели – уклад школьной жизни как условие патриотического воспитания, включающий направления: петербургское, пушкинское, фольклорное, военно-патриотическое. Социальными партнерами школы выступают: Государственный музей «Лицей» (Царское Село), Всероссийский музей-квартира А.С. Пушкина, Концертный зал Всероссийского музея А.С. Пушкина, Этнографический музей, Камерная филармония школьника, Детская филармония.

К моделям социально-педагогического партнерства образовательных организаций с учреждениями науки и культуры также можно отнести и взаимодействие «Клубов юных друзей правопорядка» образовательных организаций с Музеем политической истории Санкт-Петербурга. Основная идея такого партнерства – формирование правовой культуры современных подростков на основе изучения истории страны, в том числе политической.

Модель социального партнерства образовательных организаций с информационными учреждениями – библиотеками и информационными агентствами города.

Информационные учреждения Санкт-Петербурга – самые надежные партнеры образовательных организаций. Так, например, модель взаимодействия школы, библиотеки и семьи в патриотическом воспитании младших школьников представлена постоянно развивающимся партнерством школы № 305 Фрунзенского района с детской библиотекой им. В.Г. Короленко, библиотекой им. А.П. Чехова, библиотекой им. С. Прокофьева. Ключевой идеей «модели социально-педагогического партнерства с Информационным агентством «РОСБАЛТ» в условиях полиэтничности» (в школе № 496 Московского района) является согласование социально-воспитательной программы школы с проектом СМИ «Лица России», направленным

на изучение особенностей России через освоение традиций, многообразие картин и моделей мира народов, которые ее населяют.

Модель социально-педагогического партнерства образовательных учреждений с промышленными предприятиями Санкт-Петербурга.

Подобная модель успешно осуществляется в партнерстве школы № 375 Красносельского района с Судостроительным заводом «Северная верфь» и ОАО «Адмиралтейские верфи», школы № 146 Калининского района с заводом ЛОМО. Цель таких моделей партнерства – профориентационная работа с подростками в контексте гражданско-патриотической направленности через знакомство с профессионально-производственной картой малой Родины – Санкт-Петербурга.

Модель социально-педагогического партнерства школ с родителями и семьями учащихся как социальными субъектами.

Чаще всего это модели этнокультурного партнерства с родителями – носителями национальной культуры в полиэтничной образовательной среде (школа № 305 Фрунзенского района). Цель партнерства – заинтересовать родителей в сотрудничестве с образовательной организацией, вовлечь их в творческое взаимодействие, сформировать чувство осознанного партнерства на базе изучения национальной и русской традиционной культуры.

**Заключение.** Анализ представленных теоретических позиций показывает «многообразие» и «вариативность» способов решения имеющихся проблем в сфере патриотического воспитания в XXI веке. Отмеченные характерные социально-культурные особенности и условия патриотического воспитания подтверждают тезис о многоуровневости и многоаспектности проблемы, а следовательно, и о необходимости систематизации усилий со стороны ученых, практиков, школы и всего общества в целом.

Результаты реализации практических моделей социально-педагогического партнерства в патриотическом воспитании школьников Санкт-Петербурга приводят к выводу, что идея социального партнерства содержит в себе мощный педагогический потенциал ответов на вызовы XXI века в решении сложных проблем воспитания максимально диалогически, с учетом различных научных точек зрения и практических подходов и использованием необходимого ресурсного обеспечения.

#### Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 256 с.
2. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37–42.
3. Захарченко М.В. Патриотизм как содержательная идея и вопрос обновления содержания об-

разования // Академический вестник СПб. АППО. – Санкт-Петербург, 2016. – Вып. 3 (33). – С. 7–20.

4. Информационное общество: информационные войны, информационное управление, информационная безопасность / под ред. М.А. Вуса. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та, 1999. – С. 3–24.

5. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.

6. Кузьмина И.Е. Проблема формирования исторического сознания и оценочных суждений современными старшеклассниками // Петербургская школа: неприятие идеологии насилия и фашизма / под общ. ред. А.Г. Козловой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.

7. Кузьмина И.Е. Теоретические основы диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – Вып. 1 (9). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=2730> (дата обращения: 22.09.2017).

8. Микрюков В. Патриотизм: к определению понятия // Воспитание школьников. – 2007. – № 5. – С. 2–8.

9. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

10. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории, теории. – СПб.: Изд-во ГУП, 1999. – С. 195–202.

11. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.

12. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народ-

ного собора 11 ноября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html> (дата обращения: 22.09.2017).

13. Степихова В.А. «Портрет» социально-педагогического партнерства в петербургской школе // Социально-педагогическое партнерство в решении социальных проблем ребенка: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 15 марта 2012 года / под общ. ред. В.А. Степиховой. – СПб.: НОУ «СПб центр поддержки Инновационных технологий, форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма», 2012. – С. 37–44.

14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015 – 2025). Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 22.09.2017).

15. Теория и практика патриотического воспитания. Ч. 1: Современные методы, формы и технологии патриотического воспитания: науч.-метод. сб. / под общ. ред. Е.Н. Барышниковой – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 13–22.

16. Тульчинский Г.Л. От общества недоверия к социальному партнерству // Социально-педагогическое партнерство в решении социальных проблем ребенка: материалы межрегион. науч.-практ. конф. 15 марта 2012 года / под общ. ред. В.А. Степиховой. – СПб.: НОУ «СПб центр поддержки Инновационных технологий, форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма», 2012. – С. 46–47.

17. Шемякин В.М. Две трактовки патриотизма // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 130–133.

# КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 159.923 ; 159.9:316.6

**Хазова Светлана Абдурахмановна**  
доктор психологических наук, доцент

**Адеева Татьяна Николаевна**  
кандидат психологических наук, доцент

**Тихонова Инна Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственной университет  
hazova\_svetlana@mail.ru, adeeva.tanya@rambler.ru, inn.007@mail.ru

## ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ В ЗАТРУДНЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ\*

*В статье представлены результаты исследования вариантов жизни (стратегий жизни) взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья – инвалидов с детства (n=50). На основании анализа субъективной оценки качества жизни, самовосприятия, целей в жизни, ее осмысленности, оценке своих возможностей управления жизнью выделены два варианта жизни – «жизнь как достижение» и «жизнь как заданность». Показано, что вариант «жизнь как заданность» характерен для людей с низким уровнем психических проявлений, малопродуктивных, у которых преобладает средний уровень оценки качества жизни и низкие оценки себя и своих возможностей, более ориентированных на получение социальной поддержки. Для инвалидов с высоким жизненным тонусом, высокопродуктивных, гиперстеничных характерен вариант «жизнь как достижение» с высокой оценкой качества жизни, позитивным самовосприятием, активными копинг-стратегиями, наличием целей и смыслов в жизни, восприятием жизни как насыщенного управляемого процесса. Отмечается, что при втором варианте жизни травматичный опыт, связанный с наличием нарушения, переосмысливается и позитивно переинтерпретируется человеком.*

**Ключевые слова:** затрудненные условия развития, качество жизни, субъективное благополучие, смысло-жизненные ориентации, копинг-стратегии, взрослые инвалиды с детства.

Если кто-то имеет физические ограничения возможностей, то он не может позволить себе еще и психологические.

*Стивен Хокинг*

В последнее время в различных социальных науках значительное внимание уделяется исследованию людей с ограниченными возможностями здоровья. Это происходит под влиянием необходимости практической помощи таким людям и создания эффективных технологий их реабилитации и социальной адаптации, а также разработки методологических и теоретических основ для такой работы.

Между тем, в исследовательской традиции во главу угла ставятся средовые (в том числе – социальные) препятствия, проблемы, связанные с болезнями и физическими ограничениями, различного рода препятствия в достижении высокого качества жизни и благополучия. Как зарубежными (Т. Catalano, Р. Dowrick, К. Murphy, R. A. Stodden, N. Sunderland, так и отечественными авторами (А.Ю. Домбровская, А.А. Лебедева, А.В. Маркер, О.А. Устюгова) отмечаются слабая социальная интеграция и невостребованность лиц с ограниченными возможностями здоровья, их «социальная эксклюзия» (Д.А. Леонтьев). Так, по данным А.Ю. Домбровской, около 60% мужчин-инвалидов демонстрируют частичную либо полную социальную дезадаптацию [3]. Как отмечает А.А. Лебедева, в исследованиях людей с ограниченными возможностями здоровья в психологии «культурно и исторически укоренилось почти полное отсут-

ствие дискурса радости и счастья в контексте инвалидности» [5, с. 84]. Есть и противоположные данные, свидетельствующие о достаточно высоком качестве жизни лиц с ОВЗ, их социальном, физическом и психологическом благополучии, позитивном самовосприятии [1; 2; 6; 7; 9]. Описывая развитие личности в «затрудненных условиях», связанных с ограниченными возможностями здоровья, авторы делают вывод о важности личностной позиции человека, определяющей выбор «инвалидной» стратегии жизни (ограничение жизненных перспектив, отсутствие жизненных целей и планов, подчинение обстоятельствам) или «здоровой» стратегии – «жизни через достоинство» (Аристотель), когда ограничения возможностей здоровья становятся ресурсными и служат развитию личности [5; 8; 10; 11]. Это дает основание для описания «вариантов жизни» людей с инвалидностью как «целостных психологических характеристик индивидуального бытия, определяющихся типом отношения человека к жизни» [4, с. 6], которая протекает в конкретных исторических условиях, дающих человеку свободу выбора, но и ограничивающих его.

Целью данной статьи является описание результатов исследования вариантов жизни (стратегий жизни) взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-06-00812.

*Методы и методики исследования:* 1) Шкала субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой (1996) – общий балл в стенах; 2) Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни (QUALITY OF LIFE (WHOQOL) -BREF) – осуществляет оценку шести сфер качества жизни: восприятие качества жизни в целом и здоровья, психологическое и физическое благополучие, социальное благополучие, качество микросоциальной поддержки и самовосприятие; 3) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махоника в адаптации Д.А. Леонтьева (1992); 4) Опросник способов совладания (ОСС) («Ways of Coping Questionnaire» -WCQ) S. Folkman и R. Lazarus (1988) в адаптации Т.Л. Крюковой и др. (2004); 5) Интервью на основе методики «Life Line».

*Выборку* исследования составили 50 человек, имеющих ограниченные возможности здоровья и получивших статус инвалида с детства, установленный бюро медико-социальной экспертизы. Данный статус предполагает наличие у человека ряда ограничений жизнедеятельности: ограничение способности к трудовой деятельности, к обучению, к общению, к самообслуживанию, к передвижению, к ориентации, к самоконтролю. Возраст респондентов от 17 до 63 лет (M=37,04; SD=12,43). 18 человек респондентов – женщины (36% выборки) и 32 мужчины (64%). В нашей выборке присутствуют лица с нарушениями зрения и нарушениями работы опорно-двигательного аппарата. Для реализации цели исследования нами был проведен кластерный анализ (K-means), в результате которого выборка разделилась на два кластера. В первый кластер вошли 32 человека, из них 11 женщин и 21 мужчина, средний возраст 41,0 год (min=17, max=63, SD=8,2). Во второй кластер вошли 18 человек, 10 мужчин и 8 женщин, средний возраст испытуемых 38,4 (min=17, max=65, SD=14,7), характеризующиеся «гипостеническим» вариантом жизни – с низким тонусом и низким уровнем психических проявлений.

Перейдем к результатам исследования. Сравнительный анализ субъективного благополучия и таких показателей качества жизни, как само-

ценка здоровья, удовлетворенность микросоциальной поддержкой, физическое и психологическое, а также социальное благополучие значимых различий не дал. Это свидетельствует о том, что респонденты обеих групп одинаково удовлетворены физической средой и социальными отношениями с близким окружением, что может быть объяснено сходством жизненной ситуации респондентов, достаточно бедными социальными контактами, связанными с ограничением активности, возможностей передвижения и вариантов деятельности. Субъект приспосабливается к актуальному состоянию жизни, и она начинает казаться ему полностью удовлетворяющей его основные потребности. Эти данные совпадают с описанными ранее общими тенденциями [1; 9; 11].

Однако анализ уровня выраженности (табл. 1) позволяет говорить о наличии достоверных различий в оценке качества жизни ( $\varphi^*=2,688, p\leq 0,000$ ) и самовосприятии ( $\varphi^*=2,688, p\leq 0,000$ ). Так, очевидно, что в первом кластере 15,6% субъективно оценивают свое качество жизни как высокое и всего 6,3% как низкое, в то время как во втором кластере высоких оценок качества жизни фактически нет, почти все респонденты (88,9%) за исключением одного оценивают его на среднем уровне. Схожие тенденции мы можем наблюдать и по показателю самовосприятия: 15,6% респондентов из первого кластера оценивают свои возможности высоко и только 9,4% – низко, в то время как во втором кластере значительный процент респондентов (33,3%) оценивают себя, собственные возможности, в том числе когнитивные, достаточно низко, а также не принимают собственную внешность. Это свидетельствует о менее позитивном самоотношении и самовосприятии «гипостеничной» группы респондентов.

Обе группы респондентов значимо отличаются по выраженности таких смысложизненных ориентаций как наличие целей в жизни (M1=31,78,  $\sigma=8,12$ ; M2=24,11,  $\sigma=11,6$ ), восприятие насыщенности и событийной наполненности жизни (M1=28,97,  $\sigma=7,82$ ; M2=21,33,  $\sigma=10,95$ ), удовлетворенности самореализацией и результативностью

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей качества жизни и самовосприятия

Уровень	Первый кластер (n=32)		Второй кластер (n=18)		Ф*	P
	N	%	N	%		
<i>Качество жизни</i>						
Высокий	5	15,6	0	0	2,688	0,000
Средний	25	78,1	16	88,9		
Низкий	2	6,3	1	11,1		
<i>Самовосприятие</i>						
Высокий	5	15,6	0	0	2,688	0,000
Средний	24	75	12	66,7		
Низкий	3	9,4	6	33,3		

жизни ( $M_1=26,50$ ,  $\sigma=5,39$ ;  $M_2=20,78$ ,  $\sigma=10,1$ ), осмысленность жизни в целом ( $M_1=99,72$ ,  $\sigma=19,82$ ;  $M_2=79,5$ ,  $\sigma=35,8$ , а также оценки собственных возможностей выстраивать жизнь в соответствии со своими целями ( $M_1=20,41$ ,  $\sigma=5,47$ ;  $M_2=16,56$ ,  $\sigma=7,27$ ), которые более ярко выражены в первом кластере (табл. 2). Таким образом, респонденты менее склонны воспринимать как ценность сам процесс жизни, больше ощущают свою зависимость от окружающих и от обстоятельств. Однако при этом обе группы респондентов воспринимают жизнь как мало подвластную контролю со стороны человека, что, как было отмечено выше, вероятно, связано с ограниченными возможностями здоровья.

Статистически достоверные отличия зафиксированы и в выборе копинг-стратегий (табл. 3) за исключением стратегии *Принятие ответственности* ( $p \leq 0,08$ ).

Остальные семь копинг-стратегий выражены значимо выше у первой группы респондентов. Для них характерны активные копинг-стратегии *Положительной переоценки* (рейтинг 1;  $M=68,54$ ;  $\sigma=18,04$ ), *Поиска решения проблемы* (рейтинг 2;  $M=65,93$ ;  $\sigma=21,75$ ) и *Поиска социальной поддержки* (рейтинг 3;  $M=61,15$ ;  $\sigma=19,28$ ). Наименьшую выраженность имеют стратегии *Бегства/избегания* (рейтинг 8;  $M=44,93$ ;  $\sigma=18,91$ ) и *Дистанцирования* (рейтинг 7;  $M=47,30$ ;  $\sigma=18,01$ ). В целом, результаты данной группы повторяют общевозрастные тенденции. Респонденты из второго кластера чаще выбирают стратегии *Поиск социальной поддержки* (рейтинг 1;  $M=43,81$ ;  $\sigma=31,61$ ), *Принятие ответственности* (рейтинг 2;  $M=40,79$ ;  $\sigma=33,55$ ) и *Са-*

*моконтроль* (рейтинг 3;  $M=33,32$ ;  $\sigma=28,09$ ), в то же время реже прибегают к стратегиям *Положительная переоценка* (рейтинг 7;  $M=16,55$ ;  $\sigma=17,04$ ), *Бегство/избегание* (рейтинг 8;  $M=14,06$ ;  $\sigma=18,91$ ), что говорит в пользу их меньшей активности в совладании с трудными жизненными ситуациями. Обращение к социальной поддержке в стрессовой ситуации респондентами обеих групп объясняется необходимостью помощи и зачастую отсутствием возможности справиться с трудностями самостоятельно в силу ограничений здоровья. Важным нам представляется значительное преобладание способности переоценить ситуацию и найти ее положительный смысл с точки зрения саморазвития респондентами первой группы, которые более оптимистично смотрят на мир, а также ощущают возможности изменения жизни за счет собственных усилий, что помогает им находить положительные стороны даже в трудных и стрессовых жизненных ситуациях.

Для подтверждения полученных результатов нами были составлены обобщенные психологические портреты респондентов из каждой группы.

Респонденты, входящие в первый кластер ( $n=32$ ), имеют следующие социально-демографические характеристики: 91% респондентов одинокие, лишь трое (9%) имеют собственную семью; трое проживают в интернате, остальные либо в семье родителей, либо с их поддержкой; высшее образование имеют два человека (6%), неполное среднее (9 классов) имеют четыре человека (12%), 15 человек (47%) учились в специализированной школе-интернате. 30% из опрошенных респондентов

Таблица 2

Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций

Смысложизненные ориентации	Первый кластер (n=32)		Второй кластер (n=18)		F	p
	M	$\sigma$	M	$\sigma$		
Цели в жизни	31,78	8,12	24,11	11,60	7,52	0,01
Процесс жизни	28,97	7,82	21,33	10,95	8,19	0,01
Результат жизни	26,50	5,39	20,78	10,10	6,87	0,01
Локус контроля – Я	20,41	5,47	16,56	7,27	4,49	0,04
Локус контроля – Жизнь	27,09	8,46	23,72	12,39	1,30	0,26
Осмысленность жизни	99,72	19,82	79,50	35,80	6,65	0,01

Таблица 3

Сравнительный анализ копинг-стратегий

Копинг-стратегия	Первый кластер (n=32)		Второй кластер (n=18)		F	p
	M	$\sigma$	M	$\sigma$		
Конфронтативный копинг	56,89	17,14	28,22	21,90	26,34	0,00
Дистанцирование	47,30	18,01	23,92	21,26	17,05	0,00
Самоконтроль	59,37	17,59	33,32	28,09	16,31	0,00
Поиск социальной поддержки	61,15	19,28	43,81	31,61	5,83	0,02
Принятие ответственности	55,91	25,94	40,79	33,55	3,16	0,08
Бегство/избегание	44,93	18,91	14,06	15,62	34,58	0,00
Поиск решения проблемы	65,93	21,75	26,47	23,24	36,11	0,00
Положительная переоценка	68,54	18,04	16,55	17,04	99,52	0,00

тов имеют работу, двое являются студентами, для двоих спорт – основной род занятий.

У большинства респондентов воспоминания о детстве носят положительный характер. Этот этап жизни воспринимается как наполненный событиями и эмоциями. В детстве респонденты характеризуют себя как достаточно активных, энергичных, имеющих задатки лидера, способных постоять за себя, отсутствуют характеристики своей «особенности», ощущение ограничений: *«приключений было много. Чувствовал себя лидером среди обычных детей», «шел напролом»*. Участники группы подчеркивают свою независимость и уважительное отношение других людей, стремятся к самостоятельности и гордятся ею: *«был сам по себе, хвостом ни за кем не ходил, все уважали», «сам ходил в школу»*. Некоторые указывают на такие черты характера как вредность, вспыльчивость. Небольшой процент респондентов (15%) характеризует детство как период одиночества, указывают на трудности адаптации: *«не учился, не общался, отношений не было», «очень трудно привыкал к новой школе»*.

Семейная ситуация складывалась по-разному. Около 30% респондентов отмечают открыто негативное отношение к себе со стороны обоих родителей или, чаще, со стороны отца, старались обходить тему взаимоотношений с отцом, возможно, до сих пор испытывая обиду и боль. Два человека (6%) прямо говорят об отказе родителей от них: *«выкинули меня из дома, как подкидыша. Мама возмущалась – зачем такого родила»*. При этом один мужчина до сегодняшнего дня пытается найти мать. Многие указывали на поддержку со стороны бабушки. Во взрослом возрасте эти люди в большей степени указывают на одиночество и трудности установления отношений: *«негативное отношение к людям, бываю эгоистка», «никого у меня нет»*. Около половины респондентов говорят о добрых, хороших отношениях в семье, особенно с мамой: *«мама хорошая, добрая», «поддерживала» (21,9%)*; *«взаимопомощь в семье была, любили друг друга» (9,4%)*. Как ресурсные рассматриваются не только отношения с родителями, но и с учителями, другими детьми, наличие друзей: *«очень близкие, хорошие отношения с учителями» (21,9%)*; *«байкеры из Москвы приезжали, гуляли с нами»*.

Во взрослом возрасте отмечают появление закрытости (*«закрытый от людей»*), что может быть следствием недостаточности навыков взаимодействия, отсутствия поддержки взрослых в детском возрасте (9,4%). С другой стороны, закрытость может рассматриваться как признак взросления. Отмечая у себя детские черты характера *«дерзкий, могу поругаться из-за пустяков»*, респонденты говорят и об изменениях характера, связанных с повышением контроля, адекватной оценкой про-

исходящего и самостоятельностью: *«стал уравновешеннее, старался подчиняться родителям», самостоятельный (9,4%), «расчетливее стала»*. Респонденты выделяют у себя как значимые качества выдержку, рациональность: *«не заводжусь с полуслова»*.

Стратегии поведения характеризуются определенной степенью напористости и активности, но в то же время отсутствуют сложившиеся паттерны поведения в трудной жизненной ситуации. С одной стороны, наблюдается избегание открытого конфликта: *«я молчу и она (мама) молчит – такой характер», «не хочу говорить о (плохих) событиях» (12,5%)*; с другой стороны, прослеживаются достаточно агрессивные реакции: *«я хороший, если никто ничего плохого не делает»*.

Интересно, что у многих респондентов присутствует положительное переосмысление жизненных событий, связанных с ограничениями здоровья: *«на жизнь смотрю по-другому (после травмы)», «было хуже, операцию сделали – теперь все хорошо», «обида угасает, а жизнь продолжается»*. В части ответов указывается на значимость принадлежности человека к общественной организации, приобщение к которой сыграло важную роль в оценке жизненной ситуации: *«спорт повлиял хорошо. Много друзей сейчас есть», «не хуже здоровых», «в «Белый дельфин» (название клуба) пришел – теперь хорошо»*.

В группе наблюдается достаточный уровень самоконтроля, самокритичность возможность принять и исправить свои ошибки: *«сам виноват, что так случилось, допустил такую ошибку» «сам пошел в вечернюю школу, избавился от ярлыка «дурачок»», «спортом стала заниматься, интереса не было, но смогла», «стремился учиться, получить профессию»*.

Многие респонденты характеризуют жизнь как насыщенный процесс, определяют сферу интересов, куда часто входит природа, общение: *«много друзей» (9,4%)*, *«люблю путешествовать, лес, животных» (6,2%)*, *«стремился помогать всем в интернете»*. Участники группы, имеющие высшее образование или спортивные достижения в большей степени стремятся к игнорированию ограничений: *«учился, работал, не хочу останавливаться», «стремился ко всему, что удавалось», «не ограничиваю жизнь»*. Интересно, что люди отмечают свои достижения, которые имеют объективное значение, могут оценить свой вклад в достижения: *«успеваемость отличная», «могу огороды копать», «член сборной России по армреслингу», «не хуже здоровых, учился в университете, работаю», «характер более усиленный, укрепленный. Хотела стать санитаркой и стала»*. Присутствует относительное разнообразие жизненных целей, положительная переоценка жизненной ситуации: *«хочу осуществить желания: семья, дети, лю-*

бовь» (9,4%), «я – параолимпийец, хочу стать тренером, ездить на соревнования»; «хочу в сборную РФ по пауэрлифтингу», «поступить учиться», «найти работу», «стать папой». Однако 12% все же затруднились в формулировке ожиданий и целей: «не представляю будущее».

Респонденты данной группы выше оценивают качество собственной жизни, удовлетворены своими достижениями и самореализацией, имеют позитивное самоотношение и принимают свою внешность. Их жизнь кажется им насыщенной и наполненной событиями, осмысленной и достаточно управляемой. Вариант жизни, демонстрируемый этими респондентами, назван нами «гиперстеническим» – с высоким уровнем жизненного тона, высоким уровнем психических проявлений, высокоактивный, высокопродуктивный. Используя метафору В.Н. Дружинина [4], мы можем назвать данный вариант жизни «жизнь как достижение», ориентированный на реализацию целей, развитие собственных способностей, достижение результата, положительную переинтерпретацию опыта жизни в затрудненных условиях ограниченных возможностей здоровья.

Второй кластер (n=18) объединил респондентов с меньшей жизненной силой и активностью. В нем всего один респондент имеет высшее образование, трое (16,7%) получили только начальное образование (со слов самих опрошенных «четыре класса»), шестеро (33,3%) имеют неполное среднее образование (9 классов). Большая часть респондентов имеет нарушение опорно-двигательного аппарата (причем четверо из них не передвигаются самостоятельно, а только с помощью других людей и ассистирующих средств), восемь человек (44,4%) проживают в интернатном учреждении, двое ведут самостоятельный образ жизни, остальные респонденты (44,4%) живут в семье родителей. Большая часть испытуемых не имеет собственной семьи, лишь двое из них (11%) состоят в отношениях и один является вдовцом.

Большая часть респондентов воссоздает сравнительно много воспоминаний о детстве и прошлой жизни (лишь трое – 16,6% – не смогли описать свое детство). Содержание воспоминаний обладает ярко выраженной негативной окраской, подчеркивается беспомощность, трудности развития, пассивность, проблемы адаптации в детском возрасте: «не умела разговаривать», «долго не сидела, не держала голову, поздно пошла», «сидела всегда дома, лежала в кровати». Лишь малая часть опрошенных отмечает свою энергичность или активность: «была заводилой», «активный был, нравились подвижные игры». Восприятие себя в настоящий момент контрастирует с образом Я в прошлом: делается акцент на приобретенную самостоятельность, независимость от близких: «верю в себя, стал независимый», «самостоятель-

ная, все сама, много работаю», «занимаюсь общественной деятельностью, помогаю другим».

В стратегиях поведения преобладают реакции отвлечения, пассивной адаптации, эмоциональной переработки: «исключили из школы – я не рыпался», «была сама по себе», «шить и вышивать – это не дает скучать», «в окно смотреть люблю», «плачу долго». Лишь 11% указывают на активные способы поведения в трудных жизненных ситуациях, но они отражают малоосмысленную, импульсивную активность: «мог поступить сгоряча, необдуманно», «убегала».

Отношения с ближайшим окружением в настоящий момент времени ограничено кругом социальных сетей, редких контактов с родственниками, приятелями, присутствует социальная отстраненность: «ищу общения в социальных сетях», «с родными не общаюсь почти, иногда переписываюсь», «общаюсь только с родственниками», «друзей нет – знакомее только». У большого количества опрошенных присутствует опыт переживания надежд на излечение (разной длительности), разочарование (в том числе со стороны близких), что говорит о наличии в семьях реакций отрицания заболевания: «до 10 лет водили по знахаркам, думали, что вылечат»; «возили по врачам – надеялись, что вылечат», «операций много сделали, все надеялись, я знал, что мне не поможет». Позитивная реинтерпретация используется респондентами очень редко, подчеркивается возможность личностного роста, приобретенный через боль и потери: «потерял всех близких, но стал самостоятельным», «много операций перенес, но стал сам ходить».

Цели в жизни у многих респондентов отличаются расплывчатостью, приземленностью, стремлением сохранить имеющееся положение в жизни, то есть выражена ориентация на стабильность: «все так же будет в жизни, без изменений, ждать нечего»; «судьбу не предсказать»; «буду жить, как получится». Но, вместе с тем, среди жизненных целей присутствуют и четкие социально одобряемые ориентиры – семья, дом, работа. Собственная активность, возможность влияния на свою судьбу оценивается как низкая, просматривается пассивность жизненной позиции и низкая степень субъектности – респонденты описывают себя как объектов, на которых было направлено воздействие других людей: «меня учили как стирать, заправлять кровать»; «меня учили читать, писать, шить, вышивать, рисовать»; «от меня ничего не зависело». Процесс жизни мало отражается в сознании испытуемых данной группы, они в большей степени фиксированы на событиях прошлого, при этом, как уже было сказано, не имеют четких представлений о будущем.

В качестве статусов, приобретенных на данном этапе жизненного пути, отмечают либо признанные, документально подтвержденные достиже-

ния: дипломы, медали, награды, призовые места, либо более «мелкие», но отражающие повышение уровня жизненной компетентности: «*научилась готовить, научилась вязать*», «*играть на гитаре умею, пишу стихи*», «*компьютер освоил*», «*научилась малярить, штукатурить*». Двое респондентов четко описывают социальный статус, должность, отражают свою социальную весомость.

Эта группа характеризуется нами как группа с низким уровнем психических проявлений, низкоактивная, малопродуктивная, «*гипостеническая*» – с низким уровнем жизненного тонуса, с более низким качеством жизни и менее позитивным самовосприятием. Для них характерна метафорой данного варианта жизни служит выражение «*жизнь как заданность*» – жизнь, «текущая» по определенному условиям руслу.

Итак, результаты исследования позволили выделить две группы людей с ограниченными возможностями здоровья, каждая из которых имеет свой вариант жизни. Вариант «*жизнь как заданность*» характерен для людей с низким уровнем психических проявлений, малопродуктивных, у которых преобладает средний уровень оценки качества жизни и низкие оценки себя и своих возможностей, более ориентированных на получение социальной поддержки. Для инвалидов с высоким жизненным тонусом, высокопродуктивных, гиперстеничных характерен вариант «*жизни как достижения*» с высокой оценкой качества жизни, позитивным самовосприятием, активными копинг-стратегиями, наличием целей и смыслов в жизни, восприятием жизни как насыщенного управляемого процесса. Наиболее важно, что при таком варианте жизни травматичный опыт, связанный с наличием нарушения, переосмысливается и позитивно переинтерпретируется человеком.

#### Библиографический список

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 579–610.
2. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А., Федорова В.Л. Внутренняя картина болезни в структуре качества жизни у больных с соматической патологией // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 67–71.
3. Домбровская А.Ю. Типы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья (по материалам социологического опроса в городах Орёл и Калуга) // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. – 2016. – № 2. – С. 89–100.
4. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – М.: «ПЕР СЭ». – СПб.: «Иматон-М», 2000. – 79 с.
5. Лебедева А.А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 3–19.
6. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 3. – С. 97–106.
7. Куртанова Ю.Е., Бондарь О.В. Исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtanovia\\_Bondar.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtanovia_Bondar.phtml) (дата обращения: 10.11.2017).
8. Фоминых Е.С. Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 86–92. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56332.htm> (дата обращения: 10.11.2017).
9. Хазова С.А., Шипова Н.С. Качество жизни взрослых инвалидов с детства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 96–100.
10. Kokun O., Shamykh O. Psychological characteristics of paraolympic Athletes' Self-Realisation // Social Welfare: interdisciplinary approach. – 2016. – 6(2). – P. 138–147.
11. Sunderland N., Catalano T., Kendall E. Missing discourses: concepts of joy and happiness in disability // Disability and Society. – 2009. – October. – Vol. 24. – № 6. – P. 703–714.



**Тихонова Инна Викторовна**кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет**Шипова Наталья Сергеевна**кандидат психологических наук  
Костромской государственной университет**Адеева Татьяна Николаевна**кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет**Иванова Екатерина Александровна**кандидат психологических наук  
Костромской областной институт развития образования  
inn.07@mail.ru, ronia\_777@mail.ru, adeeva.tanya@rambler.ru eai1982@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПОТРЕБНОСТИ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА\*

*В статье представлены результаты исследования, которое акцентируется на определении содержания психологического сопровождения школьников с ОВЗ в образовательных учреждениях Костромского региона. В данной статье целью является оценка профессиональных проблем психологов школ при сопровождении школьников с ограниченными возможностями здоровья, анализ трудностей, возникающих у участников инклюзивного пространства школы (учителя и обучающиеся с ОВЗ). Определение трудностей позволяет определить профессиональные потребности самих психологов, а так же потребностей в профессиональной помощи психолога у педагогов и школьников. Исследование позволило выделить как основные методические и субъективные потребности психологов. Педагоги испытывают потребность в помощи психолога при работе с частными трудностями и при индивидуализации образовательного процесса. Школьники с особыми образовательными потребностями нуждаются в помощи в расширении системы социальных связей и репертуара поведенческих реакций. Им необходима работа над психологически составляющими, обеспечивающими учебные действия.*

**Ключевые слова:** обучающиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, психологическое сопровождение, потребность в помощи психолога.

Реализуемая государством политика оптимизации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), задала ориентацию образовательного процесса на инклюзивные ценности. Между тем, как отмечает Т.В. Гудина, «внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с организационными трудностями «безбарьерной среды», но и с препятствиями социального свойства, заключающиеся в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, готовности или отказе преподавателей, здоровых сверстников и их родителей принять рассматриваемую форму социокультурного включения и образования» [2, с. 181]. Не центрируясь на проблемах инклюзивного образования в данной работе, тем не менее, хотелось бы констатировать, что система психолого-педагогического сопровождения детей с особыми нуждами как в целом в России, так и отдельно в Костромском регионе, находится на этапе формирования. На наш взгляд, деятельность психологов образовательных учреждений по сопровождению школьников с ОВЗ является основополагающей в обеспечении инклюзивных процессов в школах, так как реализует их системность и целостность через взаимодействие с педагогами, родителями, одноклассниками, обеспечивает учет индивидуальных возможностей

обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Поэтому акцент в нашем исследовании сделан на психологическом сопровождении школьников с ОВЗ в образовательных учреждениях региона, что связано с противоречием между высокой значимостью основной миссии деятельности психологов (обеспечением оптимальных условий для полноценного развития, адаптации и социализации детей с ООП) и трудностями ее реализации. В данной статье нашей целью является оценка профессиональных проблем и потребностей психологов школ при сопровождении школьников с ОВЗ, анализ потребностей в профессиональной помощи педагога-психолога участников инклюзивного пространства школы (учителя и обучающиеся с ОВЗ).

В соответствии с современными требованиями ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью [4] психолого-медико-педагогический консилиум (далее ПМПк) является обязательным структурным подразделением образовательной организации, реализующей инклюзивную образовательную практику. Постоянный состав ПМПк образован ключевыми специалистами сопровождения, к группе которых относятся и педагог-психолог.

Содержание деятельности педагога-психолога в ПМПк образовательной организации определя-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-16-44004.

ется тремя ключевыми направлениями, позволяющими обозначить ведущие функции педагога-психолога в составе ПМПк [1; 4]. *Диагностическая работа.* С позиции А.Д. Вильшанской диагностические процедуры, проводимые педагогом-психологом должны охватывать аспекты поведения ребенка, его умения управлять собой [1]. В целом можно говорить, что содержание диагностической деятельности психолога со школьниками с ОВЗ должно подразумевать ориентацию на исследование предпосылок или уровня сформированности универсальных/базовых (в зависимости от нарушения) учебных действий (личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных – в соответствии с требованиями ФГОС). *Коррекционно-развивающая работа* – предполагает обязательное участие педагога-психолога в проектировании и реализации индивидуальной части образовательного маршрута. Продуктом этой совместной деятельности участников ПМПк должна стать индивидуальная адаптированная образовательная программа на конкретного обучающегося. *Консультативная работа.* Педагогом-психологом осуществляется плановое и внеплановое индивидуальное и групповое консультирование всех участников инклюзивного образовательного процесса, в том числе включающее обязательные выступления на педагогических советах и родительских собраниях. Вступивший в действие стандарт профессиональной деятельности педагога-психолога [3] вменяет специалистам такой вид обобщенной трудовой функции, как оказание психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ и, кроме вышеуказанных видов трудовой деятельности, вводит еще два: просвещение и профилактика.

Для исследования профессиональных проблем и потребностей психологов школ при сопровождении школьников с ОВЗ нами был разработан диагностический комплекс, включающий в себя 5 блоков. Первый блок состоял из вопросов проективного характера (по типу незаконченных предложений), которые тематически были нацелены на выявление трудностей в работе с детьми с ОВЗ. Последующие блоки вопросов предполагали самооценку психологами представленности трудовых функций в их профессиональной деятельности, соотношения их важности и достижимости, степени сформированности знаний, умений. В настоящей работе мы представим результаты изучения восприятия психологами школ профессиональных проблем в работе с детьми с ОВЗ, полученные с помощью метода незаконченных предложений (1 блок), что позволит сформулировать профессиональные потребности при реализации данной трудовой функции.

В исследовании приняло участие 98 психологов школ города Костромы и Костромской области. Большая часть из них имеет общий трудовой стаж

более 10 лет (63%), однако работают психологами более 10 лет лишь 22%. Среди респондентов только пятая часть имеет длительный опыт сопровождения учащихся с ОВЗ (более 5 лет). Более половины специалистов оценивают свою работу с данной категорией детей как «удовлетворительную» (60%) и высказываются: «слабо», «недостаточно», «оставляет желать лучшего», 12 специалистов при ответах на проективные вопросы отрицают наличие трудностей, или говорят, что испытывают их редко. Всего было получено 231 высказывание на заданную тему. Использование метода контент-анализа позволило, основываясь на выделении смысловых единиц в высказываниях специалистов, условно типизировать трудности психологов в работе с школьниками с ООП и выделить пять групп.

1. *Методические* – к ним были отнесены трудности психологов образования, связанные с овладением методами и приемами, стандартами реализации профессиональных функций. Данный вид трудностей занял лидирующее положение (42,4% от общего количества затруднений, отмеченных специалистами). Среди них (выделены по частоте встречаемости): отсутствие/недостаток комплекса методических разработок по работе с разными вариантами отклоняющегося развития, определение направлений коррекционной работы и составление направлений коррекционно-развивающих программ, трудности выбора методик и, соответственно, реализация коррекционно-развивающей программы, подбор диагностического инструментария.

2. *Субъективные* – личностно обусловленные препятствия, мешающие эффективной работе психолога с детьми. Данный вид трудностей так же довольно часто выделяется психологами школ (37,2% от общего количества высказываний). В рамках данной группы трудностей нам удалось выделить две их разновидности: 1) с внешним локусом – трудности определяются «предметом» деятельности психолога (психологические особенности детей с ОВЗ), но создают внутриличностные препятствия у специалистов; 2) с внутренним локусом – трудности связанные с личностным «несовершенством» самого специалиста. Так в первом подтипе выделяются: трудности установления контакта с ребенком с ОВЗ, их низкая мотивация, нарушение внимания и самоконтроля, разнообразие нарушений у детей. Второй вариант трудностей включает: недостаток опыта, знаний, умений психолога, необходимых в работе с детьми с ОВЗ, истощение ресурсов специалистов (энергетических и эмоциональных) и формирование состояний неудовлетворенности, недостаток личностных качеств (терпения, принятия).

3. *Организационные* – препятствия, которые связаны с формальной стороной деятельности специалистов. Доля данных трудностей состав-

ляет в общем количестве суждений специалистов 11,3%. Специалисты чаще всего упоминают: недостаток временных возможностей, позволяющих удовлетворить особые образовательные потребности детей с ОВЗ, невключенность коррекционных занятий в учебный план, отсутствие организованной командной работы специалистов, загруженность специалистов.

4. *Объективные* – затруднения, представляющие собой ряд факторов и условий, существующих не независимо от сознания специалистов, отражающих реалии их профессиональной деятельности. Данный тип трудностей, не смотря на распространенную убежденность в их преобладании в современной инклюзивной среде, имеют минимальную представленность – 4,8%. Это: проблемы финансового обеспечения, материально-технического оснащения, недостаток кадрового ресурса. Так же психологи отмечают недостаток тьюторов, помещений и специально организованного пространства.

5. *Социально-средовые* – препятствия, связанные с условиями межличностных отношений в образовательной среде. Самый редкий тип трудностей, испытываемых в среде специалистов-психологов, его доля составляет 4,3%. Это трудности, определяемые как установки и стереотипы восприятия учеников с ОВЗ учителями, отсутствие поддержки со стороны родителей детей с ОВЗ, оппозиционное поведение родителей одноклассников, недостаточная готовность родителей к сотрудничеству.

Принцип системности диктует необходимость определения направлений и «мишеней» развития психологического сопровождения школьников с ОВЗ в условиях инклюзии не только через понимание потребностей самих психологов. Необходимо учесть потребности и ожидания других участников инклюзивного образовательного процесса.

В нашем исследовании принимали участие 26 педагогов общеобразовательных школ города, которые осуществляют работу по реализации адап-

тированных образовательных программ. Характеристика выборки представлена в таблице 1.

Наиболее часто педагоги школ работают с детьми, имеющими задержку психического развития и нарушения работы опорно-двигательного аппарата. Наименее часто встречаются в их практике взаимодействия с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра и нарушение слуха. Психологи есть во всех образовательных учреждениях, в которых нами был проведен опрос. Для изучения содержания потребностей в помощи психолога у педагогов, реализующих инклюзивную практику, нами была разработана анкета. Она включала в себя вопросы проективного типа, изучающие общее восприятие учителями деятельности психолога в образовательном учреждении, трудности, возникающие у педагогов при работе с обучающимися с ООП. А так же в анкету был включен блок вопросов, предполагающих количественную оценку потребности в помощи психолога при реализации учителями разных аспектов инклюзивной педагогической деятельности (модификация опросника Л.Н. Горбуновой, И.И. Цвелюх). Каждому параметру профессиональной деятельности педагога соответствовало числовое значение уровня необходимости помощи психолога (3 – высокая необходимость; 2 – средняя необходимость; 1 – низкая необходимость; 0 – отсутствие необходимости).

Контент-анализ проективных ответов педагогов показывает, что они видят работу психолога преимущественно в осуществлении коррекционных и развивающих занятий (34% выборки), проведении диагностики (27%) и консультирования родителей (13%). Опрошенные выделили в собственной деятельности следующие трудности: разработка индивидуальных учебных программ, оценка динамики развития, сложность регуляции взаимодействия «особого» ребенка и одноклассников, взаимодействие с родителями детей с ОВЗ и упорядочение их вовлеченности в учебный процесс, а также частота

Таблица 1

Характеристика выборки педагогов, работающих с детьми-инвалидами и детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья

Параметр	Данные	Процент выборки
Стаж педагогической работы	От 1 до 5 лет	19
	От 6 до 10 лет	12
	От 11 до 20 лет	23
	Свыше 21 года	46
Стаж работы с детьми с ОВЗ	От 1 до 5 лет	38
	От 6 до 10 лет	31
	От 11 до 20 лет	12
	Свыше 21 года	8
Степень образования, обучение на которой реализуется педагогом	Начальное	46
	Основное	27
	Среднее	19

пропусков занятий учениками с ОВЗ. Для минимизации затруднений помощь психолога, по мнению респондентов, будет полезной:

1. При работе с ребенком с ОВЗ: развитие самостоятельности при выполнении заданий, включенности в учебный процесс и управлении поведением, развитие памяти ученика с ОВЗ, снижение утомляемости, формирование учебной мотивации, формирование универсальных учебных действий; поддержание дисциплины; работа с частотой пропусков занятий детьми с ОВЗ; создание особых условий для обучения в классе; разработка индивидуальных учебных программ.

2. При работе с другими участниками инклюзивной среды: взаимодействие с родителями, просвещение педагогического коллектива относительно механизмов усвоения детьми материала и особенностей их заболевания, снятие эмоционального напряжения у педагогов и родителей, выработка правил поведения педагогов в критических ситуациях.

Статистическая обработка полученных с помощью приема оценивания педагогами потребности в психологической помощи данных проводилась при помощи дескриптивной статистики. Нами выделены диапазоны высоких (от 3 до 2,30 единиц), средних (от 2,30 до 1,60) и низких (менее 1,60) значений исследуемых параметров. В таблице 2 представлены пять аспектов профессиональной деятельности педагогов инклюзивной практики, имеющих самую высокую и самую низкую потребность в сопровождении психолога.

Нами выявлено, что максимальной помощи педагоги ждут от психолога образовательного учреждения при оценке динамики развития (личностного, психического) детей (средний балл 2,62). Наименьшая необходимость помощи психолога отмечена по аспекту тематического планирования (средний балл 1,58). Таким образом, можно отметить большую заинтересованность педагогов в помощи психолога при решении воспитательных задач, личностного развития учащихся и обеспечения индивидуальности реализуемого подхода к ученикам с ОВЗ. Наиболее востребованное на-

правление деятельности психолога – диагностическое и коррекционное.

Для понимания потребности школьников с ОВЗ в помощи психолога нами было организовано изучение специфики школьных трудностей детей с ООП, обучающихся в условиях инклюзии. Детям предлагалось две методики. Первая представляет собой социограмму, заполнение которой сопровождается разработанным полуструктурированным интервью. Они направлены на изучение социальных связей ребенка, понимания им особенностей социального взаимодействия, возникающих трудностей и их причин. Вторая методика представляет собой разработанную нами анкету, являющуюся перечнем действий и ситуаций из школьной жизни и предполагает оценку ребенком степени трудности своих действий в данных ситуациях. В перечень включались действия по самообслуживанию, передвижению, общению, учебные действия. Предполагалось поуровневое оценивание степени выраженности затруднений (высокая, средняя и низкая степень).

В пилотажном исследовании на настоящий момент приняло участие 11 младших школьников. Средний возраст детей 9 лет. У двух детей ограниченные возможности здоровья обусловлены общим недоразвитием речи (ОНР) 3 уровня, у одного – легкой степенью умственной отсталости (УО), у одного – расстройствами аутистического спектра (РАС), у шести человек – задержкой психического развития (ЗПР). Эти данные подтверждены заключениями психолого-медико-педагогического консилиума. Среди респондентов две девочки и девять мальчиков.

Качественно-количественная оценка особенностей системы отношений «ребенок – сверстники» показало, что количество детей, с которыми ребенок достаточно активно контактирует вне школы, составляет в среднем два человека, в школе – 3 человека. Предпочтение отдается лицам своего пола. Практически у всех детей присутствуют отношения разной эмоциональной модальности. Половина детей не смогли определить причину не очень хороших отношений со сверстниками, ответив

Таблица 2

**Распределение аспектов профессиональной деятельности педагога в соответствии с необходимостью помощи психолога при их осуществлении**

Высокая необходимость помощи психолога	Низкая необходимость помощи психолога
1. Оценка динамики развития детей	1. Тематическое планирование и планирование занятий в условиях инклюзивного образования
2. Выявление типичных ошибок и затруднений детей в процессе обучения	2. Подготовка наглядных пособий и раздаточных материалов
3. Осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании	3. Подбор, дозировка и дифференциация домашних заданий
4. Организация научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики	4. Общение с администрацией
5. Обеспечение включенности в работу и взаимодействие каждого ребенка	5. Анализ образовательной деятельности

«не знаю». Среди тех, кто дал ответ на этот вопрос, преобладает обвинение другого человека в том, что отношения не складываются. Дети чаще всего подчеркивают негативные поведенческие проявления партнера: «он не хочет дружить...; дерется...; отвлекает (на уроке)...; ругаемся из-за игр; у него бардак на парте...». Дети с ОНР помимо поведения отметили особенности характера сверстников: «она ябеда...; капризная; у него такой характер». Большие затруднения вызвал вопрос от том, «как исправить отношения, кто может помочь». Большинство детей (64%) ответили: «не знаю, никто не может помочь». Двое детей с ЗПР предложили силовое решение: «дать сдачи», либо задабривание: «надо подарить что-нибудь». Ребенок с ОНР предположил, что могут «помочь друзья», а также предложил свою помощь. Навыки взаимодействия, выстраивания отношений находятся у детей на недостаточном уровне. Затруднено понимание мотивов поведения сверстника, особенностей характера, на низком уровне находятся навыки разрешения конфликтной ситуации. Характеризуя отношения со взрослыми в школе, школьники с ОВЗ, в основном, указывают на взаимодействие с учителями, в среднем выбирая двух педагогов. У 64% респондентов отношения с учителями характеризуются как «хорошие, стабильные», в 4 случаях определяются как «не плохие, не хорошие». У детей данной подгруппы взаимодействие с взрослыми в школе представлено только одним выбором (выбран один педагог). Респонденты называют себя виновными в не очень хороших отношениях с учителем, поскольку: «плохо себя веду...; не слушаюсь...; не понимаю...». Для исправления ситуации школьники предлагают следовать нормам поведения, лучше учиться. Можно предположить, что знание социальных норм присутствует у детей, однако, оно не воплощается в реальных жизненных ситуациях. Круг общения вне школы представлен семьей. В одном случае ребенок включил

в него кондуктора автобуса. Практически всегда семья в ответах детей имеет расширенные границы, включаются не только родители и сиблинги, но бабушки, дедушки. Отношения с родителями, родителями преимущественно характеризуются как «положительные, хорошие». В данной выборке семья может рассматриваться как ресурс помощи и поддержки для ребенка с ОВЗ. Система отношений, с одной стороны, соответствует ситуации младшего школьного возраста, с другой стороны, в ней не присутствуют другие взрослые (педагоги дополнительного образования, тренеры).

Далее детям предлагалось выбрать наиболее трудные для них действия, связанные со школьной жизнью. Результаты оценки представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, что наибольшие трудности дети испытывают при выполнении учебных действий. Действия по самообслуживанию, передвижению, общению менее затруднены и обусловлены, в большей степени структурой дефекта. Ребенок с нарушениями интеллекта определил как затрудненные действия по переодеванию, переобуванию. Ребенок с РАС указал на высокую степень трудности при необходимости перехода из кабинета в кабинет, при походе в столовую. Дети с ОНР, ребенок с РАС и ребенок с нарушением интеллекта отметили затруднения в общении, когда нужно ответить на шутку. Наиболее проблемными для всех детей являются следующие действия: писать на доске, пересказать прочитанное, учить, отвечать у доски. Некоторые важнейшие действия были оценены детьми как вызывающие среднюю степень затруднения: отвечать перед классом, понимать задание, читать вслух, понимать прочитанное.

Таким образом, переходя от констатации результатов к их обобщению и интерпретации в соответствии с заявленной целью, следует выделить важные «мишени» в удовлетворении потребностей участников инклюзивного процесса.

Таблица 3

Оценка младшими школьниками с ОВЗ школьных трудностей

Действия	Очень трудно (количество выборов)	Немного трудно (количество выборов)	Не трудно (количество выборов)
Действия по самообслуживанию	–	1	10
Передвижение	1	1	9
Общение	2	2	6
<i>Учебные действия</i>			
Отвечать у доски	3	7	1
Отвечать перед классом	2	8	1
Понимать задание	1	6	4
Писать на доске	4	3	4
Читать вслух	2	5	4
Понимать прочитанное	1	6	4
Пересказать прочитанное	4	4	3
Учить	4	4	3

Психологи нуждаются в удовлетворении потребности в методической помощи: разработке и стандартизации направлений в коррекционной работе с детьми с разными образовательными потребностями, включая систематизацию диагностического и коррекционного инструментария. Определенные как «часто встречающиеся» субъективные трудности педагогов-психологов работающих с детьми с ОВЗ, указывают на необходимость повышения компетентности как в области общих закономерностей развития школьников с ООП, так и в работе с «частными» трудностями: коммуникация, работа над мотивацией, произвольность психических функций. Так же можно говорить о необходимости анализа личностной позиции специалиста психолога при общении с детьми с ОВЗ, что возможно через систему супервизорской работы или, хотя бы, через обмен опытом. Можно утверждать, что психологи нуждаются в личностной работе, направленной на формирование адекватной позиции в восприятии ребенка с ОВЗ, профилактику состояний «выгорания» в работе с ними.

Изучение (в соответствии с системным подходом) трудностей других участников инклюзивного образовательного процесса (педагогов и самих школьников с ОВЗ), позволяет сформулировать их потребности в оказании помощи педагога-психолога. Так педагоги нуждаются в помощи психолога при столкновении с частными трудностями: недостатки самостоятельности, мнестической деятельности, умственной работоспособности, трудное и нежелательное поведение школьников с ОВЗ. Педагоги более всего испытывают потребность в диагностической помощи психолога – распознавании и оценке индивидуальных особенностей ребенка с ООП, которые определяют специфику образовательного подхода, что, в свою очередь, будет позволять индивидуализировать образовательный процесс.

Дети с ОВЗ испытывают потребность в расширении системы социальных связей как в сфере взаимодействия со сверстниками, так и при общении со взрослым сообществом школьной среды. Они нуждаются в работе над принятием ответственности за взаимодействие со сверстниками, повышении уровня коммуникативной активности, расширении репертуара поведенческих реакций в трудных социальных ситуациях. Школьники с ООП испытывают больше всего трудностей «учебного» характера, им необходима помощь развитию психологических составляющих обеспечивающих учебные действия, связанные с вербализацией (отвечать, пересказывать, писать), запоминанием учебного материала.

### Библиографический список

1. Вильшанская А.Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А.Д. Вильшанская, М.И. Прилуцкая, Е.М. Протченко. – М.: Генезис, 2012. – 258 с.
2. Гудина Т.В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017 – № 1. – С. 178–182.
3. Приказ министерства труда и социальной защиты российской федерации. N 514н от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf) (дата обращения: 11.10.2017).
4. ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 18.11.2017).

Байбородова Людмила Васильевна

доктор педагогических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Викторович Ольга Николаевна

Пошехонский колледж, Ярославская область  
pedtechno@mail.ru, pedtechno@mail.ru

## ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*В статье приводятся факты, которые свидетельствуют о необходимости специального педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации. Представлен опыт такого сопровождения в ГПОУ Ярославской области «Пошехонский колледж», где обучаются студенты с умственной отсталостью по специальности «Плодоовощевод» и «Сварщик ручной сварки». Дается краткая характеристика студентов с умственной отсталостью, особенностей их поведения и обучения, определяются возможности для их развития, социальной и профессиональной адаптации в условиях колледжа. Рассматриваются этапы педагогического сопровождения этих студентов, которые представляют собой постоянно развивающийся цикл деятельности педагогического коллектива. Предлагаются способы изучения источников информации на обучающихся, определяется содержание деятельности различных специалистов, взаимодействующих со студентами, имеющими умственную отсталость. В ходе педагогического сопровождения организуются экскурсии в различные организации, на предприятия, изучается специальный курс «Социальная адаптация», реализуются адаптационные, социально-психологические тренинговые программы, оказывается психологическая помощь в виде индивидуальных и групповых консультаций. Представлены убедительные результаты о достижениях студентов, что свидетельствует об эффективности используемых педагогических средств и успешной реализации программы педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью.*

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная образовательная организация.

**В** настоящее время в профессиональных образовательных организациях увеличивается число обучающихся с умственной отсталостью. В Ярославской области в 2014 году в указанных учебных учреждениях проходили обучение 24492 студента, из них у 258 обучающихся отмечалась умственная отсталость разной степени. Согласно данным на 1 декабря 2016 года в Ярославской области в среднем профессиональном образовании обучаются 23897 человек, из них 469 студентов – умственно отсталые. За последние шесть лет количество детей, выпускников коррекционных школ, в государственном профессиональном образовательном учреждении «Пошехонский аграрно-политехнический колледж» увеличилось более чем в семь раз, с 6 человек в 2009 году до 49 человек в 2016 году.

Профессиональные образовательные организации испытывают большую потребность в специальных знаниях, обеспечивающих эффективное обучение детей с синдромом умственной отсталости. Нет специально разработанных, адаптированных для таких детей программ, у педагогов отсутствует профильная подготовка для работы с этими детьми, преподаватели не подготовлены к обучению детей с разной степенью умственной отсталости в одной группе.

Наблюдения за такими студентами показали, что при регулярных занятиях их умственная отсталость не носит прогрессирующего характера. Умственно отсталый обучающийся способен к развитию, к усвоению нового материала специальных

предметов, но имеет особенности, обусловленные болезнью. Наблюдения, проведенные нами на занятиях в ГПОУ ЯО «Пошехонский колледж» и в ГПОУ ЯО «Рыбинский колледж городской инфраструктуры», показали, что обучающиеся указанной категории не могут сосредоточиться, имеют очень бедный словарный запас. Преподавателю приходится объяснять элементарные понятия, так как обучающиеся не могут воспроизвести даже простые предложения, определения. На уроке, следуя за объяснением нового материала, они не могут вспомнить, о чем шла речь на предыдущем.

В соответствии с международной классификацией (МКБ-9) выделяют 3 степени умственной отсталости:

- дебильность – относительно легкая, неглубокая умственная отсталость;
- имбецильность – глубокая умственная отсталость;
- идиотия – наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость [1, с. 250].

Несмотря на то, что умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. Главная цель этих учебных учреждений – научить детей читать, считать, писать и ориентироваться в социально-бытовых условиях. При школах

VIII вида имеются столярные, слесарные, швейные или переплетные мастерские, где ученики получают первые профессиональные навыки.

По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы: легкую (IQ в пределах 40–69), умеренную (IQ в пределах 35–49), тяжелую (IQ в пределах 20–34), глубокую (IQ ниже 20).

Следует подчеркнуть, что в последние годы умственная отсталость студентов все чаще проявляется в весьма своеобразных, усложненных формах. Значительно увеличилось количество умственно отсталых студентов с различными дополнительными отклонениями в развитии: со снижением слуха, зрения, с остаточными явлениями детского церебрального паралича, с недоразвитием речи, с наличием психических заболеваний, например, эпилепсией.

В то же время в результате наблюдений мы пришли к выводу, что ситуация с появлением таких детей и увеличением их количества в профессиональной образовательной организации не настолько критична, как кажется. Среди студентов с умственной отсталостью встречаются обучающиеся, у которых на фоне резкой недостаточности общего уровня познавательной деятельности, различных отклонений в эмоционально-волевой сфере обнаруживаются удивительные способности – музыкальный слух, чувство ритма, способность достигать высоких результатов в командном спорте. Такие неожиданно проявляющиеся индивидуальные особенности ребенка могут привести в недоумение некоторых педагогов и психологов, вызвать у них сомнения относительно принадлежности обучающегося к числу умственно отсталых. На наш взгляд, эти неожиданные способности студентов нужно максимально развивать, чтобы дать возможность подростку не чувствовать себя ущербным среди сверстников. Именно такие победы студентов – победы в спортивных соревнованиях, успехи на сцене – помогают им чувствовать себя увереннее, что важно для педагогов, поскольку на такие достижения можно опереться в коррекционной работе с этими студентами.

Наш многолетний опыт работы и отслеживание судьбы таких студентов после выпуска из профессиональной образовательной организации показывает, что многие выпускники коррекционных школ, поступая в профессиональные образовательные организации, затем устраиваясь на работу, оказываются беспомощными в самостоятельном жизнеустройстве. Наблюдаются тенденции к частой смене работы, не всегда объективно обоснованная неудовлетворенность заработком; имеют место трудности в установлении контакта с членами коллектива, отстраненность от участия в общественной жизни предприятия; возникают проблемы в связи с неумением распределить бюджет, спланировать накопления, рационально вести

хозяйство. У выпускников, живущих с родителями, наблюдаются иждивенческие настроения.

Профессиональные образовательные организации предъявляют к выпускникам коррекционных школ такие же требования, как и к выпускникам обычных школ, но воспитанники коррекционной школы не подготовлены в достаточной мере к самостоятельному обучению в профессиональной организации. Это обусловлено тем, что такие подростки:

- не могут взаимодействовать с окружающими на равных, не умеют продуктивно общаться с людьми;
- проявляют специфические потребности в общении;
- не умеют самостоятельно продумывать и анализировать ситуацию из-за их эмоционально-поведенческих особенностей;
- не способны применять полученные знания в различных жизненных ситуациях;
- у них не сформированы мотивы и интересы к хозяйственно-бытовой деятельности;
- имеют завышенную самооценку.

Говоря о педагогическом сопровождении умственно отсталых обучающихся в профессиональной образовательной организации, мы считаем, что основной целью является социальная адаптация студентов, которую обеспечивает изучение всех предметов, входящих в учебный план по профессии, а также внеучебная воспитательная работа. Предполагается, что практические навыки студенты смогут приобрести и в семье, и во взаимодействии с учреждениями и предприятиями, и в ближайшем социуме.

Осуществляя педагогическое сопровождение студентов, на наш взгляд, важно помнить, что особенности личности умственно отсталых обучающихся тесно взаимосвязаны с особенностями их деятельности. Для таких студентов характерна незрелость мотивационной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности. Наблюдается недостаточность социальных потребностей. Студенты не всегда могут подчинить действия поставленной перед ними задаче. Выполняя относительно сложное задание, они не в состоянии осмыслить его полностью. Студенты начинают действовать сразу же, без учета всех содержащихся в инструкционной карте условий и требований. Они ошибочно планируют его выполнение, не критичны к полученным результатам.

При встрече с трудностями при выполнении задания студенты часто «скатываются» с правильных действий и операций на неправильные, уводящие их от достижения поставленной цели. Это случается в том случае, когда они не в состоянии решить ту или иную задачу. В конечном счете, они отклоняются от первоначальной цели и начинают руководствоваться упрощенными или измененными условиями. Не понимая специфики нового задания, студенты выполняют его, действуя в соответствии с прошлым опытом, приобретенным при решении сходной задачи,



что не способствует достижению поставленной цели. Учесть эти факты при педагогическом сопровождении важно всем специалистам, работающим с умственно отсталыми студентами – от мастера производственного обучения до воспитателя в общежитии.

В процессе профессионального обучения студентов решаются следующие основные задачи педагогического сопровождения:

- воспитание мотивированного заинтересованного отношения к труду и формирование соответствующих качеств личности (умения работать в коллективе, чувства самостоятельности, самоуверждения, ответственности);

- коррекция и компенсация средствами профессионального трудового обучения недостатков физического и умственного развития;

- профессиональная подготовка к производственному труду, позволяющая окончившим колледж работать на производстве.

Эти задачи, являющиеся, на наш взгляд, основополагающими для всех студентов, приобретают особое значение в отношении умственно отсталых обучающихся. В силу своих психофизических и интеллектуальных особенностей они являются наиболее уязвимыми в плане обеспечения их профессионального образования, трудовой подготовки и особенно трудоустройства.

Рассмотрим этапы педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации (табл. 1).

Разрабатывая и реализуя этапы педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью, администрация колледжа привлекла специалистов других организаций, являющихся партнерами колледжа, так как в штате профессиональной образовательной организации отсутствуют такие специалисты, как педагог-психолог, педагог-дефектолог, врач-нарколог, психиатр.

Все специалисты, привлеченные к работе, достаточно хорошо знают наблюдаемых студентов, поскольку сопровождали обучающихся с начала обучения в коррекционной школе. Необходимо подчеркнуть, что без участия этих специалистов педагогическое сопровождение студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации было бы невозможно.

В 2015 учебном году на специальности «Плодоовощевод» и «Сварщик ручной сварки» поступили 16 человек (по 8 человек в каждую группу).

Администрация колледжа поставила перед педагогами, ведущими дисциплины в этих группах, задачу – внимательно изучить личные документы студентов: заявление, медицинскую справку, паспорт, свидетельство об обучении, характеристику (при наличии) и определить возможные варианты обучения поступивших.

Следует отметить, что, поскольку характеристика не является обязательным документом при

поступлении в профессиональную образовательную организацию, то администрация учебного заведения вынуждена была сделать запрос в коррекционные школы для получения таких документов.

**Изучение документов** дает важную информацию для взаимодействия с такими обучающимися.

**Заявление позволяет установить** уровень грамотности обучающегося (в двух заявлениях были обнаружены ошибки, характеризующие студентов: на месте подписи значилась не фамилия, а имя); наличие и контакты близких родственников обучающегося (родителей, бабушек, дедушек); наличие и контакты опекунов при отсутствии у обучающихся родителей (для получения дополнительных характеристик).

**В медицинской справке зафиксированы** наличие сопутствующих заболеваний для корректировки программы реабилитационной работы, исключение сопутствующих заболеваний и рекомендации лечащего врача.

**В свидетельстве об обучении представлена информация** о том, какую школу студент закончил, что позволяет сделать выводы о качестве подготовки обучающегося; о результатах обучения, необходимых для определения уровня подготовленности обучающегося и корректировки сложности программы.

Все полученные данные сводятся в таблицы, что в дальнейшем значительно облегчают работу педагогов и специалистов профессиональной образовательной организации.

Каждый специалист к концу сентября готовит сообщение на малый педагогический совет. Делаются выводы о психологическом и социальном статусе студента с умственной отсталостью, об особенностях их соматического развития. Студенты распределяются в группы по степени интенсивности педагогического сопровождения.

Преподаватель, ведущий дисциплины в этих группах, получает предварительные рекомендации по организации обучения студентов, которые в процессе работы необходимо корректировать в соответствии с уровнем развития конкретного обучающегося.

*Например, на студентку М.Ш. была дана следующая характеристика (приводится выдержка): «...Закончила специальную коррекционную школу в г.... Близкие родственники отсутствуют. С опекунами связи не поддерживает. Характеристика в личном деле отсутствует. Имеет хорошие и отличные оценки по изученным дисциплинам. Грамотна. Дисциплинирована. Способна к обучению. Имеет хорошее здоровье. Сопутствующих заболеваний нет. Состоит в отношениях со студентом 3 курса».*

*Получены следующие рекомендации (приводится выдержка): «Поддерживать стремление к учебе. Рекомендовать для сохранения здоровья посещение спортивных секций. Вести нравственное просвещение. Регулярно вести беседы о необходимости лич-*

Таблица 1

**Этапы педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью  
в профессиональной образовательной организации**

I этап		Изучение документов обучающихся			
Сопровождающие	Социальный педагог	Куратор группы	Педагог психолог	Педагог дефектолог	Заместитель директора по УР
Задачи	Определение психологического и социального статуса обучающихся с умственной отсталостью. Определение особенностей их соматического здоровья. Выявление обучающихся, которым требуется особое педагогическое сопровождение				
Итоги деятельности	Информация на малом педсовете о результатах работы. Составление предварительных рекомендаций				
II этап		Психолого-педагогическая диагностика			
Сопровождающие	Педагог-психолог	Педагог-дефектолог	Социальный педагог	Преподаватель (мастер производственного обучения)	Врач-нарколог, психиатр
Задачи	Определение актуального уровня развития обучающегося. Отслеживание динамики развития обучающегося				
Итог деятельности	Определяет особенности личностного развития, состояние эмоциональной сферы, поведенческие особенности и особенности развития познавательной сферы.	Проводит психолого-педагогическую диагностику причин и особенностей трудностей обучения, воспитания, развития; определяет уровень развития познавательной деятельности	Устанавливает уровень социального развития; определяет социальную ситуацию развития и степень ее влияния на обучение	Отслеживает уровень освоения основной образовательной программы	Организует обследование специалистами (при необходимости); определяет уровень здоровья; дает рекомендации по режиму
Деятельность педагогов	Данные диагностики обсуждаются и анализируются всеми специалистами. Вырабатываются необходимые рекомендации, которые в доступной форме доводятся до сведения всех преподавателей, ведущих дисциплины в группе и до сведения родителей. Данные рекомендации становятся основой для разработки комплексной программы педагогического сопровождения студентов				
III этап		Разработка программы педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью			
Сопровождающие	Педагог-психолог	Педагог-дефектолог	Социальный педагог	Преподаватель (мастер производственного обучения)	Врач-нарколог, психиатр
Цель	Обеспечение социальной и профессиональной адаптации и интеграции студентов с умственной отсталостью				
Задачи	Определение функций педагогов, специалистов, родителей, оказывающих поддержку и помощь студентам в процессе сопровождения. Выявление эффективных педагогических средств для сопровождения студентов с умственной отсталостью				
Деятельность педагогов	В разработке участвуют все специалисты. С учетом мнения каждого планируются мероприятия, корректируется сложность задач для участников педагогического сопровождения. Программа утверждается на заседании педагогического совета с привлечением специалистов коррекционной школы-интерната, а также врача-нарколога				
IV этап		Реализация программы педагогического сопровождения обучающихся с умственной отсталостью			
Сопровождающие	Педагог-психолог	Педагог-дефектолог	Социальный педагог	Преподаватель (мастер производственного обучения)	Врач
Цель	Педагогическое сопровождение обучающихся с умственной отсталостью с учетом их индивидуальных образовательных программ				
Задачи	Расширение и закрепление знаний студентов по изучаемым предметам. Развитие личностных компонентов познавательной деятельности: активности, самостоятельности, целенаправленности. Развитие общеинтеллектуальных умений студентов в соответствии с уровнем их развития. Развитие процессов саморегуляции. Формирование социально одобряемых форм поведения. Формирование профессиональных знаний и умений				
Деятельность педагогов	Реализация программ «Психологическая реабилитация обучающихся с умственной отсталостью», «Социальная адаптация» Реализация мероприятий программы по педагогическому сопровождению студентов. Коррекционно-реабилитационная работа. Сохранение и укрепление психофизического здоровья студентов. Отслеживание динамики развития обучающихся				

ной гигиены. Предложить средний уровень интенсивности педагогического сопровождения».

На студента Д.Ф. (17 лет) была дана следующая характеристика (приводится выдержка): «Закончил специальную коррекционную школу-интернат. Близкие родственники: старшая сестра. Родители лишены родительских прав. В качестве наследства имеет 1/2 долю в квартире. Средняя оценка в свидетельстве об обучении «хорошо». Красиво, но медленно пишет. Очень любит похвалу. Способности к обучению ниже среднего уровня. Обладает сильным высоким голосом. Имеет хороший слух. Очень наивен. Физически развит плохо. Спортom не занимается. Сопутствующих заболеваний нет. Не курит. Никогда не выпивает. Ходит в церковь. Знает наизусть много молитв. Может просить милостыню. Может обмануть. Выдать свои слова за слова преподавателя. Уровень интеллектуального развития: приблизительно 11 лет».

Рекомендации (приводится выдержка): «Должен находиться под постоянным наблюдением куратора, социального педагога. Нуждается в постоянной похвале. Любит внимание и нуждается в нем... Для преодоления стереотипов мышления разнообразить задания, сделать акцент на практической направленности учебных заданий. Воспитывать самостоятельность. Интенсивность педагогического сопровождения высокая».

В процессе обучения предусмотрена всесторонняя и систематическая психолого-педагогическая диагностика, целью которой стало определение актуального уровня развития обучающегося, а также отслеживание динамики развития студента в процессе обучения.

Педагог-психолог определяет особенности индивидуального развития, особенности поведения студента в различных ситуациях, состояние эмоциональной сферы. В дальнейшем педагоги приступают к реализации программы, разработанной для реабилитации студентов с умственной отсталостью. Параллельно в учебный план была введена дисциплина «Социальная адаптация», которая разработана в соответствии с «Примерной программой учебного предмета «Социальная адаптация» на основе специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Содержание этой программы было доработано и изменено, включены новые разделы, способствующие более эффективной социализации студентов с умственной отсталостью. В процессе реализации программы реабилитации содержание, средства в достижении поставленных целей, направленность воздействий в социально-реабилитационной практике обуславливались, прежде всего, спецификой развития студента с умственной отсталостью, динамикой такого развития.

Работа педагога-дефектолога на втором этапе педагогического сопровождения заключалась в про-

ведении диагностики причин трудностей, связанных с освоением специальных дисциплин. Со студентами проводились аутотренинги, коллективные и индивидуальные беседы. Подобная работа проводилась и с преподавателями, работающими в этих группах. Для них были разработаны специальные методические рекомендации по профессиональному обучению студентов с умственной отсталостью.

Социальным педагогом совместно с преподавателем дисциплины «Социальная адаптация» были разработаны следующие документы:

- программа наблюдения динамики развития ребенка;
- сформулированы вопросы беседы на входном, промежуточном и завершающем контроле;
- лист индивидуальных достижений студента с умственной отсталостью;
- лист самооценки студента с умственной отсталостью;
- критерии оценки достижений.

С помощью указанных документов был установлен уровень социального развития студента с умственной отсталостью и степень влияния социальной ситуации, в которой находится студент, на результаты его обучения. В случае, если уровень социального развития студента был ниже среднего, то для него или группы студентов разрабатывалась специальная программа, призванная корректировать недостатки. В процессе работы выяснилось, что практически все студенты нуждаются в подобной программе. Например, студент Д.Ф. не только не имеет представления о том, что капусту можно вырастить из семян, но и то, что она растет не на дереве. Для таких студентов была разработана серия экскурсий на производство в зависимости от направления подготовки. Например, для сварщиков ручной сварки были организованы несколько экскурсий в ОАО «Пошехонский Автодор», где студенты в течение двух часов еженедельно наблюдали за работой сварщиков, по окончании работы беседовали с ними.

Группа плодоовощеводов дважды ездила в СПК «Родина» Ярославского района, где провела два полных дня, работая в теплицах, занимаясь обработкой, поливкой, пикированием рассады капусты, огурцов, цветов.

Для всех студентов были организованы экскурсии в банк, пенсионный фонд, центр занятости населения, больницу. В каждом из институтов с ними провел беседу специалист, разъяснивший алгоритм действий в учреждении для получения той или иной помощи.

Впоследствии для закрепления проведенной работы студенты под руководством педагога подготовили памятки «Алгоритм действий при обращении в пенсионный фонд, центр занятости населения, банк, больницу». Как оказалось впоследствии, наиболее целесообразной была именно эта работа, то есть организация экскурсий. В результате этой

деятельности у студентов стало меньше возникать проблем, связанных с обращением в социальные институты. Пятнадцать человек из шестнадцати самостоятельно, без помощи социального педагога, смогли переоформить стипендиальные карты в банке. Студенты с ограниченными возможностями стали увереннее взаимодействовать с работниками различных учреждений.

Параллельно в общежитии воспитателем был организован клуб «Хозяюшка», где студентов научили готовить элементарные блюда. Кроме того, они получили необходимые навыки бытовой экономики при изучении способов готовки различных блюд. При организации работы клуба все студенты активно включились в творческую деятельность не только по приготовлению обычных ежедневных блюд, но и по изготовлению разнообразных сложных салатов, компотов, пирогов, тортов.

Важная роль в сопровождении студентов выполняется мастером производственного обучения, на котором лежит ответственность за освоение студентами основной профессиональной образовательной программы. Мастера в группах «Сварщик ручной сварки», «Флодоовощевод» осуществляли входной контроль, а также регулярного отслеживали достижения студентов, корректировали процесс их обучения и сопровождения. Так, при проведении входного контроля выяснилось, что более 70% студентов группы сварщиков (6 человек из 9) абсолютно безграмотны, не могут писать под диктовку преподавателя (5 из 9), не умеют читать бегло (5 из 9), двое студентов не читают совсем. Один из девяти студентов не смог написать свое имя и фамилию.

По наблюдениям мастера производственного обучения во время практического обучения студенты с ОВЗ ведут себя иначе, чем на общеобразовательных уроках (русском языке, математике). Они с интересом выполняют практические задания преподавателя по подготовке материала к работе (механическая очистка железа с помощью щетки, обезжиривание железа специальными составами).

В группе «Флодоовощевод» студенты с интересом работают в теплицах в подсобном хозяйстве. Процесс выращивания рассады, а затем овощей приносит им настоящее удовольствие. В ответах на вопросы анкеты о труде учащиеся отмечали, что гораздо уютнее ощущают себя с мастером производственного обучения в сварочной мастерской или теплице, нежели в кабинете.

В процессе выполнения производственных работ настроение обучающихся также меняется в лучшую сторону, они чаще улыбаются, не выглядят замкнутыми и подавленными.

В ходе педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации использовались адаптационные, социально-психологические тренинговые программы, оказывалась психологиче-

ская помощь в виде индивидуальных и групповых консультаций.

Целенаправленное и индивидуализированное педагогическое сопровождение студентов с умственной отсталостью обеспечило достижение убедительных результатов. При повторном «срезе» была зафиксирована более высокая степень адаптации студентов. Значительно улучшились и результаты успеваемости. Средний балл по группе в сравнении с результатами, полученными при первом «срезе» при поступлении, увеличился в среднем на 2,3 и стал равен 4 баллам.

Результаты опытной работы со студентами подтверждают отзывы мастеров производственного обучения о прохождении обучающимися учебной практики и отзывы работодателей, полученные с мест прохождения производственной практики. В характеристиках на студентов отмечается отсутствие нареканий со стороны мастера практики, небольшие временные затраты на обучение и инструктажи по технике безопасности. Шесть работодателей из 10 отмечали стремление студентов дойти до сути задания, показать себя с лучшей стороны.

Отмечая достижения и положительные результаты педагогического сопровождения студентов с умственной отсталостью в профессиональной образовательной организации, можно выявить возможности для дальнейшего совершенствования этой деятельности. Эти возможности лежат в плоскости организации воспитательной работы во внеурочное время с данной категорией обучающихся и выявлением средств эффективного педагогического влияния на студентов при проведении мероприятий, стимулирующих их творческую инициативность, развитие взаимодействия обучающихся, имеющих умственную отсталость, со студентами других групп и в целом с окружающей средой.

#### Библиографический список

1. *Блейхер В.М., Крук И.В.* Толковый словарь психиатрических терминов: в 2-х т. / под ред. С.Н. Бокова. – Ростов н/Д, 1996. – С. 250.
2. *Ефимова О.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://idc.ulstu.ru/ipk/EOB.doc> (дата обращения: 12.09.2017).
3. *Матвеева М.В.* Формирование когнитивных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Концепт. – 2015. – № 23. – С. 41–45.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль, 2009. – 172 с.
5. *Солдатов Д.В., Солдатова С.В.* Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ОВЗ // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 1 (67). – С. 28–41.

# СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

**Кудинов Владимир Андреевич**  
доктор исторических наук, профессор  
Костромской государственной университет  
vkudinov@mail.ru

## ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕИ. ОПЫТ И УРОКИ СКАУТИНГА В РОССИИ

*В статье анализируются уроки, извлеченные из исторического опыта деятельности объединений скаутов как в России, так и в других странах, тем самым анализируется возможность для их использования в Российском движении школьников, приводятся документы Всемирной организации скаутского движения. Делается вывод об универсальности скаутинга как системы самовоспитания и реализации развития подростка.*

**Ключевые слова:** скаутское движение, скауты, пионеры, история, педагогика, опыт.

**Н**а крутых поворотах истории всегда возникает интерес к прошлому опыту с целью вычленив уроки и определить возможности их использования в современности. Этим объясняются причины всплеска интереса у педагогической, исторической науки к прошлому опыту деятельности детских общественных объединений. Но кроме объективных и постоянных факторов, к которым мы относим необходимость передачи социального опыта между поколениями, потребностью государства и общества в социализации личности ребенка, актуальной стала считать эту проблему и наука, обнаружившая противоречия между имеющимися знаниями и необходимостью приращивания новых. Знающий читатель может назвать десятки тысяч публикаций, рассматривающих эту проблему на всем протяжении ее истории. Только в одном Костромском государственном университете за последние 30 лет состоялись более 1200 публикаций, в которых анализируется теория и практика детского движения [2].

Проявление интереса у практиков и ученых мы находим не только в остающихся актуальными объективными причинами, но и появившемся новом субъективном факторе – октябрьском 2015 г. Указе Президента РФ о создании общественно-государственного объединения «Российского движения школьников». Назначенные руководители этого движения предлагают формальные многочисленные акции, направления деятельности, определяют вместе с регионами опорные школы, в которых должна проходить работа этого нового движения. Но при этом не всегда учитывают имеющуюся практику воспитательной работы школ через созданные в них различные по названию, формам и содержанию общественные детские объединения.

Ученые справедливо считают актуальным объединение этих различных детских организаций в общероссийское движение, но предлагают не только проводить «витринные» акции, но и учитывать воспитывающее содержание детских объединений, опыт которых уже зарекомендовал себя за столетнюю историю.

Самый значительный опыт был у системы воспитания «скаутинг», появившейся в России в 1909 году и у системы пионерского движения, возникшего в 1922 году и вобравшего в себя лучшее из скаутинга и других общественных подростковых объединений.

При модернизации политической и экономической системы государства всегда возникает необходимость модернизации всех социальных систем, включая образование и воспитание. Обратимся к истории. Когда заканчивалось время колониального господства в конце XIX начале XX веков, назревал новый передел мира, у государств возникла потребность воспитать так подростков, юношество, чтобы они были готовы к военному переделу мира, сражаться и умереть за это. То есть феномен милитаризма повлиял на возникновение новых форм работы с молодежью на рубеже веков.

Не удивительно, что первым начала такой поиск Великобритания, самая старая и самая огромная колониальная европейская держава. В 1883 г. церковные служители этой страны стали создавать «Бригады мальчиков» с девизом «Будь начеку и молись!», используя, естественно, военную атрибутику и ритуалы военных. Затея удалась – ребятам нравилось играть «в военных», овладевать приемами обращения с оружием, бывать на природе, в лагерях, без засилья взрослых, родителей, организуя и самоуправляя своей полевой жизнью. Совсем без взрослых, естественно, не обошлось – именно для них офицер-разведчик Баден Пауэлл составлял и обновлял программы обучения полевых разведчиков. Таким образом, можно утверждать, что с бригад мальчиков начала свой путь организация скаутинга. А Баден Пауэлл с 1902 г. стал вице-президентом «бригад». Обратим внимание на урок, извлеченный из опыта деятельности «бригад» – они создавались не педагогами, а людьми близкими к армии и носителями религиозной идеологии страны.

Спустя 5 лет, в июле 1907 г. около 2-х десятков мальчиков – детей своих друзей и членов «Бригад» собрал Б. Пауэлл на неделю в лагерь. И в игровой форме провел занятия по обучению прикладным навыкам: топографии, ориентирования на мест-

ности, медицинской помощи, выживания. Кроме этого он читал юношам лекции о грозящем Великобритании, как империи, распаде, что нужно готовить себя к защите ее интересов физически и морально. Спустя полтора десятка лет Н.К. Крупская, ознакомившись с этим опытом, цитирует (в 1923 г.) лекции Б. Пауэлла: «Если сильный враг пожелает овладеть нашей богатой коммерцией и колониями страной и увидит, что мы в Британии разделились друг против друга, он легко захватит то, что ему нужно... Ваш долг – хранить Британию от внешних врагов» [4, с. 35].

Ребятам нравилась романтика жизни в природе, самостоятельность в решении коллективных вопросов, получаемые практические навыки по выживанию. Это содержание, облеченное в новую форму, можно считать еще одним уроком для функционирования детской общественной организации. А проведение лагеря на острове Броунси считается основанием скаутинга.

Б. Пауэлл опубликовал в 1908 г. брошюру «Скаутинг для мальчиков» («Scouting for boys»), где были сформулированы основные принципы и методы скаутинга. Эта публикация способствовала стремительному распространению скаутинга в мире. Урок, извлеченный из этого опыта, гласит: публикация достижений будет способствовать успешному распространению новаций.

Скаутинг, имеющий девиз «Будь готов!» – принципиально новое общественное объединение подростков, не связанное с государством напрямую. Через время, когда педагоги всесторонне осмыслили его феномен, то стали из практики скаутинга черпать новые идеи. Поэтому справедлив вывод, что скаутинг представляет собой крупнейшее в мировой культуре общественное движение подростков и взрослых, в котором удачно сочетаются функции саморазвития личности, взаимодействие взрослого и ребенка, самоуправления, коллективное действие и другое.

Скаутинг, как культурное явление, начал реализовываться в общественном организме России в 1909 г. Общим с западными странами было то, что внедрением скаутинга занялась армия. Первые в России объединения по системе «скаутинг» создал капитан российской армии О. Пантюхов (скаутский патруль «Бобер» под Санкт-Петербургом, в 1909 г.) и штаб-ротмистр Г. Захарченко в московском Александровском военном училище прапорщиков (1910). Но при реализации идеи проявила себя российская особенность, которая состояла в том, что в стране так и не удалось объединить местные скаутские отряды, дружины в единую общероссийскую организацию вплоть до ее ликвидации. Эту особенность определили несколько обстоятельств. Географический фактор, огромность территории страны, противоречия в управлении государством, самодержавная форма правления,

неразвитость общественных отношений в изменяющемся обществе и государстве, незавершенность модернизации страны, революции 1917 года, косность педагогики и массовой школы и другие. В 90-е годы XX века скаутские объединения возродились. Подробнее об этом в монографии В.А. Кудинова и В. Черных [7].

Еще один урок из опыта заключается в том, что система скаутинг, по оценке результатов деятельности воспитательная, по содержанию и формам самоуправляемая, состоит в органическом единстве с системой ее управления. Скаутинг сам воспроизводит кадры своих управленцев. Это отличалось от педагогических традиций России, в которой воспитательная система – одно, а управленческие функции ею – другое. Российская система воспитания нуждалась в государственном управлении. В этом ее и сила и ее слабость.

Воспитание, как и образование, обладает свойством эридитарности (последствия). Государство и общество вкладывают ресурсы, энергию воспитателей, деньги в воспитание сегодня, а результат получают через время. Эффективность воспитательной системы, в том числе и скаутинга, можно определить как по уровню достижения, так и не достижения поставленной цели, и по соотношению ресурсоемкости, или ресурсоотдачи, и по степени приспособления системы к достижению поставленных целей, и по способности сохранять свои свойства под влиянием внешних воздействий.

Любое внедрение нововведений, включая и новации в воспитании, сопровождается изменением старой системы, инертность которой и конкурентная борьба отторгают новое. Чем структурно устойчивее система как, например, воспитательная, или образовательная, тем новое имеет меньше реальной возможности развиваться в ней. Этим можно объяснить и процессы, происходившие в скаутинге, темпы и географию его распространения в России.

Но в условиях системных изменений, ухудшения экономического положения снижается устойчивость и воспитательной системы, следовательно, новое получает больше возможностей закрепиться в ней. Подобное может произойти и с Российским движением школьников, как это происходило со скаутингом, который хотя и появился в России в 1909 г., но закрепился позднее, уже во время 1 мировой войны. Скаутинг, как воспитательная система существовал и в годы революций и гражданской войны. Его расцвет и количественное увеличение произошло до середины 20-х гг., когда новая советская система образования и воспитания сложилась и окрепла, вместе с советской властью. А элементы методики скаутинга были трансформированы и использованы в пионерской организации и комсомоле. Да и то не на всей территории Советской России, а там где классовые противоречия не были обострены гражданской войной. Сопrotивляв-

шаяся новациям ортодоксальная часть скаутинга была ликвидирована как инородный элемент, не прошедшая государственной регистрации, считает В.А. Кудинов [6, с. 157–163]. Скаутинг был связан с определенным социальным носителем капиталистического общества и вместе с ним был частично реформирован, а затем и ликвидирован в середине 20-х годов XX в. Возрождение скаутинга в России связано тоже с возрождением капитализма в 90-е годы XX века. Но так как в России не появился массовый средний класс, а существует пропасть между очень богатыми и очень бедными людьми, скаутинг в современной России не получил социальной базы для своего массового развития.

Заимствования и обмен опытом, свойственны и воспитательным системам. В деятельности пионерской организации, особенно в 20-е годы мы находим заимствования из скаутинга [5, с. 235–238]. И, дело не только в том, что пионерскими вожаками в 20-е годы были многие скаутмастера, но и в универсальности системы скаутинг, на что неоднократно обращала внимание Н.К. Крупская, предлагая использовать элементы этой системы воспитания в общественных детских объединениях, опираясь на интерес самих ребят.

Развиваясь в практике разных стран, постепенно скаутинг выработал основные установки, которые отражены в его документах.

Цель Скаутинга, определена в действии: «через участие скаутов в местных, национальных и международных организациях воспитывать ответственных и достойных граждан своей страны, способствовать развитию молодых людей для раскрытия их наиболее полного физического, интеллектуального, общественного и духовного потенциала» [1]. Это отражает выводы и установки ученых разных стран, включая и российских, – взаимодействие в развитии духовных, физических, психических, интеллектуальных, общественных качеств личности. Исследователи делают справедливый вывод, что скаутинг дополняет все другие социальные институты воспитания, не подменяя школу, семью и других.

Из практики в скаутинге были выработаны 3 принципа деятельности, воплощенных и сформулированных в законах: Долг перед Богом, Долг перед другими, Долг по отношению к себе. Первый принцип «Долг перед Богом» определяет отношение личности подростка к духовным ценностям жизни, второй «Долг перед другими» – отношение личности подростка к обществу в широком смысле слова, третий «Долг по отношению к себе» – к обязанностям личности перед собой.

При составлении документа коллективному разуму Всемирной скаутской конференции пришлось учитывать, что скаутинг, перешагнув через границы государств, реализуется и в странах с иными, немоноотеистическими религиями, не

имеющих персонифицированного Бога, как, например, буддизм. Поэтому текст принципа «Долг перед Богом», в трактовке Конституции Всемирной организации скаутского движения (ВОСД, Конституция, глава 1, статья 2) исключает понятие «Бог», а определяется как «приверженность духовным принципам, верности религии, которая выражает их, принятие вытекающих из этого обязанностей». «Долг перед другими» определяется как «верность своей стране в гармонии с развитием мира, взаимопонимание и сотрудничество на местном, национальном и международном уровнях. Участие в развитии общества с признанием и уважением достоинства соотечественников и целостности природного мира». «Долг по отношению к себе» определяется как «ответственность за собственное развитие» [1].

Наличие обобщенного толкования принципов позволяет национальным скаутским объединениям на всех континентах Земли конкретизировать содержание, формы и методы деятельности, совершенствуя воспитательные технологии, сопоставляя их с интересами и потребностями подростков, проживающих именно в это время. В этом сила еще одного урока скаутинга.

В документах ВОСД указывается понятие «Скаутский Метод» в единственном числе, в то время, когда в педагогике, как науке, каждый из воспитательных элементов считается отдельным методом. Все дело в том, что понимать под «методом». Система «скаутинг» предполагает взаимодействие элементов, образующих единое целое, в основе чего идея прогрессивного самовоспитания через: Обещание и Закон; учебу через дело; членство в малых группах (патруле); прогрессивные и стимулирующие программы мероприятий. Последние должны соответствовать интересам детей, проходить преимущественно в природе на свежем воздухе. В документах современного скаутинга указывается, что скаутинг это воспитательная система.

Скаутинг трактует роль взрослых как руководителей. При этом руководство означает помощь детям в раскрытии их потенциала по принятию на себя ответственности за свою жизнь и жизнь общества. Все эти элементы хорошо разработаны и раскрыты учеными разных стран, включая и Россию, в гуманитарных и общественных науках.

Формулировки Скаутского обещания и Законов были написаны для мальчиков Великобритании в начале XX века. Но время меняется, формулировки потребовали своего уточнения. Поэтому в соответствии со временем и национальными культурными различиями каждая национальная организация скаутов составляет свой текст, согласуя его с первоначальным и предоставляя для утверждения в ВОСД.

В главе 1, статье 2, Конституции ВОСД так определяется Скаутское обещание (клятва): «Кля-

нужно моей честью, что я сделаю все от меня зависящее, чтобы: выполнить мой долг перед Богом и монархом (или Богом и моей страной); помогать другим в любое время; подчиняться скаутскому закону: 1. Чести скаута следует доверять. 2. Скаут верен Богу и Родине. 3. Долг скаута – быть полезным и помогать другим. 4. Скаут друг всем и брат любому другому скауту. 5. Скаут вежлив. 6. Скаут друг животных и всей природе. 7. Скаут беспреступно подчиняется приказам своих родителей, руководителя патруля и скаутмастера. 8. Скаут весел и никогда не падает духом. 9. Скаут бережлив и уважает чужую собственность. 10. Скаут чист в мыслях, словах и делах» [1].

Большую роль в скаутинге также играют символы и атрибуты. Скаутская эмблема, девиз, салют, рукопожатие, галстук, форма. Все они имеют свою трактовку, объяснение, соответствующее возрасту скаута.

Таким образом, наличие привлекательных программ саморазвития, отраженных в Законе, символике, атрибутике является еще одним уроком для деятельности общественной детской организации.

Система скаутинга не застывшая, а развивающаяся система, опирающаяся на новейшие и уже проверенные научные достижения. Опора на науку, тоже важный урок, извлеченный из деятельности организации.

### Библиографический список

1. *Бондарь Л.А.* Что есть Скаутинг. Книга для скаута. – Женева, Швейцария, 1992. – 112 с.
2. Детское движение в России: рефлексия научных исследований. Библиография / авт.-сост. Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник, В.А. Кудинов, О.В. Попова; отв. ред. В.А. Кудинов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 83 с.
3. Конституция ВОСД. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vrodos.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=67](https://vrodos.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=67) (дата обращения: 10.08.2017).
4. *Крупская Н.К.* РКСМ и бойскаутизм // Пед. соч.: в 10 т. Т. 5. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1959. – С. 25–61.
5. *Кудинов В.А.* Историческая обусловленность подростковых и юношеских организаций // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 235–238.
6. *Кудинов В.А.* Периодизация скаутского движения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 3. – С. 157–163.
7. *Кудинов В.А., Черных В.Е.* Опыт возрождения. История скаутских организаций России 80–90 гг. XX века. – М., 2000. – 200 с.



## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ИЗ ОПЫТА КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА\*

*В статье обсуждается необходимость и особенности подготовки педагогов, которые имеют специальную подготовку для работы в детско-юношеских общественных объединениях. Акцентируется внимание на необходимости создания самостоятельной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», где основой профилизации станут требования профессионального стандарта деятельности старшего вожатого в сфере организации и сопровождения деятельности детских общественных объединений. Раскрываются первые шаги по разработке и реализации подобной программы в Костромском государственном университете. Утверждается важность системы внеаудиторной деятельности, позволяющей планомерно формировать высокий уровень профессиональных и общекультурных компетенций у будущих специалистов, описывается опыт функционирования специально организованной среды института педагогики и психологии КГУ, наполненной педагогическими ценностями и содержанием, приобщающей студента к профессиональной деятельности в ходе профессионального становления в качестве субъекта этой деятельности.*

**Ключевые слова:** детско-юношеское движение, воспитание, старший вожатый, образовательная программа, профессиональная подготовка, педагогическое образование.

Высшее педагогическое образование сегодня находится на острие, как повестки государственной политики, так и общественного внимания. Именно на школу возлагается миссия гуманизации социума, формирования патриотизма, создания платформы для научного прорыва, модернизации экономики и производственной сферы через постановку нового типа мышления у подрастающего поколения. Важная роль в этом процессе возлагается на сферу воспитания, которая возвращается в качестве важнейшей составляющей в образовательный процесс не только на декларативном, но и на нормативном уровне. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования нового поколения предъявляют требования как к содержанию учебного материала, осваиваемым умениям и навыкам, так и к организации внеучебной деятельности, воспитательного процесса.

Особую роль в управлении социальным становлением учащихся должны играть детско-юношеские общественные объединения и организации, спектр которых постоянно расширяется и в организационном, и в содержательном плане. В октябре 2015 года Указом Президента РФ была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников», которая призвана совершенствовать государственную политику в области воспитания подрастающего поколения и содействовать формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей [4]. Необходимо отметить, что создание организации «сверху» стало выражением естественных потребностей школьных педагогов в единой детской организации с общими идеями, проектами, полем взаимодействия и коммуникации. РДШ («Российское движение школьников») в перспективе может

прийти в каждую школу, объединить деятельность различных детских организаций, выявить наиболее успешные программы и опыт, существующий в регионах, распространить его на всю страну.

Создание РДШ требует педагогов, которые имеют специальную подготовку для работы в детско-юношеских общественных объединениях. В январе 2017 года Министр труда и социального развития Российской Федерации подписал приказ об утверждении профессионального стандарта специалиста в области воспитания, в котором среди обобщенных трудовых функций выделена «организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации» и определено наименование должности, реализующей данную функцию, – «старший вожатый». В соответствии с этим документом, старший вожатый оказывает обучающимся педагогическую поддержку в создании общественных объединений, осуществляет педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений, развивает самоуправление обучающихся на основе социального партнерства социальных институтов [3]. Среди специфических трудовых действий старшего вожатого, отличающих его деятельность от других педагогов, выделяют педагогическое стимулирование и педагогическую поддержку детских социальных инициатив, включая организацию социального партнерства социальных институтов; развитие форм и способов взаимодействия детских общественных объединений с другими институтами социализации, педагогическую поддержку их совместной деятельности; организационно-педагогическую поддержку самоорганизации обучающихся, организацию работы органов самоуправления обучающихся, определение педагогических средств его развития и другие. Кроме того стандарт предъявляет особые требования к знаниям и умениям старшего вожатого, касающимся социального проектирования

\* Подготовлено в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

и проектной деятельности школьников, разработки программ деятельности детских общественных объединений, моделей детского самоуправления, теории и методики педагогической поддержки деятельности детских общественных организаций, движений, объединений, помощи институтам социализации во взаимодействии с детскими общественными объединениями.

В какой-то мере близким к требованиям профессионального стандарта деятельности старшего вожатого является содержание подготовки бакалавров по направлениям «Организация работы с молодежью» и «Психолого-педагогическое образование». Однако в первом случае основное внимание сосредотачивается на готовности выпускников решать задачи государственной молодежной политики; у них отсутствует фундаментальное педагогическое образование и недостаточно внимания уделяется специфике работы с обучающимися на всех ступенях общего образования [2]. Во втором случае акценты делаются на подготовке к социально-педагогической деятельности, защите прав обучающихся, сопровождению детей с ОВЗ и других специальных категорий, их адаптации к условиям обучения, диагностической, профилактической и профориентационной деятельности и т.п. [1].

Необходимо указать еще на одно важное обстоятельство, касающееся педагогического образования. В качестве одной из особенностей педагогической профессии традиционно выделяют двойственный характер подготовки: с одной стороны, педагогу необходима широкая психолого-педагогическая компетентность, а с другой – как правило, он должен быть специалистом в преподаваемом предмете, т.е. иметь фундаментальную подготовку в одной из отраслей научного знания. Система подготовки бакалавров в большей степени акцентируется на втором аспекте, а собственно педагогическая составляющая, зачастую, сосредотачивается на дидактике и методике преподавания предмета, в то время как для педагогов детско-юношеских организаций именно подготовка в сфере воспитания, возрастной, социальной и педагогической психологии выходит на первое место.

Все вышеуказанные обстоятельства остро ставят вопрос создания самостоятельной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», где основой профилизации станут требования профессионального стандарта деятельности старшего вожатого в сфере организации и сопровождения деятельности детских общественных объединений.

В Костромском государственном университете, в рамках выполнения государственного задания № 27.4374.2017/НМ «Комплексное исследование системы воспитания в образовательных организациях общего образования в 2016–2017 учебном году и разработка научно-обоснованных предложений по ее оптимизации на федеральном и ре-

гиональном уровнях», была разработана образовательная программа подготовки педагогов по направлению бакалавриата «Педагогическое образование» с двумя профилями, один из которых – организатор детского движения. Общий объем профильной подготовки данной направленности составил 2556 часов (71 з. е.), в т.ч. 951 час контактной работы преподавателя и студента, 1605 часов самостоятельной работы. Кроме того, учебным планом предусмотрено 972 часа практики (ознакомительная, педагогическая, преддипломная).

*Обязательные для изучения студентами части* учебного плана дополнены модулем «Детско-юношеская организация: история, современность и перспективы развития» (12 з. е.), включающим такие дисциплины как: «История развития детско-юношеских общественных организаций», «Детско-юношеская организация в системе общественной жизни и системе образования», «Государственная политика в области развития детского движения», «Особенности деятельности Российского движения школьников».

*Вариативная часть* учебного плана расширила обязательный для подготовки в университете всех педагогов модуль «Технологии и методика воспитания в системе образования» за счет таких дисциплин как «Технологии формирования коллектива в детско-юношеских организациях», «Методика организации игровой деятельности в детском движении», «Педагогические технологии работы с временным детским коллективом». Также она включила новые модули «Личность организатора детского движения» и «Основы детского самоуправления», где студенты изучают такие дисциплины как «Организация проектных команд в детско-юношеской организации», «Организация взаимодействия школьников в гетерогенной разновозрастной группе», «Педагогические основы детского самоуправления», «Со-активность детей и принципы функционирования общественных организаций» и другие. Кроме того для них организован «Методический практикум организатора детско-юношеского движения».

В качестве *дисциплин по выбору* студентам предложены: «Исторический опыт практики и социализирующий потенциал скаутинга в России», «Исторический опыт практики и социализирующий потенциал пионерской организации в России», «Формирование организационной культуры первичной детско-юношеской организации», «Основы социального партнерства и сетевого взаимодействия в детско-юношеской организации», «Компетенции вожатых и инструкторов детских общественных объединений», «Создание имиджа детской общественной организации», а так же курсы, посвященные лидерству, самореализации личности ребенка, технологиям разрешения конфликтов, основам социализации и профориентации в детско-юношеских организациях, методике организации волонтерского движения и социальных акций.

В 2017 году в ходе приемной компании в Костромском государственном университете впервые осуществлен набор на направление подготовки «Педагогическое образование» с двумя профилями: начальное образование и организатор детского движения. На 20 мест, финансируемых за счет субсидий федерального бюджета, было подано 165 заявлений абитуриентов, в т.ч. 18 – по договорам об оказании платных образовательных услуг. Данная образовательная программа реализуется в институте педагогики и психологии КГУ (далее – ИПП), имеющем многолетний оригинальный опыт подготовки педагогов.

Спецификой ИПП является система внеаудиторной деятельности, позволяющая планомерно формировать высокий уровень профессиональных и общекультурных компетенций у будущих специалистов. В первую очередь это осуществляется за счет эффекта «соленого огурца» – нахождения студента в культурной среде института, в своеобразной профессионально ориентированной общности старшекурсников и преподавателей на начальных этапах профессионального становления и трансляция этой культуры младшим товарищам по мере перехода в новые статусы. Попадая в специально организованную среду института, наполненную педагогическими ценностями и содержанием, у студента происходит интериоризация образа мыслей, образа поведения и образа окружения, которые вместе могут быть обозначены как образ жизни. Трансляция образа жизни осуществляется всем коллективным субъектом института педагогики и психологии: студентами-старшекурсниками, преподавателями, администрацией, учебно-вспомогательным и даже административно-хозяйственным персоналом. Во многом этому способствует локальное расположение института в отдельном корпусе, что позволило сформировать уникальную предметно-эстетическую среду, насыщенную возможностями для организации социально-педагогической деятельности. Кроме трех концертных залов (на 130, 300 и 550 мест) в институте имеются большое количество помещений для работы инициативных групп, ресурсный центр, оснащенный современной техникой, тренинговый и конференц-залы, библиотека и электронный читальный зал. Просторные фойе с приспособленными для легкого монтажа стендами дают возможность как информирования о предстоящих событиях, так и презентации результатов различных акций и мероприятий.

Социально-педагогическая деятельность в институте педагогики и психологии строится на основе продвижения студента от субъекта внеаудиторной деятельности в вузе к интегративному субъекту социально-педагогической деятельности в регионе (от организации отдельных акций до реализации комплексных долгосрочных программ и проектов совместно с различными административными структурами, учреждениями, НКО).

Включение в систему внеаудиторной деятельности начинается непосредственно перед началом обучения на августовских адаптационно-мотивационных сборах первокурсников, где происходит первое знакомство студентов друг с другом, со старшекурсниками и преподавателями, традициями университета и факультета, сплочение учебных групп. Здесь же уточняются представления новых студентов о себе, будущей сфере профессиональной деятельности, происходит формирование позитивного образа профессии и обучения в вузе.

Дальнейшая организация продвижения студента по пути профессионального становления предполагает изменение его позиции от участника-наблюдателя, соотносящего собственные возможности с требованиями профессии и осуществляющего первые пробы, к организатору дел для других студентов и далее – инициативному деятелю, полноценному субъекту профессиональной деятельности во внешней для вуза среде. Динамика позиции будущего специалиста влечет за собой расширение поля деятельности, при этом годовой цикл мероприятий, направленных на профессиональное воспитание, может значительно не изменяться. Например, в ходе «Фестиваля специальностей института педагогики и психологии», организаторами которого в октябре каждого года выступают второкурсники, студенты третьего курса в ходе конкурса агитбригад и стенных газет представляют свою будущую профессию и ресурсы института, обеспечивающие профессиональное становление будущих специалистов, четверокурсники и пятикурсники участвуют в конкурсе профессионального мастерства. Новички же (первокурсники) презентуют себя и свое видение будущей профессии в творческой форме и являются в большей степени зрителями. Таким образом, в одном мероприятии имеется возможность реализации самых разных позиций.

В контексте подготовки организаторов детского движения особое место приобретает сложившаяся в институте педагогики и психологии система студенческого самоуправления, которая неоднократно становилась победителем регионального конкурса «Смотр молодежного самоуправления» и Всероссийского конкурса проектов Федерального агентства по делам молодежи. Наряду с традиционными старостатом и профбюро, в институте работает Координационный совет ИПП – орган самоуправления, объединяющий представителей студенческих объединений «Кураторы Школы профессионального вожака», «Организаторы программы «Палитра фестивалей» (являющейся событийной основой социально-педагогической деятельности института), «Пресс-центр», волонтерского отряда, хореографической, театральной и вокальной студий, педагогических коллективов авторских лагерей «Комсорг», «Кентавр», «Соколенок», «Мир людей», футбольной команды и сборной института по студенческому многоборью, участвующей в спартакиаде университета.

В этих объединениях студенты получают опыт самостоятельной деятельности, принятия коллегиальных решений и ответственности, реализации проектов социально-педагогической направленности. Старшекурсники не только проводят для новичков объединения занятия по профилю деятельности, но и обучают социальному проектированию, фандрайзингу, правилам организации деятельности, развивают лидерский и личностный потенциал в ходе тренингов. Актив института постоянно представляет университет на региональных и всероссийских форумах, откуда студенты привозят новые идеи и проекты.

Работа объединений строится таким образом, чтобы все участники могли получить опыт, соответствующий профессиональному стандарту специалиста в области воспитания. Анализ набора необходимых умений старшего вожатого, приведенного в стандарте, показывает широкий потенциал системы внеаудиторной деятельности института педагогики и психологии КГУ в их формировании. Здесь ребята в деятельностном режиме осваивают умения:

- организовывать совместную социально и лично значимую деятельность детей и взрослых;
- организовывать обсуждение планов и программ совместной деятельности в детских коллективах;
- осуществлять контроль реализации программ совместной деятельности;
- анализировать результаты деятельности детских общественных объединений;
- организовывать обсуждение в детских коллективах результатов реализации программ совместной деятельности;
- мотивировать обучающихся к реализации социальных проектов;
- организовывать проектную деятельность;
- проводить консультирование обучающихся по вопросам реализации ими социальных инициатив;
- организовывать поддержку социальных проектов обучающихся на основе социального партнерства институтов социализации;
- устанавливать контакты с клубами по месту жительства, учреждениями культуры, спорта по вопросам воспитания обучающихся;
- оказывать педагогическую поддержку обучающимся в формировании их творческих, общественных объединений, органов самоуправления;
- проводить творческие занятия для членов детских общественных объединений и органов самоуправления с целью развития у обучающихся лидерского потенциала и организаторских способностей;
- проводить коллективные творческие, массовые мероприятия с учетом инициатив, интересов, потребностей субъектов воспитания и другие.

Таким образом, система социально-педагогической деятельности института педагогики и психологии является неотъемлемой составляющей подготовки организаторов детского движения, где происходит приобщение студента к профессиональ-

ной деятельности в ходе профессионального становления в качестве субъекта этой деятельности. Она позволяет студентам уточнить получаемые в ходе профессионального обучения представления о профессии, ее аксиологических аспектах, проектировать собственный профессиональный рост, осуществлять профессиональные пробы, самоутверждаться и самореализовываться в качестве специалиста.

Костромской государственной университет не останавливается на достигнутом. Поиски в сфере подготовки организаторов детского движения продолжаются. Начата подготовка магистров по программе данной направленности. В следующем году КГУ будет осуществлять набор на образовательную программу бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями: история и организатор детского движения, реализация которой будет осуществляться в институте гуманитарных наук и социальных технологий. Соответственно, «вписывание» новой программы в систему работы этого института потребует как корректировки содержания учебных дисциплин, так и новых идей, приемов, средств обеспечения организации опыта и формирования специальных умений и компетенций у будущих специалистов в сфере воспитания – старших вожатых.

#### Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71309970/> (дата обращения 22.10.2017).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 октября 2015 г. № 1173 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145066/> (дата обращения 22.10.2017).
3. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/ps\\_specialist\\_v\\_oblasti\\_vospitaniya.pdf](http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/ps_specialist_v_oblasti_vospitaniya.pdf) (дата обращения 22.10.2017).
4. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html> (дата обращения: 1.09.2017).

## ОПЫТ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОРГАНИЗАТОРОВ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ\*

*В статье рассматривается первоначальный опыт магистерской подготовки организаторов детского движения, специалистов для общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» на базе Костромского государственного университета. Анализируются содержание учебного плана, формы работы, способы организации обучения, вопросы методического обеспечения. Предпринята попытка выявить контуры нового направления подготовки и определить перспективы.*

**Ключевые слова:** Российское движение школьников, вожатый, специалист РДШ, образовательная организация, детско-юношеская организация, высшее образование.

**Р**оссийское движение школьников – общественно-государственная детско-юношеская организация, ориентированная на развитие и воспитание школьников в соответствии с общечеловеческими и российскими ценностями [7]. Механизмами реализации направления «РДШ как школа подготовки кадров» являются подготовка специалистов РДШ на базе региональных Институтов развития образования и учреждений высшего профессионального образования, разработка формата и функционала специалиста «вожатый РДШ», разработка и внедрение единой общероссийской очно-заочной системы обучения и социального продвижения школьного актива.

В рамках реализации программ деятельности «Российского движения школьников» в Костромской области в 2016–2017 учебном году были созданы 11 пилотных площадок на базе общеобразовательных школ. Опрос педагогов как пилотных, так и школ, которые ведут подготовку к взаимодействию с РДШ, позволил выявить наиболее волнующие учительское сообщество проблемы. Среди них: отсутствие опыта работы с детьми в требуемом формате диалогичных отношений, определение способов и механизмов интеграции воспитательных систем школ с программой деятельности РДШ, определение специфики содержания деятельности, организация методического сопровождения, определение механизмов взаимодействия участников программы, координации их деятельности, способов вовлечения учащихся и средств стимулирования активности всех субъектов воспитательного процесса... Больше всего умы педагогической общественности волновал вопрос: не будет ли возложена ответственность за реализацию направлений деятельности РДШ на учителей школ. В целом, образовательные организации заявили об отсутствии подготовленных кадров – вожатых [6]. Острота проблемы кадрового обеспечения осознается на всех уровнях, осуществляющих организационное развертывание детско-юношеской общественно-государственной организации.

Е.М. Харланова отмечает, что в условиях создания организации требуется совмещение функций анализа и систематизации позитивных практик РДШ, проектирования инноваций, создание воспитательной системы, методическое обеспечение ее реализации, распространения опыта, что обуславливает необходимость научно-методического сопровождения деятельности РДШ. Реализовать такое сопровождение во взаимодействии педагогов пилотных школ, членов региональных отделений, ученых, педагогов и студентов педагогических вузов могут структуры, сохранившие традиции и ведущие исследования детского и молодежного движения [8]. На наш взгляд, в нашем регионе такой структурой может являться опорный университет.

3 ноября 2016 г. в Костромском государственном университете прошло Всероссийское совещание Министерства образования и науки Российской Федерации и образовательных организаций высшего образования. Была рассмотрена перспектива создания на базе костромского вуза площадки по подготовке кадров для Российского движения школьников.

Рассмотрение вопроса о возможности подготовки кадров для обеспечения реализации программы внедрения РДШ на базе Костромского государственного университета стало возможным благодаря наличию широкого спектра ресурсов, которыми обладает университет на сегодняшний день. Потенциал вуза в этом направлении обусловлен многолетней историей методической и научно-исследовательской деятельности, которая велась еще на историко-педагогическом факультете (пионерфаке) Костромского педагогического института [1; 5], и ведется до сих пор только в новом формате.

Актуальность внедрения новых образовательных программ продиктована потребностью повысить уровень психологической готовности и методического мастерства специалистов в области воспитания. В современном социальном контексте востребована подготовка специалистов, готовых к осуществлению воспитательной деятельности не

\* Подготовлено в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

только в виде стандартной организации внеучебной активности детей в виде набора мероприятий, чаще спущенных сверху, но в формате проектного подхода, позволяющего учитывать потребность подрастающего поколения в деятельном самостоятельном участии в организации собственной жизнедеятельности, видеть данный процесс целостно от цели к результату, работать в команде, а также обеспечить реалистичность принимаемых детским сообществом решений и гибко реагировать на изменение их интересов и потребностей.

Для реализации нового проекта в университете разработано три модели подготовки кадров: краткосрочная, среднесрочная и долгосрочная подготовка.

В рамках последней в 2017–2018 учебном году был осуществлен набор в магистратуру на новую открывшуюся программу обучения по направлению «Психология» профиль «Социокинетика детства. Социальная психология организации школьников».

При разработке образовательной программы несомненно возникает ряд вопросов для обсуждения:

1. Кто является целевой аудиторией программы подготовки?

Программа рассчитана на людей, которые уже имеют опыт работы с детскими коллективами в рамках организации деятельности детских общественных объединений как Костромы и Костромской области, так и других регионов РФ. В первую очередь, мы заинтересованы в привлечении тех, в чьи функциональные обязанности входят или будут входить организация методического сопровождения деятельности вожатых, тьюторов, координация взаимодействия всех участников движения, проведение диагностики эффективности работы, обобщение и анализ опыта, разработка рекомендаций по оптимизации процесса внедрения детского движения в пространство общеобразовательной организации.

Таким образом, программа рассчитана на методистов внешкольного образования, председателей муниципальных организаций, руководителей региональных отделений, координаторов детского движения.

2. Что принципиально нового в данной программе?

Мы привыкли, что подготовка специалистов в области работы с детьми и молодежью выстраивается по принципу погружения обучающихся в систему педагогических знаний и умений, которая ориентирована на формирование в основном технологической компетенции, которая выступает основой для создания методического продукта. Рассматривая детское движение как явление, прежде всего социальное, социально-педагогическое, в естественном функционировании которого проявляется немало социально-психологических механизмов, мы сочли целесообразным открыть данную программу обучения в рамках направления «Психология».

Вслед за Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмураем, мы понимаем под профессиональной компетентностью педагога, в том числе организатора детского движения совокупность профессионально-педагогических компетенций, в которую входит и социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью решать профессиональные задачи [3]. Ориентация программы на проектно-инновационную и организационно-управленческую деятельности позволит создать условия для формирования компетенций, связанных с организацией, управлением, проектным и педагогическим обеспечением, поддержкой организованной социальной активности детей подросткового и юношеского возраста... Как отмечает А.В. Малиновский, проектно ориентированные методические системы, основанные на солидарных действиях всех членов детского объединения, наиболее характерны для современных детских движений [2].

Будущий магистр по детскому движению должен уметь видеть, распознавать проблемы, всесторонне их изучать с помощью научного инструментария, делать из результатов этого изучения не просто выводы, а выводы, которые могут переходить в предложения по управленческим решениям, оформляться в методические рекомендации и т.п. В связи с этим важное место займет и исследовательская работа в сфере детского движения, предполагающая учет возрастных особенностей психосоциального развития детей, знание основ психологии самоорганизации субъектов воспитания, способность к адаптации проектной деятельности под возможности детей школьного возраста. Одной из основных задач мы видим формирование исследовательской компетенции методистов детского движения и понимаем ее как способность грамотно выстраивать многоуровневое взаимодействие всех участников движения, создавать, изучать, обобщать опыт деятельности и выстраивать траектории дальнейшего развития. Для этого необходимо владеть методами исследования социально-психологических процессов, знать особенности личности взрослого и ребенка, понимать механизмы групповой динамики и др.

3. Что позволяет нам реализовать поставленные задачи?

Прежде всего, хочется акцентировать внимание на логике предлагаемого нами учебного плана. Он состоит из базовой и вариативной частей. В первую базовую часть входят такие дисциплины, как методологические проблемы психологии, планирование теоретического и эмпирического исследования, качественные и количественные методы исследований в психологии, актуальные проблемы теории и практики современной психологии, научные школы, статистические методы в психологии, психология социального развития человека, препо-

давание психологии, информационные и коммуникационные технологии в деятельности психолога. Все дисциплины направлены на овладение базовыми знаниями, необходимыми для владения инструментами познания человека и его взаимодействия с миром, умениями и навыками для организации исследовательской деятельности. Названные дисциплины призваны формировать способность и готовность обучающихся к самостоятельному поиску, критическому анализу, систематизации и обобщению научной информации, к постановке целей исследования и выбору оптимальных методов и технологий их достижения. В процессе освоения этих дисциплин развиваются способности осуществлять постановку проблем, целей и задач исследования, обосновывать гипотезы, разрабатывать программу и методическое обеспечение исследования (теоретического, эмпирического). На занятиях вырабатывается готовность модифицировать, адаптировать существующие и создавать новые методы и методики научно-исследовательской и практической деятельности в определенной области психологии с использованием современных информационных технологий и др. Овладение основами исследовательской деятельности позволит будущим специалистам гибко реагировать на изменение запросов общества, сферы интересов подрастающего поколения, действовать в нестандартных ситуациях.

Основы профессиональной направленности образовательной программы составляет вариативная часть, которая учитывает специфику деятельности будущего специалиста и характеризующаяся практикоориентированностью предлагаемых дисциплин. Будущим магистрам предлагаем изучить: актуальные проблемы психосоциального развития школьников, современные концепции психологии и педагогики воспитания школьников, социальную психологию детских и юношеских групп, социально-психологические аспекты участия школьников в субкультурных общностях, психологию организаторской деятельности школьников, социокинетику детства, исторический опыт детского движения, организацию и содержание коллективной деятельности школьников.

Блок данных дисциплин направлен, прежде всего, на проникновение в сущность общественного движения детей, его социальные и психологические истоки, специфику воспитательных функций детских общественных объединений, содержание и способы организации коллективной деятельности детских сообществ. При изучении этих дисциплин ожидается формирование способности создавать методики для экспертизы эффективности реализации инновационной деятельности в сфере общественной жизни детей, готовности решать управленческие задачи с учетом организационно-правовых основ профессиональной деятельности.

В комплексе учебных занятий по этим дисциплинам предусматривается формирование способности разрабатывать и внедрять на основе обобщения и анализа предшествующего опыта детского движения новые адекватные новым социальным реалиям методы и формы работы с детьми и молодежью, и др.

Магистрантам так же предлагается ряд дисциплин по выбору, которые наиболее соответствуют их профессиональным интересам. Среди них: социокультурное проектирование в работе детских и юношеских объединений; методика проведения и подготовки массовых мероприятий школьников; особенности организации игровой деятельности; формирование образа детского объединения; управление и самоуправление в общественной организации детей; взаимодействие взрослых и детей в детских и юношеских общественных организациях; организационная культура детских и юношеских объединений; методическое обеспечение детских и юношеских объединений; и др.

Приобретенные навыки лягут в основу методической копилки будущего специалиста. Дисциплины направлены в основном на формирование способности разрабатывать и использовать инновационные психологические технологии для решения новых задач в различных областях профессиональной практики методиста РДШ, способности и готовности к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды с учетом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий и на ряд общекультурных компетенций.

4. Чему будет посвящена магистерская диссертация? Диссертационная работа будет отвечать компетентностной модели выпускника и направлена на изучение проблем, вытекающих из острых противоречий теории и практики организации работы региональных отделений РДШ, раскрытие психологических механизмов деятельного участия детей в жизни ближайшего микросоциума, психологических возможностей и ресурсов мотивационной включенности детей в процесс построения собственной жизни, определение специфики группобразования в интернет-пространстве, изучение возможностей виртуальной среды для работы с детьми и др.

5. И последний вопрос: есть ли возможность продолжения обучения в личной перспективе? Несомненно. У выпускников данного направления появляется уникальная возможность продолжить свое профессиональное становление в рамках аспирантуры.

Также предполагается создание координационной методической площадки на базе университета, которая позволит осуществлять систематичные продуктивные контакты, обмениваться опытом и получать необходимую методическую помощь.

Так уже в декабре 2017 г. на базе университета прошел семинар «Социо-культурные практики оптимизации системы воспитания образовательных организаций». К участию в семинаре были приглашены ученые, преподаватели вузов, специалисты в области детского и молодежного движения, педагоги-специалисты в области воспитательной деятельности общеобразовательных организаций, педагоги дополнительного образования, специалисты органов управления образованием, участники социально-ориентированных детско-юношеских общественных объединений, магистранты, аспиранты, представители экспертных сообществ. Целью семинара было в соответствии с современными стратегическими ориентирами воспитания, развития социальных инициатив, организации деятельности детско-юношеских общественных объединений, определить научно-методические подходы к пониманию феномена «социо-культурные практики»; обобщить опыт использования социо-культурных практик в развитии и оптимизации системы воспитания в образовательных организациях.

Направлениями научно-методического семинара стали практики детского самоуправления; практики индивидуализации воспитания; практики разновозрастного воспитания в образовательной организации; практики организации социального партнерства; практики проектной деятельности; практики деятельности детско-юношеских объединений в школе; практики организации коллективной деятельности школьников.

Таким образом, новое направление подготовки позволит получить высококвалифицированные кадры для Российского движения школьников, владеющие не только профессиональными, но и надпрофессиональными компетенциями. Мы надеемся, что после выпуска данные специалисты смогут по-новому выстроить работу с детьми, сделать ее менее формализованной, более соответствующей потребности подрастающего поколения участвовать в жизни ближайшего социума.

#### Библиографический список

1. Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Рассадин Н.М. Феномен пионерфака: (К 45-летию историко-педагогического факультета КГПИ) // Вестник Костромского государственного университета

им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 1. – С. 97–102.

2. Малиновский А.В. Социально-психологические условия формирования качества детского движения в современной России // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 178–183.

3. Муравьева Л.А. Сущность понятия «профессиональная компетентность педагога-организатора детского движения» // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2008. – № 6. – С. 17–20.

4. Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения / сост., ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2009. – 528 с.

5. Преемственность и инновации в профессиональном воспитании студентов: Материалы науч.-практ. конф., посвященной обобщению опыта профессионального воспитания на историко-педагогическом факультете Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова, прошедшей в г. Костроме 25 октября 2008 г. / рук. ред. группы К.А. Воронина. – М.: Книжный клуб Книгоvek, 2011. – 176 с.

6. Тихомирова Е.В. Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 3. – С. 227–231.

7. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html> (дата обращения: 1.09.2017).

8. Харланова Е.М. Научно-методическое сопровождение деятельности первичных организаций российского движения школьников: концептуальные основы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 101–106.



**Сомкина Мария Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Петрова Мария Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет  
mariasomkina@ksu.edu.ru, petrikbog@yandex.ru

## ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНОГО АКТИВА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ЛАГЕРЯ (на примере областного лагеря актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг»)\*

В статье представлен опыт работы областного лагеря актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг» по формированию активной жизненной позиции, развития лидерского потенциала школьников. В статье приводится описание образовательной ситуации в лагере, роль и место педагогического коллектива в организации жизнедеятельности школьников.

**Ключевые слова:** авторский лагерь, лидер, лидерские качества, организаторская деятельность, социально-значимая деятельность.

Современные условия общественной жизни усилили необходимость развития готовности личности к самореализации, самосовершенствованию, проявлению своего лидерского потенциала, формированию социальной активности. Одной из подтвердивших значимость потенциала организационных форм, удовлетворяющих названную потребность, являются специально образуемые профильные смены загородных лагерей.

В Костромской области накоплен богатый опыт организации летних профильных смен областного лагеря актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг» [1; 3; 4; 5].

Участниками смен становятся старшеклассники в возрасте 13–17 лет, вступившие в такой этап жизни, когда интенсивно формируются взгляды, позиции, отношение к миру, идет поиск своего места в жизни. Этот возраст характеризуется стремлением к самоопределению, самоизменению, реализации своих внутренних потенциалов. Лагерь, обладая возможностями вариативности деятельности, на наш взгляд, позволяет участникам всесторонне реализовывать себя.

Традиционно в программе лагеря принимают участие представители школьного ученического самоуправления, члены детских и подростковых общественных организаций. Участники смены проходят целевой отбор, который предполагает подготовку портфолио о своих достижениях, описание опыта участия в проектной деятельности, мотивационное собеседование.

В основе программы лагеря лежит организация жизнедеятельности, обеспечивающая раскрытие и развитие личностных потенциалов школьников. Вся работа в лагере направлена на создание условий по формированию готовности школьников к сознательному выявлению и утверждению активной жизненной позиции, самоопределению по деятельностному основанию.

Готовность к самоопределению по деятельностному основанию понимается нами как особое личностное состояние, которое предполагает наличие у личности образа, структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода мотивы на осознание задач, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей, утверждение собственной позиции по отношению к определенной деятельности [2].

Готовность представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов. К ним относятся: *когнитивный* (наличие у личности знаний о предстоящей деятельности, ее целях и понимание ее значимости); *процессуальный* (наличие умений эффективно, целесообразно осуществлять деятельность); *деятельностный* (предполагает систематическое участие субъекта в деятельности); *эмоциональный* (отношение личности к собственному участию в деятельности).

Формирование готовности к самоопределению может осуществляться в процессе решения следующих задач:

1. Включение школьников в социально значимую деятельность творческого характера.
2. Личностно-ориентированное информационное обеспечение включения школьников в различные виды деятельности.
3. Вариативное программирование социально-значимой деятельности.
4. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение развития лидерского потенциала подростков [3].

Решение обозначенных задач реализуется педагогическим коллективом лагеря, который включает в себя преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов Костромского госуниверситета, которые являются трансляторами традиций, ценностей, эталонов поведения, носителями субкультуры [6].

\* Подготовлено в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

Основными функциями педагогического коллектива являются: разработка содержания программы смены и ключевых дел, информационно-методическая поддержка деятельности участников в течение смены, управление жизнедеятельностью временных детских объединений и другое. Взаимодействие педагогов и участников смены строится на основе сотрудничества, представляет собой субъект-субъектное взаимодействие.

Немаловажным, на наш взгляд, является создание образовательной ситуации в лагере, смысл которой состоит во включении участников смены в различные виды социально-значимой деятельности, раскрытие перед ними ее смыслов, ценностей, назначения, содержания и специфики; в организации пространства личностного самоопределения, стимулирование процессов самопознания, самопроектирование школьников; в построение различных сообществ как пространства реализации своих возможностей; в обеспечение введения в деятельность по реализации конкретных программ.

Значимым фактором подготовки школьного актива является диагностика имеющегося лидерского потенциала подростка, информационное обеспечение знаниями по самоорганизации и организации других, включение подростков с совместную деятельность, стимулирующую проявление лидерских качеств и организаторских способностей, создание ситуаций социальных проб подростков в различных видах деятельности, анализ полученного опыта.

Образовательный блок в Областном лагере актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг» представляет собой систему учебно-развивающих занятий, кружков, клубов, мастер-классов. Целями являются развитие социальной активности старшеклассников, развитие лидерских качеств, формирование знаний, умений по самоорганизации и организации других. При организации учебно-развивающих занятий сочетаются традиционные формы и методы (лекция, семинар) и методы имитационного обучения (анализ конкретных ситуаций).

Основной частью образовательной программы «Комсорга» является цикл учебно-развивающих занятий, формирующих готовность молодежи к активной организаторской деятельности в условиях лагеря и после смены в своих образовательных учреждениях.

Занятия «Школы лидера» представлены следующей тематикой: «Лидерство и имидж лидера» (кого можно считать лидером, а кого руководителем, качества лидера, типы лидерства, стили руководства группой, стили лидерства, что такое имидж, составляющие имиджа); «Методика организаторской деятельности» (что такое организаторская деятельность, этапы организаторской работы, факторы групповой работы, планирование, виды руководства, характеристики команды и руково-

дителя, правила организаторской работы); «Формы воспитательной работы» (что такое форма, классификация форм работы, азбука форм работы, варианты творческих заданий); «Правила эффективного общения» (что такое общение, функции, каналы, средства, виды, блоки, правила общения, что такое конфликт, правила разрешения конфликта, правила публичного выступления, структура публичного выступления); «Приемы творческого мышления (что такое творчество, творческая деятельность, творческое мышление, креативность, этапы креативного процесса, приемы творческого мышления)»; «Настроение» (что такое настроение, что влияет на настроение, что способствует улучшению настроения, что такое темперамент, типы темперамента); «Проектирование» (написание, защита и осуществление организаторских проектов) и др. Занятия проводятся в течение смены в отрядах, под руководством методиста лагеря [4].

Логическим продолжением образовательной программы являются мастер-классы и клубы. Мастер-класс как форма обучения является одним учебным занятием, на котором подростки могут получить конкретные знания, информацию, практические умения в каком-либо виде деятельности. Традиционно мастер классы проводятся по конкретным делам, которые предстоит организовать отрядам и раскрывает процесс подготовки мероприятия (художественное, музыкальное оформление, сценарий, ресурсы, работа микрогрупп и т.д.).

Клуб по интересам – это форма организации, добровольно объединяющая в свободное время подростков, межличностные отношения которых опосредованы общественно-ценным и личностно-значимым содержанием совместной групповой деятельности. Клуб удовлетворяет социокультурные потребности участников. Образовательная функция клуба заключается в содействии определению жизненных планов, самоопределению. В процессе активного взаимодействия с другими (сверстниками, взрослыми, младшими) подросток познает себя, приобретает опыт сотрудничества. Содержание деятельности клуба включает несколько аспектов: культурно-образовательный, досуговый и социальный. Примечательно, что организаторами клубов могут быть и сами участники смены. Традиционно в лагере действуют клубы спортивной направленности, вокального и хореографического мастерства, прикладного творчества и другие.

Программа лагеря предусматривает закрепление полученных знаний в рамках совета дела. В совет дела, как правило, входят комсорги из разных отрядов. Основная задача совета дела заключается в разработке и проведении одного из ключевых дел смены (вечер агитбригад, игра на местности, конкурсная программа, ток-шоу). Выбор участников совета дела может происходить по двум основани-

ям: по личной инициативе подростка и по усмотрению педагога. Совет дела способствует приобретению умений по организации той или иной формы работы.

Демонстрация полученных знаний, опыта участия в событиях смены происходит посредством реализации проекта отряда – подготовка и проведение общелагерного дела (маршрутная игра, праздник песни и танца, лирический вечер, ярмарка, спартакиада, интеллектуальная игра). Подростки самостоятельно определяют основные цели и задачи проекта, этапы работы, микрогруппы и содержание их работы, позиции участников (организатор, исполнитель), ресурсы, правила и режим работы и взаимодействия. В ходе проектной деятельности осуществляется консультирование, которое предполагает оказание методической помощи, обеспечения благоприятного, эмоционального настроения, микроклимата, оперативное разрешение конфликтных ситуаций, поддержание активности, помощь в поиске необходимых ресурсов.

Таким образом, подготовка школьного актива в рамках профильной смены заключается в конструировании ситуаций социальных проб старшеклассников, способствующих максимальному проявлению лидерского потенциала у подростков; накоплению опыта организации социально-значимой деятельности; умению выстраивать систему социально-значимых взаимоотношений в группе.

#### Библиографический список

1. *Куприянов Б.В.* Очерки общественной педагогики: авторские лагеря Костромской облас-

ти. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. – 65 с.

2. *Мингалеева А.В., Валеева Н.Ш.* Профессионально-личностное саморазвитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 4. – С. 153–158.

3. Областной лагерь актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг»: методические материалы / сост. А.А. Корсакова; науч. ред. А.И. Тимонин. – Кострома: КГУ, 2016. – 48 с.

4. Областной лагерь актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг»: Школа лидера (цикл учебно-развивающих занятий областного лагеря актива молодежи им. А.Н. Лутошкина «Комсорг»). – Кострома: КГУ, 2016. – 38 с.

5. *Тимонина А.А.* Особенности работы психологической службы в областном лагере актива молодежи имени А.Н. Лутошкина «Комсорг» // Психология и педагогика социального воспитания: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под общ. ред. Н.М. Рассадина, А.И. Тимонина; сост. А.Г. Кирпичник. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 134–136.

6. *Тимонина Л.И.* Реализация позиции педагогической поддержки инструкторами и методами Костромского областного лагеря старшеклассников «Комсорг» // Психология и педагогика социального воспитания: материалы науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 157–160.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 379.828

Корчемная Нина Валерьевна

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»  
ninelyna@rambler.ru

## КИБЕРСПОРТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ДОСУГОВЫХ ПРАКТИКАХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

*Статья посвящена изучению особенностей сферы компьютерного спорта (киберспорта) в современном обществе. В данной статье рассматривается опыт работы с молодёжью различных организаций, развивающих киберспорт. Автором был проанализирован опыт работы организаций Белоруссии, Норвегии, России, США, Финляндии, Японии. На основе проведенного исследования были определены ключевые особенности развития сферы киберспорта в этих организациях. Показано, что работа с молодёжью, увлекающейся киберспортом, отличается многоплановостью. Особое внимание обращается на способы профилактики профессиональных заболеваний киберспортсменов, связанных с длительным пребыванием за компьютером и формированию умений и навыков, полезных в обычной жизни. Обосновывается мысль о том, что компьютерный спорт представляет собой многогранную сферу, имеющую большой образовательный потенциал для развития личности в условиях информационного общества.*

**Ключевые слова:** молодёжь, компьютерный спорт, киберспорт, электронный спорт, компьютерные игры, киберспортсмен, досуг.

Киберспорт – новое направление в досуговой деятельности людей разного возраста и социального статуса, и, прежде всего, молодёжи. Официально этот вид спорта имеет следующее определение: киберспорт – (компьютерный спорт, е-спорт, электронный спорт (англ. cybersport, e-Sport, electronic sport) — вид соревновательной деятельности и специальной практики подготовки к соревнованиям на основе компьютерных и/или видеоигр, где игра предоставляет среду взаимодействия объектов управления, обеспечивая равные условия состязаний человека с человеком или команды с командой [5].

Международная федерация киберспорта была создана в 2008 году в Республике Корея. Сегодня компьютерный спорт приобрёл огромную популярность во многих странах мира. По компьютерному спорту проводятся соревнования, как для профессиональных спортсменов, так и для любителей. В любительских соревнованиях принимают участие люди различных возрастных категорий. Активно развивается киберспорт и в студенческой среде. В нашей стране с 2006 года проводятся официальные соревнования для студентов, обучающихся в вузах Москвы. После официального признания компьютерного спорта в 2016 году была организована Всероссийская киберспортивная студенческая лига (ВКСЛ). В первом сезоне ВКСЛ приняли участие 3264 студента из 91 вуза Российской Федерации.

Киберспорт очень популярен среди молодежи, однако его развитие в образовательных организациях только начинается.

Данная статья направлена на освещение особенностей использования киберспорта в различных по функциям и нормативно-правовому статусу объединениях.

В Российском государственном университете физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (РГУФКСМиТ) на кафедре теории и методики индивидуально-игровых и интеллектуальных видов спорта реализуется образовательная программа бакалавриата «Теория и методика компьютерного спорта». На этой кафедре не готовят профессиональных спортсменов по компьютерному спорту, хотя там созданы все условия для профессионального становления киберспортсменов. Студентам предоставляется возможность заниматься на современных компьютерах и виртуальных спортивных симуляторах под руководством знаменитых киберспортсменов. В программу обучения входят занятия по видам спорта с высокой двигательной активностью (гимнастика, легкая атлетика, лыжный спорт, плавание, футбол, баскетбол, гандбол, волейбол, единоборства, тяжелоатлетические виды спорта и т.д.) [2]. Многие студенты принимают участие в научных конференциях, разрабатывают учебные пособия под руководством куратора специализации киберспорта, проводят профориентационную работу в группе (кафедра киберспорта), в социальной сети «ВКонтакте» и помогают в организации и проведении мероприятий на кафедре. Студенты регулярно проводят соревнования среди школьников, студентов, работников различных организаций. Кроме этого в РГУФКСМиТе организуются соревнования по автомобильному двоеборью, баскетбольному двоеборью и футболному двоеборью (соревнования по виртуальной игре и её прототипу в базовой реальности). Студентов готовят к различным видам профессиональной деятельности: педагогической, тренерской, рекреационной, судейской, комментаторской, организаторской, научно-исследовательской, культурно-просветительской [4].

Если в РГУФКСМиТе готовят универсального работника в сфере компьютерного спорта, то на факультете киберспорта в Токийской Школе Аниме профессионального образования (Tokyo School of Anime) обучающиеся получают одну из профессий, связанных с компьютерным спортом: киберспортсмен, комментатор, маркетолог, организатор киберспортивных мероприятий, менеджер, разработчик игр. Содержание программы обучения для будущих киберспортсменов включает в себя интеллектуальное развитие; обучение командному взаимодействию; совершенствование навыков в избранной дисциплине киберспорта. Тренировки проводят профессиональные спортсмены, выступающие на международной киберспортивной арене [12].

Профессиональный колледж Финляндии Ahlman организует обучение в своей средней школе Orivesi Opisto в городе Оривеси по трём направлениям: «технологии разработки компьютерных игр», «дизайн компьютерных игр», «киберспорт». Программа обучения по направлению «киберспорт» предоставляет возможность совершенствовать навыки, необходимые в компьютерном спорте. В течение учебного года киберспортсмены участвуют в турнирах и других мероприятиях игровой индустрии. Особое внимание уделяется обучению киберспортсменов умению грамотно организовать эргономический базис при занятиях киберспортом, формированию привычки ведения здорового образа жизни, соблюдению режима труда и отдыха, правильному питанию [11; 14].

В Калифорнийском университете Ирвин (University of California Irvine) реализуется образовательная программа по компьютерным наукам в области игровых технологий. Обучающиеся по данной программе изучают компьютерные науки на основе проектирования и создания компьютерных игр и других форм интерактивных медиа. Студенты получают знания не только по информатике, но и по кинематографу, медиа-исследованиям, математике, физике и игровой технике. В университете развивается киберспорт. Для тренировки киберспортсменов создана арена, оснащенная современным игровым оборудованием, предусмотрены места для мероприятий и встреч. Одной из задач тренерского состава является формирования у киберспортсменов навыков ведения здорового образа жизни, умений распределять время для занятия киберспортом, успешного обучения и отдыха [13].

Для детей и подростков, увлекающихся киберспортом в Томске открыта частная киберспортивная школа «Белая ворона». Содержание программы обучения в этой школе включает в себя совершенствование в избранной киберспортивной дисциплине, ознакомление с современными IT-технологиями, обучение созданию и ведению ка-

налов на Twitch. Обязательной частью программы являются занятия видами спорта с высокой двигательной активностью, викторины, походы в кино-театр, психологические тренинги, направленные на формирование качеств личности необходимых как для занятия киберспортом, так и для повседневной жизни [9].

В Минске аналогом школы «Белая ворона» можно считать школу киберспортивного обучения Cyber Gaming School. Программа обучения включает общий курс (для всех обучающихся) и курс по выбранной дисциплине. Содержание общего курса: тренинги (личностного роста, психология киберспортсмена, командная работа и др.); основы игровой дисциплины; игровая механика; занятия по тактике; занятия по стратегии; психология поведения; занятия по концентрации и вниманию, развитие реакции; социальные и коммуникативные навыки; история киберспорта и киберспортивной дисциплины. Кроме этого основатели школы Cyber Gaming School организуют летний лагерь для детей и подростков (10–12 и 13–15 лет). Программа летнего лагеря: развитие лидерских качеств и умения работы в команде; основы командообразования; индивидуальные тренировки по выбранной дисциплине; физические тренировки (футбол, плавание, велопробеги); основы программирования; воспитание самодисциплины; уроки личностного роста; творческая мастерская; посещение VR-club и других интересных мест (WG; EPAM; Dreamland); турпоход в конце смены [7].

В норвежской общеобразовательной школе Ganes Vidaregåande Skole в Бергене киберспорт преподаётся как факультативное занятие. Курс киберспорта рассчитан на 3 года обучения, по 5 учебных часов в неделю. Для занятий предусмотрена отдельная игровая комната, которая также доступна и в вечернее время для самостоятельных занятий. Содержание обучения: развитие интеллектуальных способностей; совершенствование техники игры; разработка стратегий и тактик в игре; выполнение упражнений для воспитания гибкости, силы, скорости реакции; организация участия в киберспортивных соревнованиях; психологическая подготовка. Программа занятий так же предусматривает ознакомление с особенностью образа жизни спортсменов высших достижений, формирование навыков таймменеджмента и целеполагания [10].

Федерация компьютерного спорта России (ФКС России) и Федерация компьютерного спорта Москвы (ФКС Москвы) активно развивают компьютерный спорт в студенческой среде. ФКС России с 2005 г. регулярно организует студенческие соревнования по различным дисциплинам киберспорта (товарищеские встречи, однодневные турниры) и открытые соревнования для любителей, с 2006 г. киберспортивные лиги для студентов города Москвы, с 2016 для студентов России. В рамках все-

российской антинаркотической программы «Поезд в будущее» ФКС Москвы ежегодно (с 2005 г. по 2009 г.) проводила турнир «Большой Бой» (соревнования по кибердисциплине «Counter Strike 1.6» и пейнтболу) в разных городах России [6]. Кроме проведения соревнований в студенческой среде ФКС России организует виды деятельности, где студенты выступают в различных ролях (представители своего вуза, организаторы внутривузовских соревнований, комментаторы, создатели роликов) [3]. В связи с тем, что компьютерный спорт появился сравнительно недавно и почти во всех образовательных организациях отсутствуют тренеры по этому виду спорта, студенты самостоятельно занимаются созданием условий для его продвижения. Таким образом, сфера студенческого киберспорта не ограничивается тренировочно-соревновательной деятельностью, а роль студента в этой сфере не ограничивается лишь ролью спортсмена [1].

Создатели игры «World of Tanks» белорусская компания Wargaming.net кроме создания компьютерных игр регулярно проводит различные мероприятия. Компания Wargaming.net разработала виртуальную экспозицию, которая позволяет детально рассмотреть реликвии времен Второй мировой войны, создала серию панорамных видеороликов о легендарных танках; снимает документальные исторические фильмы о военной технике, сражениях Второй мировой войны. Разработчики «World of Tanks» участвуют в комплексе мероприятий по поднятию и реконструкции танков, привлекая подростков и молодёжь к посильной помощи в таких мероприятиях. Особого внимания заслуживает практика организации турниров и памятных мероприятий в различных городах России самими игроками при поддержке Wargaming.net. Кроме этого компания Wargaming.net сотрудничает с военными музеями, в рамках сотрудничества с музеями организуются различные мероприятия (соревнования в специальных компьютерных классах Wargaming.net, лекции по военной тематике, «дни открытых дверей»). На некоторых мероприятиях разработчики «World of Tanks» организуют состязания по аэрохоккею, танко-модельному спорту, стрельбы из лазерного оружия, силовым упражнениям [8].

Выводы. В проведенном нами обзоре представляется интересным тот факт, что в деятельности организаций, развивающих киберспорт, существуют общие черты:

1. Полидеятельность в сфере компьютерного спорта. Создание условий для самореализации занимающихся при выполнении ими разнообразных социальных ролей в сфере компьютерного спорта, как в базовой, так и в виртуальной реальности.

2. Социально-психологическая подготовка. Проведение тренингов, развитие лидерских качеств, целеустремленности, коммуникабельности и т.д.

3. Специальное оборудование. Для занятия киберспортом необходимо техническое оснащение и программное обеспечение.

4. Занятия видами спорта с высокой двигательной активностью и физическим воспитанием. В опыте большинства организаций особое внимание уделяется физическому воспитанию как эффективному средству профилактики гиподинамии и физической подготовки.

5. Киберспортивная сфера – интегративная. Обучение требует широкого круга различного рода искусств и наук.

6. Сочетание соревнований по виртуальной игре и её прототипу в базовой реальности. В некоторых организациях проводятся соревнования по киберспорту и по тому или иному виду спорта, который является прототипом определённой киберспортивной дисциплины (автомобильное, баскетбольное, футбольное двоеборье, соревнования по «Counter Strike 1.6» и пейнтболу, соревнования по «World of Tanks» и танко-модельному спорту).

#### Библиографический список

1. Корчемная Н.В. Общественная деятельность студентов в сфере компьютерного спорта как фактор социального воспитания // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 6 (17). – С. 94–96.

2. Новоселов М.А. Физическая подготовленность школьников как необходимое условие поступления на специализацию «Теория и методика киберспорта» // Компьютерный спорт (киберспорт): проблемы и перспективы: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (в формате интернет-конференции) 16–20 декабря 2014 г. – М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2015. – С. 46–50.

3. Официальный сайт ВКСЛ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://esportleague.ru/> (дата обращения: 23.10.2017).

4. Официальный сайт РГУФКСМиТ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://it.sportedu.ru/> (дата обращения: 23.10.2017).

5. Официальный сайт ФКС России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://resf.su/missiya> (дата обращения: 23.10.2017).

6. Официальный сайт Acorp Electronics Corp. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acorp.ru/press-center/news/news-373> (дата обращения: 23.10.2017).

7. Официальный сайт школы киберспортивного обучения Cyber Gaming School. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberschool.by/> (дата обращения: 23.10.2017).

8. Официальный сайт Wargaming. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pomnimvse.org/ru/> (дата обращения 23.10.2017).

9. Сайт группы Вконтакте частной киберспортивной школы «Белая ворона». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vk.com/school\\_cybersport](https://vk.com/school_cybersport) (дата обращения 23.10.2017).

10. Norwegian high school will include esports in its sports curriculum, official site of PC Gamer. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pcgamer.com/norwegian-high-school-will-include-esports-in-its-sports-curriculum/> (дата обращения: 23.10.2017).

11. Official site of Ahlman. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ahlman.fi> (дата обращения 23.10.2017).

12. Official site of Tokyo School of Anime. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.](http://www.anime.ac.jp/lp/e-sports/e-sports01.html)

[anime.ac.jp/lp/e-sports/e-sports01.html](http://www.anime.ac.jp/lp/e-sports/e-sports01.html) (дата обращения: 23.10.2017).

13. Official site of University of California, Irvine. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://esports.uci.edu/> (дата обращения: 23.10.2017).

14. Suomessa pääsee nyt opiskelemaan pelaamista: «Parhaimmat pelaajat ovat ammattilaisia», official site of Alma Media. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.aamulehti.fi/kotimaa/suomessa-paasee-nyt-opiskelemaan-pelaamista-parhaimmat-pelaajat-ovat-ammattilaisia-23834890/> (дата обращения: 23.10.2017).

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.015

**Карникова Ольга Павловна**  
кандидат педагогических наук  
Самарский государственный институт культуры  
karnikova.olga@yandex.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*В статье представлены исторические аспекты целостного процесса становления современной Концепции этнокультурного образования в контексте модернизации современной системы профессионального образования, основных положений компетентностного подхода, предполагающего формирование соответствующих ценностных ориентаций и универсальных качеств личности обучающихся. Автором выявлены этапы становления этнокультурного образования в России: эмпирический – накопление традиционного опыта этнического образования на основе фольклорных форм и религиозного опыта народа (до XVII в.); научно-практический – обобщение опыта этнического обучения и воспитания, развитие идеи создания национальной школы (XVII–XX вв.); современный – научное обоснование воспитательных и образовательных систем этноса (к. XX – н. XXI в.). Для обоснования уникальности каждого из этапов и идейной основы их преемственности были использованы методы теоретического анализа и синтеза, обзора научной литературы. Результатом проведенного исследования стало определение роли этнокультурного образования в современном российском обществе, осмысление стратегических направлений и перспектив дальнейшего развития в этой сфере.*

**Ключевые слова:** образовательная концепция, этнокультурный компонент, этнокультурное образование, история этнокультурного образования, концепция этнокультурного образования, этнокультурная идентичность.

Этнокультурное образование, играя важную роль в обеспечении гармоничного развития личности и ее этническом самоопределении, гармонизации межкультурных и межэтнических отношений, призвано в настоящее время обеспечить баланс между поддерживающим и инновационным типами обучения, воспроизводством культурного наследия в полиэтническом обществе, взаимодействие в котором требует «диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей» [2, с. 4]. Поиск новых парадигм развития и дальнейшего совершенствования концепции этнокультурного образования определяется возможностью использования в нем прогрессивных идей прошлого с позиций их преемственности и развития.

Анализ современных исследований (Е.С. Бабунной, Т.И. Баклановой, У.С. Борисовой, Т.С. Воропаевой, А.Н. Джурицкого и др.) позволил выделить основные этапы в становлении идей этнокультурного образования в России.

I. Эмпирический этап становления этнокультурного образования в России – накопление традиционного опыта этнического образования на основе фольклорных форм и религиозного опыта народа (до XVII в.). На данном этапе формировались основные идеи, ценности, правила, которые не только определили специфику этнического образования, но и на долгое время стали базой всей педагогической культуры народа. Жизнь этнической общности в рассматриваемый период характеризовалась преобладанием в ней «этнозащитных и этносохраняющих функций; социальной гомогенностью; преимущественно коллективным приобщением индивидов к этнокультуре; недостаточно развитым индивидуальным самосознанием

и мало развитой субъектностью (как индивидуальной, так и коллективной)» [3]. Формирование этнической идентичности и этнического самосознания, происходило на основе доминирования представлений о жестком разделении на «свои» – «чужие» по признакам: язык, земля, обычаи, верования. Значимость традиции, как способа передачи базовых поведенческих программ, была незыблемой, освященной мифологическими представлениями, требующей от каждого индивида безусловного принятия системы идей и чувствований и их передачи в неизменном виде. Первоначально процесс этнического воспитания был неотделим от повседневной жизни этноса и осуществлялся через включение подрастающего поколения в трудовую, хозяйственную, бытовую, ритуально-обрядовую деятельность взрослых, выражающих «менталитет народа, способствующий активизации этнокультурного самосознания и сплочению представителей всех возрастов и социальных групп» [7, с. 154].

Важным шагом в развитии этнических культур стал переход от языческой культурной традиции к религиозной, которая не только повлияла на процессы сохранения этнических общностей, но и озаменовала их дальнейшее движение по пути межэтнической, межкультурной интеграции, а также построения единой государственности. Религиозное мировоззрение, акцентируя внимание на духовной стороне человеческой жизни, опиралось на морально-нравственные принципы, открывавшие для этнических общностей новые возможности в познании собственных духовных ориентаций, соотнесения их с иными контекстами духовности. Фундаментальные, архетипические понятия о добре и зле, изначально присутствующие в каждой этнической культуре, находили свое продолжение



в религиозных ценностях, а религиозные образы и символы постепенно наполняясь этническими значениями и смыслами, таким образом, религиозная и этническая идентичность часто накладывались друг на друга. Религиозная идентичность как процесс уподобления, отождествления с определенной религиозной общиной, требовала принятия членами этнической группы новых религиозных ценностей и символов, обрядов и ритуалов, а также овладения лежащего за ними религиозного учения в соответствующей системе образования. В основе новой модели этнического образования лежала идея защитника веры, государственного единства, хорошего семьянина и труженика, преданного Отечеству и государю, владеющего на должном уровне профессиональными знаниями и умениями.

II. Научно-практический этап – обобщение опыта этнического обучения и воспитания, развитие идеи создания национальной школы (XVII–XX вв.). Укрепление национальной самостоятельности государств, усиление политических, экономических, межкультурных взаимодействий между странами, широкое распространение светской культуры и науки содействовали включению этнических сообществ в широкую систему социокультурных коммуникаций гражданского общества, признающее права и свободы отдельной личности. Осознание единства этнических субъектов в данный период происходило не только на базе этнических признаков, но и включало в себя новые социально-исторические, религиозные, социально-культурные, традиции, объединявшие их в новую духовно-культурную целостность – народ.

В этот период предпринимаются попытки научного описания исторических корней различных этнических сообществ, более глубокое изучение специфики их образа жизни, включая художественную культуру и систему образования, как источник «нравственно-эстетических ценностей российского общества» [10, с. 98]. В работах русских и зарубежных мыслителей (Н.А. Бердяева, Н.Я. Данилевского, Л.Н. Гумилева, И.А. Ильина, И.В. Кириевского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого, П.Я. Чаадаева, П.А. Флоренского и др.) происходит дальнейшее осмысление философско-исторических положений, теоретически обосновывающих категории «этнос», «нация», «этническая картина мира», «этническое самосознание», «этнические традиции». Процесс создания и совершенствования национальных образовательных систем потребовал не только глубокого научного изучения имеющегося опыта этнического обучения и воспитания, но и теоретического и практического обоснования принципа народности. Выступая базовой закономерностью развития системы профессионального образования, принцип народности предполагает признание за народом права наравне с государством участвовать в образовательной системе в качестве субъекта

и строить ее в полном соответствии с чертами национального характера, этническими традициями и обычаями, в «мудрости и идентичности народа стоит искать пути и средства формирования личности» [6, с. 251].

В реализации принципа народности по мнению выдающихся педагогов того времени (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, Н.Г. Чернышевский и др.) особая роль принадлежит изучению родного языка, разностороннему влиянию на личность различных элементов народной культуры, сочетающей в себе обучающие, воспитывающие и развивающие возможности, мастерству учителя, способного воспитать детей на национальных началах. Вместе с тем, принцип народности в образовании неразрывно связан с приобщением подрастающего поколения к общечеловеческим и этическим принципам, которые должны стать важной частью национального сознания и способствовать творческой переработке этнокультурного наследия. Ключевую роль в становлении национальной системы образования в России сыграла педагогическая концепция К.Д. Ушинского, которая послужила методологическим ориентиром для ее дальнейшего развития. Русские педагоги конца XIX – начала XX вв. (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий и др.), многие из которых были сторонниками и последователями идей К.Д. Ушинского, в духе народности разрабатывали свои педагогические концепции. Авторами были представлены конкретные методики преподавания отдельных предметов на основе традиций «общинно-коллективистского воспитания» [9, с. 13].

В XX веке ломка традиционной культуры и сознания политическими революциями и войнами определила процесс дальнейшей трансформации народов в нации, усилила социально-культурные и социально-психологические аспекты межэтнических и межнациональных отношений. В советский период место и воспитательное значение народной педагогики рассматривались в работах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. Выдвигая идеи воспитания молодежи в новых условиях, педагогические новаторы предлагали внедрять в образовательную практику пропаганду национального искусства, эстетику национальной одежды, игрушек, народных танцев, праздников. Будущие профессионалы должны были быть готовы наполнять новым содержанием традиции народного воспитания. Существенный вклад в развитие идей этнокультурного образования внесла культурно-историческая концепция развития личности и сознания Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, которая научно обосновала необходимость освоения национального культурного наследия для создания фундамента психического развития личности на основе деятельностного подхода.

III. Современный этап – научное обоснование воспитательных и образовательных систем этноса (к. XX – н. XXI вв.). На современном этапе происходит движение национальных культур как в сторону дальнейшей интеграции, диалога с другими культурами в полиэтничной, поликонфессиональной и поликультурной среде, так и в сторону сохранения своей уникальной национальной цивилизационной идентичности, что актуализировало необходимость теоретического изучения проблемы этнической идентификации личности в поликультурном социуме. Поиск путей дальнейшего развития системы этнокультурного образования в современных условиях привело к появлению концептуальных идей «поликультурного», «национально-регионального», «глобального», «мультикультурного» профессионального образования, воспитание «толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности» [8, с. 64] в качестве базовых качеств будущих специалистов.

В настоящее время государственная политика определяет в содержании этнокультурного образования приоритет российских этнокультурных традиций над зарубежными; вариативность, сочетание монокультурного и поликультурного компонентов; непрерывность и преемственность уровней этнокультурного образования; взаимосвязь учебных заведений с семьей и средствами массовой информации, допуская определенную свободу мировоззренческого самоопределения, получение образования в соответствии со своими мировоззренческими установками. Основопологающей базой развития этнокультурного образования в современном российском обществе является разработанная отечественными учеными (Т.И. Бакланова, Л.В. Ершова, Т.Я. Шпикалова) «Концепция этнокультурного образования в России», ставшая основой для создания Федеральной и региональных программ, для внесения соответствующих коррективов в современную государственную образовательную и национально-культурную политику России. Наиболее адекватно современным требованиям этнокультурное образование рассматривается с позиции компетентностного подхода, утверждающего значимость подготовки высококвалифицированных специалистов этнопедагогического профиля, осуществляющих профессиональную деятельность на основе «лучших традиций многонациональной культуры, самобытных национально-культурных традиций народов России» [10], способствующих сохранению культурного многообразия страны и повышению ее международного статуса в условиях глобализации.

Этнопедагогическая направленность современного профессионального образования – результат процесса длительного эволюционного развития педагогической науки, на каждом этапе становления которой происходило как критическое осмысление

прошлого опыта, так и конструктивное использование передовых идей. Системность, непрерывность, многоуровневость и многофункциональность деятельности учреждений образования с этнокультурным компонентом, сочетание поддерживающего и инновационного обучения, соответствие компетентностей педагогического и ученического коллективов современным стандартам – основные тенденции повышения качества, доступности и эффективности этнокультурного образования в России.

#### Библиографический список

1. Аминов С.Р. Русская идея в общественно-педагогической мысли XIX века // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6-0. – С. 328–336.
2. Бабунова Е.С. Профессионально-педагогические аспекты этнокультурного образования. – Магнитогорск: МаПУ, 2006 – 263 с.
3. Воронаева Т.С., Костенко В.С. Этническое и национальное бытие: онтологический подход // Intellectual potential of the XXI century '2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konferm4/186.pdf> (дата обращения: 06.11.2017).
4. Джурицкий А.Н. История педагогики. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 201 с.
5. Епхеева М.К., Джисоева А.Р. Поликультурное образование в системе профессионального и высшего образования // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2016. – № 3-2 (67). – С. 81–84.
6. Меньюк Е.Н. Принцип народности воспитания в историческом контексте // Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития. Сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во «ИП Краснова Н.А.», 2016 – С. 248–252.
7. Народная художественная культура / под ред. Т.И. Баклановой, Е.Ю. Стрельцовой. – М.: МГУКИ, 2002. – 344 с.
8. Новолодская С.Л. Поликультурное образование – качественная характеристика современного образования // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 8. – С. 62–65.
9. Пашков А.Г. Эволюция принципа народности в воспитании: от общинно-коллективистской традиции к насаждению индивидуализма и социальной анонимии // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2 (263). – С. 11–14.
10. Шпикалова Т.Я., Бакланова Т.И., Ершова Л.В. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 14–16 декабря 2004 г. – Шуя: Изд-во «Шуйский государственный педагогический университет», 2005. – С. 6–12.
11. Шпикалова Т.Я., Ершова Л.В. Система непрерывного и преемственного этнохудожественного образования в России: опыт разработки // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 93–98.

Турьгин Александр Александрович

кандидат исторических наук, доцент

Миновская Ольга Владиславовна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет

aturigin@mail.ru, minovskayaolga@yandex.ru

## ИДЕИ ПЕДАГОГИКИ ПРИКЛЮЧЕНИЙ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ-НОВАТОРОВ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА\*

*В статье речь идет о российской теории и практике социального воспитания у педагогов-реформаторов первой четверти XX века. Труды С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского анализируются авторами с точки зрения общих идейных оснований с западной педагогикой приключений. Авторы исследуют формирование педагогических концепций в особых условиях советской действительности с учётом накопленного педагогического опыта в России в конце XIX – начале XX веков. Акцентируется внимание на практиках подросткового переживания приключения в контексте социокультурной традиции (обращение к народной культуре, к идее подростковых мечтаний), оригинальных формах организации детских и подростковых сообществ, воспитательные функции которого варьируются от воспитания коллективной социальной ответственности до обеспечения индивидуального развития и самосовершенствования личности. Обосновывается технология использования игры как средства воспитания и развития детей и подростков в естественном, институционально неограниченном пространстве с целью их подготовки к трудовой деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогика приключений, реформаторская педагогика, трудовое воспитание, школа-коммуна, педагогические практики, социальное воспитание, досуг, риск, доверие, переживание.

Педагогика приключений может рассматриваться как инновационное направление современной западной педагогики, претендующее на некоторый самостоятельный уровень научно-теоретического обобщения в дефинициях междисциплинарного характера и практико-ориентированного применения.

В центре внимания педагогики приключений находится опыт группового взаимодействия в природе, способствующий развитию личности и обретению (совершенствованию) её социокультурных компетенций. Природа создает естественные препятствия, которые при методическом сочетании их с элементами театральной, игровой, досуговой или трудовой педагогики становятся мощным средством социального воспитания. Сегодня элементы педагогики приключений в той или иной мере интегрируются в целевые воспитательные программы образовательных учреждений в Германии, Великобритании, Швеции или Дании. Они позволяют развивать социокультурные компетенции у детей и молодежи, дополняя традиционные формирующие модели новыми категориями, такими, как «риск», «ответственность», «жизненные ориентиры», «свободная воля», «доверие», «реальное время» и «подлинность происходящего» [10, с. 183].

Процесс институционального становления педагогики приключений на Западе продолжался на всем протяжении XX века, с момента её зарождения в контексте реформаторской педагогики. В России, не без участия педагогов-реформаторов начала XX века, шёл параллельный процесс становления и развития собственных педагогических теорий, соответствующих логике исторического

развития страны. В силу разных обстоятельств педагогика приключений не получила своего развития в России, хотя контекст российских педагогических исследований был ей близок.

Развитие идей педагогики приключений в теории и практике социального воспитания в России начинается в дореволюционный период. Нам представляется важным охарактеризовать ряд *предпосылок* этого процесса.

**Осведомленность российских педагогов в подходах и методах западной реформаторской педагогики.** Субъектом развития новаторских педагогических идей в дореволюционной России выступала творческая интеллигенция, преимущественно из дворянской среды. Она была знакома с идеями свободного и естественного воспитания за рамками традиционных институтов (школ, училищ, гимназий). Теоретическое осмысление идей сопровождалось тесными контактами с западными педагогами, что было возможно благодаря преподаванию иностранных языков в дворянских школах. Влияние западных идей на российскую педагогическую теорию и практику находит отражение в работах Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.Н. Дурылина.

**Действенная социально-экономическая поддержка педагогических инициатив.** Социально-политическая ситуация дореволюционной России благоприятствовала вариативности педагогических методов и форм. Этому способствовал подъем благотворительности и меценатства среди предпринимателей, заинтересованных в стабильном развитии общества и целевом расходе капиталовложений (Г.Г. Солодовников, А.Л. Штиглиц, братья П.М. и С.М. Третьяковы).

\* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00648.

**Либеральные реформы (в том числе, в сфере образования) как почва для развития идей и методов реформаторской педагогики.** Гуманистические педагогические традиции дореволюционной России были оформлены в результате либеральных реформ 60–70-х гг. XIX века. Школы нового типа (земские школы) были бессловесными, демократическими, общественными. Педагоги земских школ развивали у обучающихся инициативность, активность и способности, учитывая их возрастные особенности и обращаясь к традиционным региональным культурам (В.И. Водовозов, С.А. Рачинский, Н.Ф. Бунаков).

В центре внимания настоящего исследования находится педагогическое наследие российских педагогов-новаторов первой четверти XX века. Основную базу исследования составили педагогические труды А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.Н. Сорока-Росинского, чьи идеи и практика представляются нам наиболее значимыми в контексте педагогики приключения.

Т. Фишер и Й.В. Цигеншпек также отмечают сходство новаторских идей советской педагогики с педагогией приключений в Германии. Исследуя труды С.Т. Шацкого, они обращают внимание на сформулированные и научно доказанные С.Т. Шацким принципы добровольности, труда, кооперативности, солидарности и заботы о детях, ориентации на них, как неотъемлемые для открытого и ориентированного на переживание педагогического процесса [11].

Достаточно подробный анализ педагогического наследия А.С. Макаренко немецким исследователем Г. Хиллигом обращает внимание на «большие поездки» коммуны имени Горького и организацию палаточного лагеря как некие проекты и экспедиции [11, с. 16–17].

Анализируя наследие педагогов-новаторов, мы берем во внимание ряд обстоятельств:

- жизненный и профессиональный путь каждого из педагогов-новаторов сложился своеобразно, что получило отражение в их трудах;
- педагогические взгляды авторов со временем претерпевали трансформацию в силу многих причин и должны рассматриваться в контексте культурно-исторической действительности;
- теоретические положения и описание практического опыта педагогов-новаторов, представленные ими в текстах, получили существенное рефлексивное осмысление, обобщение и интерпретацию со стороны самих авторов в сравнении с их реальной практикой.

Педагогическое наследие С.Т. Шацкого было широко освещено в российской науке (Д.С. Бершадская, И.Л. Ефимова, А.К. Колесова, В.И. Малинин, Г.А. Малинин, З.И. Равкин, Л.Н. Скаткин, Ф.А. Фрадкин и др.). Особо выделяется исследование Г.Ю. Максимовой (1991) о взаимосвязи твор-

ческих идей и опыта С.Т. Шацкого с концепциями и практикой зарубежной педагогики.

Педагогическое наследие В.Н. Сорока-Росинского получило весьма различные, нередко противоположные оценки современников и исследователей и также стало объектом целенаправленного изучения в отечественной педагогической науке (Г.А. Бордовский, Р.Б. Вендровская, А.Г. Губко, Л.Р. Кабо, Г.Б. Корнетов, З.И. Равкин и др.).

Творчество А.С. Макаренко на протяжении многих лет вызывает интерес исследователей во всем мире. В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет работа С.И. Аксёнова (2011) о развитии взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг., а также диссертация Л.И. Гриценко (1998), представляющая личностно-социальную концепцию А.С. Макаренко на основе сравнительного анализа отечественного и зарубежного макаренковедения.

Предмет нашего исследования предполагает анализ и интерпретацию наследия педагогов-новаторов в контексте ключевых смыслов и категорий педагогики приключений. Изучение трудов педагогов-новаторов, основанных на их собственном экспериментальном опыте, позволяет нам выявить имплицитное сходство и специфическое единство идей педагогики приключений в Европе и России. Методологической основой выступает конструктивизм, позволяющий создать структурированное пространство анализа уникальных практик педагогов-новаторов, определяя принципы и ограничения данного анализа. Исследовательская деятельность осуществлялась с помощью историко-аналитических и историко-сравнительных, семантических, герменевтических методов.

**Культурно-исторический контекст** деятельности российских педагогов-новаторов первой четверти XX века представляется в следующих позициях:

- свобода как ценностная и смысловая основа педагогических новаций первой четверти XX века,
- поддержка педагогических инициатив в решении острых социальных проблем,
- педагогический поиск и творчество в деле социалистического воспитания, воспитания «нового» человека,
- «общественная» школа и коммуна как формы воплощения идей социалистического воспитания,
- идеологическое отмежевание советской школы от западных педагогических концепций.

Для анализа наследия педагогов-новаторов в контексте педагогики приключений мы обратились к сущностным характеристикам приключения. О.В. Миновская определяет приключение следующим образом: *«Приключение сущностно представляется ситуацией взаимодействия воспитанника с миром и самим собой, в которой он*

субъективно переживает новизну и силу внешних обстоятельств» [6, с. 122]. Автор содержательно описывает эту ситуацию взаимодействия при помощи следующих характеристик: *ситуация интриги, риск, запутанность и сложность обстоятельств, неожиданность и неопределенность (случайность) ситуации, яркость и полнота переживаний*. Далее мы будем использовать указанные характеристики как основу для анализа наследия педагогов-новаторов в контексте педагогики приключений.

**Риск и неопределенность ситуации.** Ситуация риска, требующая мгновенного принятия решения с его последующим обсуждением и осмыслением, способна лучше многих традиционных методов формировать субъектность личности. Позволим себе предположить, что деятельность педагогов-новаторов в целом и деятелей первой четверти XX века в частности самым тесным образом связана с риском. Само по себе пространство инновационного поиска педагогических решений предполагает экспериментирование и связанный с этим риск. Следовательно, новаторская практика имплицитно содержит в себе и инициирует в педагогическом творчестве и непосредственном взаимодействии с детьми ситуации риска.

Что касается практики клубов и трудовой колонии С.Т. Шацкого, школы-коммуны имени Ф.М. Достоевского В.Н. Сорока-Росинского и колонии имени Горького А.С. Макаренко, то здесь педагогам-новаторам приходилось иметь дело со сложными категориями воспитанников. Анализ произведений показывает, что педагоги и воспитанники осознанно и неосознанно подвергались всевозможным рискам: физическим рискам (рискам психическому, физическому, нравственному здоровью), рискам деятельности, природно-техногенным рискам и т.д.

О высокой степени риска в школе-коммуне имени Достоевского говорит такая характеристика своих воспитанников В.Н. Сорока-Росинским: «Подростки прошли до ШКИДы суровую жизненную школу безпризорщины, всё в них: и психика, и нервы, и вся жизненная установка – требовало, даже не ремонта, а полной перестройки» [7, с. 166].

Тема риска пересекается в трудах А.С. Макаренко с темами «доверия», «ответственности», «дисциплины». Отвечая на вопрос: «Можно рисковать или нет?», Макаренко пишет, что «всякий риск необходим и возможен» [5, с. 230–231]. Предметом ответственности и риска для него становится душа самого воспитанника и душа советского коллектива. Душа обладает способностью к совершенству, поэтому, как и характер, способна к развитию. Источником её развития может стать только драматическое столкновение разнонаправленных начал в поведении человека: «Человек к себе истинному приходит через драму, через риск» [5, с. 120].

Ярким сюжетом к мыслям А.С. Макаренко выступает история воспитанника колонии Семена

Карабанова, сложного подростка, покидавшего колонию и вернувшегося в нее. После возвращения Семена беспокоит вопрос доверия ему со стороны А.С. Макаренко. В ответ педагог неоднократно отправляет Семена в город с доверенностью и револьвером, получить для колонии немалую сумму денег. Сам по себе этот факт, а так же то доверие, которое педагог демонстрирует, когда не пересчитывает привезенные деньги, вызывает бурные переживания Семена: «Вы надо мною издеваетесь! Не может быть, чтобы вы мне так доверяли. Не может быть! Чуете? Не может быть! Вы нарочно рискуете, я знаю, нарочно...» На что А.С. Макаренко ему отвечает: «...Я знаю: ты человек такой же честный, как я. Я это и раньше знал, разве ты этого не видел?» [3, с. 181–182].

Степень драматизма и риска повышается в среде, максимально приближенной к жизни. Риск, сопряженный с преодолением естественного препятствия, заставляет иначе взглянуть на вопрос дисциплины. Драматическое переживание в естественных обстоятельствах позволяет А.С. Макаренко считать дисциплину «не средством воспитания, а результатом воспитания» [4, с. 33].

**Яркость и полнота переживаний в естественной среде.**

Создавая в 1911 году летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь», С.Т. Шацкий считал, что в городе у детей нет своей «детской жизни с ее особым укладом»: «У детей нет детства. Тяжесть жизни вторглась в него и разрушила. ... захотелось страстно искать путей, которые помогли бы дать детям необходимые впечатления их детской, а не «взрослой», столь несвойственной им жизни» [9, с. 301–302].

С.Т. Шацкий стремится обосновать значимость воспитания подростков в природе – естественной, неинституциональной среде. Природный фактор развития он считает первичным, относя к нему свет, тепло, воздух, почву, животную среду и др. В исследовании среды С.Т. Шацкий идет дальше, рассматривая процесс воспитания не только в стенах школы. Он изучает потенциал улицы, подчеркивая некоторые ее преимущества, которые упускают из виду педагоги в специально организованной среде (школьной, студийной или клубной). «В чем худшее, что дает улица? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикие характеры, подавляет задерживающие центры и разумную волю. Но она привлекает к быстрым удовлетворениям детских инстинктов, любопытства и могуче действует на детскую подражательность» [9, с. 290]. Именно открытое, неорганизованное пространство дает подростку возможность выступить его создателем. С.Т. Шацкий видит задачу педагога в создании

условий, при которых подростки становились бы «распорядителями собственной жизни».

Свободные действия в естественной среде вызывают целый спектр эмоций у подростков, простые вещи вызывают глубокие и сложные переживания. С.Т. Шацкий описывает, как во время карантина скарлатины в колонии «Бодрая жизнь» дети и взрослые вместе преодолевали сложную ситуацию. Отмена карантина вызвала всеобщее воодушевление, которое отметили праздником: «Дети очень остались довольны праздником, в особенности тем, что все устроили сами, своими силами, и было очень, очень хорошо. Лишний раз можно было убедиться, что дети могут довольствоваться очень малым, в особенности, если сами его создают, и это малое может им доставить много радости» [9, с. 232].

Педагогический эффект приключения во многом зависит от удовлетворения потребности в радости и удовольствии, чему также уделяет внимание А.С. Макаренко: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость... В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы», – утверждает педагог и раскрывает последовательность действий по её формированию: «Сначала нужно организовать самую радость, вызвать её к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь происходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга» [2, с. 216].

Однако создание «завтрашней радости» предполагает соблюдение определенных правил, главное из которых: «Жизнь коллектива должна быть наполнена... не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня». Но поскольку речь идет о подростках, педагог рисует и разнообразие детских переживаний: «...иногда нужно поставить перед ними и тяжёлую, достойную задачу, а иногда бывает нужно дать им самое простое детское удовольствие: через неделю на обед будет мороженое» [2, с. 221].

**Сложность обстоятельств и трудность их преодоления.**

Первые послевоенные годы (сразу же после Гражданской войны в России, 1919–1922) были отмечены острым продовольственным дефицитом, что фактически связывало любую общественную инициативу с поиском способов существования. Следовательно, главной и естественной трудностью для коммуны имени М. Горького, был поиск необходимых средств для жизни воспитанников и педагогов, в том числе, продуктов питания. В.Н. Сорока-Росинский анализирует свой новаторский опыт, соотнося его с идеями А.С. Макаренко, и так пишет о коммуне имени Горького: «...перед

первыми питомцами, вот этими восемнадцатилетними бандитами, поставлена была дилемма: либо работать, чтобы не голодать и не замерзнуть, либо продолжать прежние налеты. Двое предпочли второй, уже привычный им путь, но были арестованы и получили надлежащее возмездие, теперь уже безо всяких скидок на несовершеннолетие. Остальные учли это возмездие и принялись за работу. И этот коллективный, целесообразный, понятный им труд постепенно, но далеко не сразу перевоспитал их...» [7, с. 228].

Непредвиденные сложные ситуации в жизни коллектива также требовали преодоления и обеспечивали значимый опыт. Так, возвращаясь к описанной С.Т. Шацким истории с карантином, отметим следующие слова педагога: «Эти тяжелые три недели имели большое значение для жизни колонии: дети приобрели кое-какие культурные привычки, стали привыкать к чистоте и опрятности, увидели на деле, как можно бороться с ужасной болезнью и насколько это важно» [9, с. 323]. Таким образом, дети и взрослые вместе преодолевали сложную ситуацию и сочли этот опыт ценным.

Советские педагоги прекрасно понимали, что развитие подростка должно быть связано с постоянным преодолением трудностей, так как постоянство преодолений составляет сущностный смысл и основу человеческой жизни, особенно жизни в социуме. Так возникает представление о «закаливании», для раскрытия которого мы хотели бы обратиться к идеям П.Ф. Каптерева. Ученый говорит о закаливании воли, подразумевая «развитие значительной душевной деятельности вообще... развитие душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных, более или менее значительных удовольствий для достижения поставленной цели». «Дитя должно испытывать элементарные неприятные чувствования: голод, жажду, холод, ушиб ... физическое утомление и т.п.» Это необходимо, во-первых, для всестороннего знания жизни и подготовки к ней; во-вторых – для духовной жизни ребёнка; в-третьих, «для развития симпатических чувствований» (развития сострадания, сочувствия и т.п.); в-четвертых, для физического развития и т.д. Конечно, педагог должен учитывать при закаливании возраст и возможности конкретного ребёнка [1, с. 25-27].

**Самопознание и саморазвитие подростка в приключении.**

В приключении ребенок взаимодействует не только с обстоятельствами окружающего мира, с препятствием, которое необходимо преодолеть, но и с самим собой. Он исследует свои возможности и ограничения, определяет свои цели и перспективы.

Проектируя воспитательное пространство школы-коммуны имени Достоевского, В.Н. Сорока-Росинский уделял много внимания психическому

развитию подростков. В статье «Психология и самовоспитание» он высказывает предположение, что педагог должен помогать подросткам в познании собственного характера, способностей и состояний, преодолевая негативные последствия внешней среды [10].

Создавая условия для самопознания, В.Н. Сорока-Росинский практиковал экскурсии подростков, чтобы предоставить им возможность оказаться в естественной среде. Каждая подобная экскурсия превращала воспитанников в первооткрывателей, «пионеров в неизведанной земле, каковую им необходимо изучить и приспособиться к работе и жизни в ней на основе этого изучения» [8, с. 156–161].

Описывая воспитательные возможности открытой (естественной) среды, в которой подростки могут создавать собственные миры и события, С.Т. Шацкий акцентирует возможность саморазвития ребенка. Главным является содействие саморазвитию личности, создание необходимых и достаточных условий для активизации ее субъектной позиции, реализации творческого потенциала, способностей и задатков на благо общества. Между тем «...взрослые присвоили себе сами, без всяких оснований, право знать, что именно нужно знать ребенку, и такое же право не считаться с тем, что хочет ребенок» [9, с. 265]. Вот почему вся деятельность ребенка должна исходить из его интересов. Такая деятельность, в которой ребенок повинуетя лишь силе, ощущаемой в своей собственной природе, является самодеятельностью.

Советскими педагогами-новаторами также было предложено многое из того, что имело свое концептуальное и практическое воплощение в западной педагогике приключений, соотносится с ее классическими идеями:

– инициирование переживания приключения в контексте социокультурной традиции (обращение к народной культуре, к идее подростковых мечтаний),

– создание детского сообщества, воспитательные функции которого варьируются от воспитания коллективной социальной ответственности до обе-

спечения индивидуального развития и самосовершенствования личности,

– использование игры как средства воспитания и развития ребенка в естественном, институционально неограниченном пространстве, как средства подготовки к труду.

Следует сказать, что во многом развитие этих идей педагогами-новаторами было обеспечено российским педагогическим наследием (П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и другие).

#### Библиографический список

1. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. *Макаренко А.С.* О коммунистическом воспитании: Избранные педагогические произведения. – М.: Учпедгиз, 1952. – 536 с.
3. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8-ми тт. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.
4. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8-ми тт. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
5. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 7-ми т. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1958. – Т. 5. – 368 с.
6. *Миновская О.В.* Приключение как инновация в воспитании учащейся молодежи // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 122–124.
7. *Сорока-Росинский В.Н.* Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
8. *Сорока-Росинский В.Н.* Психология и самовоспитание // Вестник знания. – 1907. – № 3. – С. 156–161.
9. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения: в 4-х т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962–1965. – Т. 1. – 504 с.
10. *Erlebnispädagogik.* In: *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit.* Herausgegeben von Franz Stimmer. 4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. – München: Wien und Oldenburg, 2000. – 584 p.
11. *Fisher T., Ziegenspeck J.W.* *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens.* 2 Auflage. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2008. – 388 p.

**Куприянов Борис Викторович**  
 доктор педагогических наук, профессор  
 Московский городской педагогический университет  
 boriskuprianoff2012@yandex.ru

## ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ ЗАПОВЕДНИКИ НЕТОЛИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ (региональные лагеря комсомольского актива в СССР в 60–70 гг. XX века)\*

*В тексте осуществляется попытка целостно представить региональные лагеря комсомольского актива в 1960–1970 гг. которые не только участвовали в социализации учащейся молодежи (как подростков, так и молодежи), но и формировали для территории образцы воспитательных практик (в школе и во внешкольной сфере).*

*Для интерпретации культурных практик лагерей комсомольского актива в 60–е–70–е гг. XX в. могут использоваться положения концепции М. Фуко – «загородный лагерь как летняя школа актива подростковой общественной организации», «лагерь как военное поселение», «коммуны». Лагеря комсомольского актива 60–70 гг. создавались в значительной степени как инновационные (а может даже экспериментальные площадки), они были призваны разрабатывать наиболее эффективные формы и методы обучения актива для юношеской организации. Поэтому авторами – создателями лагерей актива выступали ученые психологи и педагоги.*

**Ключевые слова:** история образования в СССР, загородный оздоровительный лагерь, лагерь комсомольского актива.

*«Комсорг» – это пламя ребячьих сердец,  
 «Комсорг» – это вера в мечту без сомненья...  
 Не верь, если скажут, что это игра,  
 «Комсорг» – комсомольская наша планета.*

**П**роцессы обновления практик организованного летнего отдыха детей, подростков и молодежи в настоящее время со всей остротой поставили вопросы о культурных образцах в данной сфере, применимости в нынешних социальных условиях традиционных подходов к организации жизни временных летних объединений. Воспроизводство и совершенствование культурных практик в рассматриваемой области осложняется тем, что трудовая деятельность в детском оздоровительном центре (лагере) нормативно не является профессией, значительная часть работников совмещает эту сезонную занятость с основной профессиональной деятельностью. Поэтому возникновение, распространение и отмирание тех или иных культурных форм происходит стихийно без учета их конструктивности или эффективности. Отсутствие общепринятых представлений о результатах (образовательных, оздоровительных, социальных и т.д.) деятельности в загородных центрах (лагерях) в свою очередь, также мало способствует сознательному сохранению или сознательной модернизации культурных практик. Все выше сформулированное усиливает значение ретроспективного анализа исторического опыта организации каникулярной занятости подрастающего поколения. Одним из ярких образцов работы с подростками и учащейся молодежью в СССР являются так называемые лагеря комсомольского (пионерского) актива.

В данном случае необходимо оговориться, что традиционное наименование данного явления как лагеря не вполне корректное. Обычно лагерь (дет-

ский оздоровительный, пионерский, санаторный и т.п.) представляет собой внешкольное учреждение со всеми атрибутами, в случае лагеря пионерского (комсомольского) актива, мы имеем в виду несколько иных взаимосвязанных явлений.

Во-первых, лагерь пионерского (комсомольского) актива это – *практика проведения тематических смен* (от одной до трех четырех в год, как в летний сезон, так и в другие каникулярные периоды), фактически практика представляла собой образовательную программу, ориентированную на подготовку регионального (областного, республиканского, городского и т.п.) актива пионерской (комсомольской) организации.

Во-вторых, длительно существовавшие лагеря пионерского (комсомольского) актива представляли собой *разновозрастные сообщества*, состоящее из взрослых и детей, ядром этого сообщества выступал студенческий педагогический отряд, возглавляемый, как правило, более зрелыми педагогами, авторами образовательной программы.

Значимость исследования практик лагерей актива обуславливается на современном этапе актуализацией таких форматов организации летнего отдыха, оздоровления и образования как «программа летней школы» и «программа обучения актива детской общественной организации». Поэтому актуальным представляется **исследование практик лагерей пионерского (комсомольского) актива с точки зрения их социально-педагогической феноменологии и потенциала использования этой социокультурной практики для решения современных задач.**

\* Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00890.



В этой связи, в качестве объекта рассмотрения избраны наиболее известные и оставившие яркий след в теории и практике, а фактически заложившие новую культурную традицию **региональных ин-структивных лагерей комсомольского актива**: старшекласников-комсомольцев (с 1961 г. – лагерь «Комсорг» Курской области; с 1973 г. – лагерь «Комсорг» Костромской области). В конце 1970-х гг. подобные лагеря действовали в Ленинграде, Перми, Новосибирске, Кустанае и других городах.

По мнению И.В. Кукулина, М.Л. Майофис, П.А. Сафронова, в 1950 – 1960-е годы произошла приватизация государственной утопии будущего человека и общества и государство перестало восприниматься как абсолютный монополист, которому только и может быть доверена такая работа, отсюда стало возможным возникновение *разнообразных моделей утопии будущего человека и общества* [6]. Практической реализацией утопических моделей стали самобытные лагерные детские организации... авторские клубы и летние лагеря энтузиастов педагогов и психологов – «Искатель» Е. Волкова (г. Тула), «Каравелла» В. Крапивина (г. Свердловск), «Синегория» О. Газмана (г. Новосибирск), «Неунывайки» В. Ширяева (г. Липецк) и другие [9, с. 70].

Авторы «Островов утопии» полагают, что возникшие в 1940–1980-е годы в Советском Союзе социально-педагогические инициативы и эксперименты характеризовались следующим:

– «существовали как бы в тени партийного и бюрократического аппарата, иногда приобретая полуполигальный, «партизанский» характер», «с политической точки зрения располагались в диапазоне от вполне официальных до радикально оппозиционных»,

– «одни из этих проектов так и остались не реализованными, другие были реализованы лишь частично, третьи дали жизнь институциям, практикам и методикам, которые продолжают существовать и по сей день»

– «были одной из немногих возможностей для социального действия, позволявшего формировать «авторскую» модель будущего... поэтому многие социально активные и творческие люди, которые в условиях демократических обществ могли бы найти для себя самые разные формы самореализации и стать политиками, социальными активистами, журналистами и бизнесменами, в социалистических странах посвящали себя школьно-педагогическим экспериментам» [5].

Важным теоретическим ориентиром для идентификации практики лагерей комсомольского актива выступает работа А.В. Мудрика «Лики отечественной педагогики советского периода. Заметки дилетанта». В этой работе автор вводит понятие *нетоталитарные концепции и практики воспитания* и называет среди создателей такого рода концеп-

ций и практик Льва Уманского и Анатолия Лутошкина (основателей и лидеров лагерей комсомольского актива), которые «оказали большое влияние на практику воспитания при жизни и оставили много последователей после жизни». В отношении деятельности авторов нетоталитарных концепций и практик, указывается: «кто осознано, а кто неосознано, в той или иной мере пытались, даже не помышляя о конфронтации с «линией партии», предложить идеи, не совсем совпадавшие с этой линией, иногда доведя их до уровня концепций, которые, будучи «прикрыты» марксистско-партийной фразеологией, не всегда становились объектом критики или травли «подлинных марксистов» [4].

А.В. Мудрик характеризует создателей «Комсорга» – как людей неординарных, которые «стремились сделать их жизнь совершенно не похожей на «советскую мертвечину», укоренившуюся в школах, пионерских лагерях, домах пионеров». Для определения их взглядов автор использует формулу «Нетоталитарная педагогика», которую он предлагает различать с «антитоталитарной педагогией» (антитоталитарные педагоги... не только не принимали господствующую идеологию, противопоставляли ей принципиально иные педагогические взгляды, но и порой пытались активно с ней бороться (естественно, лишь в своих рукописных текстах и/или публикациях). Общим между «нетоталитарной» и «антитоталитарной» практиками А.В. Мудрик называет «присущее их носителям инакомыслие в условиях тоталитаризма», при этом «Педагоги, которых можно считать создателями нетоталитарных концепций, ...были нетоталитарными стихийно, а не сознательными противниками господствующей идеологической системы. Поэтому они, будучи инакомыслящими, не были диссидентами (субъектами активного антитоталитарного действия в соответствии с инакомыслием)» [4].

Для характеристики концепции Л.И. Уманского – А.Н. Лутошкина А.В. Мудрик использует метафору «редиска, у которой, как известно, шкурка красная, а мякоть – белая»:

– «номинально-терминологически ... идет речь о воспитании коллективизма и индоктринации коммунистических лозунгов и стоящих за ними ценностей, но суть их – в создании условий для развития и самореализации воспитанников»;

– «сами они очень бы возмутились таким сравнением, ибо они были не просто абсолютно последовательными приверженцами коммунистической идеологии, а искренними адептами ее «чистой», «ленинской версии», не «испорченной и позднейшими «ошибками», «перегибами» и пр.»;

– концепция, внешне вполне вписывалась в тоталитарную педагогику [4]. Важен вопрос о идейной и технологической самостоятельности практики первых лагерей комсомольского актива,

ведь они возникали одновременно с зарождением коммунарской практики воспитания («Педагогика общей заботы», «технология коллективно-творческой деятельности», «орлятская методика» и т.д.).

С.Д. Поляков настаивает на относительной самостоятельности от коммунарской традиции (практики коллективно-творческой деятельности Фрунзенской коммуны Ленинграда и лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленка», «Педагогика общей заботы») «курско-костромского психолого-педагогического явления – лагерей и клубов, возникавших с участием и под влиянием научных и педагогических учеников Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина» [6, с. 23].

Оформление теоретических ориентиров позволяет реализовать **эмпирическая часть исследования**, которая представляла собой историческую реконструкцию на основе анализа документов и устных рассказов очевидцев. В качестве исторических источников использовались материалы центральной и региональной прессы – статьи из газет «Московский комсомолец», «Молодой ленинец» (г. Кострома, 1973–1980 гг.), «Молодая гвардия» (г. Курск, 1965 г.), собранные и опубликованные в диссертации И.М. Андрамоновой и в Хрестоматии «Авторские лагеря Костромской области» (8 статей), использовались также воспоминания непосредственных участников событий 1960–1970-х гг., полученные в ходе интервью.

Для определения *социокультурного значения лагерей комсомольского актива 1960–1970 гг.* необходимо зафиксировать то принципиально новое, что эти явления привнесли в практики летнего детского отдыха, а также в практики воспитания подростков и учащейся молодежи.

Опираясь на идеи М. Фуко об институциях общественного порядка, своего рода дисциплинирующих механизмах, характеризующихся специфическими дискурсами (процессы языковой деятельности и предполагающие их системы понятий), таких как «больница», «школа», «мануфактура», «казарма», «тюрьма» [8], нами было выдвинуто положение о аналогичных социокультурных конструкциях (диспозитивах, дисциплинарных форм, укладах жизни детско-взрослого сообщества загородного лагеря), просматривающихся в исторической ретроспективе организаций летнего (каникулярного) отдыха детей с XVIII по середину XX вв.: «загородный детский лагерь как санаторий», «загородный детский лагерь как военное поселение», «загородный детский лагерь как коммуна», «загородный детский лагерь как дача» [3].

Осмысление исторических источников дает право констатировать, что лагеря комсомольского актива 60–70 гг. XX века несли в себе атрибуты социокультурных конструкций «военное поселение» («казарма» по М. Фуко) и «коммуна», то есть коллективистических общественных порядков и дискурсов. Однако новым шагом в развитии практик

социального воспитания стала конструкция «**летняя школа актива общественной организации**» («инструктивный лагерь»).

Согласно своему социокультурному значению «школа», пусть даже и летняя выступала как источник эталонов – образцов организации общественной деятельности в комсомольских организациях. Задачи курского «Комсорга» определялись следующим образом: «подготовка лидеров к организаторской работе в школе, поиск новых эффективных форм организации жизнедеятельности старшеклассников» [2, с. 85]. Участниками комсорговских смен (учащиеся 8–10 классов) – представителями школьных комсомольских организаций лагерь «Комсорг» также воспринимался как Школа, в которой обучают «основам комсомольской работы, ее новым формам и методам» [1]. Дилемма мотивации обучения разрешалась так – старшеклассника как представителя организации направляют в лагерь, чтобы он научился. То есть к школьному дискурсу прибавляется дискурс миссионерского центра, лагеря актива выступали своего рода «миссионерскими учебными центрами», их влияние на регион запечатлелось так: «после каждого августа ... возвращаются старшеклассники в школы с новыми делами, песнями, рассказами, о его людях и традициях» [1].

Региональные лагеря комсомольского актива реализовывали специально разработанную образовательную программу, включавшую учебные занятия, практикумы, коллективные творческие дела. Учебные занятия в летней школе носили обязательный характер, проводились в первой половине дня в соответствии со специальным расписанием. По словам непосредственного участника тех событий А.Г. Кирпичника важным ориентиром комсорговского образования являлась инструментальная подготовка комсомольца старшеклассника – вернувшись в свою школу, комсорг должен был продемонстрировать общекультурные компетенции (танцевать современные танцы, петь и играть на гитаре, владеть основами актерского мастерства, грамотно общаться со сверстниками и взрослыми, обладать эрудицией). Эти инструменты обеспечили бы его социальный статус среди сверстников, содействовали тому, чтобы подготовленный в «Комсорге» организатор стал лидером в юношеской среде.

Уклад жизни лагерей комсомольского актива носил в себе черты не только «летней школы», но и общественных порядков, культурных практик и дискурса «**детского лагеря как коммуны**» (идейное и кооперативное сообщество, группа лиц, «объединившихся для совместной жизни на началах общности имущества и труда», в которой решения принимаются по общему согласию) и «детского лагеря как военного поселения» – императивного общественного порядка коллективного существования, построенного по аналогии с укладом жизни воинской части.

Присутствие в общественном порядке лагерей комсомольского актива черт «военного поселения» (строгая регламентация жизнедеятельности временного коллектива, в частности обязательный распорядок дня; терминология «штаб», «командир», «десант», «вечерняя поверка», военизированные символы и ритуалы) С.Д. Поляков аргументирует двумя обстоятельствами:

– военизированная игровая оболочка – удачный инструмент организации коллективной жизни, культурная традиция, идущая от А.С. Макаренко;

– память об Отечественной и гражданской войнах была жива и поддерживалась государственной идеологией [6, с. 131].

«Комсоргу» (в Курске и в Костроме) были присущи особые *символы, ритуалы и традиции* (линейки, лагерный флаг, строй, песни, рапорты, пилотки и др.), подчёркивающие специфические условия жизни. Для комсоров было обязательным официальное обращение, парадная форма: пилотка, белая блуза, темные брюки, юбка, важное организующее и эмоциональное значение имела «вечерняя поверка» (аналог воинского ритуала).

Налицо странное совмещение демократического («коммуна») и директивного (военного лагеря, «военного поселения»). Однако эта черта имеет длительную культурную традицию – М. Фуко указывал, что «в эпоху Просвещения римская модель играла двойную роль: в ее республиканском аспекте она была самым воплощением свободы, в военном – идеальной схемой дисциплины. Рим XVIII столетия и Революции – Рим Сената, но также легиона, Рим Форума, но и лагерей» [8, с. 178].

Сочетание «школы и коммуны» в лагерях комсомольского актива хорошо видно в практике *подготовки и проведения коллективных дел*, которые с одной стороны имели *обучающий характер* (что способствовало закреплению приобретенных знаний, умений и навыков на практике), а с другой – подготовка, проведение и анализ выступали *площадками демократии*. «Все у нас в отряде организовалось как-то быстро, слаженно. Каждый выдвигал свои идеи и предложения, которые, вливаясь в единое целое, образовывали очень интересное дело» [1, с. 46]. Все это позволяло задействовать в организаторской работе максимальное число участников, что в свою очередь выступало составной частью обучения, давало возможность практического применения лагерного опыта для совершенствования самоуправления в своих школах.

Как это было организовано технологически, вспоминал А.Н. Лутошкин: «в 1974 г. отряд «Гренада» отвечал за подготовку праздника «Алый парус». Инструктор отряда студентка Л. Толстых разработала детальную методику его проведения. Затем план обсуждался в отряде, с учетом предложений, вносились коррективы, и все воплощалось в жизнь самими ребятами. На следующий день –

обстоятельный методический разбор: как все прошло, где были допущены ошибки; выслушивались мнения ребят из всех отрядов и вырабатывались наиболее интересные варианты проведения мероприятия» [1, с. 31].

Элементом демократии была также и стенная газета, позже пресс-центр ГРИН (группа информации) лагеря «Комсорг». Отряд, отвечающий за выпуск газеты, каждый раз придумывал новые названия («Алый парус», «Походная», «Ровесники», «Лесная газета» и др.). Также в течение смены было издано несколько номеров «КП», два номера сатирической газеты «Зубастик» и литературный альманах.

В «Комсорге» практиковались открытые, «спокойные разговоры школьников о самих себе», так называемые «Диалоги в Колизее». Вспоминают, что по инициативе А.Н. Лутошкина на территории Костромского лагеря было построено необычайное сооружение, по форме напоминавшее древнеримский Колизей, на площадке которого и проходили доверительные беседы «по самым злободневным вопросам о тайнах человеческой души» [1, с. 8]. И это было «настоящим счастьем, когда на заре юности взрослые тебя понимают» [1, с. 61].

Элементы коммуны как уклада загородного лагеря проявлялось в таких практиках курского и костромского «Комсоров» как трудовые десанты, организованных в колхозах и на предприятиях. В «Комсорге-74» запомнился субботник, который комсорговцы провели на костромской ГРЭС (впечатления В. Клячиной из пос. Боговаро Костромской области).

В рамках культурной традиции макаренковского воспитания, по мнению С.В. Кульневича, большое внимание уделялось обеспечению в рамках коллектива «мажора – постоянной бодрости, готовности действовать, но только совместно, коллективно; активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному деловому или игровому действию». Скорее всего, поэтому в лагерях актива важная *эмоциональная роль принадлежала песням*, которые исполняли в орлятском кругу, на общих лагерных торжествах, сборах, у отрядных костров, на линейках, в походе, на фестивалях и песенных конкурсах. «Меня всегда охватывало какое-то приподнятое чувство, когда весь лагерь стоял плечо к плечу и пел!» [1, с. 46].

Совмещение «школы» и «коммуны» обнаруживается в высказывании А.Г. Кирпичника, который в 1980 г. определил своеобразие «Комсорга» так: «школа, учеба, работа, локоть друга, задушевная песня, наши лагерные дела. Это мы с вами, стоящие на вечерней поверке, это мы с вами, мечтающие о том, как жить лучше, интереснее...» [1, с. 61].

Осмысление практик лагеря комсомольского актива привело одного из учеников Л.И. Уманского курского психолога А.С. Чернышева к формуле «развивающая социальная среда («социальный

оазис») – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп [7].

Важной чертой лагерей комсомольского актива выступала норма «добротного отношения к людям». Вот строчки из воспоминаний: «Пусть не все было гладко в нашей жизни, пусть не всегда мы были внимательны друг к другу ... Никогда я еще не видел такой сплоченности коллектива, желания помочь другому»; «В каждом новом деле раскрывались люди с хороших и плохих сторон своего характера (хороших, конечно, было больше), и мы увидели, какие добрые, веселые, умные и принципиальные ребята нас окружают»; «Конечно, «Комсорг» – это мечта. Тебя все понимают, и ты тоже» [1].

Специфической чертой проявления нетолитарности лагерей школьного актива в Курске и Костроме, внимания к особой человеческой стороне жизни – к эмоциям, к межличностным отношениям во временных объединениях, к переживаниям каждого отдельного подростка было создание специальной группы, которая первоначально называлась «Службой настроения», а потом психологической службой. В этой группе работали не исключительно психологи, важнее был маркер «психологический» («душевный»). Психологическая служба собирала, анализировала и систематизировала информацию об эмоциональном состоянии участников образовательного пространства, о структуре и динамике развития временного коллектива, об эффективности осуществляемой учебно-воспитательной деятельности каждого отряда и лагеря в целом. Здесь была разработана и внедрена технология проведения психологических практикумов, консультаций, методика заполнения и обсуждения «дневничков настроения» (так называемая «цветопись»). В свою очередь Психологическая служба ежедневно анализировала данные и на вечерней планерке (в которой принимал участие педагогический коллектив и актив лагеря), давала свои рекомендации по организации следующего дня. Приведем пример, одной из рекомендаций: «Данные длительных наблюдений показывают, что завтра в лагере ожидается общий спад настроения, увеличение количества юношей и девушек с грустным настроением, поэтому необходимо проявлять максимум внимания к каждому, по возможности избегать в общении тем, стимулирующих «обращение в себя». При организации отрядных дел следует исключить такие, которые способны усиливать печальное настроение...».

**Выводы.** Особое место среди провинциальных практик организованного летнего отдыха в 1960–

1970 гг. прошлого века играли региональные лагеря комсомольского актива, они не только участвовали в социализации учащейся молодежи (как подростков, так и молодежи), но и формировали для территории образцы воспитательных практик (в школе и во внешкольной сфере). Можно утверждать, что лагеря комсомольского актива 1960–1970 гг.:

- появляются в период, когда стало возможным разработка разнообразных моделей утопии будущего человека и общества, и стали для их создателей «одной из немногих возможностей для социального действия»;

- создавались неординарными личностями (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин), фактически инакомыслящими, несознательными противниками господствующей тоталитарной идеологической системы, при этом искренними адептами «чистой», «ленинской версии» коммунистической идеи;

- представляли собой модель будущей жизни, являлись для подростков с одной стороны «социальными оазисами», а с другой – «островами утопии»;

- хотя и были тесно связаны с отдельными инновациями своей эпохи, представляли собой достаточно самостоятельную социокультурную практику;

- более, чем массовая практика были ориентированы на ребенка, его запросы, интересы, они представляли собой не тоталитарные практики советского воспитания (А.В. Мудрик).

В 60-е–70-е гг. XX в. возникает новый диспозитив (новая культурно-дисциплинарная форма) организации летнего отдыха – «загородный лагерь как летняя школа актива подростковой общественной организации» (совокупность преемственных образовательных программ, осуществляемых длительное время существующим педагогическим отрядом). Особенностью этой новой формы явилась ориентированность за социальный запрос – обеспечение практик детских и юношеских общественных организаций подготовленными организаторами (активистами). Подготовка активистов к организаторской деятельности глобально решала задачу дополнить идеологическое влияние на подростков и юношей взрослых влиянием сверстников.

#### Библиографический список

1. Авторские лагеря Костромской области: история и современность / под ред. Б.В. Куприянова. – Кострома: КОИПКРО, 2006. – 180 с.
2. Андромонова И.М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики (1960–1985 гг.): дисс. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1999. – 133 с.
3. Куприянов Б.В., Тохтиева Л.Н. Загородный детский лагерь: история элементарных частиц (середина XIX – первая четверть XX в.) // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 84–91.
4. Мудрик А.В. Лики отечественной педагогики советского периода (Заметки дилетанта) // Но-

вое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 4. – С. 139–159.

5. Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / ред. и сост.: И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. – М.: Новое лит. обозрение, 2015. – 715 с.

6. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.

7. Чернышев А.С., Лунев Ю.А. Тенденции развития личности и коллектива школьников (под-

ростков и юношей) в социальных оазисах // Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технология, эксперимент: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2001. – С. 76–86.

8. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 2016. – 383 с.

9. Шмаков С.А. Нужна ли летнему лагерю идеология? // Народное образование. – 2000. – № 4–5. – С. 69–73.

**Кирпичник Анатолий Григорьевич**  
кандидат психологических наук, профессор  
Костромской государственной университет  
soz\_psi@ksu.edu.ru

## ИСТОКИ: К 45-ЛЕТИЮ КОСТРОМСКОГО ОБЛАСТНОГО ЛАГЕРЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ «КОМСОРГ» ИМЕНИ А.Н. ЛУТОШКИНА\*

*В статье изложены причины, вызвавшие необходимость лагерей комсомольского актива старшеклассников в 1960–1970-х годах. Показаны предпосылки создания лагеря школьного комсомольского актива «Комсорг» в Костромской области. Указана роль административных органов в организации работы лагеря, место «Комсорга» в образовательной, научной, общественной деятельности историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова. Особое внимание уделено влиянию на становление различных элементов системы работы «Комсорга» А.Н. Лутошкина, указанию на некоторые результаты его исследовательской и научно-методической работы в лагере.*

**Ключевые слова:** лагерь школьного комсомольского актива, «Комсорг», истпед, А.Н. Лутошкин.

60–70 гг. прошлого XX века были ознаменованы многими интересными явлениями в разных сферах общественной жизни. Среди них можно заметить внимание к учащимся старших классов школ, число которых значительно возросло в связи с установлением всеобщего обязательного среднего образования. В стране активизировались поиски эффективных форм работы школьных организаций союза молодежи (ВЛКСМ). Молодежные газеты того времени изобилуют материалами о творческих находках в работе комсомольских организаций школ.

Комсомольские органы многих областей страны, педагоги-энтузиасты школ, работники внешкольных учреждений справедливо полагали, что успех в работе школьных комсомольских организаций во многом зависит от подготовленности школьников-активистов. Наряду с совещаниями секретарей школьных комсомольских организаций, проходивших в райкомах и горкомах ВЛКСМ, повсеместно стали организовываться для широкого круга членов избираемых органов комсомольского самоуправления специальные семинары в течение учебного года. Во многих областях решили воспользоваться для этих целей и летним каникулярным временем. Стали собираться областные лагеря школьного комсомольского актива. На этой волне возник лагерь «Комсорг» в Курской области, а затем после переезда профессора Л.И. Уманского и доцента А.Н. Лутошкина в Кострому, по их предложению одноименный лагерь в нашей области.

По своей сути «Комсорг» изначально представлял собой лагерный сбор секретарей и членов бюро школьных и классных комсомольских организаций с районов и городов Костромской области. Их направлением в лагерь занимались райкомы и горкомы комсомола. Численность и категории направляемых определялись специальной разрядкой областного комитета ВЛКСМ. Порядок направления в лагерь имел определенное значение. В лагерь

приезжали не просто старшеклассники, а имеющие в организациях своих сверстников полномочия члены выборных органов комсомольского самоуправления. Приезжали, а точнее было бы сказать – командировались, прежде всего, на учебу [9].

Организаторами «Комсорга» были Костромской обком ВЛКСМ, областной отдел образования, областной совет профсоюзов. Это они принимали ежегодно специальное совместное постановление о проведении лагерной смены, ее материальном и финансовом обеспечении, утверждали руководителей и работников лагеря, программу его работы. Но поистине детищем лагеря стал для преподавателей и студентов историко-педагогического факультета, кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова [2].

Следует заметить, что факультет к этому времени имел опыт обеспечения работы нескольких пионерских лагерей, направления практически во все пионерские лагеря области старших вожатых и методистов. Многие студенты проходили практику летом в общеизвестных «Артеке» и «Орленке». Был опыт работы и в областном лагере пионерского актива. «Комсорг» появился, когда на факультете значительно улучшилась подготовка по методике комсомольской работы в школе. Это стало возможным в связи с тем, что этот курс стал читаться не эпизодом, приехавшим на короткое время раз в году преподавателем, а квалифицированным, в недавнем прошлом профессиональным комсомольским работником, кандидатом психологических наук, соавтором уже известной к тому времени книги «Психология работы комсорга» [11], к тому же ставшим деканом факультета Анатолием Николаевичем Лутошкиным [1].

«Комсорг» расширял уже отлаженное поле активного участия факультета, кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы,

\* Подготовлено в рамках Госзадания Минобрнауки. Проект № 27.4374.2017/НМ.

факультетской комсомольской организации в практических делах областной комсомольской организации, становился еще одной базой практики для студентов, полигоном, как для рождения, так и внедрения новых творческих идей, форм и методов коллективной деятельности старшеклассников.

И еще одно обстоятельство способствовало созданию «Комсорга». Оно связано с именем доктора психологических наук, профессора Льва Ильича Уманского, еще до приезда в Кострому известного исследователя психологии организаторских способностей школьников и создателя социально-психологической концепции группы как коллектива [10]. Продолжение его, а также его ученика и друга А.Н. Лутошкина, исследовательского поиска, включение в эту работу костромичей, предполагало наличие полевой научно-исследовательской лаборатории. Такой лабораторией должен был стать и стал лагерь «Комсорг» [3; 6]. В первую же смену для проведения социально-психологических экспериментов и эмпирических исследований к костромичам в лагере присоединились сотрудники научно-исследовательского института общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР во главе с академиком А.В. Петровским.

Таковы в общих чертах предпосылки, обусловившие появление на костромской земле в 1973 году областного лагеря школьного комсомольского актива «Комсорг».

Душой лагеря, его истинным лидером, «центровым» во всей его деятельности, официально начальником штаба с первой же смены и до 1979 года включительно был А.Н. Лутошкин. Как никто другой он умел подобрать в «Комсорг» работоспособный состав отряда «Товарищ» и вдохновить его на работу. Помнится, первый обряд посвящения в отряд проводился на квартире Анатолия Николаевича и использовалась в этой церемонии принадлежавшая ему рапира. С необычайной эмоциональностью он проводил первый общий сбор комсоров в лагере под названием «200...», а затем – «300 под голубой крышей» и, надолго запечатлевшийся в эмоциональной памяти, заключительный общий сбор «Комсорги, в дорогу!». Он, декан, доцент, кандидат наук, мог запросто взять баян и организовать песенный час со всем лагерем. В смену 1974 года ему пришлось практически совмещать обязанности начальника штаба и баяниста. По его идее в лагере с 1975 года начала действовать психологическая служба, которая первоначально называлась службой настроения [5]. Дневнички настроения – это его изобретение. Самоаттестация отрядов с символическими ориентирами от «печеной россыпи» до «горящего факела» – тоже [8].

Известная, выдержавшая три издания, пользующаяся спросом по сей день книга «Как вести за собой» – это доработанные лекции в деловом клу-

бе комсоров, которые читал А.Н. Лутошкин [7]. На проводимые по его задумке откровенные «диалоги в коллизе» во время режимного положения «горизонт», собирался без всякого принуждения весь состав лагеря.

Праздник Алого паруса, песня-диспут «Кому трубить тревогу», конкурс «Товарищ песня» – это его реализованные задумки. А уже немодный «Урок по Марксу», по выпускному сочинению обдумывающего выбор профессии и смысла жизни... Запомнилась его шутка при подготовке урока: «Не отвлекайте. Я беседую с Марксом».

Это все о формах работы, вошедших в традиции «Комсорга» с подачи Анатолия Николаевича. Но, пожалуй, главное, что делал он в лагере и что заложил в нем на долгие годы – это атмосфера доверительных товарищеских отношений. Это трудно передается словами, но хорошо знакомо всем, побывавшим в лагере. В «Комсорге» не было детей и воспитанников. Не было педагогов в общепринятом значении этого слова. Были товарищи по идее, по делу, по общим устремлениям. Культивировалось уважение каждого к каждому и требовательность каждого к каждому независимо от возраста, социального статуса, должностей и званий. Было то, что И.П. Иванов называл «содружеством», а педагоги-новаторы 1980-х «сотрудничеством». Была искренность и была забота. Отсюда и сигнал в дневничках настроения для психологической службы о необходимости индивидуальной встречи. И ежевечерний обход Анатолием Николаевичем лагеря после отбоя – «у всех ли все в порядке, не требуется ли доброе слово?». И вечерний «Клубик» для отряда «Товарищ» не скрываемый от комсоров. И отсутствие игры в самоуправление, а организация участия в решении вопросов жизни лагеря на ежевечерних планерках, как инструкторов отрядов, так и комсоров-командиров [4].

В 1980 году на открытии комсоровской смены впервые были произнесены слова «...имени Лауреата премии Ленинского комсомола Анатолия Николаевича Лутошкина». Так и звучат они донныне, обозначая первого на правом фланге, предпочитавшего образ трубача, как символ добра и высокой нравственности, способного принять на себя ответственность и повести за собой.

«...Человек становится душевно богаче не столько оттого, что он берет от других, сколько оттого, что он им отдает» – написал на последней странице в «Как вести за собой» А.Н. Лутошкин. И в песне его: «За все мы, комсорги, в ответе, пока у нас сердце стучится». Это, наверное, и есть главный смысл «Комсорга», его непреходящая ценность.

#### Библиографический список

1. Анатолий Николаевич Лутошкин: (его жизнь, работа, идеи в воспоминаниях коллег, друзей, уче-

ников) / сост. и ред. А.Г. Кирпичник. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 108 с.

2. Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Рассадин Н.М. Феномен пионерфака: (К 45-летию историко-педагогического факультета КГПИ) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – № 1. – С. 97–102.

3. Воспитание старшеклассников во временном комсомольском коллективе: Межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: А.Г. Кирпичник (отв. ред.), В.М. Басова, В.П. Ижицкий. – Кострома: КГПИ, 1989. – 148 с.

4. Кирпичник А.Г. Коммунарская методика в лагере «Комсорг»: подготовка школьного комсомольского актива // Коммунарская методика как феномен педагогической действительности: Материалы заседания Научного Совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики», проведенного 30 ноября – 1 декабря 1987 г. в г. Москве / под ред. А.Г. Кирпичника и Н.Л. Селивановой. – Кострома, 1989. – С. 101–111.

5. Кирпичник А.Г. Служба настроения в управлении коллективами // Эмоциональные потенциа-

лы коллектива: Межвуз. сб. науч. тр. – Ярославль, 1977. – Вып. 50. – С. 120–125.

6. Кирпичник А.Г., Лутошкин А.Н., Уманский Л.И. Лагерь «Комсорг» – база подготовки комсомольского актива для школ области и объект психолого-педагогического исследования // Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов: сб. науч. тр. – Ярославль, 1976. – Вып. 45. – С. 167–172.

7. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

8. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

9. Областной лагерь комсомольского актива «Комсорг» / авт. и сост.: В.Г. Асафов, А.Г. Кирпичник, О.В. Лунева, Н.М. Рассадин, Н.П. Смольянинова, А.Д. Шилик; общ. ред. А.Г. Кирпичника. – Кострома, 1984. – 47 с.

10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

11. Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Психология работы комсорга. – М.: Молодая гвардия, 1972. – 160 с.



# ЗА РУБЕЖОМ

УДК 371.014

**Данилова Лариса Николаевна**

доктор педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
yar-da.l@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Понятие непрерывного образования широко используется в современной педагогике, однако до сих пор не имеет однозначного понимания ни в России, ни за рубежом, что значительно затрудняет осознание его сущности и содержания для исследователей и практиков. Для уточнения содержания понятия в терминосистемах отдельных стран необходим лингвистический анализ непрерывного образования, смежное исследование на стыке педагогики и языкознания. В результате такого анализа автор доказывает, что первый термин, обозначающий непрерывное образование, появился в английском языке еще в 20-х гг. прошлого века, а не в 70-х гг., как принято считать в отечественной научной литературе и как обычно указывается в международной документации по проблеме. Данный термин использовался параллельно и равнозначно с понятием «образование взрослых», а затем дополнялся и конкретизировался смежной терминологией (непрерывное обучение, возобновляемое образование, перманентное образование, продолженное образование и др.), не имея четкого определения и усиливая терминологические расхождения. В русском языке понятие «непрерывное образование» несколько шире английского эквивалента, что во многом обусловлено историей данного феномена в СССР.

**Ключевые слова:** сравнительная педагогика, педагогическая терминология, непрерывное образование, образование взрослых, продолженное образование, перманентное образование, рекуррентное образование.

Акцент на непрерывности образования в западной педагогике и образовательной политике в настоящее время объясняется, прежде всего, процессами европейской и глобальной интеграции в области политики, экономики, социальной и культурной жизни, возросшими потребностями в постоянном повышении квалификации кадров в связи с информатизацией общества, попытками унификации систем профподготовки. Исходя из этого, в Европе непрерывное образование нацелено в первую очередь на формирование активной гражданской позиции граждан и обеспечение их конкурентоспособности на рынке труда [9]. На него возложена высокая миссия стать главной политической программой гражданского общества, обеспечить социальное единство и трудовую занятость населения [11].

Несмотря на то, что концепция непрерывного образования существует уже не одно столетие [3; 6 и др.], а понятие активно используется в науке и практике, оно до сих пор не имеет единого общепринятого определения и однозначного понимания. Содержательные и терминологические расхождения в вопросах непрерывного образования существуют и в отечественной, и в зарубежной педагогике, что значительно затрудняет понимание его сущности и различных аспектов для исследователей. Между тем, его лингвистический анализ необходим, прежде всего, для уточнения содержания данного термина, которое вкладывается в него в терминосистемах отдельных стран. Любое понятие – это форма логического мышления, выраженная языковыми средствами конкретного языка, и отражающая явление окружающей действительности. Язык также передает специфику жизнедеятельности страны и менталитет ее жителей, высвечивает специфику своей культурной сре-

ды, а потому понятий одного предмета в разных языковых культурах могут отличаться. Именно социально-культурный характер языков вызывает терминологические разночтения, пример тому – понятие «непрерывное образование».

Английский термин *lifelong education* появился в английском языке в 20-х гг. прошлого столетия как относительное заимствование из языков скандинавских стран. С середины XIX в. в Швеции, Дании, Норвегии уже функционировали модели образования взрослых, ключевыми элементами которых являлись так называемые народные высшие школы и педагогические феномены «folkbildning» (шведск.), «folkeoplysning» (датск.) и др., условно-дословно переводимые как «народное образование», однако понимаемые в гораздо более широком значении. Их смысл заключается в возможности добровольного объединения взрослых людей в группы для получения некоего образования, не предполагающего получения официальных подтверждений о полученной квалификации. Именно скандинавский опыт и терминология легли в основу понимания непрерывного образования в англоязычных странах. При этом термин *lifelong education* в силу специфичности и непереводаемости скандинавских понятий является не калькой, а лишь опосредованным, неполным заимствованием. Скандинавское педагогическое явление имело уникальный характер, его сущность нельзя было сопоставить с чем-то уже существующим в Англии, и перевод *lifelong education* (дословно: «образование длиною в жизнь») передавал главные признаки этого феномена, а значит позволял выходить на концептуальный уровень науки.

В широкой печати новый термин впервые был использован в работе англичанина Бейзила Йексли [13] в 1921 г., а через 5 лет подхвачен в США

Эдуардом Линдеманом [8]. Оба рассматривали понятие непрерывного образования в синонимичной связи с образованием взрослых, что подтверждает, к примеру, название второй книги Б. Йексли: «Непрерывное образование: зарисовки масштаба и значимость движения за образование взрослых» [14]. Использование двух смежных терминов в качестве синонимов можно объяснить, во-первых, их скандинавским происхождением (где высшие народные школы были предназначены именно для взрослого населения), а во-вторых, социально-политическими условиями в мире того времени (деколонизация и национально-освободительное движение актуализировали решение проблемы неграмотности в Африке, Азии и Америке, и термин «образование взрослых» оптимально вписывался в это решение). В конце 60-х гг. в рамках поиска путей преодоления актуальных социально-экономических трудностей к процессам непрерывного образования и обучения взрослых обратилась ЮНЕСКО, и в 1970 г. ее экспертом П. Ленграндом был подготовлен одноименный доклад «Ведение в непрерывное образование». Вместе с докладом комиссии Э. Форы «Учиться быть: Мир образования сегодня и завтра» (1972 г.) оба документа признавали стратегическое значение непрерывного образования, провозглашая его ключевым принципом образовательных реформ во всем мире.

Отсюда следует сделать **выводы**, что понятие непрерывного образования:

- существует уже около ста лет;
- было заимствовано в английский в попытках описания системы образования взрослых в скандинавских странах;
- использовалось параллельно и наравне с понятием «образование взрослых»;
- в международный научный оборот как инновационная идея и ведущий принцип глобального образования вошло на рубеже 60–70 гг. прошлого столетия;
- в течение всего указанного периода не имело четкого определения и идентифицировалось со схожими понятиями своего дискурса.

Подтверждением последнего положения является уже само название доклада Форы, предметом которого стало именно обучение. Признание новой идеи широким научным сообществом привело к расширению понятийного аппарата проблемы. Так в 70-х гг. в англосаксонской педагогической литературе появились такие словосочетания, как *lifelong learning* (непрерывное обучение), *recurrent education* (возобновляемое образование), *popular education* (народное, общедоступное образование), *permanent education* (перманентное образование), *continuing education* (продолжающееся образование), и термин непрерывного обучения по употребимости вытеснил «непрерывное образование». Эта ситуация продолжалась до 80-х гг., когда со-

гласно анализу П.-Дж. Саттона, они оба уступили место понятию «образованию взрослых» [12]. Мы полагаем, что причины подобной терминологической перемены заключаются в кризисе, с которым с середины 80-х столкнулась экономика стран Центральной и Юго-Восточной Европы: рост безработицы и падение доходов граждан резко актуализировали их потребность в повышении и получении новой квалификации.

В 90-х гг. непрерывное обучение вновь стало главным, более широким и объединяющим в себе другим понятием. В этом состоит отличие понимания непрерывного образования и обучения в отечественной и западной педагогике: в России именно образование традиционно рассматривается шире, что позволяет включать в него процессы обучения и воспитания; на Западе ключевая роль отводилась обучению, а воспитание как термин и сегодня используется крайне ограничено. Эти ключевые термины так и не получили в 90-х однозначной интерпретации, однако важно, что в мире тогда происходили процессы вытеснения смежных понятий в пользу 1–2 главных и в основном по американскому образцу. Так «перманентное образование» или «возобновляемое образование» в европейских языках были интегрированы в более широкие понятия типа «непрерывное обучение» и «продолжающееся образование». Эти выводы подтверждаются статистическим исследованием Е.В. Игнатович, изучавшей результаты деятельности различных поисковых систем США и Великобритании в интернете по запросам терминологии непрерывного образования. В отличие от отечественной педагогики, обычно понятия *lifelong education* и *lifelong learning* используются в англоязычных странах как взаимозаменяемые но предпочтение отдается термину «непрерывное обучение», при этом наибольшее распространение в сети имеет сочетание *continuing education* [2]. В США не менее частотным является термин *adult education*.

Отсюда следует, что **русский термин «непрерывное образование»** является более широким, но одновременно более точным и конкретным понятием по сравнению с *lifelong learning (education)*, от которого он был произведен. Он охватывает все формы образования, начиная с детского сада, школы, профессионального образования и заканчивая дополнительным образованием взрослых и детей. При этом самый широкий из своей семантической группы англоязычный термин *lifelong learning (education)* не отражает главную характеристику российского понимания непрерывного образования – преемственность целей, содержания, ступеней и форм образования.

С 60-х гг. в каждой стране, принявшей концепцию непрерывного образования, выработалась своя соответствующая терминосистема, а потому сам термин непрерывного образования и частот-

ность отдельных понятий отличаются по странам. Так, в немецкоязычных странах используется термин «непрерывное обучение» (*lebenslanges Lernen*, дословно «пожизненная учеба», реже его синоним *lebensbegleitendes Lernen*), являющийся калькой с английского *lifelong learning*. На русский язык его принято переводить «непрерывное образование». Официально он обозначает всестороннюю образовательную деятельность (формальную, неформальную и информальную), осуществляемую постоянно в течение всей жизни для улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции [9]. Такое определение было дано в меморандуме Еврокомиссии в 2001 г. и действует в странах ЕС до настоящего времени. При этом в науке немецкоязычного пространства признается некое несовершенство терминологии и выдвигаются новые понятия, например, «непрерывное образование» («образование в течение жизни»), которое позволяет в большей степени включать общее образование. Поскольку ведущим в терминологическом поле Германии и Австрии является не образование, а обучение, то и понимается оно не как педагогическая система, а как принцип образования, требующий создания целостной образовательной системы, способной предоставлять возможности удовлетворения образовательных и культурных потребностей каждого человека в соответствии с его способностями и запросами. Заметим, что это понятие было заимствовано в немецкий только в конце XX в., а прежде в контексте непрерывного образования использовались слова *Fortbildung* (повышение квалификации по имеющейся специальности) и *Weiterbildung* (переквалификация или получение новой специальности, дословно «дальнейшее образование»). Термин «образование длиною в жизнь» (*lebenslange Bildung*) появился на рубеже XXI вв.

Несмотря на наличие единой программной документации Евросоюза, не только реализация, но и понимание непрерывного образования в странах ЕС несколько отличается. В Великобритании до сих пор отсутствует официально принятое единое определение непрерывного образования, уо, в отличие от немецкой или скандинавской традиции, преобладающее значение в этой концепции имеет целенаправленное формальное образование, в то время как общее образование взрослых в нее практически не включается.

Свои предпочтения есть и у международных организаций, занимающихся вопросами непрерывного образования, и выбираемые ими термины могут не совпадать (как не совпадают отдельные аспекты трактовки понятий). Так, Совет Европы в 1970 г. ввел понятие перманентного образования, ЮНЕСКО в 1972 г. закрепила «непрерывное обучение», а ОЭСР с 1973 г. – «рекуррентное образование». Несмотря на отличия терминологии,

сущность основной идеи везде сводилась к распространению образовательных возможностей на весь период жизни человека.

Как уточнялось выше, русское понятие «непрерывное образование» не является калькой с других языков. Это можно объяснить спецификой прилагательного «пожизненный», фигурирующего в западных терминах, но имеющего негативное значение в восприятии русского человека по аналогии с его употреблением с целой группой слов и выражений «срок», «заклучение», «лишение свободы», «осуждение», «приговор», «инвалидность», «лечение» и т.д. В сочетаниях подобного рода прилагательное приобрело значение обреченности, безысходности, трагизма и приговоренности, а потому логично, что оно не прижилось в переводе «образование в течение жизни» и было заменено на нейтральное слово «непрерывное», что еще раз подчеркивает специфичность российского термина, теперь с лингвистической стороны. При этом ни *lifelong learning*, ни *lebenslanges Lernen* не вызывают в восприятии американцев, англичан, немцев и многих других народов отрицательных ассоциаций. Однако абсолютно удачным выбор русского термина считать также нельзя. В частности, по замечанию Н.И. Токко, прилагательное «непрерывный» указывает на характеристику постоянного и непрерывающегося (и в этом суть явления: нельзя останавливаться в своем образовании), но по факту человек может легко выпасть из этого процесса и включаться в него спустя несколько лет (отсюда и понятия возобновляемого и продолженного образования) [4]. Следовательно, иноязычные *lifelong* или *lebenslang* соотносятся с вопросом прерывности образовательного процесса в течение жизни более нейтрально.

Специфику категории «непрерывное образование» помогает подчеркнуть и ее сравнение со смежными понятиями, упомянутыми выше. Так, время от времени возобновляемое в течение жизни образование, обычно чередующееся с работой, еще называют **рекуррентным** (*recurrent education*). Данную идею непрерывного образования с 70-х гг. активно развивает Организация экономического сотрудничества и развития. Она заключается в периодическом возврате к учебе, возможном и на стадии получения образования (для расширения и углубления знаний), и после окончания учреждения профессиональной подготовки, поэтому ключевым признаком возобновляемого образования является сочетание учебной деятельности с другими, а его содержание охватывает программы повышения квалификации и получения дополнительного образования. От непрерывного образования оно отличается, прежде всего, узостью охвата, поскольку ориентировано на лишь формальное образование взрослых.

**Перманентное образование** (*permanent education*) отличается от него большей степенью

неформальности, широтой охвата, оно более сжато по времени и преследует скорее тактические цели. Его можно охарактеризовать так: «Проще говоря, перманентное образование – это решение проблем, с которыми мы сталкиваемся в жизни» и которые не можем решить без привлечения других людей, книг, инструментов, институтов и т.д. [10, с. 74]. Получение доступа к этим людям, учреждениям, средствам информации и есть перманентное образование. Причем, автор этой цитаты подчеркивает, что оно не сводится к записи на очередные курсы или в учреждения образования взрослых, потому что может быть нацелено на самые разнообразные бытовые проблемы: от поиска новой работы, до планирования путешествия или протестов против строительства небоскреба напротив своего дома [10]. Следовательно, его специфика в функциях актуализации знаний, обеспечивающих дальнейшее развитие личности, преобразование его собственной и общественной жизни, отслеживание изменений.

Как уже упоминалось, значительно более распространенным термином является **«продолжающееся (продолженное) образование»** (*continuing, continuous education*), под которым понимается «продолжение образования или совершенствование имеющегося до уровня, соответствующего предъявляемым новым и все возрастающим требованиям» [6]. Он обозначает формы образования, получаемого после окончания общеобразовательной школы, и относится к учреждениям профессиональной подготовки, то есть отличается узостью применения и ограничен рамками формального образования.

**«Образование взрослых»** (*adult education*) – это то понятие, с которого началась идея непрерывного образования. Его определение также довольно затруднительно, а потому у отдельных стран и международных организаций оно отличается, но везде понимается через организацию образовательной деятельности взрослых людей. Так, российский педагогический энциклопедический словарь трактует его в качестве направления в образовании, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью [5], то есть его ключевым признаком является ориентация исключительно на взрослых людей, но во всех формах и со стороны различных служб и учреждений. Оно может осуществляться в рамках формального образования в виде программ повышения квалификации, в учреждениях дополнительного образования и культуры (курсы, кружки, студии, хоры, библиотеки), службами занятости (курсы переобучения), другими социальными службами и объединениями (работа с лицами, попавшими в трудную жизненную ситуацию), даже в ходе решения новых задач в повседневной профессиональной деятельности

(в этом смысле научная и методическая деятельность преподавателя вуза тоже относится к образованию взрослых) [1].

Итак, кратко **разницу между всеми понятиями** можно выразить следующим образом:

- перманентное образование – постоянное саморазвитие личности, необходимое для успешного функционирования в социуме;
- продолжающееся образование – продолжение образования после школы;
- рекуррентное образование – пополнение востребованных знаний и навыков;
- образование взрослых – удовлетворение образовательных потребностей взрослыми людьми;
- непрерывное образование – разностороннее развитие личности средствами формального, неформального и информального образования в течение всей жизни.

Отсюда следует, что именно «непрерывное образование» является более широким понятием, включая в себя содержание остальных. Несмотря на подобные смысловые отличия, все понятия в западной, а следом за ней и в отечественной, педагогике часто используются как синонимичные, а значит можно утверждать, что в западной педагогике нет единого понятия непрерывного образования, а существует единое концептуальное поле по соответствующей проблеме. В русском языке данное понятие несколько шире своего английского эквивалента, что объясняется его историей (в 60-х гг., когда термин вошел в международный оборот, данный феномен уже существовал в СССР).

Опыт зарубежных стран в сфере непрерывного образования показывает, что оно способствует решению социально-экономических проблем и отвечает запросам личности, а потому требует дальнейшего развития своей теоретической основы. Это развитие осуществляется в различных регионах и странах неравномерно и по-разному, однако в отчете греческих экспертов по анализу опыта стран ЕС, внедривших в свои образовательные системы концепцию непрерывного образования [7], делается заключение об обоснованности различия представлений о нем в разных странах, поскольку оно зависит в значительной степени от структуры национальной образовательной системы и ее социокультурных характеристик (исторического опыта, демографических, экономических и прочих особенностей). Подобный взгляд объясняет различия терминологии непрерывного образования в рамках такого концептуального поля как в отдельных странах, так и в международном сравнении.

#### Библиографический список

1. Баиун О.В., Прошина И.И. Проблемы и перспективы непрерывного образования взрослых // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 20–24.

2. *Игнатович Е.В.* Англоязычные термины со значением непрерывного образования: современный контекст // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://11121.petrso.ru/journal/article.php?id=1950> (дата обращения: 23.09.2017).

3. *Молоков Д.С.* Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 13–18.

4. *Токко Н.И.* Непрерывное образование и проблемы терминологии (на материале немецкого и русского языков) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 30. – С. 105–111.

5. Образование взрослых // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2003. – С. 173.

6. *Савина А.К.* Непрерывное образование за рубежом: от идеи к концепции // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 49–64.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИТАЛИИ

В статье рассматриваются различные методы, которые зарубежные лингводидакты используют в практике обучения иностранным языкам. Дается краткий обзор научных исследований в области итальянской педагогики и лингводидактики. Особое внимание уделяется пересмотру итальянским ученым П. Бальбони четырех видов речевой деятельности, и предложению им новой их классификации (первичные, интегрированные, внутриязыковые виды).

**Ключевые слова:** итальянская лингводидактика, зарубежная методика, дидактическая единица, П. Бальбони, виды речевой деятельности, теория обучения иностранным языкам.

Во второй половине XX века, особенно благодаря психолингвистике, наблюдается постепенный поворот в обучении иностранным языкам. По мнению И.А. Зимней, именно в советской психологии были созданы все основные предпосылки для теоретического обоснования нового подхода к обучению иностранным языкам. В работах советских психологов (Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других) разработана общая теория деятельности и теория мыслительной деятельности, в которых большое внимание уделялось мышлению, осмыслению, пониманию в познавательной деятельности человека.

В частности, акцент сместился с языка как системы, на язык как деятельность (от *langue* к *parole*). С теоретической и методической точки зрения, это стало возможным благодаря значительному вкладу психолингвистических теорий речевой деятельности, которые рассматривали весь спектр человеческого потенциала, и впервые оставляли на личности обучаемого.

В 1970-е годы в английском контексте появились некоторые альтернативные подходы (*Total Physical Response*, *CLL*, *Silent Way*, гуманитарный подход, *Superlearning*), основанные на психолого-лингвистических концепциях. В это же время проводились плодотворные исследования по процессам усвоения языка. Среди первых важных научных вкладов, которых можно упомянуть – гипотеза аффективного фильтра С. Крашена, который усматривал препятствие для изучения иностранного языка в наличии «психического блока, вызванного аффективными факторами <...> препятствующими достижению уровня языковой способности (*prevents input from reaching the language acquisition devices*)» [11, с. 100].

Переоценка эмоционального аспекта в процессе усвоения языка сложилась в 1990-х годах, когда неврологические исследования подтверждали связь между познанием и эмоциями – во время обучения и коммуникации на иностранном языке происходит непрерывный обмен между левым и правым полушарием. Для усвоения языка необходимы и сознательные, и подсознательные

механизмы (эмоции). Что касается лингвистической тревоги, уже в 1980-х годах Александр Гиора углублял понятие языкового эго (*language ego*), по которому иностранный язык в какой-то степени неизбежно вызывает неуверенность и дискомфорт у учащегося. Такой дискомфорт можно преодолеть только занимая позицию «проницаемости языкового эго» (*language ego permeability*) [10]. Следует отметить, что исследования эмоционального аспекта в изучении языков [4] опережают недавние психоневрологические находки о недостаточности чисто когнитивного стиля обучения.

В России методические работы 1970–1980-х годов были посвящены в основном обучению лексическому и грамматическому аспектам языка, обучению чтению по специальности (Т.А. Полякова, С.К. Фоломкина), а также были ориентированы на подготовку узкопрофильного специалиста, работающего с печатными текстами. Существенный сдвиг в преподавании и изучении иностранного языка в России произошел в конце XX века, когда расширились непосредственные контакты с зарубежными партнерами и появилась возможность выезжать за границу. Потребовались знания иностранного языка как языка бизнеса и коммерции. Однако новые потребности не успевали за практикой преподавания иностранного языка [3, с. 19]. В результате расширения международных связей в конце 1980-х – начале 1990-х годов акцент в преподавании иностранных языков сместился на обучение профессиональному устному общению (И.Г. Громова, А.Я. Гайсина и др.), в основе которого лежит направленность на профессиональную коммуникацию, ставшую объективной социальной потребностью для многих представителей различных профессий. Таким образом, в конце второй половины XX века в области лингводидактики распространяется интеграционный и междисциплинарный подход к обучению иностранным языкам, который, в 1990-е годы, осуществляется в виде «лично-ориентированного образования», что отражено в работах И.Л. Бим, И.А. Зимней, и других. В основе этого подхода лежит знание индивидуальности каждого учащегося, которое приводит к дифференциации обучения.

В рамках проблемы развития иноязычной речевой деятельности, такой подход не только способствует формированию профессионально-личностных качеств студента, но и лингвистическим и речевым навыкам. Как подчеркивала Ю.В. Кремлева, благодаря гуманизации отношений (то есть, переход к субъект-субъектному взаимодействию студентов и преподавателей), «обучение иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода способствует <...> эффективному развитию иноязычной речевой деятельности» [2, с. 128].

Введение в Европе структуралистического подхода в конце 1960-х годов сопровождалось методологической эволюцией, основными направлениями которой являются:

а) внимание к культурному аспекту обучения и точное определение взаимосвязи между языком и культурой;

б) определение всеобъемлющих операционных моделей, выступающих в качестве руководящего принципа в обучении (единицы обучения);

в) принятие в качестве отправной точки учебных единиц, основанных на аутентичных текстах.

Однако, текущие концепции, несмотря на их ориентацию на проектирование (подобно деятельностным подходам, предложенным в 1969–1974 гг. Выготским, Гальпериным и Леонтьевым), сталкиваются с проблемой фактического использования инновационных методов, поскольку в образовательном пространстве все еще существуют ингибирующие практики. Исследования, проведенные в области преподавания языка, подтверждают, что в Европе полное социальное и эмоциональное участие учащегося в образовательном процессе остается отдаленной целью. Осознание этого факта подчеркивала и профессор Н.Д. Гальскова, которая назвала причинами «кризисного» состояния современной методики обучения иностранному языку, наряду с другими, «наличие в современной теории обучения противоречивых и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане взглядов на проблему целеполагания, отбора и конструирования содержания обучения, выбора методов и т.п.» [1, с. 37].

Говоря о развитии лингводидактических концепций в Европе, нельзя не упомянуть европейскую систему оценки и ее влияние в обучении языкам. Уже в 1960-х годах Совет Европы предпринял ряд мер, направленных на разработку программы интенсификации обучения иностранным языкам, что стало точкой опоры для проведения исследований, имеющих цель найти новые концепции, фокусированные на развитии способности общаться на иностранном языке. В результате сформировалась идея разработки пороговых уровней как целей овладения иностранным языком. Это позволило достичь новых методик и систем оценки и самооценки.

В 1980–90-х годах осуществлялся ряд научно-исследовательских проектов, проведенных Советом Европы, с целью формирования системы коммуникативного обучения. Завершением этой деятельности стал документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Страсбург, 1996 г.), в котором были представлены шесть уровней владения языком. Особое внимание уделялось *коммуникативному* подходу, систематизированному на основе теоретических разработок и практического опыта обучения иностранным языкам последних лет. К тому же, важно отметить, что исследования уровней владения языком стали поводом серии реформ в системе иноязычного образования, которые отражались в унификации требований учебных программ.

В целом реализация общей программы по владению языками была направлена на умение учащихся свободно общаться. Определение пороговых уровней для ряда западноевропейских языков позволило разработать оригинальные проекты, связанные с различными аспектами организации преподавания иностранных языков. Они, в частности, ориентированы на создание новых, дифференцированных учебных программ, на дальнейшую разработку коммуникативного подхода применительно к различным формам обучения, на теоретическое обоснование и практическую реализацию личностно-ориентированного и индивидуализированного овладения иностранными языками.

В Италии европейский проект по обучению иностранным языкам предполагал развитие глоттодидактических концепций. Среди современных представителей итальянской лингводидактики, которые различаются по специальности (одни занимаются педагогией, другие – философией языка), можно выделить несколько школ. При Сиенском университете, который имеет самый большой опыт в области преподавания иностранных языков, следует упомянуть Анна Чилиберти. Исследователи Венецианской школы Ка Фоскари, главный представитель которой является Паоло Бальбони, считают своими учителями Ренцо Титоне, Джованни Фредди, Джанфранко Порчелли, которые занимались разными эпистемологическими направлениями – социализацией и ее связью с обучением языкам, компьютерной лингвистикой, лингвострановедением, связью лингводидактики и социолингвистики.

Другие же лингводидакты, например, Массимо Ведовелли, более близки к теоретическим позициям лингвиста Туллио де Мауро, работают при Университетах Сиена, Кальери и Туши. Последние предпочитают «лингводидактике» название «образовательной лингвистики». Другие крупные исследовательские центры в Италии находятся при Университетах Вероны, Турина, Бергамо и Падуи.

Одна из областей, которые наиболее повлияли на итальянскую лингводидактику, является поиск оперативных моделей для обучения языку. Под «оперативными моделями» понимается совокупность учебных программ, учебных планов и дидактических единиц.

Термин «дидактическая единица», в отличие от традиционной модели урока, относится к набору операций, которые могут быть выполнены в определенном количестве часов и имеют в центре ряд лингвистических (коммуникативные акты, морфосинтаксические структуры, словарный запас и текстуальное содержание) и культурных содержаний, на фоне ситуативного контекста. П. Бальбони разработал новую модель дидактической единицы в преподавании иностранного языка, развивающей модели, разработанные итальянской лингводидактикой начиная с 1970-х гг. Модель Бальбони, хотя и опирается на традиционные этапы *мотивации, целостности, анализа, синтеза и рефлексии* о языке, является более гибкой: обучение больше не понимается как жесткая последовательность блоков, а как сеть дидактических единиц, в которых существует заранее определенная последовательность между различными блоками и традиционными материалами, интегрированными с другими СМИ [6, с. 100–106].

Основными лингводидактическими моделями организации урока, разработанными в Италии, являются:

- классическая дидактическая единица, которой уделяется 6–7 часов аудиторной работы (Фредди, Порчелли, Бальбони);
- дидактическая единица, центрированная на тексте (Ведовелли);
- сеть учебных единиц (Бальбони);
- рабочая единица (Диадори) [8].

Эти модели объединяет наличие в них трех макро-этапов: начальный этап, в котором преподаватель представляет текст (контекстуализация и мотивация к предмету) и оценивается уровень знания учащихся, работа над текстом (общее понимание и анализ текста, фиксирование и использование языковых структур, то есть, «коммуникативная деятельность» над текстом), заключительный этап, посвященный проверке достижения целей, оценке и закреплению.

Уже в 1966 году Джованни Фредди сформулировал концепцию дидактической единицы, в основе которой синтетическая и междисциплинарная связь. В 1970 году он опубликовал «Методику преподавания иностранных языков», где исследователь настаивает на связи между структурализмом и функционализмом, то есть между анализом и узусом иностранного языка. В 1979 г. в книге «Преподавание современных языков» Фредди отделялся от коммуникативного подхода к обучению и принимал гуманистическую позицию, которая опирается на обучающегося как на личность и име-

ет целью создание в рамках модели дидактической единицы, учебной программы, объединяющей педагогику, лингвистику, семиотику, антропологию [7, с. 38–39]. При изучении языка Фредди придает особое значение «структурирующей» природе человеческого мозга, поскольку он организует содержание в соответствующих системах, что предполагает, чтобы учитель *приспосабливался* к функциональной динамике говорящего [9, с. 103]. Это также подразумевает организацию языкового материала по последовательным системам.

В рамках итальянской лингводидактики также была разработана модель компетенций, которая переосмысливает традиционную модель «четырёх видов речевой деятельности». В частности, Паоло Бальбони отметил, что иноязычную речь нельзя сводить к простой сумме говорения, чтения, понимания и слушания. По новой перспективе, четыре умения следует понимать как «первичные виды речевой деятельности», которые сопровождают «интегрированные виды речевой деятельности», так как они пересекают первичные виды. Например, устный перевод текста на первый взгляд, или письменный перевод продиктованного текста предполагают использование нескольких навыков одновременно: чтения и говорения в первую очередь, затем понимания и письма [5, с. 14–15].

Бальбони также выделил «внутриязыковые виды речевой деятельности», которые развиваются при употреблении одного языка (например, управляемый монолог), и «межлингвистические виды речевой деятельности», где используются одновременно два языка (например, при последовательном переводе). В то время как при обучении родному языку лингводидактической целью является только усвоение внутрилингвистических видов, в обучении иностранному языку цель – усвоение внутрилингвистических и межлингвистических видов речевой деятельности.

Интегрированными видами речевой деятельности являются [5, с. 15]:

- парафразирование;
- последовательный перевод;
- краткое изложение;
- диалог;
- управляемый монолог;
- диктант;
- писать заметки;
- перевод с первого взгляда;
- письменный перевод.

В концепции Бальбони особое значение также придается рецептивным способностям – энциклопедии («знанию о мире»), когнитивным процессам (причинным и логическим связям), коммуникативной компетенции. Взаимоотношение трех факторов составляет так называемую «ожидаемую грамматику» (*expectancy grammar*), термин, введенный Дж. Оллером для обозначения умения



говорящего предусмотреть то, что будет сказано дальше в тексте при его восприятии. Понимание не является линейным и последовательным процессом, а глобальным и одновременным: «ожидаемая грамматика» позволяет создать глобальную и одновременную гипотезу о том, что будет сказано [5, с. 18–19]. В контексте обучения языку, также рассматривается аффективный элемент (риск вызывать стресс и беспокойство у учащегося), поэтому преподавателю, в соответствии с ориентацией «отсроченной устной практики» (*delayed oral practice*), рецептивные навыки следует развивать еще до продуктивных.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков, так с практической, как и с теоретической точки зрения, наблюдается двойная тенденция. С одной стороны, методика стремится выйти за пределы методизма, который верил в четко определенные методы, и ставит в качестве отправной точки более эклектичную методологию, которая включает в себя теории из разных областей науки и представляется как совокупность различных междисциплинарных компонентов (лингвистика, культурная антропология, психоллингвистика, исторический опыт). С другой стороны, полагая, что любая методологическая модель, хотя и научная, представляет собой совокупность дидактических положений, а не систему методологических принципов или законов, исследователи стараются привести методику обучения иностранному языку до уровня солидной и проверенной теории, то есть до методологии общепринятых принципов, подтвержденной научно-экспериментальной проверкой.

Попытка найти экспериментальные базы, на основе которых можно создать объективную и точную теорию, является общей тенденцией во всех областях методики, хотя только в последнее время некоторые специалисты в сфере образования, а именно те, которые изучают преподавание языка, согласились принять экспериментальный критерий.

В общем, в методике преподавания иностранных языков, есть два основных направления:

а) направление методологической интеграции, по которому методисты и педагоги-лингвисты все больше убеждаются в том, что эффективное преподавание языка должно быть основано на рас-

смотрении нескольких аспектов одновременно. Из этого следует расширение перспективы по сравнению с предыдущими методами (методом перевода, аудио-оральным, и пр.), так как последние рассматриваются лишь подсистемы принципов и процедур, которые вошли в более широкий методологический контекст.

б) направление, учитывающее то, что реальная значимость того или другого метода должна быть установлена путем научных экспериментов. Экспериментальные исследования в области преподавания иностранных языков в последние годы накопили массу материалов и результатов, которые представляют собой важный вклад в развитие современной методической теории.

#### Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Academia, 2004. – 334 с.
2. Кремлева Ю.В. Развитие иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза на основе личностно-ориентированного подхода. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2014. – 197 с.
3. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. – М.: АПКИП-ПРО, 2015. – 232 с.
4. Arnold J. *Affect in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 346 p.
5. Balboni P. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. – Novara: De Agostini, 2007. – 201 p.
6. Balboni P.E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. – Torino: UTET, 2002. – 289 p.
7. Danesi M. *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. – Roma: Armando, 1994. – 207 p.
8. Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. – Perugia: Guerra Edizioni, 2009. – 295 p.
9. Freddi G. (a cura di) *L'Italia plurilingue*. – Bergamo: Minerva Italica, 1983. – 317 p.
10. Guiora A. *Validity and Transpositional Research: Toward an Empirical Study of Psychoanalytic Concept // Comprehensive Psychiatry*. – Oxford: Elsevier. – 1972. – № 13. – P. 139–150.
11. Krashen S.D. *The Input Hypothesis Issues and Implications*. – NY: Long an group Ltd., 1985. – 120 p.

## СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ШКОЛЕ

*Направления содержания воспитания в мире в основном традиционны, однако в каждой национальной образовательной системе они понимаются и осуществляются по-разному. Свои особенности подбора содержания воспитания в сравнении с российской школой есть и в Федеративной Республике Германии. Автор изучает отдельные воспитательные направления в общеобразовательных учреждениях Германии, характеризует сильные и слабые стороны содержания, проблемы в их реализации и последствия осуществления, а также обосновывает их обусловленность группой конкретных социокультурных условий. В ходе характеристики трудового воспитания в немецкой школе автором сделан вывод о решающем влиянии на его результаты самой структуры образовательной системы. Культурными традициями государства, помимо трудового воспитания, определено содержание и эффективность физического и религиозного воспитания. Доказано, что определенные взаимосвязи усматриваются между внешне-политической деятельностью правительства ФРГ и спецификой гражданского, поликультурного и полового воспитания. Национальные особенности исторического пути обусловили отсутствие патриотического воспитания в современной немецкой школе.*

**Ключевые слова:** содержание воспитания, общее образование ФРГ, немецкая школа, физическое воспитание, трудовое воспитание, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, религиозное воспитание, половое воспитание, поликультурное воспитание.

Содержание воспитания включает несколько основных направлений. Их наполнение и состав, несмотря на некую традиционность, по странам значительно отличается. Это касается и немецкой школы. Сравнение организации воспитания школьников в ФРГ и России обнаруживает множество различий, объясняемых разницей социокультурных условий, прежде всего истории, традиций, внешней политики и менталитета. Обоснованием данного вывода и заключения о ряде преимуществ российской практики служит аналитическое описание содержания воспитания в общеобразовательной школе современной Германии.

Так, отличается от отечественного подхода отношение немецкой школы к трудовому воспитанию. Маркировка «Made in Germany» во всем мире воспринимается как знак высшего качества, обеспеченного трудом немецких производителей. ФРГ считается одним из государств с наибольшим производительным потенциалом, и, по словам самих немцев, «к решающим факторам, обуславливающим такой уровень производительности в Германии, относится рыночная экономика и система профессиональной и предпрофессиональной подготовки [18; 21]. Трудлюбие, добросовестность и пунктуальность в работе – типичные национальные черты немцев, и общеобразовательная система вносит немалую лепту в их формирование. Этому способствуют, к примеру, традиции и структура самой системы: в большинстве учебных заведений после начальных классов ребенок должен перейти в гимназию, реальную или основную школу.

В основных школах обычно учатся менее способные учащиеся, которые в дальнейшем будут заниматься малоквалифицированным трудом, поэтому содержание образования в таких школах представлено предметами, которые выполняют

профориентационную и политехническую функции. В отличие от отечественной школы, немецкие ученики в 8 классе проходят практику в мастерских и на предприятиях. Однако эти школы весьма непопулярны у населения (здесь учатся самые слабые и недисциплинированные учащиеся). Параллельно с ними в ФРГ веками действуют реальные школы и гимназии. Если гимназии предназначены для наиболее способных, как правило, академически ориентированных учеников, то реальные – неполные средние школы для детей со средним уровнем успеваемости, продемонстрированным в начальных классах. Их выпускники могут поступать в профучилища или техникумы для получения профессии в сфере обслуживания, торговли или госслужбы (полиция, армия и т. д.). Поступать в вузы можно после гимназии.

В основных и реальных школах существуют разнообразные формы трудового воспитания (они же относятся к формам профессионального самоопределения учащихся): уроки трудоведения, производственная практика, профильные дополнительные курсы, школьные фирмы, экскурсии на предприятия, институты социального партнерства, шефство, кружки и факультативы, ярмарки, проекты и другие, подробно охарактеризованные в исследовании Н.В. Фисуновой [15]. В качестве примера можно привести трудоведение. В качестве обязательного курса по выбору оно входит в содержание образования и реальных, и основных школ. В него входят три отдельных дисциплины: домоводство, технический труд, основы экономических знаний, призванные дать ученикам основы данных предметов, представление о практическом применении их знаний и о возможных профессиях в этой сфере. В 7 классе школьник учится производить товары для собственного потребления, узнавая о технологиях, затратах сил и времени, ма-

териалах, планировании, определению качества. В 8 классе программы обучения уже включают темы «Изготовление продукции по поручению заказчика», и учащийся принимает заказ (обычно родственников или знакомых) на производство товара. Можно составить соответствующий договор, где будут оговорены требования к продукции, ее стоимость, характеристики и сроки изготовления. Производство должно осуществляться в соответствии с действующими в ФРГ и ЕС нормативами качества продукции и оптимальными методами [15]. Таким образом, можно заключить, что школа учит своих воспитанников не только производительному труду, но и действительно прививает дисциплинированность, исполнительность, основательность, перфекционизм, пунктуальность, трудолюбие, которые и сформировали в итоге бренд «Made in Germany». В 9 классе учащиеся получают возможность активной производственной практики на предприятиях. Дополнительными предметами в рамках трудового образования могут быть техническое черчение, организация труда, делопроизводство, домоводство и другие дисциплины.

Есть у немецких школьников и общественно-полезный труд: в рамках шефства, внешкольной работы, в классе. Например, родители первоклассников из ряда земель рассказывают, что в школах существует график дежурств, причем, для того, чтобы следить за чистотой доски, раздаточным материалом и за порядком в классе дежурные могут назначаться отдельно. Общественно полезный труд в подобной форме – это обязанность ученика. Привычка выполнять какую-то работу не только для себя, но и для всех, необходимое условие социализации в немецком обществе, где, как известно, даже подъезды в домах и тротуары жильцы убирают самостоятельно в форме дежурств. Дети подметают класс, протирают парты, выносят мусор, моют доску, поливают цветы, с 1–5 кл. поднимают стулья на парты, по очереди убирают школьный двор, высаживают цветы на клумбах, занимаются прополкой, подросткам доверяется также сажать деревья, выращивать в теплице овощи, а старшеклассникам – шефствовать над учениками младших классов. Важно подчеркнуть, что аналогичный опыт был типичной характеристикой советской школы, однако вырабатываемые им привычки и поведение более глубоко укоренились в бытовой жизни немца. При этом влажная уборка класса в Германии не практикуется. Например, когда в ряде регионов из-за урезания бюджета начались сокращения технического персонала, то администрация школ возложила уборку на учащихся, однако у многих родителей это вызвало резкое недовольство, поскольку традиционно от учащихся не требовалось мыть лестницы, рекреации и классы.

Довольно проблематичное для немецкой школы, в отличие от России, направление воспита-

ния – патриотическое. По словам Л.Н. Даниловой, отечественного эксперта по школе ФРГ, «у немцев неприлично не только проявлять национальные чувства, но даже иметь таковые» [5, с. 207], а потому патриотическое воспитание официально не стоит на повестке дня. Причина подобного отношения к вопросу скрывается в сложном отношении немцев ко Второй мировой войне. Патриотизм как свойство личности, выражающееся в любви, преданности и служении своей Родине осознанно ассоциируется у всех послевоенных поколений с расизмом, нацизмом, воспитанием «сверхлюдей», готовых служить Рейху и верных его вождям, с военными преступлениями, холокостом и т. д. Интересно, что при перестройке образовательной системы в 1945 г. патриотизм еще фигурировал в образовательных документах ряда земель, но одновременно с воспитанием чувства национальной вины этот термин на территории ФРГ стал быстро пониматься как синоним национализма, а демонстрация любви к родине подверглась осуждению. Так Германия перешла к «постнациональному обществу», заложившему основы современной политике мультикультурализма. До сих пор, спустя 70 лет после победы над фашизмом, в Германии не принято выходить с флагами на праздники, вывешивать портреты канцлера или президента в кабинетах чиновников, и даже спортивный патриотизм впервые за много лет немцы продемонстрировали только в 2006 г., после проведения в стране чемпионата мира по футболу. «Школы не придают значения патриотизму или национализму. Я никогда не видел немецкого флага или патриотических проявлений в школе в Германии», – описывают эту ситуацию иностранцы, побывавшие в различных школах [19].

В философии понятие патриотизма содержит в себе различные аспекты: привязанность к тем местам, где человек родился и вырос; понимание ценности родного языка; преданность Родине и забота о ее интересах; гордость за достижения страны; отстаивание чести и независимости страны; уважение к ее истории и традициям [2]. В случае Германии именно гордость за национальную историю является камнем преткновения в решении проблемы патриотизма как на уровне культуры, так и на уровне образовательных учреждений.

Считается, что в ее истории трижды были периоды гипертрофированного проявления национальных чувств. Два из них (Германская империя, Третий Рейх) вызвали самые страшные мировые войны, третий (существование ГДР), хоть и был весьма мирным, но неизменно критикуется в ФРГ за идеологию социализма. Поэтому в школах частично задачи патриотического воспитания решаются опосредованно, в основном в курсах обществознания, истории, литературы, позволяющих формировать представление о достижениях мате-

риальной и духовной культуры немцев. Школа не воспитывает патриотические чувства у учащихся, не вызывает к гордости за национальность (ведь ребенок не прикладывал усилий, чтобы ее приобрести), но прививает ценности западной демократии, критическое мышление, знание традиций, прошлого и законов, системно приобщает к национальной культуре. Воспитанные в таких условиях взрослые граждане с осуждением относятся к открытому аффективному патриотизму, что не мешает им ценить свою страну, участвовать в решении ее проблем и прилежно трудиться для ее процветания – это и есть результат «патриотического воспитания немцев».

В последнее десятилетие решению этой задачи отчасти способствуют спортивные победы Германии на олимпиадах и чемпионатах мира. Привитое всем поколениям чувство молчаливой вины за преступления нацистов привело к феномену спортивной политкорректности: поскольку гордиться страной несколько неприлично, то и активно болеть за соотечественников на международных соревнованиях – значит вести себя неуместно и бестактно. Разумное поведение для немцев на трибуне – сдержанная радость достижениям ФРГ и сочувствие по отношению к поражениям других. Но с 2006 г. это поведение стремительно упрощается, и современные немецкие болельщики часто недружелюбны к соперникам. Они становятся более открытыми, азартными и агрессивными, иногда устраивая беспорядки и вступая в потасовки с полицией; спорт же в Германии все более популярен.

О его распространении и о **физическом воспитании** граждан заботятся государство и общество. Одноименная дисциплина преподается школьникам на протяжении всего периода обучения. Ее содержание довольно разнообразно. Например, в гимназиях земли Баден-Вюртемберг оно представлено следующими областями: «Игры» (4 классические игры с мячом), «Бег, прыжки, метание» и «Упражнения на спортивных снарядах» (гимнастика, легкая атлетика), «Упражнения в воде», «Танцы», «Фитнес», «Борьба», «Езда, скольжение» (хоккей, коньки). Теоретические занятия по физической культуре скорее редкость в учебном курсе, знания передаются на практике. Информация о здоровом питании, о нагрузках, о строении тела, о мышцах входит в содержание других предметов [22]. В последнее время, обновляя учебные планы школ, федеральные земли все чаще принимают идею о необходимости усиления ориентации школьного предмета «Физическая культура» на именно воспитание личности учащегося (наравне с пропагандой здорового образа жизни и видов спорта, которые традиционно составляют содержание предмета). Эта идея выражается девизом: «Воспитание для спорта, воспитание в спорте и через него». В итоге школа формирует у учащихся уважительное отно-

шение к своему здоровью и готовит к добровольным и осознанным занятиям спортом.

Излюбленными видами занятий у немецких школьников считаются плавание, теннис, бейсбол, футбол и танцы. По статистике, три четверти учеников посещают уроки физкультуры с удовольствием, объясняя свое отношение к ней досуговыми свойствами и практической ориентацией предмета. Они положительно воспринимают его содержание, атмосферу на занятиях, их качество и привлекательность, что укрепляет мотивацию на занятия спортом в будущем (уроки физкультуры немецкие школьники оценивают гораздо выше, чем математику и немецкий язык) [9].

Патриотическое и физическое воспитание связаны с **гражданским воспитанием**, и в отличие от патриотического, оно было и остается очень актуальным. После войны перед школой была поставлена задача формировать у подрастающих поколений чувство гражданской ответственности и понимания демократии. Привитие демократических ценностей и норм поведения стало настолько важным аспектом гражданского воспитания, что в Германии это направление содержания даже приобрело термин «обучение демократии». Наряду с ним и собственно «гражданским воспитанием» используется понятие «политическое образование», и немцы до сих пор не пришли к согласию относительно приоритетности одного из них [16]. Сегодня гражданское воспитание в школе призвано формировать у детей германскую гражданскую и культурную идентичность, социальную ответственность, общепринятые в немецком обществе нравственные ценности и представления о политической системе государства, демократическую компетентность, воспитание социального мужества и социальной справедливости [11].

Решение этих задач осуществляется через внеклассную деятельность и комплекс учебных предметов социально-политической и культурной направленности («Гражданские отношения», «Политическое образование» и др.), содержание которого соответствует дисциплине «Обществознание», в старших классах – через самостоятельный предмет. Отбор содержания строится на принципах проблемности, наглядности, актуальности и перспективности тематики [3]. Важным фактором отбора содержания, как и в других странах ЕС, является европейская интеграция, поэтому еще одна задача гражданского воспитания – формирование европейской идентичности. Школьников учат воспринять себя не только гражданами страны, но и единой Европы, чему в наибольшей мере способствуют иностранные языки и курсы по европейской истории, культуре и географии. При этом считается, что школьное образование подвергнуто влиянию Брюсселя в меньшей степени, чем профессиональное [1].

Одна из проблем гражданского воспитания связана со сложностями государственной самоидентификации. В современной Германии она вызвана усилением доли мигрантов среди немецкого населения, и прежде всего, из стран с совершенно другой культурной парадигмой. Миграция в свою очередь вызывает проблемы и в реализации **религиозного воспитания**. По конституции, преподавание религии в государственных школах обязательно и осуществляется в соответствии с принципами религиозных общин, а родители наделены правом решать, уроки какой религии будет изучать их ребенок. Альтернативу таким урокам составляют этика, философия или предмет «Ценности и нормы», их могут выбрать родители ученика младше 14 лет в соответствии со своей религиозной культурой и мировоззрением. Большинство детей, однако, посещают именно уроки религии – католической, протестантской или ислама (крайне редко – иудаизма и православия). Важно, что в отличие от России, эти уроки не сводятся к религиоведению и ознакомлению с неким вероисповеданием, а представляют собой обучение конкретной религии, с которой идентифицирует семья ребенка. Государство, хоть и отделено от церкви, но сотрудничает в вопросах религиозного воспитания с Церковью, а преподавать по этой причине могут не только квалифицированные светские педагоги, но и церковнослужители. Разработкой содержания предмета «Религия» занимаются религиозные общины. Он включает ряд ключевых областей изучения: окружающий мир, Библия, Бог, Иисус Христос, религиозное мировоззрение. Их содержание так широко, что позволяет формировать у детей представления как о своей конфессии, так и об аспектах других религий и о вопросах культуры и социальной жизни в целом.

Христианское воспитание – это традиция немецкой школы и неотъемлемый элемент педагогической системы Германии. Не было такого периода в истории страны, когда бы оно исключалось из образования. Даже во время существования ГДР и ФРГ правительство Восточной Германии не смогло устранить его из культуры, и, хотя религия не преподавалась в школе, религиозным воспитанием занимались в силу своих возможностей церковь и семья (в 1990 г. в ГДР все еще насчитывалось 25% евангелистов и 5% католиков [4]). В современной Германии оно осуществляется в каждой школе обязательно, с учетом научных достижений педагогики, психологии, этики, но на основе религиозных догматов. Согласно диссертационному исследованию О.Р. Зайцевой, при этом религиозная педагогика преследует цели воспитания школьников для вечной жизни и для земной, или «освящение и преобразование личности воспитанника, ее обожение, освобождение от пороков, которое при этом не является вырабатывани-

ем определенных норм поведения и стереотипов отношений, а является живой духовной реакцией на происходящее» [10, с. 13]. Достижению данной цели призвано способствовать решение задач формирования духовно-нравственного мировоззрения учащегося, передачи ему социального духовного опыта, укрепления и распространения конфессиональных и национальных традиций в семье, в приходе и в школе.

Несмотря на длительный опыт реализации данного направления воспитания, в нем и в гражданском воспитании существует ряд одинаковых проблем, на которые указывает Н.П. Князькова. Исследователь выделила три основные проблемы в их реализации на современном этапе, которые вызваны: проблемами окончательного выравнивания условий воспитания в школах западных земель и бывшей ГДР после интеграции; влиянием процессов европейской интеграции и глобализации; постоянным усилением исламского компонента культуры в немецком обществе [11]. Наиболее серьезной для школы ФРГ является третья проблема. По мнению Л.Н. Даниловой, вопрос обучения и воспитания иностранцев в немецких школах привлек к себе пристальное внимание правительства и широкой общественности только с начала 2000-х гг., поэтому в религиозном образовании мигрантов еще очень много трудностей [7]. Число выходцев из мусульманских стран в Германии ежегодно растет: еще до миграционного кризиса, в 2010 г. их доля приближалась к 20% от общего числа населения [20]. Конституция при этом требует, чтобы все школьники изучали свою религию, и минувшая реформа образования ввела преподавание ислама для желающих во всех регионах.

Еще одно направление содержания воспитания в немецкой школе – **половое**. На волне либерализации оно стало появляться в отдельных землях ФРГ с 1970-х, и получило обязательный статус только в 1990-х гг. Сегодня оно ведется в интегрированной форме, и реализуется, прежде всего, в рамках курсов окружающего мира, биологии, обществоведения, религии, этики, литературы, искусства. Есть и отдельный предмет. Уже в начальной школе ученики получают информацию о половых и гендерных различиях, о репродуктивной системе (зачатие, беременность, роды), об изменениях в пубертатный период развития личности. На ступени основного образования эти же темы изучаются в расширенном объеме, а также добавляется базовая информация о половых и этических проблемах подростков и общества, о социальных и правовых основах семейной жизни. В средней школе акцент делается на этических, социальных и правовых вопросах полового воспитания [6]. В условиях децентрализации управления земли разрабатывают концепции и учебные планы полового воспитания самостоятельно. Общим для них, однако, является

ся то, что планы повсеместно ориентированы на семью и классические ценности и построены на междисциплинарных связях (в отдельных регионах содержание их основу составляют также христианские ценности).

Конституция гарантирует, что воспитание детей в ФРГ (и половое в том числе) является естественным правом родителей, но считается, что семья испытывает неловкость в беседах на подобные темы с детьми, а потому данный предмет также должен быть под контролем государства, что и требует его обязательного включения в содержание образования. В отличие от религиозного воспитания, здесь родители не в праве заменить его другим учебным предметом, поскольку альтернативы ему нет, однако родители могут открыто интересоваться тематикой, методами и формами обучения. Относительная новизна дисциплины и ее своеобразия применительно к школе объясняют ее непопулярность в обществе (и это при известной раскрепощенности немцев в личной жизни). Вмешательство школы в сферу полового воспитания детей вызывает неприятие и у коренных граждан, и тем более, у семей мусульманского происхождения, чьи дети тоже вынуждены посещать соответствующие занятия, и это лишний раз усиливает культурные противоречия в школе и обществе. О подоплеке неприязни и специфичности содержания говорит уже название учебного предмета *Sexualkundeunterricht*, переводимого на русский как уроки сексуального образования. Многие родители возражают против того, чтобы в начальной школе (и в дошкольных учреждениях) дети узнавали ненужную для их возраста информацию о протекании беременности, развитии плода, родах, уходе за младенцем, а в основной школе – о преступлениях на сексуальной почве, сексуальных потребностях личности и других людей, сексуальных правах, особенностях интимной жизни и т. д. Однако, на сегодняшний день эти и другие вопросы входят в обязательные школьные программы.

Особым вопросом в немецком подходе к подбору содержания, задач и принципов полового просвещения является отношение школы к теме гей-меньшинств, которая активно педалируется в обществе. Это выражается в том, что в рамках политкорректности и толерантности в 4–7 кл. (в зависимости от земли), детям объясняют отличия видов ориентации, сексуального поведения людей и формируют представление о естественности любой из них. Результатом полового воспитания в ФРГ является просвещенность детей и подростков в тематике, ранний опыт половой жизни и владение знаниями о контрацепции, при этом доля подростковых беременностей и абортов в ФРГ одна из низких в Европе [23].

Этническое разнообразие населения Германии и европейская интеграция обострили актуальность

**поликультурного воспитания** в немецкой школе. С одной стороны, требуется решать проблемы создания европейской культурной идентичности, с другой – проблемы адаптации и включения иностранцев в общество ФРГ. Долгое время европейские правительства пытались проводить политику мультикультурализма, направленную на сохранение культурного разнообразия общества, одним из инструментов которой были и реформы в образовательной сфере, однако в 2010 г. канцлер А. Меркель заявила о провале данной концепции, и пока не ясно, что придет на смену мультикультурному подходу к миграционной политике. Пока же школы продолжают работать в соответствии с представлениями о поликультурном воспитании начала 2000-х гг., удовлетворяя религиозные, языковые и ряд других культурных потребностей учеников не немецкого происхождения.

Согласно выводам анализа Т.В. Кравцовой, как и в России, содержание поликультурного воспитания в ФРГ является компонентом государственного образовательного стандарта и основано на принципе межпредметных связей. Оно представлено отдельными и одноименным предметами, а также тесно связано с внеучебной деятельностью [12, с. 112]. Основой социальной адаптации и благополучной жизни в обществе ФРГ для них должен стать немецкий язык. Для этого детей мигрантов зачисляли в регулярные классы, что должно не только способствовать изучению государственного языка, но и взаимообогащению культур посредством общения в одном коллективе учеников разных национальностей и религий. Школьников знакомят с культурой европейских и «приезжих» народов, воспитывая у них национальную и религиозную терпимость, открытость к иной культуре, уважение к обычаям, традициям и ценностям разных народов. Считается, что такой подход расширяет представления о родной культуре и готовит школьников к жизнедеятельности в многоэтническом обществе, воспитывает толерантное поведение. Этот, казалось бы, разумный подход к воспитанию, терпит крах, как и вся политика мультикультурализма в Европе, поскольку исходит из интересов немцев и наталкивается на неприятие самих иностранцев. В силу уменьшения численности коренного населения при постоянном и стремительном притоке иммигрантов, которые всячески избегают интеграции в немецкое общество, этому обществу грозит самоликвидация. Соответствующий прогноз в 2010 г. статистически обосновал в своей скандальной книге политик Тило Саррацин [13]. Спустя 2 года его подтвердил Х. Бушковский, другой политик, описавший один из районов Берлина, заселенный иностранцами, как край цивилизации, где на пособия живут в основном не желающие работать мусульманские полигамные семьи, дети в которых вступают в бандитские группировки, не хотят ходить в

школу, учить немецкий и приучаются с ненавистью воспринимать коренное население ФРГ [17].

Таковы некоторые направления воспитания в современной немецкой школе. Ограничиваясь ими и без характеристики других (умственное, эстетическое и др.) уже можно заключить, что содержание воспитания немецких школьников отличается от отечественного, и по некоторым направлениям весьма значительно, что вызвано разницей исторических условий развития, традиций, отличающейся внешней политикой и менталитетом.

Обычно при обосновании выбора немецкого образования объектом своего сравнительного исследования авторы апеллируют к ее преимуществам и сходствам с российской системой:

– это страна, «система образования и воспитания которой имеет очень высокий международный авторитет» [10, с. 4];

– «Германия принадлежит к числу наиболее развитых держав, которая занимает ведущие места по общему объему производства, ... образовательная система отличается основательностью и практичностью» [15, с. 3];

– «уникальные образовательные традиции Германии определяют неизменный интерес отечественной сравнительной педагогики к немецкому образованию» [8, с. 5] и др.

Однако немецкое образование значительно отличается от российского, и социокультурные условия обеспечивают ее уникальность. В содержании воспитания это различие можно наблюдать в следующих аспектах.

Высокая эффективность трудового воспитания в школе обеспечивается за счет традиционного деления учебных заведений второй образовательной ступени по принципу успеваемости и профессиональной ориентации: у учеников с меньшими образовательными притязаниями школа формирует больше производственных умений. Включение детей в общественно полезный труд гармонично вписывается в традиции организации бытовой жизнедеятельности.

Школа не ведет целенаправленной работы по патриотическому воспитанию детей, заменяя его нравственным и гражданским; данная особенность вызвана историческими условиями.

Физическое воспитание отличается эффективностью и пользуется популярностью в силу высокой степени практической ориентации его содержания и подхода к его реализации.

В отличие от России, одной из центральных задач гражданского воспитания является формирование европейской идентичности учащихся, обусловленной внешнеполитической жизнью Германии.

Влияние ЕС на ценности и представления о демократии в странах Европы и ряд других причин определили внедрение чрезмерно либерального подхода государства к половому воспитанию

школьников; отличие от России составляет пропаганда толерантного отношения к меньшинствам, раннее просвещение и широта содержания.

История и политика государства, в частности миграционная, обусловила специфику религиозного и поликультурного воспитания в немецкой школе. Первое из них в силу культурных традиций представляет собой обучение конкретной религии, а не религиоведческую подготовку, а увеличение доли иммигрантов в ФРГ привело к преподаванию ислама для их детей во всех школах, где они учатся, вытесняя христианство и усиливая исламизацию в обществе. Второе направление воспитания более проблематично для Германии, поскольку осуществляется в рамках внутренне противоречивой социально-политической концепции.

### Библиографический список

1. Александров А.В. Развитие гражданского образования в школах Германии // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2094.htm> (дата обращения: 11.09.2017).
2. Горячев А.И. Патриотизм как феномен современного российского общества // Вестник МГОУ. – 2017. – № 2. – С. 31–38.
3. Данилова Л.Н. Гражданское воспитание в зарубежной школе // Народное образование. – 2011. – № 7. – С. 257–263.
4. Данилова Л.Н. История немецкой школы в XX веке. – Ярославль: ЯГПУ, 2010. – 256 с.
5. Данилова Л.Н. Патриотическое воспитание школьников: из зарубежного опыта // Народное образование. – 2010. – № 4. – С. 204–210.
6. Данилова Л.Н. Подходы к половому воспитанию школьников за рубежом // Биология в школе. – 2011. – № 7. – С. 52–58.
7. Данилова Л.Н. Религиозное воспитание в зарубежной школе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 4. – С. 39–44.
8. Данилова Л.Н. Реформирование общеобразовательной школы в Европе (вторая пол. XX – нач. XXI в.): дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2016. – 225 с.
9. Данилова Л.Н. Физическое воспитание школьников в Канаде, Германии и США, или как выиграть олимпиаду // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 5. – С. 2–7.
10. Зайцева О.Р. Религиозное воспитание учащихся в современной школе Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. – 20 с.
11. Князькова Н.П. Гражданское и религиозное воспитание школьников в системе общего образования Германии: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 191 с.
12. Кравцова Т.В. Поликультурное образование в России и Германии: общее и особенное // Наука о человеке. – 2014. – № 4. – С. 105–113.

13. *Саррацин Т.* Германия: самоликвидация. – М.: Рид Групп, 2012. – 400 с.
14. *Суслов А.Б.* Опыт развития гражданского образования в европейских странах // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 5. – С. 74–79.
15. *Фисунова Н.В.* Организация профессионального самоопределения учащихся основной школы Германии: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2011. – 176 с.
16. *Abs H.J.* Germany // Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries. – Springer, 2009. – Pp. 152–200.
17. *Bushkovky H.* Neukölln ist überall. – Berlin: Ullstein, 2012.
18. Education in Germany: Tradition and Reform in Historical Context / D. Phillips [ed.]. – London: Routledge, 1995. – 292 p.
19. Hahn, C.L. Social Studies in Germany: A Comparative View // *Mending Walls: Historical, Socio-Political, Economic, and Geographical Perspectives.* – IAP, 2017. – Pp. 1–16.
20. Kiefer, M., Mohr, I. The Pros and Cons of Islamic Religious Education in German Schools // *Muslim Schools and Education in Europe and South Africa.* – Waxmann, 2011. – Pp. 163–172.
21. Li, J. Pre-vocational Education in Germany and China: A Comparison of Curricula and its Implications. – Heidelberg: Springer-Verlag, 2013.
22. Naul, R. Physical Education in Schools // *Sport and Physical Education in Germany* / R. Naul, K. Hardman (Eds.). – London: Routledge, 2005. – Pp. 87–98.
23. Wegner, C., Seide, C., Zehne, C. Sexuality Education in Germany: Example of a Comprehensive, Learner-Centered Teaching Unit // *Education and Health.* – 2016. – Vol. 34(3). – Pp. 79–83.



## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*В статье решается задача расширения информационного пространства о деятельности РАО на основе комментирования четырех конференций, приведенных в октябре – ноябре 2017 года. Обращается внимание на знаковый содержательный аспект, роднящий конференции – акцентирование большинства докладов на актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях и педагогических технологиях обучения.*

**Ключевые слова:** педагогические исследования, междисциплинарность, эффективность педагогических технологий, расширение предметной деятельности РАО, научно-методический совет по экономике образования.

**М**еждисциплинарность исследований становится основополагающим принципом для большинства наук. Для педагогики это означает формирование интегративной педагогики [2, с. 57]. В свою очередь интегративность позволяет определить новые подходы к решению проблем обучения и воспитания.

Очевидно, при этом, что каждый исторический период в развитии педагогической науки характеризуется своими приоритетными направлениями и проблемами, различным уровнем популярности объектов исследований, реализации ведущих методологических исследований, разных форм экспериментов и т.д. Соглашаясь с авторами приведенной цитаты, напомним, что междисциплинарные исследования приоритетны и с конца 1990-х годов. А привело педагогов к осознанию острой необходимости междисциплинарных исследований взаимодействие педагогической науки и общественной практики. Это результат внутренней закономерности развития науки в целом, и педагогики в частности. Дело в том, что сама проблема обучения и воспитания изначально является междисциплинарной. Реализация принципа междисциплинарности становится одним из критериев оценки уровней фундаментальности, масштабности и современности педагогических исследований. Подтверждением этого постулата стали научные конференции, проведенные под эгидой Российской академии образования в конце текущего 2017 года. Их обзор проводится ниже.

Уже сами названия конференций позволяют сделать вывод об их междисциплинарном характере. Однако участникам удалось преодолеть опасность редакции собственно педагогических явлений к тем, которые изучаются культурологией. В ходе обсуждения поставленных вопросов удалось добиться высокой совместимости языков педагогики и культурологии, взаимного понимания представителей этих наук. Одним из основных выводов проведенных конференций стал вывод о значимости формирования интегративной педагогики.

Большим событием в педагогическом сообществе стало проведение 5 октября 2017 года Россий-

ской академией образования при участии Института стратегии развития образования РАО, Научного совета по проблемам дидактики отделения философии образования и теоретической педагогики РАО Международной научно-теоретической конференции «Культурологическая модель образования: состояние и тенденции развития», посвященной 100-летию со дня рождения И.Я. Лернера. На конференции были обсуждены такие вопросы как: концептуальные подходы к формированию современного содержания образования; культурологическая модель содержания образования: исторический аспект; развитие культурологической модели содержания образования в современных социокультурных условиях; проектирование ФГОС на основе культурологической модели; отбор содержания образования сегодня: проблемы и пути их решения; представления об учебных предметах в свете культурологической модели содержания образования.

26 октября 2017 года Министерства образования и науки РФ совместно с РАО организовали Международную научно-практическую конференцию «Журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию».

Пленарное заседание было открыто докладом: «Журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию». Доклад был сделан Р.С. Болниевым, главным редактором журнала.

В конференции приняли участие педагоги, психологи и руководители образовательных учреждений субъектов Российской Федерации, научные работники, представители Министерства образования и науки РФ, региональных Министерств, Департаментов и Комитетов образования, представители образовательных организаций общего, профессионального, высшего и дополнительного образования, общественных организаций.

Работа конференции была направлена на такие направления как: теория и методология развития современного образования; вопросы обучения и воспитания; история школы и педагогики; кадры науки, культуры и образования; сравнительная педагогика.

Среди дискуссионных площадок, на которых были изложены различные точки зрения по определению направлений модернизации образования в России, впервые в истории РАО была организована работа площадки по вопросам экономики образования. В итоговом документе конференции было подчеркнута значимость работы организованного при Отделении философии и теоретической педагогики РАО научно-методического совета по экономике образования (НМСЭО). Участники конференции поддержали инициативу НМСЭО по открытию на страницах журнала «Педагогика» постоянной рубрики, в рамках которой выступали бы исследователи проблем управления и экономики образования.

Особо отмечу междисциплинарность, которая сопутствовала обсуждению заявленных для обсуждения направлений. С этой целью перечислю дискуссионные площадки конференции:

- Дидактика и обучение в свете современных вызовов информационного общества;
- Профессиональное и высшее образование. Оценка состояния и перспективы развития (модератор – С.Н. Чистякова, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Отделения профессионального образования РАО);
- Воспитание: диалог прошлого, настоящего и будущего;
- Дети с особыми образовательными потребностями: вчера, сегодня, завтра;
- Развитие культуры межнациональных отношений обучающихся в современной образовательной среде;
- Проблемы управления в современном образовании;
- Методология современной компаративистики;
- Экономика образования: вызовы и перспективы;
- Познавательный и образовательный потенциал историко-педагогического знания;
- Развитие информатизации образования в контексте информационной безопасности личности;
- Проблемы психологии обучающегося: оценка состояния и прогноз развития.

Участники конференции единодушно отметили, что, несмотря на интенсивную исследовательскую работу, обширную экспериментально-прикладную деятельность в образовательной сфере, до сих пор о себе дает знать «прессинг» дифференциации, анализаторства и раздробленности (Г.Ф. Федорев). «Прессинг дифференциации» не обошел практическую образовательную деятельность. Порой налицо лишь отдельные фрагменты педагогической интеграции и отсутствие ее целостного изображения. Однако ярко-выраженный объективно-обусловленный потенциал, предьявляемый категории, актуализирует значимость ее постановки и исследованной в педагогической теории и практике в целом.

В этой связи следует отметить бурное развитие нового педагогического направления – смысловой дидактики, которое и является по нашему глубокому убеждению, основой интеграции педагогического знания. Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культур в мир личности. Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности предполагает вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью такого образования является формирование картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределённости. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию (А.Г. Асмолов).

Смысловая дидактика, отражая в себе стремление современной науки к полимодальности, интеграции, опирается на различные научные подходы и направления так или иначе причастные к осмыслению природы познания в контексте обучения. Основное внимание смысловой дидактики сосредоточено на внутренних механизмах защиты личности, преодолевающей препятствия, и психологическом здоровье ее субъектного мира. Смысловая дидактика, выходя за пределы понимания обучения только как процесса, позволяет ввести его в контекст *пространственных категорий, характеристиками которых являются плотность и разнообразие образовательных пространств*, и выделяет в качестве способов взаимоотношений основных компонентов обучения смысл и смыслообразование (См. подробно [5]). Первый как основа организующих отношений «ядра личности», включающей динамичные (личностный смысл, смыслообразующая установка, смыслообразующий мотив) и устойчивые структуры (смысловые диспозиции, смысловые структуры, ценности). Второй рассматривается как доминирующий вектор образовательного процесса. Это становится возможным лишь при осмыслении познания в обучении как процесса становления и развития смысловых образований личности, поскольку именно через механизм смыслообразования происходит личностное развитие на уровне жизненных ценностей.

В рамках нового, смыслового направления вопрос о фундаментальной основе интеграции снимается. Поскольку истинная интеграция полимодальна, осуществляется в сознании, в глубинах психики субъектов педагогического процесса, то интегративное педагогическое знание «не принадлежит определенной научной области, но несет в себе определенную смысловую нагрузку целост-

но отражений реальности» [1, с. 16]. В этой связи Л.В. Пивоварова предлагает ввести новый критерий интеграции: степень обобщения и уровень взаимопроникновения понятий, положений и научных теорий, объединяемых в целостное знание, имеющее определённую личностную ценность. Она также подчеркивает, что это «становится возможным не при любой интеграции значений, поскольку интеграция может проходить и на уровне интеграции значений, а лишь при интеграции, ориентированной на интроспекцию смыслов».

22 ноября 2017 года РАО провела Всероссийскую научно-практическую конференцию «Науки об образовании и образовательная практика: тенденции развития», а 28 ноября 2017 года Министерство образования и науки Российской Федерации, Российская академия образования, при участии института стратегии развития образования РАО стали организаторами Международной научно-практической конференции «Ян Амос Коменский и современность», посвященной 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского и 250-летию первого издания его произведений на русском языке.

Приветствовали участников конференции Людмила Алексеевна Вербицкая, президент Российской академии образования, академик РАО, доктор филологических наук, профессор, Михаил Львович Левицкий, академик-секретарь отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор и Светлана Вениаминовна Иванова, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, председатель Научного совета по сравнительной педагогике при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Перечислю наиболее содержательные доклады, прозвучавшие на конференции, и их авторов. Это: «Я.А. Коменский как личность эпохи Барокко: свет и тени» – Георгий Павлович Мельников, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт славяноведения РАН», кандидат исторических наук, профессор, «Идеи Коменского в контексте современных педагогических концепций» – Светлана Марковна Марчукова, проректор Исследовательского педагогического центра (ИПЦ) им. Я.А. Коменского, руководитель комениологической секции Санкт-Петербургского союза ученых, доктор педагогических наук; «Я.А. Коменский об основах и развитии способностей у человека» – Тамара Семеновна Комарова, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», доктор педагогических наук, профессор; «Раннее

интеллектуальное развитие ребенка в педагогике Я.А. Коменского» – Валерий Александрович Николаев, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доктор педагогических наук, профессор; «Онтологические основания воспитательных систем Яна Амоса Коменского и В.Ф. Одоевского: сопряжения и дискурс» – Михаил Викторович Богуславский, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Объединительной идеей докладов, прозвучавших на конференциях, стала идея о том что неправомерно превозносить роль и значение воспитания и образования и в разной степени их недооценивать после перехода к рыночной экономике и принятия Закона РФ «Об образовании», о том, что практически осуществляется вытеснение воспитания как научной категории. Можно сказать, что здесь появляется стремление некоторых крайних реформаторов отказаться от коммунистического воспитания. Однако воспитание это духовное явление, возникшее на заре развития человечества, когда еще не существовала идея коммунизма. Воспитание – органическая, естественно-духовно-нравственная забота родителей, родных о своем потомстве. Народные традиции, устное народное творчество всех народов мира содержит богатство духовного, нравственного, эстетического, умственного, трудового воспитания детей.

Педагогика взаимосвязана с экономической теорией и экономикой по многим проблемам и вопросам. Острыми и актуальными являются вопросы финансирования образования, заработной платы учителей, улучшения материально-технической базы учебных заведений и др. По расчетам экономистов, среднемесячный размер заработной платы учителя составит в ближайшие годы примерно 30000 рублей, как среднемесячной по экономике. Ряд депутатов Госдумы предлагает на законодательной основе приравнять учителя к статусу государственного или муниципального служащего, в том числе и в части оплаты труда, как сделано, например, в Германии и Финляндии. Даже блестящее развитие педагогической теории не продвинет далеко вперед развитие образования при современном финансировании.

Выделяя основные итоги состоявшихся конференций, следует отметить нижеследующее. Репрезентативным признано утверждение И.В. Усольцевой о том, что «междисциплинарные исследования представляются одним из ответов сегодняшней на-

уки на вызовы – глобализацию пространства, технологизацию, информатизацию современного мира, трансформацию понимания природы человека и его места и роли в обществе. Учёные стоят перед необходимостью формирования новой научной картины мира, которая была бы более интегрированной, комплексной, целостной и способной дать ответы на вопросы современности» [4, с. 33]. Корреспондируются выводы участников конференции и с позицией И.Е. Снопковой, которая предложила научное обоснование междисциплинарного подхода [3].

Участники конференции красной нитью обозначили необходимость трансферизации перехода от междисциплинарных педагогических исследований к междисциплинарности педагогических технологий. Именно таковые должны быть положены в основу формирования общекультурных компетенций.

Краткий обзор конференций РАО, состоявшихся в октябре-ноябре 2017 года, показывает результаты перестройки работы коллектива РАО. Пожелаю и представителям нашего университета постоянно принимать участие в творческих конференциях-лабораториях Российской академии образования.

#### Библиографический список

1. *Пивоварова Л.В.* Интегративное педагогическое знание. – М.: Педагогика, 2009. – 146 с.
2. *Рудакова И.Е., Удовик Е.Э.* Междисциплинарные исследования и проблема формирования интегрированной педагогики // Культура и образование. – 2014. – № 3 (54). – С. 40–59.
3. *Снопкова Е.И.* Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // Integration of education. – 2015. – Vol. 19. – № 1. – P. 111–117.
4. *Усольцева И.В.* Методологическая основа комплексных исследований Б.Г. Ананьева и проблема междисциплинарных исследований в современной психолого-педагогической науке // Вестник СПбГУ. Сер 16. – 2015. – Вып. 2. – С. 54–62.
5. *Чекмарёв В.В.* Образовательное пространство. Актовый доклад на Международной научно-практической конференции «Стратегия развития образовательного пространства в условиях рисков». Москва, 23 мая 2017. – М.: РАО, 2017. – 29 с.

## SUMMARY

### PEDAGOGY

**Yuliya A. Lyakh**

*Moscow Psychologo-Social University  
pani.lyah@gmail.com*

**Anzor A. Muzayev**

*Federal Service of Supervising in the field  
of Education and Science, Moscow  
muzaev@obrnadzor.gov.ru*

#### **Results of investigations in History and Social Studies in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> forms at Russian school**

The article presents the results of investigations in History and Social Studies for pupils of 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> forms conducted as a part of Russian National studies of the Quality of Education. The analysis of the results reveals the level of pupils' knowledge in these subjects in the framework of the General Educational Programme and its progress from 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> forms in the Russian Federation on the whole as well as in individual regions.

**Keywords:** Quality of Education, national studies, History, Social Studies, results.

**Anna A. Makarenko**

*State University for the Humanities and Social Studies,  
City of Kolomna, Moscow Region  
anna\_patrikeeva@inbox.ru*

#### **Pedagogic design as a means of improving the educational process efficiency**

The following article focuses on the use of instructional design as an effective tool for creating training materials, including e-learning sphere. The notion of pedagogic design in historical perspective has been analysed, models and principles of pedagogic design are pointed out, the role of the IR competence of the pedagogue in modern educational space is under consideration.

**Keywords:** instructional design, information and communication technologies, educational process, instructional design models, IC-competence.

**Natal'ya M. Plotnikova**

*Voronezh State Pedagogic University  
natali\_2702@mail.ru*

#### **Social practices as a means of professional upbringing**

This article raises the question of the essential characteristics of social practices as a comprehensive means of professional education, the relationship between professional education and social practices; a typology of social practices and the possibility of their application in professional education are proposed. Topicality of the problem is in question which is primarily due to the growing attention of pedagogic science to uncontrolled and partially controlled processes and phenomena that affect, and, consequently, can be used to solve problems of personality education, in particular professional education.

**Keywords:** social practices, professional education, typology of social practices.

**Ol'ga V. Minovskaya**

*Kostroma State University  
minovskayaolga@yandex.ru*

#### **Sociocultural practice of a teenage adventure in the conditions of modern society**

In this article, the author proves topicality of application of an adventure as effective pedagogic tool of the 21<sup>st</sup> century. The adventure is represented as the situation of interaction of the child with the world and by itself in which it subjectively experiences novelty and force of external circumstances. The author considers essence and characteristics of an adventure in the context of the concepts "social practice", "cultural practice", "sociocultural practice". Pedagogic expediency of an adventure reveals itself in correlation with lines of modern society at the accounting of crisis aspects of its existence and achievements of civilisation. Interests, aspirations, wellbeing of the person in the modern world as other frames of adventure are chosen. The author pays attention to the principles of adventure's design for teaching and upbringing of teenagers, relies on the ideas of safety, openness, optimism, uniqueness, inversion, cultural analogy.

**Keywords:** adventure, teenager, method, sociocultural practice, social practice, cultural practice, modern society, risk.

### PSYCHOLOGY

**Natal'ya Ye. Kharlamenkova**

*Institute of Psychology  
of the Russian Academy of Sciences, Moscow  
nataly.kharlamenkova@gmail.com*

#### **Intensive stressors and psychological consequences of their experience in youth and early adulthood**

The consequences of intensive traumatic stressors influence the psychology of a person during youth and early adulthood, obtained with adapted Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5) are analysed. It is shown that a high level of posttraumatic stress (PTS) occurs on the situation of loss of the beloved 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 – somatisation, 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.

**Keywords:** posttraumatic stress, loss of beloved, separation, life-threatening disease, psychopathological symptoms, youth, sex differences.

**Yelena V. Kuftyak**  
Kostroma State University  
kuftyak@yandex.ru

### **Age and gender peculiarities of resilience in youth**

The paper presents the results of study of resilience in groups of young people of different age and sex. It shows that boys are significantly more likely focused on their own forces and success. Girls' resilience is related to the use of internal and external ways of support. It is established that in girls, address to external ways of support is enhanced with age, while in boys, the skills of problem solving are fixed and become leading in behaviour.

**Keywords:** resilience, gender characteristics, age, variance analysis, adolescence.

**Tat'yana N. Gushchina**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
gushina2008@yandex.ru

### **The peculiarities of dominance of the right or left hemisphere of the cerebral cortex in the professional orientation of senior form pupil**

The article considers the problem of professional orientation of pupils, gives the dominance of right or left hemisphere of the cerebral cortex. This topic is addressed in line with the accumulated knowledge in the psychology and social pedagogy. The article stresses that brain asymmetry is still a hot topic which is under close attention of scientists. We present evidence of differences in professional preferences of one hundred and twenty pupils of high school forms, give the dominance of right or left hemisphere of the cerebral cortex, and children with a lead right or left hemisphere of the cerebral cortex, which can influence the choice of a specialist of certain methods of work, are of our interest. The article shows differences between children with a leading right and leading left hemisphere of the brain relative to professional preferences. We stress that vocational orientation should be aimed at the formation of readiness of students-to-be to select areas of their professional activities in compliance with individual psycho-physiological characteristics; dominance of the hemisphere must be taken into account by social pedagogues and psychologists of educational institutions in building programmes for professional orientation of students-to-be.

**Keywords:** pupils, senior pupils, vocational orientation, vocational preferences, cerebral cortex leading hemisphere, brain asymmetry, dominance.

**Irena Yu. Kadatsckikh**  
Stary Oskol branch of Voronezh Economy and Law Institute,  
City of Stary Oskol, Belgorod Region  
irena-kadatsckikh@yandex.ru

### **The severity of types of ethnic identity of students of the university**

The article considers psychological features of components of the university students' ethnic identity; additionally, the article presents the results of empirical research of the university students' ethnic identity.

The article announces the relevance of ethnic problems in the modern world, the importance of formation of a positive ethno-identity, the features of the formative stages of the ethnic identity in ontogeny. What is analysed, are the results of modern empirical studies of ethnic self-identification. The following methods were used in the research work: questionnaires, interviews and testing. What has been analysed, is the degree of gravity of the types of ethnic identity; the significance value of the university students' belonging to their ethnic groups. A qualitative analysis of the data allows determining the psychological features of auto- and heterostereotypes, the emotional relationship and the cognitive component of the university students' ethnic identity.

**Keywords:** ethnic identification, types of ethnic identity.

**Denis V. Pestrikov**  
Academy of Law and Management  
of the Federal Penitentiary Service, City of Ryazan  
pdw@ya.ru

**Ol'ga I. Yurina**  
Academy of Law and Management  
of the Federal Penitentiary Service, City of Ryazan  
ppdvuis@mail.ru

**Vadim Ye. Matveyenko**  
Academy of Law and Management  
of the Federal Penitentiary Service, City of Ryazan  
m-v-e@list.ru

### **The use of meditative techniques in the activities of penitentiary staff**

The article presents the data of research of features of application of meditation techniques in the activities of the employees of the penal system. The study surveyed 105 of the prison staff, used a battery of psychodiagnostic methods: interview, questionnaire survey, expert survey, Charles Spielberger Anxiety Scale. For the analysis of array data, we used methods of mathematical statistics. On the basis of obtained results it is concluded that the use and application of meditation techniques in the activities of the prison staff allows relief of physical and mental tension, fatigue, stress reactions. Thus, as a result of the comparative analysis (conducted before and after training) for psychodiagnostic methods "Scale of anxiety by Spielberger" we obtained significant differences at the significance level of  $p \leq 0.001$  by t-criterion. Application in the framework of the training of meditation techniques allowed the participants to normalise their mental state in the shortest possible time, to master practical skills of self-regulation. This example of the practical activity of the psychologist of the correctional system clearly demonstrates the effectiveness of meditative psyche when one uses them as a relaxing and rejuvenating techniques.

**Keywords:** meditation, meditation techniques, stress, constructive behaviour, extreme conditions of activity.

**Anastasiya D. Moiseyeva**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
amoiseeva14@mail.ru*

**Lyudmila G. Zhedunova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
lzhedunova@mail.ru*

#### **Predictors of the viability of counseling psychologists**

The article presents the results of an empirical study of the relationship between viability as an integral property of the personality and components of the personality potential in counseling and non-counseling psychologists. The authors substantiate the thesis that for psychologists-consultants, the basic quality that determines their professional effectiveness is tolerance to uncertainty. At the same time, for psychologists who do not work in the field of psychological counseling, the basic quality that affects the ability to self-regulation and self-determination is autonomy. The article discusses the results of the study, which are of fundamental importance for the organisation of the vocational training system for counselor psychologists. In particular, the fact of the inverse relationship between the ability to adapt to counseling psychologists and the ability to self-regulation. A high level of self-regulation indicates a certain maturity of the individual, the ability to make decisions and bear responsibility for them. The fact of subordinating the relationship of tolerance to uncertainty and the meaningfulness of life to the law of the optimum. That is, the basis for the optimal level of meaningfulness of life is the average level of expression of tolerance to uncertainty.

**Keywords:** viability, tolerance to uncertainty, autonomy, personal potential, law of optimum, self-regulation, adaptation, meaningfulness of life, self-development, self-determination, prediction.

**Ivan V. Puchka**

*Demidov Yaroslavl State University  
puchka\_79@mail.ru*

#### **Problems of adaptability and motivation of achievements of contract servicemen at the initial stage of service**

The article presents the results of a study of achievement motivation and adaptability of contract servicemen. Verification of basic hypotheses is conducted on a sample of contract servicemen in the initial phase of service 20 to 35 years of age (n=158). The assumption of the existence of a relationship between achievement motivation and adaptability the correlation shown between samples with statistical significance at the 1% level (error probability of 0.01). The study of these issues allows solving a number of practical problems in the field of professional selection and training in this area.

**Keywords:** soldiers under contract, professional adaptation, motivation of achieving success, job satisfaction.

**Svetlana L. Sveshnikova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
svetlaniy@mail.ru*

#### **The features of the relationship of time perspective and adaptability of college students**

The article presents the results of a study of the relationship of the criteria of adaptability and time perspective of College students. The analysis of the criteria of adaptation, problems of adaptation of students studying in secondary vocational institution. First time perspective is presented as one of the most important conditions of successful adaptation to college. The relationship between the criteria of adaptation and temporal perspective.

**Keywords:** adaptation, adaptability, criteria of adaptation, adjustment difficulties, time perspective.

**Ol'ga N. Bakayeva**

*Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region  
bakaevaon@yandex.ru*

#### **Study of the levels of mastery gifted children of preschool age socio-political vocabulary**

In modern psychological and pedagogic researches, one of the important problems is the study of the phenomenon of child giftedness. In practice of work of educational institutions one identifies a number of reasons associated with the lack of preparation of pedagogues to work with gifted children, not knowing their age and individual characteristics. Therefore, this article presents theoretical and empirical results of the study of levels of mastery socio-political vocabulary by gifted children of preschool age. The second part of the article deals with the analysis: first, the diagnostic task to determine the level of mastery socio-political vocabulary by gifted children of preschool age: 35 jobs of block A and 40 jobs of block B on the basis of the municipal budget preschool educational institution "Kindergarten # 41 of the City of Yelets of Lipetsk Region" and second, the quantitative and qualitative characteristics of the obtained empirical data.

**Keywords:** children's giftedness, gifted children, preschool children, speech development, vocabulary development, levels of mastery of socio-political vocabulary.

**Svetlana N. Gamova**

*Bunin Yelets State University, City of Yelets, Lipetsk Region  
sv19793@rambler.ru*

#### **Studying of content of psychology and pedagogic work in preschool institutions on a problem of improvement of emotional health of preschool children**

Results of studying of content of psychology and pedagogic work in preschool institutions on a problem of improvement of emotional health of preschool children are presented in article; the concept "emotional health of the child" as an indicator of psychological health as the generalised positive, comfortable emotional condition of children which represents stability

of emotional reactions and the child's relations at interaction with surrounding reality is considered. Results of diagnostics directed to studying of understanding by pedagogues of level of emotional health of preschool children and the reasons of his decrease, identification of the pedagogic funds used by tutors allocated for strengthening of emotional health of preschool children and also the main difficulties in achievement of this purpose are presented. Results of a research show need of increase in level and system effectiveness of preparation and retraining of pedagogic shots, development of a new technique of strengthening of emotional health of children of the advanced preschool age.

**Keywords:** preschool children, preschool educational organisation, emotional health, diagnostics of pedagogues, questioning, conversation.

**Yuliya A. Zadorova**  
Kostroma State University  
julia.zadorova@yandex.ru

#### **A study of attachment of mother and child of preschool age**

The article presents the results of a study of the relationship between quality of attachment to mother and attachment of the child to the mother. The study involved 30 dyad "child—mother". Assessing attachment of the child to the mother was carried out using the technique of "the Questionnaire of evaluation types of attachment to mother" (Yekaterina Pupyryova, Galina Burmenskaya, 2007). We used the projective method of research: drawing "My mother & I"; the evaluation criteria, which are independently selected and expanded. To estimate the ratio of mother-to-child used the test-questionnaire, the emotional connection of mother and child (Natal'ya Vereshchagina, Yelena Nikolayeva, 2009). The results of the study: the majority of the sample examined preschoolers included children with secure attachment to mother, just over a third of children belonged to unreliable type. The attitudes of mothers of children with safe type of attachment in the relationship is dominated by sensitivity to the needs of their child, the desire to create a socially acceptable form of behaviour. The mother in these relations is a reliable source of help and support for your child.

**Keywords:** attachment, typology, stream in "mother-child" dyad, preschoolers' interaction.

#### **COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

**Tat'yana L. Kryukova**  
Kostroma State University  
tat.kryukova44@gmail.com

#### **Close partners' coping with life stress: what facilitates positive outcomes?**

The paper examines some of the main results obtained in studies of stress and coping in close relationships. Different stress-coping types among close

partners are considered, in particular, leading to the development and enhancement of romantic, intimate relationships, or to their dissolution / breakup. Kind of stresses, close relationships' qualities and coping strategies' choice are interdependent and affect each other. Important coping with life stresses' factors among close relationships' partners are types of adult attachment, subjective loneliness, trust level, disagreements in couples, differences in relationships, communicative difficulties. Some of the couples studied have productive communication and coping skills that could easily promote the development of relationships.

**Keywords:** stress, coping strategies; close relationships, attachment type, influencing positive outcomes.

**Ol'ga A. Yekimchik**  
Kostroma State University  
olga-ekimchik@rambler.ru

#### **Heterosexual close relationships among partners as dyadic stress-coping context**

The paper analyses the current problem of stress-coping in close dyadic relations between men and women. The definition of close relationships and their criteria are given. The theoretical framework presented within the conception of close heterosexual relationships contextualisation for understanding dyadic stress-coping is further confirmed. The article presents qualitative-quantitative results of significant stressful events in close relationships' study (among 34 couples). It has been revealed that during life span, couples' significant life events are more often estimated as stress-related. Close dyadic relationships' characteristics like closeness, intimacy, passion and obligations are associated with a positive evaluation of significant life events by partners.

**Keywords:** close heterosexual relationships, dyadic stress and coping, close relationships as a context.

**Ol'ga V. Kirpichnik**  
Kostroma State University  
kirpichnik@yandex.ru

#### **Values' role in well-being and coping among adults, taking care about disabled children with genetic diseases**

The paper examines value orientations' specifics of adults involved in the upbringing of children with genetic diseases, their subjective well-being and coping strategies. The adults' – parents', educators', and volunteers' values orientations' structure is revealed. Specific coping strategies in a chronic stress situation and the ties between coping choice and the prevailing value orientations in the sample are described.

**Keywords:** stress, values, coping-strategies, parents, pedagogues as volunteers, caregivers, care, disabled children with genetic diseases.



## SCIENCE OF DEVIANT BEHAVIOUR

Aleksey V. Yermolin

*Kirov branch of the Russian Academy of National Economy  
and Civil Service under the President of the Russian Federation  
alexermolin2012@yandex.ru*

Irina G. Chapaykina

*Kirov branch of the Russian Academy of National Economy  
and Civil Service under the President of the Russian Federation  
irisha-pravo@yandex.ru*

## Law and psychological aspects of involving young people in destructive Internet communities

Russian society and state are developing and faces serious problems; the most important place among them belongs to the problem of involving young people in terrorism and extremism. The state has a legal base that let the security services resist this threat. However, the existing psycho-technologies of involving teenagers and young people in destructive Internet communities need usage of combined legal and psychological way for solving these problems. In process of this research, some statistic data on presentation extremist content as well as data on inciting to suicide in the Internet were analysed. The authors base on a specific case of forensic psychological examination and create a hypothetical model of involving the Internet audience in extremist community. Also the main canal of transferring the content into consciousness/subconsciousness of the Internet audience was determined as a verbal way. There are important statements about individual and psychological features of digital and real personality, that assist young people in coming together and joining to extremist groups in the Internet and also in real life.

**Keywords:** terrorism, extremism, suicide, resistance, counteraction, law, personality, involving, threat, Internet.

## PROFESSIONAL EDUCATION

Vladimir V. Iokhvidov

*Stavropol State Pedagogic Institute,  
branch in the City of Yessentuki, Stavropol Land  
vovaio@mail.ru*

Irina V. Yungman

*Stavropol State Pedagogic Institute  
yungmann.iris@list.ru*

## Competitiveness as an indicator personal and professional growth of the pedagogue

The article studies the phenomenon of competitiveness with reference to professional pedagogic activity. In conditions of dynamic complication of the conditions of professional activity and everyday life, the personal and professional growth of the pedagogue remains topical. Competitiveness is considered as a subjective characteristic, reflecting the quality of the personal and professional growth of the pedagogue. On the basis of a theoretical analysis of the problem, an empirical study was constructed and implemented. The semantic differences in the understanding of the category that have appeared are of a dynamic nature: the competitiveness of pedagogues is more closely

linked to the achievement of greater success already in the occupied workplace, and in students – with the search for the most attractive workplace. It allowed us confirming the assumption that competitiveness is subjectively justified in the pedagogic community by the parameter of assessing the personal and professional growth of the pedagogue. It is established that this concept has a semantic “core” and variational elements, determined by subject membership to generations of pedagogic staff.

**Keywords:** competitiveness, personal growth, professional growth, professional activity, pedagogue, student, university, subject, development.

Nataliya N. Plotnikova

*Volgograd State Socio-Pedagogic University  
nn-plotnikova@mail.ru*

## Pedagogic specialties students' career image dynamics in the course of professional education

Theoretical analysis of the problem of career image in the context of professional formation is submitted to the article, results of empirical studying of the image of career of pedagogical specialties students and its change in the process of professional education are given. It is shown that at each stage of professional education, there are cognitive, motivational and valuable, emotional and estimating as well as behavioural specific features of constituents of the future career image. The greatest definiteness and sensibleness of career representations are peculiar to students who are at the stage of readiness for independent professional activity, however in some cases, they lose professional orientation and do not connect their future with the chosen profession.

**Keywords:** career, image of career, professional future, professional education, pedagogic specialties students, career image dynamics.

Vyacheslav V. Vasil'yev

*Nizhny Novgorod Academy  
of the Ministry of Internal Affairs of Russia  
vasiljev.vyacheslav@yandex.ru*

## Continuous learning in educational organisations of high education of the system of MIA of Russia as an object of pedagogic-legal analysis

In the article, pedagogic-legal analysis of continuous learning realisable in the educational organisations of the system of MIA of Russia is carried out. Individual elements of the system of departmental law enforcement education and extent of their involvement in continuous educational process of the policemen of law enforcement bodies are considered. Educational activity of the universities of MIA of Russia is explored.

**Keywords:** continuous learning, universities of MIA of Russia, educational process, departmental law enforcement education, tuition, upbringing.

**Svetlana N. Vakhrusheva**  
*The Volga & the Vyatka Institute (branch of Kutafin  
 Moscow State University of Law), City of Kirov  
 lab@msalkirov.ru*

**Tat'yana V. Masharova**  
*Moscow City Pedagogic University  
 mtv203@mail.ru*

### **Interdisciplinary integration of educational process in training of associate**

The article is devoted to the issue of interdisciplinary integration in the educational process in the preparation of the lawyer in the example of learning a foreign language. The authors emphasise that the modern educational process interdisciplinary integration is among the most important methodological foundations. Interdisciplinary connections enrich the content disciplines offer additional opportunities for improving the quality of knowledge. The use of interdisciplinary connections lays the foundation for an integrated approach to solving complex problems of reality. The article describes the main features of interdisciplinary interaction in the educational process, the conditions for the successful implementation of this direction in the educational practices of universities. It is noted that interdisciplinary integration promotes professionally-oriented foreign language teaching on the basis of modeling future professional activities. For the development of achievement motivation and the students, the authors use a variety of interactive methods: business games, discussions, dramatisations, projects.

**Keywords:** interdisciplinary integration, building process, competences, cognitive activity, foreign language, interdisciplinary connections, project method.

**Anna A. Korshunova**  
*The Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia,  
 City of Ryazan  
 anna\_korshunova1992@mail.ru*

### **The role of independent training in the system of departmental education**

The analysis of "independent work" concept which is defined as one aiming at independent cognitive activity of students carried out without the teacher's direct participation, but under its management, is carried out in this article. Theoretico-empirical results of the research of condition of independent training of military higher educational institution students in the educational organisations of the Federal Penitentiary Service of Russia are presented. The analysis of scientific, psychological and pedagogic, as well as methodical literature on the subject is carried out. The concept of independent training of students of the departmental higher educational institution is considered, and features of the organisation of this process are marked out. The attention is focused on types of works performed during independent preparation. Components of independent preparation process are sorted, problems which negatively affect efficiency of this process, are noted. Results of students' poll regarding their readiness for active work during independent preparation, as well as ability to organise this process are analysed, and the corresponding conclusions are drawn.

**Keywords:** self-training, self-teaching, students, educational process, training, education, schedule.

**Yekaterina A. Kurilenko**  
*Belgorod State Institute of Art and Culture  
 shushkova-k@mail.ru*

### **Librarian verbal communications: current condition and problems of personnel training**

The article considers current problems of communication competences formation of librarians in the content of higher school educational programmes and in the system of advanced training. Here we present the results of monitoring of communicative competences held among regional librarian specialists in four thematic blocks: "Modern language norm", "Communicative skills", "Public speaking", "Business communication culture". Based on the results of the monitoring, a training programme of speech course "Verbal communications of a specialist of the librarian information sphere", aimed at improvement of basic communication skills, has been developed. These skills help providing effective verbal communications in the professional sphere. The programme is supposed to be realised in the system of lifelong librarian education through advanced training courses for specialist of librarian information sphere. Also, the article contains variants of tasks to one of the course topics.

**Keywords:** specialist of librarian-information sphere, librarian verbal communications, advanced training system, lifelong education, monitoring, educational programme, speech course.

**Tat'yana Yu. Lustgarten**  
*Kostroma State University  
 tlustgarten@yandex.ru*

### **Formation of a technosphere security specialist**

Approach to formation of the security specialist in technosphere is considered in the article. The analysis of current situation is carried out, the main problems of quality of training and employment of graduates are defined. Employers' requirements to the expert taking into account features of labour market of the region are analysed. The main objective – training of a universal expert – is formulated. Solutions are offered. It is shown that for realisation of all types of professional activity and competences corresponding to them, it is necessary to provide training in close interaction with the enterprises and the organisations of different branch orientation. The pool of key industrial partners, emergency services, supervisory authorities, expert organisations and monitoring centres is defined. Expediency of formation of group of students rescuers is defined.

**Keywords:** technospheric safety, competence, professional education, active method of training, interactive method of training, industrial partners, supervisory authorities, expert organisations, monitoring centres, student rescuer.

**TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**

**Alyona S. Babenko**  
*Kostroma State University*  
 alenbabenko@yandex.ru

**Implementation of internal promotional relations of the Mathematics course at the study of elements of combinatorics at school**

After introducing probabilistic statistical material into the school course of Mathematics and discussing the problem of the way it is presented in school textbooks, the question arises about the need to strengthen the intra-subject links between the sections of the school curriculum in Mathematics to ensure the integrity of the studied subject. The article contains examples of combinatorial problems that can be used to study the topic "Factorial. Elements of Combinatorics" or when repeating various themes of the basic course of the school content of mathematics for the implementation of intra-subject connections.

**Keywords:** intra-subject connections, study of course of Mathematics, elements of combinatorics at school.

**Alla A. Solov'yova**  
*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University*  
 asolovyeva@yandex.ru

**The gradual development of learning projects themes in teaching Mathematics to Humanities students**

The paper proposes a method of developing themes of learning projects in the Mathematical discipline, taught to students of Humanities specialisations. Special attention is paid to the beginning stages of students' project activities related to the selection or formulation of the project theme. Development projects themes are advised to start with the stage of orientation, on which students stand areas of content of their future work to achieve its' personal significance. The organisation of the gradual development of project themes recommended to be based on mutual collaboration between students and a pedagogue receiving themselves more knowledge and getting interdisciplinary thinking. Thus, it ensures to consider individual peculiarities of students; to make opportunities for students to learn from the experience of pedagogues and use it in their activities; to build individual educational routes of students.

**Keywords:** profession-focused teaching Mathematics, Humanities specialisations, project method, projects themes.

**Inna V. Boldakova**  
*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, City of Kostroma*  
 kasatik7919@mail.ru

**Natal'ya S. Kuznetsova**  
*Kostroma State University*  
 leto044@yandex.ru

**Application of active method of training and organisation of follow up in studies of subject informatics**

The paper considers application of active teaching methodology in studies of subject Informatics;

we describe experimentation and supply its results. At studies of new subject, we use such a technique as brainstorming, coding and definition by the learners of coined words. Experimental results show positive effect of active method of teaching new subject.

**Keywords:** feedback, interrogation, active teaching methodology, brainstorming, coding.

**Tat'yana N. Kalachyova**  
*Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, City of Kostroma*  
 varhbz@mil.ru

**Natal'ya S. Kuznetsova**  
*Kostroma State University*  
 leto044@yandex.ru

**Non-standard technology teaching science in the military higher educational institution**

The article discusses the use of quest technologies for practical training in the study of discipline "Computer Science" at higher school, describes the method of conducting a lesson on the acquisition of skills in wrappers. We have job quest-game in the form of a cross-word, puzzles, anagrams, matching. The authors observed a positive perception of trainees of the game form of the lesson, the high absorption of the studied material, development of communication skills and learning through communication.

**Keywords:** quest technology, quest, play classes, computer science, wrapper.

**Yevgeniy A. Polyakov**  
*of the Russian Academy of National Economy and Civil Service under the President of the Russian Federation, branch in the City of Dzerzhinsk, Nizhny Novgorod Region*  
 p\_e\_art@list.ru

**Organising e-learning using the Informational Educational Environment**

The article presents theoretical and empirical results of studying the advantages of electronic (mixed) teaching. A review of the application of electronic (mixed) teaching in foreign and Russian universities is conducted. The article deals with the practice of creating and organising e-learning for students using the Information Educational Environment toolkit on the basis of LMS Moodle, the results of applying the e-learning model in the preparation of full-time students in higher education. The main hypotheses are tested on the basis of the sample of students of the first and second year, some of which were taught in a standard way, and part of them using the methodology proposed by the author. The assumption of lack of significant difference in the level of mastery of the material was not confirmed, including the results of independent control. The differences are explained by the influence of motivation of trainees to work with didactic information, the intensification of the process of learning by discipline.

**Keywords:** Information educational environment, e-learning, information technology, activity-based educational content.

**Aleksey A. Romanchuk**

Secondary school in the village of Starobachaty, Belovo district,  
Kemerovo Region  
alex81rom@yandex.ru

**Programmed training as an element  
of a remote format of pedagogic interaction  
in the context of extracurricular activities**

This article provides an overview of the approaches to extracurricular activities. The possibility of increasing the efficiency of learning, and extracurricular activities. Brief description of the developed technique of designing educational process, extracurricular activities, using forms and means of distance education based on technology of programmed learning. As a diagnostic device used in the taxonomy of Vladimir Beshpal'ko. The article summarises the results of the experiment in secondary schools under the subject area "Technology".

**Keywords:** competence, competency, universal educational actions, meta-subject learning outcomes, extracurricular activities, homework, curriculum.

**Zhargalma B. Zhalsanova**

National Research University  
"Higher School of Economics", Moscow  
komma2001@yandex.ru

**Yevgeniya A. Uspenskaya**

National Research University  
"Higher School of Economics", Moscow  
euspenskaya@hse.ru

**The considering of age and psychological  
peculiarities of students at selection  
of text material for studying of the second foreign  
language in not language higher  
education institution**

In the article, age and psychological peculiarities of youth age are considered. Results of poll of students of preferable text material on classes in German are presented and analysed. The authors offer selection criteria of material for reading for studying of the second foreign language at the beginning stage of language study in non-language higher education institution.

**Keywords:** youth age, students, memory, abstract and logical thinking, psycho-emotional peculiarities, selection criteria of texts.

**Gul'sina Sh. Azitova**

Kazan (Volga region) Federal University,  
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia  
azitova1960@mail.ru

**Gul'sum Sh. Azitova**

Kazan (Volga region) Federal University,  
the City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia  
azitova@list.ru

**National features of the Russian non-equivalent  
vocabulary as a problem of Russian language  
teaching at the lessons for foreign students**

The article is dedicated to the important problem of the contemporary methods of teaching Russian for the foreign students concerning lingua-cultural aspects of the study. The author of the article investigates such important method of the word explanations at the lessons of the Russian language for foreigners as comments.

**Keywords:** Russian as foreign language, nationally specific vocabulary, lacuna, non-equivalent vocabulary, comments.

**Ol'ga A. Barysheva**

Yaroslavl Higher Military College of Air Defence  
vetkasireni-let@mail.ru

**Nadezhda M. Sergeeva**

Yaroslavl Higher Military College of Air Defence  
nadezhda171@rambler.ru

**The upbringing role of the Russian literature  
in the work with a literary text at Russian as a  
foreign language lessons (on the example of the  
short story "Playing Beauty" by Yuriy Yakovlev)**

The article considers the topical issues related to teaching reading of a literary text at Russian as a foreign language lessons. It presents an example of post-text work with the short story "Playing Beauty" by Yuriy Yakovlev. Its task is to draw the student's attention to the key units of the text and, thus, to come to understanding of the main idea of the work, its ideological and artistic problems. It is important to show that every word, every detail plays an important role in understanding of the main idea of the text. The authors of the article focus on the role of the Russian fiction in actualizing the feelings of human empathy, love for one's neighbour, and attention to the true values of human life. This goal is presented by the authors of the article as the most important in a foreign audience, since it forms a feeling of solidarity between people of different nationalities and confessions. Creative work on the text allows students thinking over the main idea of the short story and to speak fluently on its issues, as well as on the problems related to the eternal questions of human life.

**Keywords:** teaching reading, literary text, teaching and education, Russian literature, ideological and artistic problems, key units of text.

**Yuliya A. Vasil'yeva**

Astrakhan State University  
gis\_00@mail.ru

**Lidiya G. Zolotykh**

Astrakhan State University  
zolotyhg@yandex.ru

**Authentic texts with a regional theme  
at the initial stage of teaching Russian language  
to foreign students**

The article is devoted to the use of authentic texts with regional themes in the study of Russian as a foreign language. An example of the text and samples of tasks that can be used at the initial stage of learning are given. Issues of potential adaptation of authentic texts for A2, B2 language levels are considered in the article. Working with authentic texts informational and incentive types contributes to the semantics of active vocabulary and lexical background, providing a transition to productive kinds of speech activity. It is advisable to use authentic texts within a communicative method of teaching foreign language. The regional component of authentic texts helps foreigners who study Russian to develop linguistic and cultural competence through acquaintance with the history and culture of the city they live in.

**Keywords:** Russian as foreign language, foreign students, authentic texts, communicative approach, Common European Framework of Reference (CEFR), pre-text, post-text tasks.

**Al'bina N. Smirnova**

*Yaroslavl Higher Military College of Air Defence  
alja\_yar@mail.ru*

**Svetlana Yu. Rodonova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
srodonova@yandex.ru*

**A facilitating model of foreign military students' readiness for training activity in a foreign educational environment**

Some matters of readiness formation for training activity of foreign military students in a foreign socio-cultural environment of a Russian military college are analysed in the article. The development of the readiness model includes a system of special pedagogic facilities intended for formation of foreign military students' readiness for training activity in a foreign cultural environment considering the military educational environment peculiarities of a Russian military university. According to the authors, the use of the model accounting for the cultural adaptation in the training process would facilitate the adaptation process and would result in the successful cross-cultural interaction in the Russian military university's educational framework. Necessary criteria to determine the level of foreign military students' readiness for training activity which characterise its features and justify the pedagogic facilities necessary for a successful formation of the readiness are considered in the article.

**Keywords:** readiness, formation of readiness for learning activity, foreign military students, foreign socio-cultural environment, educational environment, adaptation, intercultural communication, educational framework.

**SOCIAL UPBRINGING**

**Irina Yu. Tarkhanova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
tarhanova3000@mail.ru*

**Socialisation of youth by means of Internet communications**

Results of the research of features of socialisation of modern youth are stated in the article. The analysis of the concept "Internet Socialisation" which is new to pedagogic science is provided, consequences of transfer of communicative activity of the personality into virtual space are discussed. Results of an empirical research of features and risks of socialisation of students' youth by means of the Internet communication are presented. A number of recommendations about prevention of destructive consequences of the Internet socialisation is formulated during educational interaction.

**Keywords:** socialisation, social training of youth, prevention of deviant behaviour.

**Irina Ye. Kuz'mina**

*Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogic Education  
ksusha21052004@mail.ru*

**Valentina A. Stepikhova**

*Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogic Education  
walest@rambler.ru*

**Patriotic upbringing in the 21<sup>st</sup> century school: modern approaches and models of partnership**

The paper reports the results of the analysis of contemporary studies of patriotism as a polysemic category. It also describes new approaches to patriotic upbringing at school. The article analyses modern society's special features which make patriotic upbringing more complicated. The paper summarises three main scientific approaches to the interpretation of the notion "patriotism" – environmental, social and spiritual (ideal). Those determine the necessity to combine school and society efforts (resources) in patriotic upbringing. The paper shows a way of solving the above mentioned task of patriotic upbringing by means of sociopedagogic partnership. The article deals with axiological contents of such partnership and its role in upbringing. It also suggests a possible algorithm for the development of sociopedagogic partnership and the criteria for measurement and quality assessment of the achieved results. A successful experience of patriotic upbringing by means of sociopedagogic partnership in St. Petersburg schools is reported.

**Keywords:** patriotism, patriotic upbringing, social and educational partnership, pedagogic potential, educational experience, St. Petersburg.

**CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

**Svetlana A. Khazova**

*Kostroma State University  
hazova\_svetlana@mail.ru*

**Tat'yana N. Adeyeva**

*Kostroma State University  
adeeva.tanya@rambler.ru*

**Inna V. Tikhonova**

*Kostroma State University  
inn.007@mail.ru*

**Variants of life in complicated conditions of development**

The article presents the results of a study of options life (life strategies) of adults with disabilities – disabled children (n=50). On the basis of analysis subjective assessment of quality of life, self-image, goals in life, its meaning, assessment of their control over the life of the two versions of life – "life as an achievement" and "life as a given". It is shown that the version of "life as a given" characteristic of people with low level mental manifestations, unproductive, dominated by the average level of assessment of quality of life

and low estimates of themselves and their capabilities, more oriented to social support. For disabled people with high vitality, high yielding, characteristic variation of "life as an achievement" with a high assessment of quality of life, positive self-perception, active coping strategies, goals and meanings in life, perception of life as a busy managed process. It is noted that the second option of living a traumatic experience associated with the existence of a disability, rethinking and positively intermediate.

**Keywords:** complicated conditions of development, quality of life, subjective well-being, life orientation, coping strategies, adults disabled since childhood.

**Inna V. Tikhonova**  
Kostroma State University  
inn.007@mail.ru

**Natal'ya S. Shipova**  
Kostroma State University  
ronia\_777@mail.ru

**Tat'yana N. Adeyeva**  
Kostroma State University  
adeeva.tanya@rambler.ru

**Yekaterina A. Ivanova**  
Education Development Institute in Kostroma Region  
eai1982@mail.ru

#### **Psychological support of schoolchildren with disabilities: the needs of participants in an inclusive educational process**

The article presents the results of a study which focuses on determining the content of psychological support of pupils with special needs in educational institutions of the Kostroma Region. In this article, the aim is to assess the professional issues of psychologists of the schools in support of pupils with disabilities, analysis of the difficulties encountered by the participants in the inclusive space of the school (teachers and pupils). The definition of constraints allows determining the professional needs of psychologists themselves, as well as the needs of the professional assistance of a psychologist in pedagogues and pupils. The survey can be highlighted as the main methodological and subjective needs of psychologists. Pedagogues need the help of a psychologist when dealing with private difficulties and individualisation of the educational process. Pupils with special educational needs help in the extension of the system of social relations and expand the repertoire of behavioural responses. They need to work on the psychological elements of learning activities.

**Keywords:** disabilities, pupils with special educational needs, inclusive education, psychological support, need of psychologist's assistance.

**Lyudmila V. Bayborodova**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
pediechno@mail.ru

**Ol'ga N. Viktorovich**  
Poshekhonye College, town of Poshekhonye, Yaroslavl Region  
pediechno@mail.ru

#### **Experience of pedagogic support of mentally retarded students in a professional educational organisation**

The facts which testify to need of special pedagogic support of mentally retarded students for the professional educational organisation are given in the article. Experience of such maintenance in the public polytechnic educational institution of Yaroslavl Region "Poshekhonye College" in which mentally retarded students study as "Fruits" and vegetables' grower" and "Hand welding operator", is presented. Short characteristic of mentally retarded students, their behavioural features and training requirements is given, opportunities for their development, social and professional adaptation in conditions of the college are determined. Stages of pedagogic support of these students which represent constantly developing cycle of activity of pedagogic collective are considered. Ways of studying of sources of information on students are offered, the content of activity of various experts who interact with students with intellectual backwardness, is defined. Excursions to various organisations as well as to enterprises will be organised during pedagogic maintenance, the special course "Social adaptation" is studied, adaptation, social and psychological training programmes are implemented, psychological assistance in the form of individual and group consultations appears. Convincing results and achievements of students are presented that demonstrates efficiency of the used pedagogic means and successful implementation of the programme of pedagogic support of mentally retarded students.

**Keywords:** pedagogic maintenance, students with limited opportunities of health, professional educational organisation.

#### **CHILDHOOD SOCIOKINETICS**

**Vladimir A. Kudinov**  
Kostroma State University  
vkudinov@mail.ru

#### **Embodiment of the idea. Experience and lessons of scouting in Russia**

In the article we analyse the lessons learned from historical experience of scout associations activity both in Russia and in other countries, an opportunity for their use in the Russian movement of schoolchildren is thereby analysed, documents of the World organisation of scout movement are provided. The con-

clusion about universality of scouting as the systems of self-upbringing and realisation of development of the teenager is drawn.

**Keywords:** scout movement, Scouts, Young pioneers, history, pedagogy, experience.

**Aleksey Ye. Podobin**  
Kostroma State University  
ipp@ksu.edu.ru

**Training of pedagogues for organisations for children and young people: from experience of Kostroma State University**

Need and features of training of pedagogues which have special preparation for work in public associations for children and young people, are discussed in the article. Attention is focused on need of creation of the independent educational programme of training of Bachelors in the Pedagogic education direction where what will become the profiling basis, are requirements of the professional standard to activity of the senior leader in the sphere of the organisation and maintenance of activity of children's public associations. The first steps on development and implementation of the similar programme at Kostroma State University are revealed. Importance of system of out-of-class activity which allows systematically forming a high level of professional and common cultural competences in future experts, is approved; experience of functioning of specially organised medium of Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University which is filled with pedagogic values as well as contents and acquaints a student with professional activity during professional formation as subject of this activity, is approved.

**Keywords:** movement for children and young people, upbringing, senior leader, educational programme, vocational training, pedagogic education.

**Yelena V. Tikhomirova**  
Kostroma State University  
tikhomirowa82@mail.ru

**Experience of Master's training of the organisers of children's movement**

The article examines the initial experience of Master's training of the organisers of the children's movement, specialists for the public-state children's and youth organisation "Russian movement of schoolchildren" on the basis of Kostroma State University. The content of the curriculum, the form of work, the ways of organising the training, the questions of methodological support are analysed. An attempt has been made to reveal the contours of a new direction of preparation and to determine the prospects.

**Keywords:** Russian movement of schoolchildren, leader, specialist of Russian movement of schoolchildren, educational organisation, children's and youth organisation, higher education.

**Mariya A. Somkina**  
Kostroma State University  
mariasomkina@ksu.edu.ru

**Mariya S. Petrova**  
Kostroma State University  
petrikbog@yandex.ru

**Preparation of a school asset in the conditions of special camps (On the example of Lutoshkin regional leading youth camp "Komsomol Organiser")**

Experience of Lutoshkin regional leading youth camp "Komsomol Organiser" on formation of active living position, development of leader potential of schoolchildren is presented in the article. The description of educational situation in the camp, role and place of pedagogic collective in the organisation of activity of schoolchildren is provided in the article.

**Keywords:** special camp, leader, leadership qualities, organisational activities, socially-significant activity.

**HEALTH KEEPING AND PHYSICAL CULTURE**

**Nina V. Korchemnaya**  
Moscow State Technological University STANKIN  
ninelyna@rambler.ru

**Cybersport in educational and leisure practices of modern youth**

The article reveals features of computer sport (cybersport) in modern society. This article shows the experience gained by different organisations working with young people and developing cybersport. The author has analysed experience of Belorussian, Norwegian, Russian and Japanese organisations. The conducted researches revealed the main features of cybersport progress in these organisations. According to it, working with young people, being interested in cybersport, are characterised by multidimensionality. Special attention is paid to methods of prevention of professional deceases, caused by a long time spent at the computer, among cyber athletes, and also to developing skills and abilities, useful in casual life. The author has explicated an idea, that computer sport appears as a many-sided sphere, including a great educational potential in it, which can help an individual to develop in conditions of informational society.

**Keywords:** young people, computer sport, cybersport, e-sport, computer games, cyber athlete; organisations working with young people, leisure.

**HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

**Ol'ga P. Karnikova**  
Samara State Institute of Culture  
karnikova.olga@yandex.ru

**Historical aspects of formation the concept of ethno-cultural education in Russian pedagogics**

The article presents historical aspects of a holistic process of formation of the modern concept of ethno-cultural education in the context of modernisation of the modern education system, the main provisions of

the competency approach, the formation of the value orientations and universal qualities of the personality of pupils. The author identified the following stages in the development of ethno-cultural education in Russia: an empirical phase (the accumulation of traditional experience of ethnic education based on folk forms and religious experiences of people (up to the 17<sup>th</sup> century)); scientific and practical (generalisation of the experience of ethnic teaching and upbringing, development of the idea of establishing a national school (17<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> centuries)); modern (scientific justification of the educational and training systems of the ethnic group (the late 20<sup>th</sup> to the early 21<sup>st</sup> centuries)). To justify the uniqueness of each of the stages and ideological foundations of its continuity were used as well as methods of theoretical analysis and synthesis of the literature review. The result of the study was to determine the role of ethno-cultural education in modern Russian society, understanding of strategic directions and prospects of further development in this area.

**Keywords:** education policy, ethnic and cultural components, ethno-cultural education, history of ethno-cultural education, concept of ethno-cultural education, ethnic and cultural identity.

**Aleksandr A. Turygin**  
Kostroma State University  
aturigin@mail.ru

**Ol'ga V. Minovskaya**  
Kostroma State University  
minovskayaolga@yandex.ru

#### **The ideas of pedagogics of adventures in works of the Russian reformist pedagogues of the first quarter of the 20<sup>th</sup> century**

This article contains information about Russian theory and practice of social upbringing of reformist pedagogues in the first quarter of the 20<sup>th</sup> century. Works of Stanislav Shatsky, Anton Makarenko, Viktor Soroka-Rosinskiy are analysed by the authors from the position of common ideological roots with Western adventure pedagogy. The authors study the formation of pedagogic concepts in specific conditions of Soviet reality with consideration of experience gained at the late 19<sup>th</sup> to the early 20<sup>th</sup> centuries in Russia. Attention is focused on the practice of teenage experience of the adventure in context of sociocultural tradition (references to folklife culture, to an idea of teenage fantasies), innovative forms of organisation of child and teenage communities, educational functions of which vary from cultivating collective social responsibility to providing individual development and self-improvement of personality. The authors substantiate the technology of usage of games as a means of upbringing and development of children and teenagers in natural, not restricted institutionally, environment with a view to prepare them for labour activity.

**Keywords:** adventure pedagogy, reformist pedagogy, labour education, commune school, pedagogic practices, social education, leisure, risk, trust, experience.

**Boris V. Kupriyanov**  
Moscow City Pedagogic University  
boriskupriyanoff2012@yandex.ru

#### **Provincial refugiums of non-totalitarian pedagogy (regional camps of the Komsomol progressive staff in the USSR in the 1960s—70s)**

The text is an attempt to holistically represent regional camps, the Komsomol and pioneer asset in the period of the 1960s—1970s are not only involved in the socialisation of young people (adolescents and youth), but also formed for the territory of the samples of upbringing practices (in school and in the extracurricular sphere). To interpret cultural practices of the camps, the Komsomol progressive staff in the 1960s—70s we can use the concept of Paul-Michel Foucault – “summer camp as summer school of leaders teenagers, a public organisation”, “camp as a military settlement”, “commune”. The camp of the Komsomol progressive staff in the 1960s—70s was created largely as an innovative (and perhaps even experimental site), they were designed to develop the most effective forms and methods of teaching for leaders of youth organisation. Therefore, the creators of the camps for future Komsomol leaders belonged to the medium of scientists, psychologists and educators.

**Keywords:** history of education in USSR, rural recreation camp, camp of Komsomol progressive staff.

**Anatoliy G. Kirpichnik**  
Kostroma State University  
kag1950@yandex.ru

#### **Origins: to the 45<sup>th</sup> Anniversary of Lutoshkin Kostroma regional leading youth camp “Komsomol Organiser”**

The reasons which caused the necessity in camps of Komsomol activists seniors in the 1960s—1970s, are stated in the article. Prerequisites of creation of a camp of school Komsomol activists “Komsomol Organiser” in Kostroma Region are shown. The role of administrative bodies in the organisations of the camp’s work, the place of “Komsomol Organiser” in educational, scientific, public work of historico-pedagogic faculty of Nekrasov Kostroma State Pedagogic Institute is specified. Special attention is paid to influence of various elements of system of work of Anatoliy Lutoshkin on formation of “Komsomol Organiser”, as well as to showing some results of his research, scientific and methodical work in the camp.

**Keywords:** school Komsomol activists’ camp, Lutoshkin Kostroma regional leading youth camp “Komsomol Organiser”, Kostroma Pedagogic Institute History & Pedagogy Faculty, Anatoliy Lutoshkin.

#### **ABROAD**

**Larisa N. Danilova**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
yar-da.l@mail.ru

#### **“Lifelong education” terminology development abroad**

The term “lifelong education” is widely used in the modern pedagogy nevertheless it still has no unified understanding either in Russia or abroad, which makes



its perception more difficult for researchers and practitioners. For clarifying the content of the term in terminologies of individual countries a linguistic analysis of lifelong education is needed, i.e., related study at the intersection of linguistics and education. As a result of such analysis, the author proves that the first term for continuous education appeared in English in the 1920s rather than in the 1970s, as it is commonly believed in Russian scientific literature and as it is usually said in international documentation on the problem. This term was used simultaneously and as an equivalent to the term “adult education”, and then was supplemented and concretised with related terminology (lifelong learning, recurrent education, permanent education, continuing education, etc.), there was lack of clear definition and increased terminological differences. In Russian, the term “lifelong education” is slightly wider than its English equivalent, which is largely explained with the history of its phenomenon in the USSR.

**Keywords:** comparative education, pedagogic terminology, lifelong education, adult education, continuing education, permanent education, recurrent education.

**Giorgia Rimondi**  
Parma State University, Italy  
Moscow State Pedagogic University  
giorgia.rimondi@gmail.com

#### **Linguodidactical conceptions in the field of foreign language teaching in Italy**

The article examines different methods used by foreign researchers in linguodidactics in the practice of teaching foreign languages. The author gives a brief review of scientific research in the field of Italian pedagogy and linguodidactics. Particular attention is paid to the reformulation of four types of language skills by the Italian researcher Paolo Ernesto Balboni, and his proposal of a new classification (primary, integrated, intralinguistic skills).

**Keywords:** Italian linguodidactics, foreign methodics, didactic unity, Paolo Ernesto Balboni, four basic language skills, foreign language teaching theory.

**Dmitriy S. Molokov**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
dsmolokov@mail.ru

#### **Upbringing content at German school**

Branches of upbringing curriculum are worldwide in general traditional, but in each national upbringing

system they are meant in different ways. In the Federal Republic of Germany, there are some features of curriculum selecting in comparison with the Russian school, too. The author studies separate upbringing branches in German comprehensive schools, characterises advantages and disadvantages of the curriculum, problems of their implementation and some consequences, also proves their dependences on particular socio-cultural conditions. In characterising labour upbringing at German schools, the author concludes the decisive influence of the educational system structure on its results. In addition to labour upbringing, the curriculum of physical and religious upbringing is determined by cultural traditions of the state. It is proved that certain interrelations are seen between the foreign policy activities of the German government and specifics of civic, multicultural and sex upbringing. Certain national historical peculiarities has led to the lack of patriotic upbringing in the modern German school.

**Keywords:** upbringing curriculum, general education in Germany, German school, physical upbringing, labour upbringing, civic upbringing, patriotic upbringing, religious upbringing, sex upbringing, multicultural upbringing.

#### **SCIENTIFIC LIFE**

**Vasily V. Chekmaryov**  
Kostroma State University  
tcheckmar@ksu.edu.ru

#### **Multi-disciplinary nature of educational technologies**

The article resets the task of the expansion of information medium on the activities of the Russian Academy of Education on the basis of the four review conferences to be held in October to November, 2017. Attention is drawn to the key content aspect relating to the conference – focus of the majority of reports on topicality of multi-disciplinary nature of approach to pedagogic research and pedagogic technologies of training.

**Keywords:** pedagogic research, multi-disciplinary nature, expansion of subject activities of Russian Academy of Education, scientific-methodological Council on Economics education.

# 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 соответствии с требованиями транслитерации.

При транслитерации используется сайт: <http://www.transliter.ru/autotranslit/>

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.

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

## ВЕСТНИК

**Костромского государственного университета**

Серия:  
**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2017 – № 4

**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 18.12.2017.  
Дата выхода в свет 27.02.2018.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 33,7.  
Уч.-изд. 35,1 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 400.

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**